

V Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata, 2008.

Niños-sujetos y no-sujetos.

Stavisky, Sebastián.

Cita:

Stavisky, Sebastián (2008). *Niños-sujetos y no-sujetos*. V Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-096/587>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/edBm/V5x>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar>.

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>.

Niños-sujetos y no-sujetos

Notas de investigación

Sebastián Stavisky¹

Cuando, fascinado por los modos de vida de los *pibes de la/en situación de calle*, sus prácticas de supervivencia cotidianas, las relaciones entre ellos así como también con los otros, es decir, –un tanto totalitaria y arbitrariamente- *todos nos-otros*, comencé a pensar en la forma de acercarme a dicha problemática, comprendí que lo más apropiado sería primero intentar conocer la norma a la que éstos no se ajustan, la norma que rompen y, en un mismo movimiento, confirman: la institución social *infancia*. Comencé, pues, a indagar sobre los modos en que la institución histórica de la infancia, así como la configuración de los niños en tanto sujetos, se había desplegado en nuestro país –procesos en los que se encuentran similitudes respecto a otros partes del mundo, pero también particularidades emergentes que hacen a su singularidad histórica. En esta búsqueda de la génesis de la institución infancia, en tanto construcción objetiva y subjetiva de esa *realidad que son los niños*, me encuentro con que, al comenzar a ser pensados y definidos como *niños*, éstos son, al mismo tiempo, muchos *otros* además de *niños*. Sobre la historia de estos muchos otros intentará dar cuenta el presente trabajo.

- I -

Desde que los niños son niños, es decir, desde que los cachorros humanos² son pensados y enunciados como niños, han sido definidos a partir de un *continuum* entre la idea de *carencia* y la de *potencia*: lo que les falta y lo que son *capaces* de lograr para llegar a la adultez³. En este

¹ Estudiante de sociología e investigador auxiliar del área de Conflicto y cambio social del IIGG de la Facultad de Ciencias Sociales, UBA. Trabajador del Servicio Local de Promoción y Protección de Derechos de Niños y Adolescentes de la Matanza.

² Cabe hacer aquí dos aclaraciones: por un lado, la elección del plural por sobre el singular es un intento de no caer en la cómoda y reduccionista unicidad totalitaria de *el niño*, que disuelve a la subyacente multiplicidad de niños en un *todos como uno y uno como todos*; por el otro, la desubjetivación de los niños en tanto que cachorros humanos no es más que es un eufemismo que permite pensar la imposibilidad histórica: su ausencia.

³ Entiendo aquí potencia como sinónimo de capacidad y carencia como de in-capacidad, aunque ello no implica a ambos términos como los extremos opuestos de un hilo, sino como dos dimensiones que se superponen y condicionan una a la otra.

sentido, la principal carencia de los niños es la del lenguaje: éstos son incapaces de éste, pero potencialmente capaces de adquirirlo. Agamben piensa la *in-fancia* como el lugar de la experiencia pura, del no discurso en tanto lenguaje semántico. Como construcción histórica y, por tanto, *non natura*⁴.

Los niños se constituyen, así, no como sujetos de su propio lenguaje sino del lenguaje de *el otro*⁵, del discurso de *el otro*. Para Castoriadis, los sujetos, en este caso *niños-sujetos*, son sujetos del inconsciente, como “depósito de las significaciones asignadas al individuo por los que lo engendraron y criaron a partir del momento de su concepción, e incluso antes” (Castoriadis, 2007:162). El inconsciente aparece aquí como el lugar de lo incuestionado, de la heteronomía y la alienación. Los niños son configurados como *sujetos a-dictos*, individualidades carentes de dicción, de capacidad de decir y decirse, de nombrar y nombrarse, de cuestionar y cuestionarse.

El llanto de los bebés es la expresión más pura de la a-dicción de los niños. Éste carece de desarrollo temporal propio, es un lenguaje sincrónico, todo lo que tiene para (no)decir lo dice en el instante preciso en que despliega su onomatopeya. El llanto es incapaz de articular signos sonoros de forma coherente, lo que lo vuelve incapaz de con-formar discurso. Es puro ruido, no dice nada y, por ende, lo dice todo. El llanto bien puede significarse como significante flotante (tal vez *el* significante flotante por excelencia) capaz de ser anclado a multiplicidad de significaciones posibles: el nene quiere teta, el nene tiene sueño, al nene le duele la boca porque le están saliendo los dientitos. Significaciones todas adjudicadas desde una instancia externa, desde una voz y un decir externos, el de *el otro* adulto.

Los niños nacen en un mundo ya nombrado que deben aprehender, un universo de palabras que los recibe y los desborda. Para ellos, el mundo es el mundo de la *pre-dicción*, en él todo está ya previamente dicho, incluso ellos mismo: los niños nacen ya con un nombre que luego aprehenderán a asumir como propio, como la identificación de su propio yo. Una vez nacidos al mundo, la tarea de los niños no consiste en cuestionar lo dado o construir lo que habrá, sino en conocer los nombres de lo que hay, aprehenderlos, incorporarlos. Sin embargo, en esta

⁴ “El hombre –dice Agamben-, en cambio (del animal, que es siempre lengua), en tanto que tiene una infancia, en tanto que no es hablante desde siempre, escinde esa lengua una y se sitúa como aquel que, para hablar, debe constituirse como sujeto del lenguaje, debe decirlo” (Agamben, 2002:55).

⁵ Utilizo aquí, y posteriormente también, el artículo *el* y no el *un* –o *unos*, si es que se tratara de una pluralidad- precediendo al sustantivo “otro” en alusión al “adulto” con el objetivo de señalar la reducción operada sobre *los* niños, entendiendo al *los* como una referencia a la multiplicidad de niños, ante la cual se opone (y no por ser su opuesto, no por oponer lo uno frente a lo múltiple) la predeterminación adulta en tanto que expectativa.

aprehensión del mundo no serían los niños quienes se apropien de él, sino el mundo quien se apropia de ellos y los convierte en *niños del mundo*.

Este proceso de consumo adicto de lo dado por parte de los niños se lo conoce como *socialización primaria*. En ella, tal cual refieren Berger y Luckman en *La construcción social de la realidad*, “las definiciones que los otros significantes hacen de la situación del individuo le son presentadas a éste como realidad objetiva” (Berger y Luckman, 2005:164). En esta etapa de ciega aprehensión del mundo, las cosas y sus significantes se presentan con-fundidas en una mismidad, por lo que queda clausurada la posibilidad de pensar y pensarse de modo diverso, diluyéndose en esta con-fusión cualquier tipo de problemática de identificación de los niños para con el mundo y consigo mismos, problemática que es siempre producto –y, al mismo tiempo, estímulo- de la singular posibilidad de elección. Sin problemas de identificación, los niños devienen en fiel reflejo del discurso de *el otro*, convirtiéndose en lo que este otro espera de ellos: su *expectación*.

Carencia y potencia son concebidas, por el paradigma moderno de la infancia, como dos dimensiones distintas pero que se superponen una a la otra hasta casi coincidir punto por punto: lo que a los niños les falta es lo que deben lograr alcanzar. La carencia es así definida por la potencia y ésta por lo que se espera que los niños sean cuando hombre: su *expectación*. De esta forma, el eje de intervención sobre/constitución de la infancia no está puesto en los niños como actualidad, sino en la expectación que sobre ellos se tenga, en la conclusión que de ellos se ansie lograr. Ello hace que los niños sean considerados siempre desde una perspectiva y una instancia externas: la perspectiva de *el otro* adulto y la instancia mediata de la adultez. Adultez que define su expectación y hace de la infancia el tiempo de la perpetua espera.

La *inmadurez*, propia de la institución infancia, aparece como el momento de la carencia y la in-capacidad, pero también de la capacidad en tanto potencia de alcanzar la completud, es decir, la *madurez*, que es capacidad en tanto acto. La inmadurez es el momento de la a-dicción, de lo no-dicho o, como decía Gombrowicz, del silencio: es la imposibilidad de expresarse desde uno mismo. La inmadurez es una apertura a lo contingente, a una indefinida multiplicidad de posibilidades de formación, es decir, de darse una forma, otra forma, ser otro. Contra ello se opone la concepción de la infancia en tanto momento de preparación para el alcance eficaz de las con-venciones formales o formalismos con-vencionales, el momento en que los niños inmaduros

deben ser formados para aproximarse a la madurez adulta. Así, lo que bien podría ser apertura a lo contingente deviene semi-clausura a lo predeterminado, a las formas preestablecidas⁶.

Uno de los principales mecanismos por medio de los cuales se lleva a cabo esta operación es la delimitación del tiempo y el espacio de juego, la cual proyecta, disciplina e impone la escisión entre tiempo de trabajo y ocio. El juego es la posibilidad de ser otro. Es la actualización de lo imposible, la potencia de la inmadurez devenida en acto⁷. El juego es el principal enemigo de los formalismos impuestos a los niños. Aquel al que las instituciones escuela y familia – incapaces de eliminar por completo- se limitan a restringir a espacios y tiempos prefijados, mientras que el mercado busca enclaustrar a través del entretenimiento mediático, la venta de espectáculos y el consumo de juguetes industriales. Freud sostenía que “cada niño, en su juego, se comporta como un poeta, ya que crea un mundo propio, o, mejor dicho, reordena las cosas de su mundo en una nueva forma que le agrada” (Rabenko, 2005:11). Contra esa potencia instituyente propia de los juegos, esa posibilidad que abre de crear un mundo propio, se opone la delimitación de los tiempos y espacios de juego operada por la escuela y la familia: lo social.

Siguiendo el esquema de análisis que intenté elaborar hasta aquí, la constitución de la infancia como el mundo de la inmadurez y la configuración de los niños como sujetos a-dictos serían las condiciones de posibilidad por medio de las cuales los niños quedarían sujetos a una serie de imágenes, prácticas y discursos que condicionan su hacer y decir, y los constituyen en *sujetos de educación*, *sujetos de protección* y, finalmente, *sujetos de derecho*. Estas tres sujeciones a las que fueron –y son- sometidos los niños no se reemplazan una a la otra, sino que coexisten bajo la forma de acoplamiento, aunque, en determinados momentos, alguna se impone sobre las restantes adquiriendo mayor visibilidad. Estos momentos históricos y sus emergentes formas de niños-sujetos son las que analizaré a continuación.

⁶ Gombrowicz decía que “la esencia del hombre radica en su desarrollo y éste se consigue mediante el perpetuo suicidio. Matamos en nosotros lo que hay para alcanzar lo que será” (Gombrowicz, 2006:54). Pero en los niños no se produciría un *perpetuo suicidio*, sino que sobre ellos se operaría un *perpetuo asesinato*: se mata lo que en los niños radica de potencia indefinida para hacerlos alcanzar la madurez.

⁷ Como dijera Ortega y Gasset, “el juego es el arte o técnica que el hombre posee para suspender virtualmente su esclavitud dentro de la realidad, para evadirse, escapar, *traerse* a sí mismo de este mundo en que vive a otro irreal. Este *traerse* de su vida real a una vida real imaginaria, fantasmagórica es *dis-traerse*” (Rabenko, 2005:12).

- II -

Cuando el discurso pedagógico comienza a problematizar, pensar y nombrar a unas tales cosas como niños, comienza también a asignarles unas tareas específicas, colocarlos en un lugar específico, demarcarles un tiempo específico: en fin, hace de la infancia una especificidad. Dentro de este campo discursivo, en su libro *Émile o de la educación* Rousseau con-forma a los niños como sujetos incompletos e inmaduros, carentes de razón pero potencialmente racionales.

La escuela es el dispositivo creado para con-tener y con-formar a estos *niños-sujetos de educación*: espacio de encierro cuyo modelo, analizado por Foucault en *Vigilar y castigar*, es el del convento. “El aislamiento se constituye así en un dispositivo que contribuye a la constitución de la infancia, a la vez que el propio concepto de infancia quedará asociado de forma casi *natural* a la demarcación espacio-temporal” (Varela y Álvarez Uría, 1991:30). Y, por otro lado, se constituye en paralelo un cuerpo de especialistas encargados de la formación de los niños.⁸ De esta forma, comienza a tomar cuerpo la pedagogía como disciplina científico-técnica especializada de la formación de los niños.

La escuela puede pensarse como la frontera, como el borde que delimita –estando a veces de un lado, a veces del otro- la socialización primaria de la secundaria. Si bien en la escuela el rol docente posee un alto grado de anonimato y variabilidad, propio de la socialización secundaria, el maestro, o, mejor, la maestra, ha sido discursivamente construida como la madre sustituta, la madre otra; y la escuela como el segundo hogar de los niños. Esta sacralización del rol docente garantiza una sacralización también de los conocimientos impartidos: “cuanto más logren estas técnicas volver subjetivamente aceptable la continuidad entre los elementos originarios del conocimiento y los elementos nuevos, más prontamente adquirirán el acento de realidad” (Beger y Luckman, 2005:179). La función sacralizadora de la escuela y sus funcionarios docentes es la alienación al imaginario social por ella instituido.

En la Argentina, es Belgrano el primero que, en su lectura frente al Consulado de la Ciudad de Buenos Aires el 15 de julio de 1976 de su *Memoria sobre los medios generales para el fomento de la agricultura, la industria y el comercio*, dice lo no-dicho, es decir, dice la a-dicción, y abre así el debate acerca de la educación en la argentina: "Esos miserables ranchos donde ve

⁸ Como expresan, en el trabajo arriba citado, Julia Varela y Fernando Álvarez Uría: “la constitución de la infancia y la formación de profesionales dedicados a su educación son dos caras de la misma moneda” (Varela y Álvarez Uría, 1991:32).

uno la multitud de criaturas que llegan a la edad de la pubertad sin haber ejercido otra cosa que la ociosidad... Uno de los principales medios que se deben aceptar a este fin son las escuelas gratuitas... allí se les podría dictar buenas máximas e inspirar amor al trabajo... Igualmente se deben poner escuelas gratuitas para las niñas donde se les enseñará la doctrina cristiana, a leer, escribir, coser, bordar, etc., y principalmente inspirarles el amor al trabajo para separarlas de la ociosidad, tan perjudicial o más en las mujeres que en los hombres... criadas de esta forma serían madres de una familia útil y aplicada." Los niños (cachorros humanos) no son todavía "niños", sino multitud de criaturas que aún no alcanzan la edad de la pubertad, definida por la aparición en el cuerpo de una determinada serie de rasgos biológicos, y no por tales o cuales condiciones para el aprendizaje. Ello sucederá recién cuando, al decir de Narodowski, la pedagogía "deja de considerar al niño como un hombre-pequeño para colocarlo en su lugar de infante" (Narodowski, 2007:54).

Sin embargo, en este discurso de Belgrano aparecen ciertos elementos a partir de los cuales comenzarán a definirse las características de los próximos *sujetos de educación*. Entre ellos la ociosidad, frente a la cual es creada la escuela para disciplinarla, contenerla, limitarla. La ociosidad es el tiempo propio del juego, es decir, el momento de la posibilidad de ser un otro frente al cual la escuela es convocada para oponerle la predeterminación de ser *el* otro a través de la actualización de la expectativa que se tenga de los niños. En contraste con la ociosidad, la escuela se adjudicará, como una de sus principales funciones, la inspiración de amor al trabajo. Respecto a las mujeres, la escuela se encargará de un proceso de formación provisto de un doble objetivo: por un lado, el ya comentado disciplinamiento de su ociosidad; por el otro, la conformación de su principal aliada en la educación de los niños, eje de la alianza estratégica de la escuela con la familia: la madre.

Siguiendo el detallado estudio de Horacio Solari sobre la *Historia de la educación en la Argentina*, fue el pedagogo de la entonces Banda Oriental, Marcos Sastre, quien, durante el gobierno de Urquiza, definió, por vez primera en nuestro país, en el Reglamento que dictó para las escuelas de Entre Ríos, la función pedagógica de la escuela sobre los niños: "La escuela debía tender a modelar el carácter del futuro hombre. Para cumplir tal misión, la educación debía preocuparse por orientar las inclinaciones naturales del futuro niño, no contrariando sus sentimientos naturales... -y corrigiendo- los defectos del pequeño" (Solari, 1978:97-99). De este

modo, Marcos Sastre enuncia la especificidad de la función escolar y, con ella, constituye una institución específica: la infancia.

Según la moda intelectual de su época, Marcos Sastre retoma la rousseauiana y pedagógica idea de los niños como portadores de una serie de sentimientos naturales que deben desarrollar por sí solos a través de su experiencia con el mundo concreto. El rol de la escuela es el de fungir como guía de dichos sentimientos naturales, a la vez que de correctora de los defectos de los niños. Asimismo, Marcos Sastre fija, en el aludido Reglamento, la edad escolar (entre los siete y los quince años para los niños y los seis y catorce para las niñas) y, con ella, el momento en que los niños se encontraban *naturalmente* más predisuestos a recibir educación, es decir, con mayor capacidad de ser formados.

Respecto a la con-formación en nuestro país de un cuerpo de especialistas (madres otras) para el cuidado y la formación de los niños al interior de la escuela, Sarmiento proyecta, en 1856, la creación de dos escuelas normales –una para mujeres y otra para varones- encargadas de la formación de maestras y maestros⁹. Sarmiento “consideraba a la mujer más apta que el hombre para la enseñanza, ya que su misión como educadora `le está señalada por la naturaleza, porque ella tiene más corazón, porque, virgen o matrona, lleva en su seno el instinto maternal`. A esta razón se agregaba otra de carácter práctico: las mujeres son más permanentes en el ejercicio de su profesión, ya que `no tienen como los hombres ocupaciones más productivas que las que le proporciona la enseñanza`” (Solari, 1978:119). En la citada preferencia de Sarmiento respecto a que sean las mujeres las encargadas de la educación de los niños, lo que yacía era, más que una particular condición de aptitud femenina, un intento por investir a la maestra de la sacralización materna, así como de introducir el hogar al interior de la escuela.

Según Sarmiento, la principal carencia del país es la de una mano de obra calificada para trabajar las riquezas naturales con las que ya cuenta el territorio, ante lo cual la escuela debe darse la tarea de formar trabajadores agrícola-mineros¹⁰. Sarmiento ve en la sacralizada institución escuela –y, más específicamente, en la función del sagrado maestro- a la encargada de formar a los futuros ciudadanos a través del desarrollo de las capacidades morales de los niños, del mismo modo que “el sacerdote al derramar el agua del bautismo sobre la cabeza del párvulo,

⁹ Cabe hacer mención que dicho proyecto no logró concretarse hasta catorce años después, cuando se funda la Escuela Normal de Paraná.

¹⁰ Sarmiento sostiene que la Argentina no será un país industrializado hasta luego de largos lustros, por lo cual no había por qué preocuparse en formar mano de obra industrial mientras se pudieran traer maquinarias desde el exterior.

lo hace miembro de una organización que se perpetúa al través de las generaciones... El maestro de escuela, al poner en las manos del niño el silabario, lo constituye miembro integrante de los pueblos civilizados del mundo, y lo liga a la tradición escrita de la humanidad” (Solari, 1978:151).

Alberdi, por su parte, parte de una concepción técnico-industrial de la educación. En el capítulo XIII de su clásico texto *Bases y puntos de partida para la organización política de la República*, traza una diferencia entre educación e instrucción, emparentando la primera con la concepción rousseauiana de educación de las cosas y afirmándola como la más apropiada para los Estados nacientes como la Argentina: “nuestros pueblos nacientes estaban en el caso de hacerse, de formarse, antes de instruirse, y... si la instrucción es el medio de cultura de los pueblos ya desenvueltos, la educación por medio de las cosas es el medio de instrucción que más conviene a pueblos que empiezan a crearse”. Los niños de los pueblos nacientes como la Argentina carecen aún de forma, no están hechos, por ello es tarea de la educación hacerlos y formarlos por medio del más elemental de los modos educativos, aquel con el cual se formara Emilio: la educación de las cosas.

El proyecto de país que preconiza Alberdi es el de uno industrial, y su modelo a seguir los pujantes Estados Unidos. Ante la carencia de mano de obra capacitada para trabajarla, desde una visión positivamente intervencionista, Alberdi cree ver en la escuela de instrucción secundaria una herramienta posible para alcanzar dichos ideales, haciendo de los niños hombres industriuos. Claro que, para ello, era preciso desechar el modelo educativo moral-filosófico-religioso que hasta aquel entonces reinaba en el país. Contra los ensayos educativos de corte humanista, Alberdi sostiene que la instrucción industrial aplicada es un instrumento de moralización *per se* capaz de terminar con el *peligroso ocio*, principal enemigo del progreso: “La industria es el gran medio de moralización. Facilitando los medios de vivir, previene el delito, hijo las más veces de la miseria y del ocio.”

“En cuanto a la mujer –dice Alberdi-, artífice modesto y poderoso, que, desde su rincón, hace las costumbres privadas y públicas, organiza la familia, prepara el ciudadano y echa las bases del Estado, su instrucción no debe ser brillante. No debe consistir en talentos de ornato y lujo exterior, como la música, el baile, la pintura, según ha sucedido hasta aquí. Necesitamos señoras y no artistas... Mientras la mujer viva en la calle y en medio de las provocaciones, recogiendo aplausos, como actriz, en el salón, rozándose como un diputado entre esa especie de

público que se llama la sociedad, educará los hijos a su imagen, servirá a la República como Lola Montes, y será útil para sí misma y para su marido como una Mesalina más o menos decente.” El espacio adjudicado a la mujer por el pensamiento pedagógico positivista de mediados de siglo XIX es el de la intimidad del hogar, en contraposición con el espacio público de la calle, de los espectáculos y salones artísticos o el de la política. Su rol es el de organizadora de la casa y, con ella, de la vida de sus hijos y de su marido, quedando así definida la expectativa de las niñas como fieles esposas, incondicionales madres y hacendosas amas de casa.

En estos discursos, lo que se juega es mucho más que el contenido de la educación brindada a las niñas. Lo que subyace o, mejor, se filtra en estas prácticas enunciativas y pedagógicas, es la constitución de un determinado ideal de domesticidad, es decir, de “una clara diferenciación de roles al interior de la familia: la mujer era la `reina del hogar`, dedicada a la tarea de la casa y el cuidado de los niños, lo que demostraba la capacidad del jefe de la familia, cuya autoridad debía ser indiscutida, de mantenerla por sí solo. Cuando mucho, las mujeres podían compartir las tareas de la casa con un empleo digno como el magisterio, el cual, por otra parte, era presentado como una extensión del rol maternal" (Cosee, 2006:32). La escuela no sólo se apoyará en la familia para garantizar su intervención sobre los niños, sino que la constituirá según el modelo pretendido por las clases dominantes del país. Coadyuvando a este mismo proceso, en 1888 se aprueba la Ley 2.393 de Matrimonio Civil, imponiéndose dicha formalización de los sentimientos afectivos entre un hombre y una mujer como el hito fundante de la familia. De esta forma, madre, mujer, niño, familia y escuela aparecen como diversas líneas o puntos de intervención y constitución de un mismo proceso en cuya intersección estratégica tomará forma aquello denominado como *lo social* de la moderna sociedad.

Ahora bien, volviendo a los dos modelos de educación en pugna de la época, el de una orientada a la formación de mano de obra industrial y otra agrícola-minera, es preciso aclarar que no será ninguna de estas dos concepciones utilitarias positivistas la que finalmente se imponga como modelo de educación. El fin de la escuela no estará constituido por ninguna de estas preconizaciones de país, sino que lo que finalmente se conformará será una escuela disciplinadora como instrumento de homogeneización social, la cual generará las condiciones de posibilidad de la posterior configuración de los niños en tanto *sujetos de protección*.

- III -

Dentro del marco del derecho, la principal carencia de los niños es establecida como falta de *responsabilidad*. Los niños, considerados desde la justicia como sujetos irresponsables, son sujetos a la responsabilidad de *el* otro, el responsable de su irresponsabilidad. Agamben, en *Homo Sacer III*, argumenta que el concepto de responsabilidad proveniente del discurso del derecho y deriva del verbo italiano *spondeo*: “salir de garante (o de sí mismo) en relación a algo o frente a alguien” (Agamben, 2002:21). Ser responsable implica hacerse cargo de lo acontecido, responder en relación a lo que sucedió, asumir la culpa. La responsabilidad no puede, como lo pretende el existencialismo, ser asumida por uno mismo ante cada simple y libre elección de sus actos, sino que requiere de la presencia de un tercero externo –ese *en relación a algo o frente a alguien* al que alude la definición tomada por Agamben- que obliga. El responsable responde ante quien pregunta y, posteriormente, dictamina. Los niños, concebidos, al menos hasta hace unos años, como sujetos sin capacidad de razón, incapaces de dar cuenta de su propio interés, son también sujetos no responsables de sus propios actos, es decir, que no pueden responder sobre sus propios cometidos. En términos jurídicos, dicha situación es una situación de *incapacidad*, situación a la que se encuentran sujetos tanto los menores como los locos. Los incapaces no tienen voz propia, son a-dictos que deben ser representados y dichos por otro. *El* otro adulto responsable: padre, madre, tutor o encargado.

La representación de los niños en tanto sujetos irresponsables tiene una estrecha relación respecto a la nueva cultura del *peligro* que emerge a mediados del siglo XIX. Foucault, en *Nacimiento de la biopolítica*, analiza la situación como el paso del peligro representado, por la imaginación política y cosmológica de la Edad Media, en las grandes amenazas apocalípticas (la peste, la muerte, las guerras), hacia la emergencia de los peligros cotidianos, finiseculares, propios del siglo XIX, aquellos que pueden sucedernos a cualquiera y en cualquier momento y que hacen de nuestra sociedad una sociedad de la inseguridad, en tanto resulta cada vez más difícil la neutralización de todos los peligros.

En este contexto, la incapacidad de los niños para ejercer su propia defensa –es decir, su condición de indefensión- legítima como una necesidad el que los mismos cuenten con un adulto que se responsabilice por ellos. En caso contrario, la cultura moderna del peligro los convierte –en un mismo movimiento discursivo-, desde un lado de la forma, en *niños en peligro*,

y, desde el otro, en *niños peligrosos*¹¹. En la Argentina, este enlace de la infancia con la moderna cultura del peligro y la intervención disciplinadora que sobre ella opera la escuela ocupan el centro de la problemática trinómica planteada por Foucault en relación a la razón de Estado: el problema del territorio, de la población y de la seguridad.

En 1879, Alberdi titula las notas explicativas de su ya citado libro *Bases...* con uno de sus aforismos predilectos, una de las máximas con las cuales será referenciado a lo largo de la historia: “Gobernar es poblar”, a lo que le faltó agregar, aunque luego lo deje implícito en su escrito, que poblar es poblar un territorio. Ello se efectuaría a través de la implementación de una serie de políticas migratorias que tenían por objeto la atracción al país de “lo mejor de la sangre europea”.

A pesar de los sueños y anhelos de los *padres* fundadores de la patria, los inmigrantes europeos que vienen a la Argentina a fines del siglo XIX y principios del XX, aquella “inmigración espontánea” –como gustaba decir a Alberdi- que viene a poblar el *territorio desierto* y es llamada a resolver el problema de la *escasa población* del país, no es precisamente la clase de inmigrantes en que el autor de las *Bases...* piensa. Se trata, más bien, de trabajadores pobres y desocupados, campesinos sin tierra y exiliados políticos. En este contexto es convocada la escuela como institución disciplinadora de la primera infancia en peligro/peligrosa del país: los hijos de inmigrantes. Y es que, como dice el mismo Alberdi: “Gobernar es poblar en el sentido que poblar es educar, mejorar, civilizar, enriquecer y engrandecer espontánea y rápidamente, como ha sucedido en los Estados Unidos.” Lo que se busca es, a través de la homogeneización de las sensibilidades de los niños, la construcción de una nación y, con ella, la reducción de los peligros de sedición con los que la oleada de inmigrantes provenientes de distintas partes del globo, con distintas historias y costumbres, amenaza al país.

Para dicha tarea, el 8 de julio de 1884 se aprueba la Ley 1420, que establece la obligatoriedad de la educación primaria, de modo que no quede un solo niño en el país que no sea formado por la escuela. La misma, en su artículo 6º, establece lo siguiente: “El mínimo de instrucción obligatoria (de todo niño de seis a catorce años de edad, según el artículo primero)

¹¹ Respecto a la situación de los niños en Francia, en donde se presentan ciertas similitudes con el caso argentino, Donzelot, en su trabajo *La policía de las familias*, explica que “a finales del siglo XIX vemos emerger un tercer polo filantrópico, que efectúa la confluencia de los dos primeros (se refiere a la filantropía asistencial y la filantropía higienista) sobre la cuestión de la infancia mediante la reunión en un mismo objetivo de lo que puede amenazarla (infancia en peligro) y de lo que puede volverla amenazadora (infancia peligrosa)” (Donzelot, 1998:84).

comprende las siguientes materias: Idioma nacional, Moral y Urbanidad; nociones de Higiene... Para las niñas será obligatorio, además, el conocimiento de labores de manos y nociones de economía doméstica. Para los varones el conocimiento de los ejercicios y evoluciones militares más sencillas”. Así, la ley asienta, con toda la fuerza que la caracteriza, la expectación de las niñas en tanto mujeres encargadas de las labores hogareñas. Por otra parte, la obligación establecida por la ley de enseñar en la escuela nociones de higiene, sumada a lo estipulado por el artículo 13º: “Es obligatoria para las escuelas la inspección médica e higiénica y la vacunación y revacunación de los niños, en períodos determinados”, abre la alianza higienista establecida entre la escuela y la medicina.

Hasta aquí lo dicho por la ley, la visibilidad generada por su explicitación jurídica y por la puesta en práctica de su reglamentación. Pero los objetivos homogeneizadores buscados por la escuela no se restringen a la entrada en vigencia de una legislación sobre educación, sino, además, en forma paralela, inyectando lo más profundo de los cuerpos sensibles de los niños, formalizando sus sentimientos, se buscan alcanzar por un determinado repertorio de prácticas y saberes cuyo fin será la *argentinización* de los hijos de inmigrantes. En su *Informe sobre el estado de la educación común en la Prov. de Bs. As.*, Sarmiento dice al respecto: "El hijo (del extranjero) será argentino, no sólo en la lengua que habla, sino en los sentimientos, en las ideas, en el patriotismo y aún en los defectos." Esta argentinización de los niños operada por la escuela puede analizarse como el fruto de un proceso de disciplinamiento, mas no de los cuerpos, sino de sus sensibilidades, de sus sentimientos. Un proceso que busca hacer de la potencia contingente propia de la sensibilidad de los niños –aquella que el discurso, que siempre es adulto, tilda de *inocente*- un claustro de amor a la patria y a los símbolos que la representan. Para ello se decreta, entre otras cosas, el uso obligatorio de la escarapela en la escuela, el canto del himno nacional y la izada de la bandera al entrar así como su bajada al salir; se estipulan las fechas patrias que demarcan, a su vez, un calendario patrio, se escribe una historia nacional así como una biografía de sus próceres, se ficcionalizan modelos a seguir¹². La escuela se constituye, de este modo, en una institución de formalización de sensibilidades, de disciplinamiento y homogeneización de los sentimientos de los niños, es decir, de constitución de una Nación.

¹² Ramos Mejía, uno de los principales ideólogos de este proceso de argentinización de los niños, dice al respecto en su libro *Las multitudes argentinas*: “Sistemáticamente y con obligada insistencia se les habla de la patria, de la bandera, de las glorias nacionales y de los episodios heroicos de la historia; oyen el himno y lo cantan y lo recitan con ceño y ardores de cómica epopeya, lo comentan a su modo con hechicera ingenuidad, y en su verba accionada demuestran cómo es de propicia la edad para echar la semilla de tan noble sentimiento.”

Hasta aquí respecto a los niños que cuentan con un adulto responsable, quien asume la obligación de enviarlos a la escuela, protegerlos y responder por las faltas que *el menor* a su cargo pueda llegar a cometer. El problema surgirá en los casos en que los niños no cuenten con este adulto responsable, aquellos niños sin familia a través de la cual el Estado pueda ejercer su gobierno. Esta situación, como analiza Donzelot en *La policía de las familias*, plantea un problema de orden público y, como tal, requiere un tratamiento especial. Para ello, para ocupar los espacios vacíos dejados por la ausencia de la familia, el 21 de octubre de 1919 se sanciona la Ley 10.903 del Patronato de Menores. La misma, en su artículo primero, define a la *patria potestad* como “el conjunto de derechos y obligaciones que corresponden a los padres sobre las personas y bienes de sus hijos, desde la concepción de éstos y en tanto sean menores de edad y no se hayan emancipado”. Y luego ordena que su ejercicio le corresponde al padre y, recién en segunda instancia, a la madre. Respecto a los casos estipulados por el artículo tercero en que los padres estén ausentes o pierdan éstos la patria potestad, la misma será ejercida por el Padre supremo del pueblo todo: el Estado. Ello se realizará, según el artículo cuarto de la citada ley, “por medio de los jueces nacionales o provinciales, con la concurrencia del Consejo Nacional del Menor y del Ministerio Público de Menores en jurisdicción nacional y de este último en jurisdicción provincial”.

De este modo, se cierra el círculo de control responsable de la infancia, cuya condición de posibilidad es la construcción discursiva que hace de los niños individuos en peligro/peligrosos: la familia y la escuela por un lado, ocupando el lugar de la normalidad, y el Consejo Nacional del Menor, el Ministerio Público de Menores (más tarde también los Tribunales de Menores, el primero de los cuales se crea en 1937 en la Provincia de Buenos Aires), los jueces y los institutos, para aquellos casos que se alejan de la norma pero rápidamente son reintroducidos en ella. En este modelo de pensamiento e intervención, los niños aún no son considerados como sujetos de protección en tanto que no son considerados sujetos, sino bienes propios de quien ejerce su patria potestad. El fragmento de la Ley del Patronato que define a la patria potestad como “el conjunto de derechos y obligaciones que corresponden a los padres sobre las personas y bienes de sus hijos”, bien podría reescribirse como *el conjunto de los derechos y obligaciones que corresponden a los padres sobre sus hijos en tanto bienes*. Durante estos años, los niños, enunciados como menores, carecen de todo tipo de derechos, mas que seres humanos son concebidos, a los ojos y la letra de Agustín Alvarez, como *animalitos bípedos* carentes de razón

y, por ende, imposibilitados del ejercicio de discernimiento entre el bien y el mal, entre lo correcto y lo incorrecto. Mas que personas inmorales, se trata de individuos amorales, carentes de moral, la cual sólo a través de una buena educación podrán interiorizar, aprehender, y, así, alcanzar la madurez, simbolizada por la mayoría de edad. Esta situación de carencia de razón y discernimiento será el sustento para legitimar la inimputabilidad de los niños, su imposibilidad de ser juzgados así como también de ser escuchados, condición que comparten con los insanos (léase: los locos). En 1920, el Código Penal fundado en el proyecto de Rodolfo Moreno dictamina que todo niño menor de catorce años es inimputable.

Este modelo de intervención jurídica puede ser representado por la figura del padre, psicoanalítica y simbólicamente concebido como la imagen de la ley, que para el pensamiento del derecho es el Estado, en contraste con la figura de la madre como representación de la naturaleza. La aprehensión de la ley, que es el padre, es la condición para el alcance del estado mayor, la mayoría de edad, mientras que la naturaleza, que es la madre naturaleza, se corresponde con un estado menor, la minoría de edad. En los términos en que lo piensa el derecho, los niños, o menores, al nacer en esta tierra, en esta patria, lo hacen como propiedad, mas no de sus padres biológicos, sino del Estado, el Padre supremo. La ley, hecha cuerpo en la figura del Estado, toma el lugar del responsable último del cuidado y la formación de los niños y, desde allí, cede dichas responsabilidades al padre biológico, el representante de la ley al interior del hogar –o el juez, en los casos antes mencionados de alejamiento de la norma-, y a los maestros de escuela respectivamente. La ley es la que posibilita, según este esquema de pensamiento, que el hombre sea algo más que un animal, la que le otorga su especificidad en tanto hombre separándolo, para ello, de la madre naturaleza, y el momento en que esta transmutación acontece en el cuerpo de los niños es cuando alcanzan éstos la mayoría de edad.

- IV -

Esta situación, estas formas de intervención estatal, este patriarcado, sufrirá una serie de transformaciones a partir de la década de 1940. Para aquellos años, habiendo ya sido escolarizada al menos una generación entera de hijos de inmigrantes y ocupando ahora las aulas de la escuela quienes fueran los nietos y bisnietos de los primeros desembarcados, el proyecto de

argentinización se había desarrollado con todo éxito, el Estado contaba ya con una Nación. Por otra parte, habían comenzado ya los primeros intentos de industrialización de bienes de consumo interno, con lo cual gran cantidad de trabajadores campesinos se volcaron a las ciudades en busca de un empleo en las fábricas. Estos factores, sumados a la crisis en las exportaciones sufrida por la guerra y las nuevas modas difundidas por el periodismo de masas, producen, como analiza Isabella Cosse en su trabajo titulado *Estigmas de nacimiento*, una serie de mutaciones de las prácticas intrafamiliares.

Durante esta época, comienza a debatirse entre el gobierno peronista, la iglesia católica, los partidos políticos y referentes sindicales la posibilidad de reformulación de la tradicional separación entre hijos *legítimos* y *naturales*, es decir, nacidos dentro y fuera del matrimonio¹³. En esta no poco sutil clasificación se traza una oposición entre lo legítimo y lo natural, en la cual éste aparece degradado, inferiorizado: los hijos naturales no tienen derecho a herencia, no es obligatorio que el padre los reconozca ni tampoco que les pase alimentos.

Los sectores vinculados con el gobierno rescatan la existencia en los niños de una serie de derechos naturales frente a los cuales la ley se opone, viola y degrada. Pero no sólo los peronistas, radicales, comunistas y socialistas bregan también por la misma causa. Arturo Frondizi, casi diez años antes de ser elegido presidente de la República, expresa al respecto que “todos los niños que nacen deben ser recibidos en un plano de completa igualdad jurídica y con idénticas posibilidades para su desarrollo. Todos nacemos con la dignidad de seres humanos” (Cosse, 2006:143). Los niños, provistos de derechos desde el momento mismo de su concepción, dejan de ser animalitos bípedos y devienen hombrecitos indefensos con derechos propios. Desde esta perspectiva, el gobierno peronista, ocupando el lugar del Estado y de la ley, reconociendo la existencia de estos derechos naturales correspondientes a todo ser humano, se otorga a sí mismo la obligación de velar por su protección, mas no de los derechos, sino de aquellos hombrecitos indefensos que los portan. El Estado retoma discursivamente su condición de padre de todos los niños de la patria pero lo transmuta por el lugar de la madre protectora. La intervención estatal sobre la infancia deja de lado, durante el gobierno peronista, su carácter patriarcal y, en su lugar, comienza a poner en práctica toda una serie de medidas, características del rol materno, de cuidado y protección de los más pequeños. Ya no es el padre que obliga y reprime, sino la madre

¹³ Dentro de los hijos naturales se distinguen, a su vez, otras tres divisiones: naturales, es decir, hijos de padres no casados, adulterinos e incestuosos, siendo las condiciones legales de estos últimos las más degradadas.

que protege, que brinda abrigo, alimento y calor. Los niños siguen siendo pensados como los más indefensos, pero ello no se corresponde con un motivo de desvalorización, sino todo lo contrario, con lo que posibilita construirlos discursivamente como “los únicos privilegiados”. De este modo, comienza a configurarse la concepción de los niños en tanto *sujetos de protección*.

Mientras tanto, distintas congregaciones católicas defienden la permanencia del *status quo* respecto a la separación y desigualdad de derechos entre los hijos naturales y legítimos. Denuncian que las pretensiones de igualdad implican una degradación de los primeros, así como también del matrimonio, concebido como hito fundante de la familia.

Tras varios proyectos y contra-proyectos presentados en el Congreso, el 2 de noviembre de 1954 se aprueba la Ley 14.367, la cual reduce la división de hijos legítimos, naturales, adulterinos e incestuosos a una binaria entre hijos matrimoniales y extramatrimoniales, equilibrando la condición de estos últimos aunque manteniendo ciertas diferencias a los derechos sucesorios de cada uno.

La concepción de los niños como sujetos de protección parte del reconocimiento de que éstos son poseedores de una serie de derechos intrínsecos a su naturaleza en tanto seres humanos. Aún así, los niños todavía no son considerados como *sujetos de derecho*, es decir, responsables, autónomos, capaces de decidir por su propio interés. Sus derechos son una posesión garantizada por un agente externo: el Estado, ya no como Padre sino como Madre suprema. Los derechos de los niños son un bien inalienable, pero no lo que los define en cuanto tales, sino lo que legitima la intervención estatal-maternal sobre ellos: hombrecitos indefensos incapaces de dar cuenta de su propio interés. Sin embargo, este reconocimiento legal de su naturaleza o, mejor, este acoplamiento entre su condición biológica en tanto seres humanos y jurídica en tanto personas, generará las condiciones de posibilidad para que, algunos años más tarde –como lo piensan Cristina Corea e Ignacio Lewkowicz en su libro *¿Se acabó la infancia?*-, el entinema “la infancia debe ser protegida” sea reemplazado por “los derechos de los niños deben ser protegidos” (Corea y Lewkowicz, 1999:127), y sufran éstos las consecuencias de tamaña responsabilidad.

- V -

El 20 de noviembre de 1989 la Asamblea General de las Naciones Unidas adopta la Convención sobre los Derechos del Niño, la cual reconoce a los niños como sujetos de derecho. La misma, en su artículo 3º, estipula que “en todas las medidas concernientes a los niños que tomen las instituciones públicas o privadas... se atenderá será el *interés* superior del niño (las bastardillas son propias).” En el artículo 12º dice lo siguiente respecto a la libertad de expresión de los niños: “1. Los Estados Partes garantizarán al niño *que esté en condiciones de formarse un juicio propio* el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, *en función de la edad y madurez* del niño. 2. Con tal fin, se dará en particular al niño oportunidad de *ser escuchado*, en todo procedimiento judicial o administrativo que afecte al niño (las bastardillas son propias)”. En 1990, la Ley Nacional 23.849 ratifica la Convención y en 1994 se la incorpora a la Constitución Nacional. El 3 de diciembre de 1998 la Legislatura Porteña sanciona la Ley 114, primera ley del país sobre Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, y en el 2006 se sanciona la respectiva Ley Nacional 26.061.

En su curso del Collège de France del año 1979, Foucault traza una diferencia entre la idea *sujeto de derecho* y *sujeto de interés*. El sujeto de derecho es una creación contractualista que parte de la creencia de que el hombre posee derechos naturales que, una vez firmado el contrato social, cede para someterse a la soberanía del Estado, el cual, a cambio, le brinda una serie de garantías, de seguridades. El sujeto de derecho trueca, por medio de una elección racional, algunos de sus derechos naturales por garantías, de modo que las garantías y los derechos aparecen como las dos caras de una misma moneda cuyo filo, borde, frontera, es el Estado.

Para Foucault, el interés refiere al sujeto, al *sí mismo*, a una forma de voluntad individual que se da en el aquí y ahora y que es inmediata. El sujeto de interés es condición de la emergencia del sujeto de derecho, pero éste no lo reemplaza como si se tratase de dos etapas sucesivas, sino que lo implica. Así pues, el que los niños sean sujetos de derecho implica que, también, sean sujetos de interés, de su *interés superior*, y el único modo de dar cuenta de ello es respondiendo sobre éste, es decir, haciéndose responsables. Los niños devienen de esta forma en sujetos responsables capaces de dar cuenta de sus propios actos, capaces de decirse. Pero no son

ellos los que se dicen de manera autónoma, a través de su *sí mismo* y por medio de su propia voz, sino que es *el otro*, que es adulto, el que les dice cómo van a decirse. Se trata de la paradoja de una autonomía obtenida desde arriba, una autonomía heterónoma. No es que a los niños les crezca la lengua, sino que a los adultos les nacen las orejas: los niños no adquieren derecho a decir, sino a “ser escuchados”. El declarar a los niños sujetos de derecho aparece como un incuestionado que no llega a diluir su condición de sujetos a-dictos.

La concepción de los niños en tanto sujetos responsables, capaces de dar cuenta de su propio interés, permite que se reabra el debate en torno a la baja de la edad de inimputabilidad (establecida, por la Ley 22.803 del 9 de mayo de 1983, en los dieciséis años) y la posibilidad de que sean juzgados por la justicia penal. Ahora bien, ¿qué implica ser o no imputable? Resumiendo, que un niño sean inimputable significa, en términos jurídicos, que aún no ha alcanzado la capacidad psíquica de ser *sujeto de reproche*, que, sin el suficiente desarrollo moral, no es capaz de comprender qué es lícito y qué no, y ello sólo se logra llegando a una determinada edad¹⁴.

En los últimos diez años se han presentado varios proyectos de ley que buscan reducir dicha edad a los catorce años, entre los cuales el mediáticamente más famoso fue el promovido por Carlos Blumberg. Haciendo de los niños los chivos expiatorios de la sociedad, dichos proyectos se basan en la creencia de grandes sectores del sentido común de que la baja de la edad de inimputabilidad permitirá reducir los peligros de inseguridad. Así, la concepción de los niños en tanto sujetos de derecho y de los niños como individuos potencialmente peligrosos que deben responder –hacerse responsables- ante sus actos cometidos aparecen como las dos caras de una misma moneda.

Los medios masivos de comunicación, por su parte, contribuyen enormemente al desarrollo de este debate enlazando la imagen de los niños con la del delito y la inseguridad. El caso de Junior de Carmen de Patagones, el niño de quince años que el 28 de septiembre de 2004 concurre a su escuela armado y, tras disparar contra sus compañeros, mató a tres de ellos, es uno de los casos que los medios más expresaron para arrancar juicios sobre la peligrosidad de los niños y la necesidad de reducir la edad de inimputabilidad. En un artículo del 5 de octubre de 2004 titulado *Exigen condena al joven de la masacre de Patagones*, el diario electrónico Infobae

¹⁴ Eugenio Raúl Zaffaroni, en su *Manual de derecho penal*, define la inimputabilidad como “La capacidad psíquica de ser sujeto de reproche, compuesta de la capacidad de comprender la antijuricidad de la conducta y de la de adecuar la misma a esa comprensión” (Zaffaroni, 1998:568).

expone entre comillas –poniendo las palabras en boca de otro y librándose así de la *responsabilidad* de lo dicho- que “el incidente `fue planeado, ejecutado... entonces, fue hecho por una persona con total conocimiento y no puede ser tomado sin una condena correspondiente”. Y, más abajo, dice que “padres y tíos de las tres víctimas fatales... reclamaron una modificación a la leyes que sostienen la inimputabilidad de los menores de 18 años.” La Nación, por su parte, el día posterior a los asesinatos, en una nota titulada *Masacre en Patagones*, argumenta que “horas después de la masacre, el adolescente *-inimputable por su edad-* había sido trasladado a Bahía Blanca, donde declaró ante la Justicia. *Estaba lúcido, consciente de sus actos*”. Las bastardillas son propias, y buscan remarcar la relación, jurídica y aparentemente contradictoria, entre estar lúcido y consciente de lo que uno hace, es decir –en palabras de Zaffaroni-, “comprender la antijuricidad de la conducta” y ser penalmente inimputable.

Como analizan Cristina Corea e Ignacio Lewkowicz en el trabajo ya antes citado, “la aparición de la tópica del niño como sujeto de derechos debe analizarse en relación con la caída del ideal de hombre futuro” (Corea y Lewkowicz, 1999:117), y ésta con el agotamiento de la potencia instituyente de las modernas instituciones familia y escuela. La infancia deja de ser considerada como el tiempo propio de la espera y pasa a convertirse, según la concepción de los niños en tanto sujetos de derecho, en un tiempo actual, inmediato. El tiempo mediato de la espera era garantizado, principalmente, por el rol de la escuela en tanto institución encargada de la actualización formal de la expectativa que ella misma generaba en los niños. Ante la imposibilidad de generar dicha expectativa –y, mucho menos, de actualizarla- la escuela deja de ser una institución de formación y deviene en institución de contención. Ya no delimita el tiempo de ocio y el de trabajo inculcando a los niños el amor a este último, sino que tan sólo lo delimita en el tiempo presente en que con-tiene a los niños al interior de su edificio. La escuela ya no es más la garantía de un futuro promisorio, sino apenas de que los chicos no estén en la calle: espacio público de ocio y de peligro en oposición al espacio privado, íntimo y seguro del hogar.

Bibliografía

- AGAMBEN, Giorgio, *Homo Sacer III, Lo que queda de Auschwitz, El archivo y el testigo*, Editora Nacional, Madrid, 2002.
- AGAMBEN, Giorgio, *Infancia e historia*, Editora Nacional, Madrid, 2002.
- ÁLVAREZ URÍA, Fernando, VARELA, Julia, *Arqueología de la escuela*, Ediciones de La Piqueta, Madrid.
- BERGER, Meter L., LUCKMANN, Thomas, *La construcción social de la realidad*, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 2005.
- CASTORIADIS, Cornelius, *La institución imaginaria de la sociedad*, Tusquets, Buenos Aires, 2007.
- COREA, Cristina, LEWKOWICZ, Ignacio, *¿Se acabó la infancia?, Ensayo sobre la destitución de la niñez*, Lumen Humanitas, Buenos Aires, 1999.
- COSSE, Isabella, *Estigmas de nacimiento, Peronismo y orden familiar: 1946-1955*, Fondo de Cultura Económica - Universidad de San Andrés, Buenos Aires, 2006.
- DONZELOT, Jacques, *La policía de las familias*, Pre-Textos, Valencia, 1998.
- FOUCAULT, Michel, *Nacimiento de la biopolítica*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2007.
- FOUCAULT, Michel, *Seguridad, territorio, población*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2006.
- FOUCAULT, Michel, *Vigilar y castigar, Nacimiento de la prisión*, Siglo XXI Editores Argentina, Buenos Aires, 2005.
- GOMBROWICZ, Witold, *Contra los poetas*, Ediciones Sequitur, Madrid, 2006.
- NARODOWSKI, Mariano, *Infancia y poder, La conformación de la pedagogía moderna*, Aique Grupo Editor, Buenos Aires, 2007.
- PUIGGRÓS, Adriana, *Qué pasó en la educación argentina, Breve historia desde la conquista hasta el presente*, Galerna, Buenos Aires, 2006.
- RABENKO, Fernando, D., *El juego temático grupal, Facilitador de la intervención y la educación social*, Tiempo de Juego, Buenos Aires, 2005.
- SOLARI, Manuel H., *Historia de la educación argentina*, Editorial Paidós, Buenos Aires, 1978.

- TEDESCO, Juan Carlos, *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*, Ediciones Solar, Buenos Aires