

Construcción discursiva de la niñez en las políticas educativas en el Uruguay.

Liberman Jablonsky, Beatriz.

Cita:

Liberman Jablonsky, Beatriz (2024). *Construcción discursiva de la niñez en las políticas educativas en el Uruguay*. 6tas Jornadas de Estudios sobre la Infancia, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/6jornadasinfancia/58>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/ez2b/bAP>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Construcción discursiva de la niñez en las políticas educativas en el Uruguay

Beatriz Liberman Jablonsky

Mayo, 2024

Introducción

La ponencia tiene como propósito la presentación de lo recogido en el estudio realizado en el marco de la tesis de la Maestría en Derechos de Infancia y Políticas Públicas, cuyo título es "*Construcción discursiva de la niñez en la educación, rupturas y continuidades histórico-sociales*". Dicha maestría se implementa en la Universidad de la República y es coordinada por las Facultades de Derecho, Ciencias Sociales, Medicina y Psicología.

La investigación se abocó a indagar en las construcciones acerca de la niñez y las prácticas asociadas a ella presentes actualmente en la educación uruguaya, con la intención de visibilizar y problematizar las continuidades y rupturas en relación con la categoría de niñez moderna, sus implicaciones y determinaciones histórico-sociales, en tanto se concibe al objeto discursivo niñez como producto de un proceso histórico y social. En cuanto, los acontecimientos actuales sobre los que producimos nuestra vida cotidiana se explican tanto por la relación con acontecimientos anteriores como por la ruptura con respecto a estos.

Desde un enfoque cualitativo, de carácter empírico y una perspectiva sociohistórica, la investigación se planteó como objeto de estudio la construcción del objeto discursivo niñez en el discurso de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) durante el período 1985-2004. A través del análisis de discurso (Foucault, 1984, 2002) se trabajó en identificar, describir, analizar y categorizar el universo de significaciones y representaciones que enunciaron y particularizaron a la niñez, en tanto objeto discursivo, en los discursos institucionales durante el período mencionado. Para su implementación se define la utilización de fuentes documentales producidas por la ANEP, estableciéndose para el análisis los cuatro proyectos de Presupuesto de Sueldos, Gastos e Inversiones (PPSGI) diseñados por el organismo durante el período, en los que se presentan las políticas educativas que se desarrollarán. Estos fueron elaborados en cada una de las cuatro administraciones del gobierno de la educación que se ejercieron durante el período que comprende al estudio. La delimitación temporal definida corresponde al ejercicio de cuatro administraciones sucesivas de la ANEP, correspondientes a los cuatro

primeros gobiernos (uno diferente cada cinco años) siguientes a la reinstalación democrática que gobernaron el Estado uruguayo.

Se concibe a la ANEP, en tanto gobierno de la educación y responsable de las políticas públicas, como fuente legitimada para “hablar” acerca del objeto discursivo niñez (Foucault, 2002), con “saber y práctica, como competencia reconocida” (Foucault, 2006: 68), cuyos discursos y prácticas cerca de la niñez se expanden por el conjunto social. El gobierno de la educación se constituye con poder para incidir, formar y dar sentido a la red discursiva que configura el objeto. De acuerdo a los planteos desarrollados por Carli (2003), en la trama de la escolarización pública y de las políticas educativas se reproducen y producen formas de nombrar, estudiar, definir la condición y el estatus del niño, construcciones que se sustentan en concepciones, significaciones y referencias teóricas. De esta forma, la categoría infancia se inscribe y se encarna en las políticas gubernamentales, en tanto acto político que nombra, define y proyecta acciones públicas para dar respuesta a aquello entendido como problema público con relación a lo educativo.

Desde la trama discursiva institucional en el transcurso del tiempo se han desarrollado enunciados acerca de la niñez, estos refieren a construcciones que se sustentan en concepciones y referencias teóricas, que encarnan significaciones que hacen a la infancia como institución social. En tanto, las “cosas” sociales, como creación, tienen existencia mediante la “encarnación” de una red simbólica y socialmente sancionada que atraviesa la vida colectiva (Castoriadis, 1989). De esta forma, producto de los contextos históricos y sociales, los colectivos sociales instituyen en el tiempo, en torno al cuerpo biológico de su descendencia, universos de significaciones que han caracterizado a la niñez en su devenir.

Por otra parte, acotar y seleccionar el sistema educativo, particularmente el discurso de la ANEP, como fuente discursiva para la presente investigación se fundamenta en el protagonismo y relevancia que la escuela ha tenido históricamente en la enunciación y construcción de la infancia. Para Emilio García Méndez (1991) la historia de la infancia es la historia de la escuela, en cuanto la escuela constituye un instrumento moderno de producción de la categoría niñez, que contribuye a su consolidación y reproducción (García Méndez, 1991). Asimismo, en la historia de los discursos pedagógicos la infancia es tema recurrente, en tanto saberes especializados y legitimados socialmente se instituyen como productores de sentido acerca de la niñez. Estos discursos, emergentes histórico-sociales de diversas

perspectivas disciplinarias (medicina, psicología, entre otras), definen y caracterizan el sujeto pedagógico, al tiempo que, constituyen la posición del sujeto niñez (Carli, 2003). Por otra parte, debido al carácter histórico y social que presenta el campo educativo (Martinis, 2013), es posible sostener que las prácticas vinculadas al sistema educativo estatal uruguayo remiten a su proceso de constitución, por tanto a las construcciones discursivas que históricamente sustentan su accionar. De las que, sin duda, son parte del proceso sociohistórico de particularización y construcción del modelo de niñez en el país.

La delimitación temporal para el desarrollo del estudio se establece en función de constatar que para el Uruguay esta etapa configura uno de los tiempos de transformaciones más radicales de su historia (Caetano, 2005). Este tiene como inicio la reinstitucionalización de la convivencia democrática tras los nefastos y violentos años de dictadura cívico-militar a la que estuvo sometido el país entre 1973 y 1985, a partir del golpe de Estado con la disolución de las cámaras legislativas. Con la democracia emergente se recupera la posibilidad del ejercicio permanente de balances y proyectos, enraizados en las tradiciones políticas y culturales e impulsados por el propósito del ejercicio cotidiano de prácticas cívicas (Caetano, 2005).

Por otra parte, el período está marcado por el impulso que cobran las políticas neoliberales, la emergencia de una “nueva” cuestión social (Castel, 2004; Merklen, 2005, citado en Pérez, 2016), en cuanto se desinstala la desigualdad como problema y se produce un corrimiento de la problemática del trabajador y el ciudadano hacia el pobre. Al mismo tiempo se produce un nuevo “paisaje social” (De Armas, 2008) marcado por la “infantilización de la pobreza”, los nuevos arreglos familiares, así como la fragmentación y desintegración de la trama social, que presenta, entre otras, una particular materialización en lo territorial.

Por último, cabe señalar que, a través del trabajo de análisis fue posible identificar en la trama discursiva de la administración de la educación un universo de significaciones acerca de la niñez asociadas a prácticas materiales concretas en la forma de tratamiento de la infancia, a partir de lo cual se relevaron algunas tendencias y reglas de producción de sentido. En este sentido, es relevante como resultado de la investigación el hallazgo de esta variedad de discursos en los que se enuncia a la niñez y las prácticas asociadas a estos, lo que permite visualizar con claridad la no existencia de una forma única de concebir y tratar a la niñez como

objeto discursivo en el organismo. Cabe señalar que, los enunciados recogidos en los discursos institucionales dan cuenta de diferentes atributos y parámetros relacionados con la categoría moderna de la niñez, al tiempo que interpelan otros, apreciándose rupturas de sentido en las históricas concepciones acerca de la infancia. De esta forma se da cuenta de ciertas tendencias y reglas de producción de sentido en los discursos institucionales acerca de la niñez, relacionadas con determinadas formaciones históricas, al tiempo que de ciertas rupturas discursivas con relación a los atributos fundantes que particularizaron a la niñez moderna y su relación con la escuela. Por otra parte, estas continuidades y rupturas en relación con la categoría de niñez moderna son posible vincular con las tecnologías disciplinarias y de gobierno enunciadas por Michael Foucault (1991, 2006).

De la construcción del objeto de estudio

La construcción del objeto de trabajo se realizó a través de la intersección de tres vectores:

a) *El discurso como práctica social*. De acuerdo con Foucault (1984, 2002) se toman los discursos como verdaderas prácticas sociales que hacen surgir y forman los objetos de los que hablan, los moldean y les atribuyen ciertas características. El discurso delimita su dominio al definir aquello de lo que se habla y de darle estatuto al objeto, hacerlo aparecer, volverlo nominable y descriptivo. Estas prácticas discursivas implican un contexto institucional que produce efectos específicos, determinando qué es lo decible y lo no decible en determinada época. La formación discursiva debe ser vista como el principio de aparición, dispersión y distribución de los enunciados en el tiempo, así como sus relaciones de continuidad y discontinuidad, en tanto transformación, ruptura, umbral o límite de estos Foucault (1984). Los acontecimientos actuales sobre los que producimos nuestra vida cotidiana se explican tanto por la relación con acontecimientos anteriores como por la discontinuidad y ruptura con respecto a estos.

b) *La niñez como construcción social*. Se parte de concebir a la infancia como producto de un proceso histórico y social, en el que se producen y reproducen las formas de tratar, nombrar, estudiar, definir la condición de la niñez, sustentadas en concepciones, significaciones, posicionamientos, referencias teóricas y paradigmas. Los estudios sociohistóricos de la niñez, desarrollados entre otros por Ariés (1987), instalan un relato que refiere a la dimensión temporal y social en la construcción de

la categoría moderna de infancia, en cuanto, histórico social. Concebimos que, los enunciados acerca de la infancia desarrollados a través de los discursos políticos y disciplinarios, y que se encarnan, entre otros, en los diferentes dispositivos educativos, de salud, jurídicos, dan cuenta de las sensibilidades y sentidos que históricamente ha cobrado la niñez como construcción histórica, social, cultural y política. Al tiempo que, develan las diferentes y particulares facetas que hacen y componen la institución infancia. Para Corea y Lewkowicz (1999), la niñez, en cuanto invento moderno, es el resultado histórico de prácticas promovidas por el Estado que colocan a la familia como ejecutora junto con la escuela. Estas prácticas que instituyen infancia son: la conservación de los hijos, el higienismo, la filantropía y el control de la población. De esta forma, la infancia es “un conjunto de significaciones que las prácticas estatales burguesas instituyeron sobre el cuerpo [de la cría ‘humana’]” (Corea y Lewkowicz, 1999: 13).

c) *La escuela como institución privilegiada de producción de la infancia moderna.* Philippe Ariès (1987) refiere a la simultaneidad en el tiempo del surgimiento de la consideración particular de la niñez y la aparición de instituciones —entre ellas la escuela— donde cuidar y formar a la infancia. En este sentido, el surgimiento de los discursos acerca de la infancia está fuertemente relacionado con la historia de la educación y su institucionalización en el dispositivo escolar. Este dispositivo y su construcción dan cuenta de elementos y dinámicas implicados en una trama histórica, social y política producida en el tiempo de la que emerge la infancia. La incorporación de la infancia en el discurso de la educación presenta modos diversos; la educación se ocupó de la niñez, ya sea como objeto de protección y preocupación por el bienestar —a partir del establecimiento del procesos de control y regulación de las condiciones de vida— o como objeto de benevolencia y filantropía y vinculada también al cuidado del desarrollo, procesos mentales e higiene mental. En este sentido, históricamente la escuela moderna se presenta como forjadora del sujeto con ciertas regularidades sociales y capaz de ser parte del colectivo social.

Referencias acerca del objeto discursivo niñez y las prácticas asociadas

El análisis de la trama documental permitió identificar en el marco de la ANEP cinco discursos diferentes respecto a la forma de tratar y concebir a la niñez por el organismo en el período estudiado; al tiempo que, visualizar la conformación de

estos discursos asociados a diversas prácticas materiales concretas enunciadas por el organismo. Cada uno de estos discursos se construye a partir de prácticas materiales concretas en la forma de tratamiento de la infancia, las que se relacionan con la asistencia, la formación, lo social, el bien público y la organización institucional escolar. Estas prácticas se encarnan en los discursos y les dan consistencia y eficacia social como tales.

A través del estudio se releva un conjunto de acciones, programas y políticas estatales en las cuales el niño es sujeto. A través de estas prácticas materiales concretas asociadas al objeto discursivo niño se encarnan los cinco discursos identificados en el tejido documental.

Estas prácticas “hablan” de lo que se “hace”, cómo se “hace” y por qué se “hace”, de esta forma encarnan construcciones y particularizaciones acerca de la niñez en diferentes aspectos. En tanto, siguiendo a Corea y Lewkowicz (1999), la niñez es el resultado histórico de prácticas promovidas por el Estado relacionadas con el mundo privado de la familia y con la vida pública de la escuela (Carli, 1999). A las prácticas identificadas en la trama discursiva son posible de vincular con aquellas que instituyen infancia y que se relacionan con la conservación de los hijos, el higienismo, la filantropía y el control de la población (Carli, 1999: 13).

A partir de las prácticas asociadas al objeto discursivo niño identificadas en los enunciados institucionales se despliega una trama diversa y particular de producción de sentido y concepciones de niñez que estas prácticas conllevan, en tanto universo de significaciones que compone a la niñez como institución social, “...como imaginarios, representación, como saber, como suposición, como teoría...” (Corea y Lewkowicz, 2004: 109). En tanto, el tiempo de la infancia es un tiempo construido en la trama de una sociedad y de una cultura que dotan de sentidos a ese momento biológico de los cuerpos (Carli, 2003: 14). La niñez como construcción histórica y social implica “un conjunto de significaciones que las prácticas estatales burguesas instituyeron sobre el cuerpo [de la cría ‘humana’]” (Corea y Lewkowicz, 1999: 13). En este sentido, es posible sostener que, cada uno de los discursos institucionales identificados y encarnados en las prácticas enunciadas refiere a la diferenciación de unidades de sentido y delimitan una identidad, al tiempo que, hacen a la construcción y la persistencia de un tópico que compone al objeto discursivo niñez. De esta forma, es posible explicar y comprender al objeto discursivo niño en sus implicancias históricas y políticas, a partir de diferentes y

particulares facetas que hacen y componen a la institución infancia. Asimismo, a partir de estas unidades, atendiendo a lo compartido entre ellas, fue posible articular diferentes sistemas de enunciados que permitieron organizar distintos archivos (Foucault, 2002) de “niñez”, “posición alumno/escolar” y “posición niñez pobre”.

Los cinco discursos discriminados respecto a la forma de concebir y tratar a la niñez como objeto discursivo, y en los cuales se identificaron asociados prácticas materiales concretas, enuncian a la niñez como: sujeto de atención, sujeto de formación, sujeto social, sujeto de bien público y sujeto de la organización institucional escolar. El ordenamiento de los contenidos emergentes y su articulación conceptual permite organizar los hallazgos del estudio en forma detallada en distintos archivos (Foucault, 2002) que a continuación se presentan.

a. El infante incompleto, frágil y desfavorecido

En relación a los discursos del niño como sujeto de atención los enunciados identificados vinculan a la niñez, por su condición de infante, asociada a la específica y esencial condición de incompletud y carencia, marcada por el desamparo, así como por la fragilidad, inocencia e ineptitud. Desde estos atributos se concibe a la infancia incapaz de gobernarse por sí misma, irresponsable para el intercambio y carente de razón. Como contraparte, desde el discurso institucional se sostiene que a través de la escuela se le ofrece intervenciones especializadas. Ante la fragilidad e incapacidad social (García Méndez, 1994) del niño, y en algunas ocasiones por sus “amplias” necesidades sociales no “satisfechas”, los contenidos emergentes permiten identificar un tratamiento discursivo de la niñez asociado a la asistencia, cuidado y protección social, así como de vigilancia y conducción adulta. De esta forma, se enuncia el derecho a ser asistido para “combatir” las adversidades propias e individuales del sujeto y del grupo al que pertenece. Al tiempo que, desde la compasión, los adultos, en tanto autoridad, son “conductores” y “protectores” de niños-menores “desprotegidos”.

Cabe señalar que, en la trama discursiva fue posible discriminar diferentes prácticas de atención: la educativa, sanitaria y social.

En cuanto a las prácticas de atención educativa refieren a la cobertura del servicio educativo por parte del Estado. En este sentido, a las prestaciones educativas les corresponde una “población atendida” o “matrícula escolar”. Para el gobierno de la educación, el niño, como objeto de administración, deviene un grupo

poblacional al que dar respuesta (Hunter, 1998, citado en Martinis, 2013). Por lo cual, el Estado asume su responsabilidad como gobierno de cuidar, proteger y conducir un sector -los alumnos- con ciertas particularidades y problemas propios (Foucault, 2006). Para la niñez, el ingreso a la escuela supone una operatoria discursiva que lo ubica en posición de alumno, en tanto lugar de responsabilidad delegada, carencia de autonomía y de capacidad de juicio. Por lo cual, desde su condición de alumno, en posición de asistido y a través de vínculo asimétrico y tutelar con el adulto, se lo incluye en un dispositivo de acciones protegidas y de respuesta a sus necesidades.

El conjunto de prácticas organizadas con relación a la atención social y sanitaria refieren a intervenciones institucionales específicas, vinculadas a las políticas públicas, que enuncian a la niñez en función de sus necesidades relacionadas al déficit o carencia. En este sentido, se señala que, la articulación de prácticas de asistencia a las carencias sociales y culturales dirigidas a una población particular —la de “contextos” o “zonas carenciadas”— busca atender y corregir los disfuncionamientos con los que “llegan” los niños de la pobreza. En cuanto, las carencias o disfuncionalidades presentes en el orden psicosocial afectan los rendimientos y “conductas” escolares. De esta forma, se sostiene que se trata de proveer ciertos elementos básicos, como alimentación, contención afectiva, salud, de forma de atender integralmente al estudiante y generar condiciones necesarias e imprescindibles para que puedan suceder los aprendizajes. El cuidado y atención del cuerpo, la psiquis y los procesos cognitivos es parte de la trama institucional asociada al “saber”, fundamentalmente médico, psicológico y social, acerca de los cuáles son las “normalidades” en los procesos de crecimiento y desarrollo, aprendizaje y comportamientos de la niñez. A partir de lo cual, frente a problemas educativos y/o conductuales, se establece un ordenamiento o clasificación de los niños en función de sus disfuncionalidades, para intervenir en su corrección, encauzamiento o la regulación de las desviaciones. Por otra parte, la escuela se presenta vigilante ante posibles signos de anomalías y problemáticas de enfermedades en diferentes agrupamientos de la población escolar, vinculados, muchas veces, a las particulares condiciones de existencia y a las necesidades sociales.

b. Del bárbaro etario al adulto activo y ciudadano

El análisis permite afirmar que las prácticas asociadas al niño como sujeto de formación se vinculan a la niñez concebida como incompleta e inmadura, al tiempo que, salvaje o bárbara y en desarrollo hacia la adultez como “completud”. A través de las prácticas de formación el niño, cachorro de la especie humana y bárbaro etario (Barrán, 2008), ubicado en una posición de alumno-escolar, comienza el recorrido en su devenir adulto. En tanto alumno-escolar como “interfase” entre niño “bruto” -salvaje o bárbaro- y la civilización vinculada a la adultez. De esta forma, la trama discursiva enuncia que, mediante la escolarización, el niño se civiliza y desarrolla, se vuelve sujeto de su cultura y ciudadano activo, encauza sus comportamientos y aprende a convivir, incorpora la moral colectiva y los valores cívicos de la sociedad. A partir de lo cual, escolarizado, se humaniza, se perfecciona como humano, internaliza herramientas para instituirse en ciudadano activo, de esta forma alcanza la “completud”.

Estos procesos implican procedimientos de individuación y de humanización relacionados con cierto modelo de normalidad (Foucault, 2006) y regularidad, en tanto “humanos socialmente legibles y políticamente reconocibles” (Giorgi y Rodríguez, 2007: 11). En cuanto, se trata de constituirse como sujeto según ciertos estándares de normalidad, sin presentar desviaciones excesivas, como condición necesaria para su integración social (Martinis, 2013: 30).

En referencia al niño como sujeto de formación se identifican diversas prácticas involucradas a la condición de humanidad, las que fueron denominadas como formación para la integración sociocultural, formación relacional y formación pedagógica.

En aquellas que se han denominado prácticas de formación para la integración sociocultural se discriminan acciones específicas y necesarias en el quehacer de “transformar” al cachorro de la especie humana en adulto, las que se discriminan en prácticas de humanización, escolarización y ciudadanización.

En referencia a las prácticas de humanización se las identifica vinculadas a la transformación específica del cachorro humano en un sujeto de la especie y la cultura, como proceso individual e individualizante de civilización, al tiempo que, de igualación a los otros. Esta humanización implica un proceso de desarrollo progresivo en su crecimiento y en la adquisición de capacidades que componen al sujeto. A través de las cuales se produce la imposición de un modelo social y

cultural, en tanto, regularidades sociales (Martinis, 2013) y normalización estandarizada que le garantizan al sujeto su integración social. Lo que da “forma” a un sujeto normal y civilizado.

En cuanto a las prácticas de escolarización son las relacionadas con transformar al niño en escolar-alumno, en cuanto sujeto epistémico —con capacidades cognitivas y esquemas de pensamiento—, así como también con conductas y hábitos para habitar la escuela. Para ocupar la posición de alumno y habitar la escolarización, la escuela enuncia que es necesario, como operación previa, que el niño cubra ciertas condiciones conductuales y porte ciertas herramientas que le permitan aprender. En este sentido, se hace referencia a la necesidad del pasaje previo por educación preescolar, fundamentalmente, en los niños provenientes de sectores más “desfavorecidos”.

Por otra parte, las prácticas de ciudadanización están vinculadas a transformar al niño en ciudadano. Se trata de la formación para ser parte de la República en tanto sujeto constituido en torno a la ley y al supuesto de igualdad de todos ante la ley. Asimismo, depositario de soberanía que sabe delegar para el ejercicio de la democracia, para lo cual se busca educar las capacidades de delegación y la conciencia nacional (Corea y Lewkowicz, 2004).

Con respecto a las prácticas de formación en aspectos relacionales, el análisis de los datos da cuenta de prácticas vinculadas a la formación del niño para la convivencia. Se trata de la formación del niño con capacidad de desarrollar relaciones “civilizadas” en el ámbito escolar, con la posibilidad de estar con otros iguales y “respetarlos”. Al tiempo que, mediante la instrucción implementada desde la escuela en “valores y moral colectiva”, como en reglas que gobiernan la convivencia social, se alcanzan las condiciones para la “la vida en sociedad”. De esta forma se enuncia que la educación escolar asiste a la formación del “futuro ciudadano”, en tanto, le aporta las herramientas para la convivencia política y la defensa de los principios de libertad y justicia, de los derechos de las personas humanas y del orden democrático y republicano.

En cuanto a la dimensión denominada prácticas de formación pedagógica, es aquella en la cual, por motivos obvios, se pueden observar más variedad de funciones vinculadas a las prácticas analizadas. La sistematización de datos arroja diversos aspectos de formación “estrictamente pedagógicos”. A saber: idiomas (español e inglés), matemáticas, ciencias, informática y tecnología, educación para

la salud, educación sexual, educación nutricional, aprender a aprender. En la escuela la formación pedagógica ubica al niño como sujeto pedagógico, con derecho al acceso a la acumulación social e histórica de conocimientos, en posición de alumno y en relación asimétrica con la maestra. Desde esta posición aprende saberes que se encuentran previstos en el currículo escolar, que refieren a contenidos conceptuales, procedimentales y habilidades. Sin embargo, cabe señalar que, por momentos, la transmisión de conocimientos se presenta relegada debido a la relevancia que adquieren los contenidos de orden actitudinal frente a los conceptuales o procedimentales. En tanto se trata, entre otros aspectos, de “contrarrestar” la “cultura” de la pobreza y “nivelar” las “inequidades de partida” para “componer” un sujeto que supere las “vivencias negativas” de su entorno de origen, que “incorpore” valores diferentes y formas de convivencia que posibiliten la reflexión y la “reconstrucción personal de valores”. En tanto se trata de “generar experiencias fundantes para el psiquismo crónicamente carenciados y [...] experiencias que desarrollen las capacidades de integración social y creativa” (ANEP, 1997: 31), así como de reconocimiento de las cualidades singulares de cada niño.

c. La infancia en una sociedad estratificada

Los enunciados relacionados a la niñez como sujeto social permite identificar un tratamiento de la niñez como parte de una sociedad que organiza su existencia individual y colectivamente en forma estratificada. Por tanto, se presenta perteneciente a una clase social, a un agrupamiento familiar, a un enclave territorial y a un segmento etario. Como contraparte, la trama que enuncia al niño como sujeto social y las prácticas asociadas al mismo lo componen a través de diversas posiciones en la vida social o marcadores (Corea y Lewkowicz, 2004), como ser: pobre, hijo, habitante, niño, alumno. Complementariamente, es posible señalar que, de acuerdo a lo identificado, los discursos se relacionan con las construcciones acerca de lo social, enunciados a partir de la estratificación de la organización social y las diferentes posiciones -pobre, hijo, habitante, alumno- que ocupa en el discurso el niño. Cabe destacar que, el niño es enunciado como sujeto social, en forma recurrente, a través de su pertenencia a sectores pobres o excluidos, y, por otra parte, a través de las prácticas, se enuncia que, se busca contrarrestar las carencias y el fracaso escolar. Al tiempo que, se identifica que el conjunto de prácticas

organizadas en torno a la niñez como sujeto social enuncian a la educación como dispositivo relevante para contrarrestar, corregir o mitigar los efectos que sobre el desarrollo de los niños ejercen las carencias sociales y culturales.

En la trama discursiva se identifica la implementación de un conjunto de prácticas asociadas a la niñez como sujeto social en función de las posiciones o pertenencias que ocupa, en este sentido se hace referencia a abordajes como: integrantes de un sistema familiar, habitantes de un territorio particular, perteneciente a una clase social, parte de un corte etario.

Las fuentes documentales enuncian la pertenencia del niño a agrupamientos familiares, fundamentalmente, en situación de pobreza, en los que, mayoritariamente, se da la reproducción biológica de la sociedad y la reproducción intergeneracional de la pobreza. En estos agrupamientos, enunciados en función de la carencia y concebidos como disfuncionales, se sostiene que el niño experimenta “vivencias negativas”. Se puede señalar que, estos discursos contrastan con un modelo de familia normal, con capacidad de contención y cuidado. Los deméritos sociales de la familia pobre están asociados, entre otros, al nivel de ingreso, a situaciones de hacinamiento, al estado conyugal de los padres, al ejercicio de la jefatura femenina, al nivel de instrucción, fundamentalmente, de la madre, a la ocupación laboral de los adultos referentes. A partir de lo cual, se sostiene desde el discurso institucional que la vida cotidiana está pautada por la violencia en los vínculos intrafamiliares y con relación a la “lucha por la supervivencia”. A partir de lo cual se produce una estructura psicológica que tiende a reproducir conductas y actitudes. Acompañando esta caracterización, se enuncian al fracaso escolar como producto del déficit de las familias.

En cuanto a los discursos relacionados con los enclaves territoriales que habitan los niños, se presentan polarizados en “urbano”-“rural” y “Montevideo”-“interior”, al tiempo que, son caracterizados por las condiciones de carencialidad y las experiencias “negativas” por la que transitan en ellos los niños.

Los enunciados en relación a las prácticas asociadas al sujeto social perteneciente a una franja socioeconómica o la pertenencia a una clase social se observan como tema significativo que atraviesa la trama discursiva de las diferentes fuentes documentales. En este sentido, cabe señalar que, se hace particular referencia a estas prácticas en los contenidos relacionados con los marcadores como sujetos pertenecientes a determinados agrupamientos familiares y enclaves

territoriales El niño es enunciado desde su pertenencia a sectores pobres o excluidos, y las prácticas se vinculan, fundamentalmente, a contrarrestar las disfuncionalidades sociales y carencias. De esta forma, es posible identificar la histórica relación entre educación y pobreza, componente de la matriz fundante de la escuela uruguaya. A través del discurso institucional se establece una relación entre la condición socioeconómica de la niñez y el desempeño escolar. A partir de lo cual se instala la construcción de una secuencia en la que se registra la homologación del nivel socioeconómico con pobreza y de pobreza con rendimientos escolares deficitarios. Lo que se evidencia a través de la descripción de funcionamientos escolares deficitarios, aprendizajes estratificados, de esta forma queda establecida una relación entre la pobreza y el fracaso escolar. En este sentido, se puede afirmar que los enunciados observados presentan siempre una lectura que asocia el déficit al fracaso, lo que sella la asociación entre pobreza y rendimiento escolar (Martinis, 2006). A partir de lo cual se despliega un abanico de intervenciones para abordar las disfuncionalidades y los déficits señalados. De esta forma, en tanto el “origen social” es enunciado en relación a la “carencia” y/o a las “necesidades” se constata que las prácticas vinculadas a los niños de condiciones desfavorables (Martinis, 2006) son nombradas como “específicas” o “focalizadas”. Se trata de prácticas escolares que nivelan o aprestan para transitar de niño pobre a alumno; compensan socialmente la desigualdad social y las desventajas de partida para revertir el fracaso escolar; yendo algo más lejos, compensan las desventajas sociales y culturales para revertir la pobreza y transformar la sociedad. De esta forma, se enuncia a la educación como “oportunidad para superar la pobreza” o “mejorar condiciones de equidad”. Al tiempo que, se sostiene que estas prácticas fortalecen la democracia (Martinis, 2006) en cuanto aportan a la integración social. Estas prácticas escolares difieren en el quehacer del modelo de escuela “común” o para “todos”, en cuanto enuncian el contemplar las “necesidades educativas” particulares de los niños de origen pobre. Por otra parte, se enuncia que se presenta una distancia entre las condiciones que portan los educandos y los requerimientos que tiene la escuela para enseñar. En este sentido, se “reclama” ciertas características que debe portar el alumno y que son requisitos para habitar lo escolar. A partir de lo cual se enuncia como significativo el pasaje por educación preescolar como aprestamiento o preparación para la escolaridad. Estos aspectos fueron mencionados en el apartado vinculado a las prácticas de escolarización.

Asimismo, es posible identificar en el análisis de las fuentes un tratamiento discursivo del niño en el que se identifica la pobreza a una condición que produce un estado intrínseco que porta el sujeto, en tanto marcas “identitarias” e individuales de ser. Estos posicionamientos dan cuenta de una concepción de la pobreza fundada en una caracterización de las individualidades o privatización que no contempla esta condición como producto de procesos que trascienden al sujeto y que lo atraviesan. De esta forma se “culpabiliza” a los sujetos y se encarga a la educación la tarea de revertir estas cuestiones vinculadas a condiciones estructurales.

En cuanto al marcador del niño como sujeto perteneciente a cortes etarios, los documentos realizan en forma recurrente referencia a la edad, principalmente para determinar acciones específicas y/o programáticas que focalizan en la particularización por franja etaria. Al tiempo que, se presenta una división sistemática del funcionamiento etario para concebir y categorizar a los “diferentes” niños.

d. La niñez como bien público y capital humano

A través de los enunciados del niño como sujeto de bien público se identifica un tratamiento discursivo de la niñez como grupo poblacional con ciertas especificidades, en tanto instancia de iniciación de la vida biológica, ciudadana y política (Bustelo, 2007). Al tiempo que, “capital humano” que representa la reserva productiva de la sociedad del futuro para el desarrollo económico, social, político y cultural del país. De esta forma, el sujeto como bien público se compone como problema poblacional y objeto de gobierno. En este sentido, en la trama discursiva se identifican prácticas asociadas al sujeto de bien público que enuncian al Estado a través de intervenciones peculiares que dan respuesta a los problemas específicos (Foucault, 2006) de la niñez, fundamentalmente, de la niñez escolarizada. A través del gobierno de la educación el Estado asume su responsabilidad de cuidar, proteger y conducir al futuro ciudadano activo, alcanzar su bienestar e integración social, en tanto, miembro del colectivo. De esta forma, se enuncia la atención, el cuidado y la proyección del niño como sujeto como bien público.

Las prácticas gubernamentales asociadas al niño como sujeto de bien público tienen como objeto la vida de la población infantil para su bienestar, preservación, optimización y disponibilidad como futuros ciudadanos activos, como problemas

específicos de la niñez. Por lo tanto, el Estado, a través de las políticas y dispositivos peculiares desarrollados en la ANEP, asume la responsabilidad del cuidado, la protección y la conducción de la niñez como patrimonio y bien público. De esta forma, las prácticas enunciadas asociadas al sujeto de bien público se relacionan con políticas de regulación de la vida y de las conductas de los niños, mediante aparatos particulares y saberes específicos que aporten a la prevención de disfuncionalidades sociales y de efectos subjetivantes. Por esto se señala que, la inversión en infancia implica la acumulación en “capital humano” que produce a los adultos necesarios y con normalidad para el crecimiento y la productividad del futuro, al tiempo que, el ahorro de costos a largo plazo.

A través del estudio se identificaron prácticas asociadas al niño como sujeto de bien público, las que se denominaron: la educación como gobierno y los dispositivos de intervención.

Las prácticas asociadas a la educación como gobierno y los dispositivos de intervención son tecnologías y procedimientos que actúan sobre el conjunto de los fenómenos particulares de la niñez escolarizada. Estas centran su preocupación en la población “escolar”, en el desarrollo de su calidad, de su escolarización, en la regulación de su vida y la gestión de las condiciones en las que desarrollan su existencia. Vinculadas a las prácticas de educación como gobierno y los dispositivos de intervención se constata en la trama documental muy diversas prácticas que refieren a componentes que hacen posible el funcionamiento del organismo y su desarrollo. En este sentido, se menciona:

La actualización de instrumentos y datos de medición para producir conocimiento acerca de la población que hagan posible adecuar a las circunstancias la definición, diseño y desarrollo de políticas y dispositivos de intervención para atender al sujeto como bien público. En este sentido, se presentan diversos datos con relación a la población infantil escolarizada, a sus rasgos y comportamientos, a sus condiciones de vida y “perfiles socioeconómicos”, a los resultados educativos, entre otros. Asimismo, se refieren a la preparación de recursos humanos para el desarrollo del país, a través de estas prácticas se enuncia una relación funcional entre educación y desarrollo nacional, este último concebido, fundamentalmente, en términos de desarrollo económico. En este sentido, las prácticas asociadas al sujeto de bien público refieren a la ocupación futura de la niñez en cuanto “capital humano”. De esta forma, se presenta una proyección de la

inserción del educando a la vida activa y al “mundo del trabajo”, en tanto recurso humano capacitado. Al tiempo que, se presenta la inversión en educación como una proyección a futuro en “capital humano” que provee recursos calificados para el desarrollo del país.

De acuerdo a lo enunciado, a través del diseño de dispositivos particulares se promueve el desarrollo de prácticas relacionadas con el “apoyo escolar” y la extensión de los “tiempos escolares”, entre otros. De esta forma se enuncia como relevante el diseño de dispositivos vinculados a: la educación inicial, en cuanto el pasaje por este nivel es presentado por el discurso como “escalón previo para el aprestamiento para la escolarización”; la categorización de los servicios escolares en función de los “índices de pobreza y criticidad de la población que atiende” y si se implementa el “Programa de Alimentación”; clasificación de acuerdo a la ubicación territorial de las escuelas, ya sea urbanos o rurales; diversificación de las modalidades de la atención de los niños/as escuela común y escuela de tiempo completo; extensión del tiempo educativo, implementación de Escuelas de Tiempo Completo en “zonas de requerimiento prioritario” como forma de expansión de la cobertura del sistema educativo orientado por principios de equidad social; la atención a los “déficit sociales” alimentario, sanitario, psicoafectivos. Por otra parte, en tanto se adecua y posibilita la aplicación eficaz de un currículo contextualizado, especialmente en zonas carenciadas. Se menciona en las fuentes que estas prácticas son una intervención que “ahorra costos a largo plazo”, ya que implican un incremento en la capacitación de recursos humanos y su capacidad productiva, lo que reporta un incremento en los ingresos de los sujetos. Por otra parte, se enuncia que invertir en educación permite prevenir la incorporación de los niños a los circuitos delictivos, por lo cual, en última instancia, implica ahorrar en el desarrollo de políticas de cárceles (Rama, 1995, citado en Martinis, 2006).

Al tiempo que, a través de la trama discursiva se identifica, en forma complementaria e integrada a las intervenciones educativas, la implementación en el ámbito escolar de políticas sociales y de salud. De esta forma, se identifica el diseño y el desarrollo de estrategias compensatorias y asistenciales que permiten abordar las carencias que acarrear los problemas sociales y culturales, al tiempo que para poder “contener” a los niños. Estas prácticas responden a las necesidades enunciadas de generar condiciones “adecuadas” o de “nivelación” para el desarrollo

del niño de “contextos desfavorables”, para de esta forma alcanzar una mayor equidad en el acceso al conocimiento y revertir el fracaso escolar.

Las prácticas de educación como gobierno y los dispositivos de intervención tienen como finalidad hacer posibles nuevas líneas de acción que contemplen los contextos y las necesidades específicas de la población infantil, fuertemente relacionadas a la relación educación y pobreza.

En las diferentes fuentes analizadas se registran, en forma persistente y asociadas al niño como sujeto de bien público, prácticas vinculadas al diseño e implementación de dispositivos a través de las cuales se concretan las políticas definidas para abordar los problemas y transformar la realidad de la niñez escolarizada. En este sentido, en la trama discursiva se constata, fundamentalmente, el desarrollo de políticas preventivas para aquella población que se “sale de la norma”, como forma de “corregir” y encauzar (Foucault, 1991) las disfuncionalidades sociales.

e. El niño alumno transeúnte de la organización

Los componentes relacionados al niño como sujeto de la organización institucional escolar refieren a la enunciación de la niñez en tanto transeúnte del sistema educativo público. Las prácticas asociadas refiere, a las acciones y caracterizaciones en las que la organización ANEP —en tanto la educación es un problema de Estado— ubica al niño como usuario del sistema educativo, y objeto de administración o gestión del sistema. De esta forma, se identifica que la organización institucional refiere a la niñez escolarizada como objeto de administración, conocimiento e intervención. Asimismo, encarnan posicionamientos asociados a los proyectos políticos, a las tradiciones del sistema educativo uruguayo y a la posición en la que se ubica a la niñez, en relación a la escolarización, en cuanto, al “ingreso”, el “transito” y el “egreso”. La escolarización es un tránsito o recorrido que es enunciado como estar dentro o “encerrado” —topológicamente— junto a los iguales en un dispositivo institucional (Foucault, 1991) que opera con lógicas propias y universalistas. Se establece un encerramiento que separa el mundo escolar del circundante, manteniéndose fronteras muy precisas entre ambos (Pineau, et al., 2013), a partir de lo cual se presenta el adentro y el afuera, los escolarizados y matriculados, los no escolarizados y/o desertores. El ingreso al sistema educativo supone estar sujeto a ciertas prácticas específicas y normativas, lo que hace que el

pasaje por él sea distintivo. Por lo cual, se puede afirmar que el sistema educativo público gobierna (Foucault, 1991) a la población infantil a lo largo de su tránsito por la organización institucional.

El aparato organizacional y sus dispositivos establecen determinadas y particulares relaciones con la población infantil en su institucionalización y desde la posición de alumno. Estas están reguladas por criterios y reglas que anteceden al sujeto y que son propias y originales del sistema educativo. En tanto el Estado vuelve a la educación un fenómeno legible, estos criterios y reglas se establecen mediante reglamentos, normativas, estatutos, disposiciones, etcétera (Pineau et al., 2013). De esta forma, como transeúnte de la organización institucional, sus recorridos y tareas están previstos prescriptivamente y ordenados por criterios de categorización por edad o grados de dificultad, a través de una secuencia “lógica” y “progresiva”.

En tanto población “interna” del sistema educativo, el niño devenido alumno es objeto de tránsitos, provisión de recursos, escolarizado, carente (Martinis, 2006), deficiente e incompleto. Al tiempo que, en este tránsito el niño es sometido a prácticas continuas y minuciosas de examen, evaluación y medición, a partir de lo cual se lo clasifica, premia o castiga, acreditándose la continuidad y “avance” en su recorrido por el sistema. De esta forma, se los clasifica en “rezagados”, “repetidores”, “desertores”.

Desde el encerramiento, “lo escolar” responde a criterios y dispositivos propios y distintivos. Las “características” que adopta el niño, entre otras, son de “escolar”/“alumno”; “rezagado”, “repetidor”, “desertores”, “no escolarizados”, “matriculados”. Asimismo, se destaca que aquello que pertenece al ámbito del sistema educativo se constituye en “escolar”, como la “alimentación escolar”, el “carné escolar”, el “preescolar” (“antes” de lo escolar), la “población escolar”, el “calendario escolar”. Lo que sucede dentro del “establecimiento (también) escolar” es adjetivado e investido de cualidades de una cultura propia de lo “escolar”.

A través del estudio fue posible discriminar cuatro grupos de acciones que componen las prácticas asociadas al niño como sujeto de la organización institucional escolar pública, las que fueron nombradas como prácticas vinculadas al reclutamiento e ingreso de la población infantil al sistema educativo público, prácticas en la “frontera” relacionadas con la preparación para el ingreso, prácticas

vinculadas a los tránsitos dentro del sistema educativo, prácticas para tránsitos de egreso.

Con respecto a las prácticas de reclutamiento e ingreso de la población infantil al sistema educativo público cabe mencionar la enunciación de acciones orientadas a garantizar el ingreso al sistema, como la cobertura y extensión de servicios, la provisión de tratos igualitarios y de igualdad de oportunidades. Por otra parte, se refiere al rol que se le otorga a la educación inicial como “puerta de entrada” al sistema educativo, en tanto, según versa en los documentos, espacio privilegiado para el cuidado y la protección de la niñez.

Con relación a la educación inicial como territorio de frontera, se identifica el rol relevante que se le asigna a este nivel educativo como componente de ingreso a la escolarización. Se lo enuncia como territorio fronterizo, en tanto productor de condiciones subjetivas y objetivas para la escolarización. Desde el discurso institucional se señala la necesidad de contemplar la accesibilidad de la educación inicial, fundamentalmente, de los niños de sectores “más carenciados”. En tanto, hace a la “exposición” a un “servicio” que opera como aprestamiento para el ingreso a Educación Primaria y que aporta al mejoramiento de los aprendizajes. Se enuncia al pasaje por la educación inicial como significativo. En cuanto, se entiende a la etapa de entre 0 y 6 años como relevante para el desarrollo de las capacidades humanas, en tanto, el nivel cubre las necesidades presentes en la etapa. Al tiempo que, este “pasaje” “prepara” para el ingreso a primaria, lo que permite a los niños que asisten a este nivel presentar menos dificultades en el aprendizaje al ingresar en primer año escolar. De esta forma, se refiere a las prácticas asociadas al pasaje por “inicial” como compensatorias de las desigualdades y que permiten superar las “desventajas” y efectivizar la igualdad en el acceso a lo educativo. Por otra parte, se presenta a la educación inicial como “estrategia social”, en tanto se enuncia que es una respuesta a los problemas de la pobreza, en cuanto, es una política que presenta un rol complementario y de ayuda a las familias en el proceso de crianza y socialización de los niños. Al tiempo que se la presenta como ámbito de cuidado y protección.

Con relación a las prácticas vinculadas a los tránsitos dentro del sistema educativo, a partir del análisis de las fuentes es posible afirmar que se componen de una importante variedad de acciones. Estas se organizan según la siguiente taxonomía: las relacionadas con la producción de conocimiento acerca del

comportamiento de la población escolar, las vinculadas a la participación del sistema educativo en la socialización del niño, en función del mantenimiento de la permanencia y participación del niño en el sistema educativo, en cuanto a la construcción y el desarrollo del niño como sujeto pedagógico.

a) Las prácticas asociadas a la producción de conocimiento sobre el comportamiento de la población escolar son mediciones relacionadas con el riesgo social, la situación nutricional y sanitaria, los rendimientos educativos y la concurrencia a los centros escolares, como fuera mencionado en apartado anterior. Esta construcción de conocimiento permite al gobierno de la educación alcanzar un pormenorizado “estado de situación” de la población escolar, establecer categorizaciones de los niños que asisten al sistema y tomar decisiones para generar acciones e intervenciones, en definitiva, desarrollar políticas adecuadas (educativas, sociales, sanitarias), a partir de lo cual se organiza la escolarización del niño.

b) Las acciones asociadas a la participación del sistema educativo en la socialización del niño se enuncian en función de atender a la educación como instrumento privilegiado para la integración social y el “sentimiento igualitario”. De esta forma se contemplan las tradiciones de la educación pública uruguaya.

c) Las prácticas de aseguramiento de la permanencia y participación del niño en el sistema educativo se enuncian a través: del control y monitoreo de la asistencia, de la contención frente a situaciones disruptivas puntuales que pueden favorecer la “salida” del niño del sistema, de la compensación de diferentes elementos estructurales —psicológicos, sociales, económicos, culturales— que afectan de forma sistemática el mantenimiento y el tránsito esperado y normal del niño en su trayectoria escolar, de la atención a déficits sociales —nutricional, sanitario, psicoafectivo—.

d) En cuanto a las prácticas relacionadas a la construcción y desarrollo del niño como sujeto pedagógico, se las puede asociar a los principios y misión estatal vinculadas a la democratización del conocimiento, al garantizar el acceso igualitario a la educación, a enseñar todo a todos y al asegurar la igualdad de oportunidades para todos los niños. Estas prácticas refieren, por un lado, a las transformaciones operadas en el sistema de la organización escolar en cuanto a los tiempos, los dispositivos y dominios de enseñanza-aprendizaje. Por otro, a las necesarias intervenciones diferenciadas (Duschatzky y Redondo, 2000), a través de las cuales

se privilegia una mirada individual e individualizante del sujeto y sus condiciones de existencia, a partir de la cual, de acuerdo a lo enunciado, es posible registrar lo “diverso” y alcanzar la caracterización del niño. En este sentido, se sostiene que esto hace posible contemplar las “particularidades” y atributos como sujeto aprendiente (discapacidad, pobre, extraedad, rezagado, diferente), a partir de lo cual implementar acciones “especiales” que aporten a atender estas particularidades y disfuncionalidades.

Por último, cabe señalar las prácticas asociadas a la preparación del alumno para las trayectorias fuera del sistema educativo. Estas se organizan, por un lado, en torno al egreso y continuidad educativa en niveles superiores y, por otro, a la articulación del sujeto con el futuro ingreso al mundo del trabajo. Se trata de prácticas relacionadas con acreditaciones y el acceso de las distintas posiciones sociales, al decir de las fuentes, “en virtud de sus méritos individuales”. Asimismo, el egreso se relaciona con la función de la educación en la formación de recursos humanos que el país requiere, en cuanto se enuncia que el sistema educativo debe proveer los recursos humanos calificados, que el país necesita para el desarrollo de sus actividades económicas, sociales y culturales.

De las prácticas y los discursos de la niñez: continuidades y rupturas

Asimismo, cabe señalar que los enunciados recogidos en los discursos institucionales dan cuenta de ciertos atributos relacionados con la categoría moderna de la niñez, al tiempo que interpelan otros, apreciándose rupturas de sentido en las históricas concepciones acerca de la infancia. De esta forma se da cuenta de ciertas tendencias y reglas de producción de sentido en los discursos institucionales acerca de la niñez, relacionadas con determinadas formaciones históricas, al tiempo que de ciertas rupturas discursivas con relación a los atributos fundantes que caracterizaron a la niñez moderna y su relación con la escuela.

El discurso institucional de la ANEP despliega una representación de la niñez caracterizada por desamparo, incompletud e inocencia, como también por su condición de futuros adultos. Por lo cual, como contraparte, se la concibe con necesidad de cuidado y protección por la fragilidad inicial y por lo que serán, así como con necesidad de vigilancia y conducción adulta para trascender su estado inicial de inacabamiento e incapacidad. La niñez es reconocida como inicio de la vida, un tiempo en el que aún no es, preparación e inversión para lo que está por

venir. De esta forma, la niñez es el tiempo de tránsito de un “estado natural”, en cuanto punto de partida caracterizado para algunos por la bondad, para otros por la maldad e imperfección, para llegar a la conformación del futuro ciudadano productivo, como momento de completud en el que alcanza el orden de la razón, el intelecto y el pensamiento. Desde estas perspectivas, el discurso institucional da continuidad a la construcción moderna de la infancia, desplegando en sus enunciados una niñez concebida como dependiente y subordinada a la autoridad protectora y compasiva del adulto, al tiempo que como inversión hacia el futuro. Estas construcciones adquieren un sentido histórico ligadas a un vínculo asimétrico y tutelar entre el adulto y el niño, en el que se le niega la capacidad de autonomía. Asimismo, el discurso institucional despliega concepciones de niñez que la ubican en posición alumno y a la escuela como “maquinaria de gobierno de la infancia” (Varela y Álvarez-Uría, 1991), que protege y cuida al niño, en tanto ámbito de cuidado de la niñez, en cuanto paso para la futura adultez, capital humano y ciudadano. La infancia concebida como incompleta y bárbara (Varela, 1865, citado en Barrán, 2008), al tiempo que en proceso de crecimiento e individualización, en su escolarización es objeto de prácticas de disciplinamiento, conducción y regulación para alcanzar la sujeción social. Se trata de un discurso que insiste en una infancia concebida desde los tradicionales posicionamientos modernos, a la que ubica como sujeto a encauzar, corregir y controlar. A la vez que enuncia a la escuela, en tanto aparato específico del Estado, como un instrumento capaz de gobernar a la población infantil y producir su humanización civilizada. Este discurso moderno reconoce en las prácticas escolares las condiciones para la normalización o regulación social del sujeto a partir de lo cual lo ubica “cerca” de los estándares de normalidad para alcanzar las posibilidades de integración social. Para los sectores populares la integración social significa la intervención en forma diferencial para la superación del déficit, las diferencias o irregularidades que portan, en cuanto normalidades más desfavorables. De este modo, para la niñez, la posibilidad de inclusión refuerza las relaciones asimétricas, subordinadas y de tutelaje con el mundo adulto, estableciéndose un vínculo jerárquico que se sostiene en la autoridad y poder que impone el saber. Estos aspectos se refuerzan en la niñez de la pobreza, la que en variadas oportunidades transita por circuitos paralelos para su encauzamiento y superación de los problemas propios de sus condiciones de existencia y, así, su normalización e inclusión. De esta forma, el sistema educativo

gobierna a la población escolar, población de una misma edad, con problemas específicos; por medio de prácticas institucionales los niños son clasificados, medidos, controlados y regulados en su normalidad y penalizados o castigados en sus desviaciones o disfuncionalidades, en tanto se apuesta a su sujeción mediante la normalización (Foucault, 1991, 2006), igualación y procesos de regulación —civilización—, como garantía para su integración social. En este sentido, la niñez “minorizada” queda sujeta al Estado, los niños quedan en situación de sujetos sujetos a la condición de pobreza y en posición de integración subordinada (Martinis, 2013).

La trama discursiva da continuidad a la niñez como universo escindido entre niños y menores. A través de los enunciados se visualiza la existencia de construcciones relacionadas, por un lado, con la niñez “normal” o regular y, por otro, con la minoridad “irregular”, asociada a la pobreza y a la infracción, en riesgo social y en condiciones de abandono moral o material. Desde estas perspectivas se ubica a la niñez en el discurso de la minoridad y dentro de las concepciones históricas relacionadas con el paradigma de la situación irregular.

Sin embargo, en el discurso institucional se aprecian rupturas de sentido en las concepciones históricas de la infancia, las que son posible de relacionar con la crisis del Estado de bienestar y la irrupción de la lógica neoliberal, en tanto se instituye la coexistencia de grupos poblacionales de normalidades diferenciales, en las que se “acepta” cierto margen de “irregularidad”. La noción de población no responde a un “universal”, sino a una perspectiva de población segmentada que se compone de diversos sectores. De esta forma, no se enuncia una población escolar como universo de la niñez escolarizada, sino que desde el discurso se configuran diferentes sectores poblacionales escolares en función de las zonas de “origen”. La escuela pública es enunciada como dispositivo privilegiado para el desarrollo de intervenciones focalizadas que den respuesta a diferentes sectores de la población infantil en función de los perfiles poblacionales o diferenciación —normalidades diferenciadas—, caracterizados previamente a partir de cualquier diferencia que se objetive como tal. Por lo cual, desde los enunciados, las prácticas escolares ya no se centran en el despliegue de estrategias de inclusión social y de normalidad propias del discurso moderno, sino en el desarrollo de prácticas diferenciales diseñadas en función de las características diferenciales como forma de control y prevención del peligro. Desde la enunciación del discurso institucional se establece

una gestión diferencial que opera construyendo segmentos poblacionales, desde la caracterización de la “irregularidad” que presentan, componiendo perfiles poblacionales que coexisten socialmente, pero en circuitos paralelos y segregados (Núñez, 2004). Esta forma diferencial de enunciación de la intervención del Estado ya no tiene la intención de volver a cauces de normalidad a los “desencauzados”, sino que tiene el propósito de mantener controlada a la población de las zonas de “peligrosidad” y de “normalidades desfavorables”. En este sentido, desde los enunciados se “amuralla” a la pobreza como tecnología de regulación y prevención, para que no constituya un peligro o un riesgo, dado que lo “que se sale de la norma” ya no será acomodado a ella para su integración, sino que debe ser controlado y contenido dentro de ciertos límites establecidos o irregularidades tolerables que ofician como elemento de regulación frente a los posibles peligros. Desde estas perspectivas se diluye lo educativo, interrumpiéndose la posibilidad de la integración social y la igualdad de los sujetos, así como la emergencia de futuros diferentes. Esta enunciada destitución de los procesos y dispositivos de integración social, homogenizantes y subordinados, expresa novedosos procesos de exclusión (Martinis, 2013). Por lo cual, se trata del gobierno de la pobreza (Núñez, 2004) como gestión diferencial de la niñez pobre, construida discursivamente mediante el diseño de intervenciones particulares y en nombre de la prevención del riesgo y la peligrosidad, estableciendo relaciones particulares de categorización, contención y control.

Apuntes a modo de cierre

El estudio permitió identificar con claridad la no existencia de una única forma de concebir y tratar a la niñez como objeto discursivo en la ANEP, organismo rector de la educación en el Uruguay, en el período delimitado para el estudio. Los diferentes discursos vinculados con la niñez como objeto discursivo se asocian a *prácticas materiales concretas con respecto al tratamiento de la infancia*, relacionadas con la *asistencia*, la *formación*, lo *social*, el *bien público* y la *organización institucional escolar*. En estas prácticas se encarnan los discursos acerca del niño como objeto discursivo, al tiempo que las mismas les dan consistencia y eficacia social como tales.

Por otra parte, como fuera mencionado, en base a los discursos identificados es posible analizar de forma detallada unidades de sentido que cristalizan y conforman al objeto discursivo niño, en las que se recogen rupturas y continuidades en relación con la construcción moderna de la niñez. De esta forma, cada uno de los *cinco discursos* identificados implica la diferenciación de unidades discursivas que delimitan una identidad y la persistencia de una temática que *compone al objeto discursivo* como *sujeto de atención, sujeto de formación, sujeto social, sujeto de bien público y sujeto de la organización institucional escolar*.

A través del estudio emergen de la trama discursiva una multiplicidad de categorías y campos de saber que convergen, en tanto construcción de significado, en la formación del *objeto discursivo niñez y sus prácticas asociadas*. En ellas coexisten perspectivas ligadas a la construcción moderna de la infancia junto a rupturas de sentido y de posicionamientos. Esta multiplicidad es expresión de la dispersión y distribución de los fragmentos de saber y de prácticas que en sus relaciones y en un contexto —político, social, histórico— hacen a las condiciones de posibilidad de que algo sea dicho (Foucault, 2002), en este caso, *acerca de la niñez*. De esta forma es posible explicar y comprender los discursos institucionales acerca de la niñez, en sus implicancias históricas y políticas, a partir de lo cual es posible complejizar el estudio y la comprensión de la temática en cuestión, aportándoles espesor y aspereza a los discursos delimitados.

Reseña bibliográfica

Ariés, P. (1987). El niño y la vida familiar en el antiguo régimen. Madrid: Taurus Ediciones.

Barrán, J. P. (2008). Historia de la sensibilidad en el Uruguay. La cultura “bárbara”. El disciplinamiento. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.

Bustelo, E. (2007). El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo. Buenos Aires: Siglo XXI.

Caetano, G. (2001). La ciudadanía hiperintegradora y la matriz política del Uruguay moderno. Perfiles de un modelo (1900-1933). En Gioscia, L. (comp.), Ciudadanía en tránsito. Perfiles para el debate (9-37). Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.

— (2005). Introducción general. Marco histórico y cambio político en dos décadas de democracia. De la transición democrática al gobierno de izquierda. En Caetano, C.

(ed.), 20 años de democracia. Uruguay 1985-2005: miradas múltiples (15-73). Montevideo: Taurus.

Carli, S. (comp.) (1999). De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad. Buenos Aires: Santillana.

— (2003). Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Castoriadis, C. (1989). La institución imaginaria de la sociedad 2. Barcelona: Tusquets editores.

Corea, C. y Lewkowicz, I. (1999). Tres observaciones sobre el concepto de infancia. Ensayo sobre la destitución de la niñez. En ¿Se acabó la infancia? Buenos Aires: Lumen/Humanitas.

— (2004). Pedagogía del aburrido. Buenos Aires: Paidós.

Duschatzky, S. y Redondo, P. (2000). Las marcas del Plan Social Educativo o los indicios de ruptura de las políticas públicas. En Duschatzky, S. (comp.), Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad (121-185). Buenos Aires: Paidós.

Foucault, M. (1984). Las palabras y las cosas. Barcelona: Editorial Planeta.

— (1991). Vigilar y castigar. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.

— (2002). La arqueología del saber. Buenos Aires: Siglo editores.

— (2006). Seguridad, territorio, población. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

García Méndez, E. (1991). Prehistoria e historia del control socio-penal de la infancia: política jurídica y derechos humanos en América Latina. Recuperado de <http://www.iin.oea.org/Cursos_a_distancia/prehistoria_e_Historia_Control_Socio_penal.pdf>. Consultado en junio de 2016.

— (1994). Derecho de la infancia-adolescencia en América Latina: de la situación irregular a la protección integral. Bogotá: Ediciones Forum Pacis.

Giorgi, G. y Rodríguez, F. (comps.), Ensayos sobre biopolítica. Excesos de vida (187-215). Buenos Aires: Paidós.

Martinis, P. (2006). Educación, pobreza e igualdad: del “niño carente” al “sujeto de la educación”. En Martinis, P. y Redondo, P. (comps.), Igualdad y educación. Escritura entre (dos) orillas (13-31). Buenos Aires: Del estante editorial.

— (2013). Educación, pobreza y seguridad en el Uruguay de la década de los noventa. Montevideo: Ediciones Universitarias.

Núñez, V. (2004). Infancia y menores: el lugar de la educación frente a la asignación de los destinos. En Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Pérez, L. (2016). Entre el reconocimiento y la consolidación: la focopolítica en Uruguay. Un estudio comparativo de casos unidad de comunicación y publicaciones. Montevideo: UDELAR, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Trabajo Social.

Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M. (2013). La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad (27-52). Buenos Aires: Paidós.

Varela, J. y Álvarez-Uriá, F. (1991). Arqueología de la escuela. Madrid: La Piqueta.

Fuentes documentales consultadas

ANEP (1995). La reforma de la educación. Exposiciones del CODICEN de la ANEP ante la Comisión de Educación y Cultura del Senado de la República. Montevideo.

ANEP (1997). Propuesta pedagógica para las escuelas de tiempo completo.

ANEP (2010). Síntesis de las principales políticas del quinquenio 2005-2009. Documento de trabajo para la transición.

ANEP-CODICEN (1985). Proyecto de presupuesto, sueldos, gastos e inversiones del Codicen de la ANEP (vols. 1 y 2). Montevideo.

ANEP-CODICEN (1990). Proyecto de presupuesto, sueldos, gastos e inversiones del Codicen de la ANEP (tomos I, II, III y IV). Montevideo.

ANEP-CODICEN (1995). Proyecto de presupuesto, sueldos, gastos e inversiones del Codicen de la ANEP (tomos I, II, III, IV y V). Montevideo.

ANEP-CODICEN (2000). Proyecto de presupuesto, sueldos, gastos e inversiones del Codicen de la ANEP (tomos I, II, III, IV y V). Montevideo.

Ley Consejo Nacional de Educación (Ley 14.101 del 4 de enero de 1973, Uruguay).

Ley de Rendición de Cuentas y Balance de Ejecución Presupuestal, correspondiente al ejercicio 1974 (Ley 14.416 del 28 de agosto de 1974).

Ley General de Educación (Ley 15.739, del 28 de marzo de 1985, Uruguay).

Ley General de Educación (18.437, del 16 de enero 2009, Uruguay).