

REPRESENTACIONES MODERNAS Y DERIVAS CONTEMPORÁNEAS DE LA INFANCIA

Lecturas multidisciplinares

Facultad de Ciencias Sociales

Sandra Leopold
Beatriz Liberman
Javier Alliaume
Darío Rancel
Líber Benítez

COMISIÓN SECTORIAL DE EDUCACIÓN PERMANENTE



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY

ÁREA CIENCIAS
SOCIALES Y ARTÍSTICA

SA

REPRESENTACIONES MODERNAS Y DERIVAS CONTEMPORÁNEAS DE LA INFANCIA

Lecturas multidisciplinarias

Facultad de Ciencias Sociales

Sandra Leopold
Beatriz Liberman
Javier Alliaume
Darío Rancel
Líber Benítez



Rector de la Universidad de la República: licenciado Rodrigo Arim

Prorectora de Enseñanza: doctora Estela Castillo

Comisión Sectorial de Enseñanza y Educación Permanente (CSEEP)

doctora Beatriz Brena (Presidente) / magíster ingeniero agrónomo Mario Jaso (director de la Unidad Central de Educación Permanente, UCEP) / doctora María Cristina Cabrera (Área Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat) / magíster licenciada Gabby Recto (Área Salud) / licenciado (PhD) Javier Taks (Área Social y Artística) / magíster Mario Piaggio (Orden Egresados) / magíster en ciencias Sylvia Corte (Orden Docente) / arquitecta Helena Heinzen (Centros Universitarios del Interior) / arquitecto Roberto Langwagen (Secretaría)

Directora del servicio al que pertenece la publicación: decana Carmen Midaglia

Encargado de Educación Permanente del servicio: Víctor Borrás

Responsables académicos de la publicación: Sandra Leopold / Beatriz Liberman / Javier Alliaume / Darío Rancel / Liber Benítez

Autores de la publicación: Sandra Leopold / Beatriz Liberman / Javier Alliaume / Darío Rancel / Liber Benítez

Evaluadores externos de la publicación: Elisa Failache Mirza / María Cecilia Espasandín Cárdenas

Diseño gráfico original:

Claudia Espinosa / arquitecto Alejandro Folga / arquitecta Rosario Rodríguez Prati

Apoyo en producción editorial del equipo de Ediciones Universitarias:

licenciada Andrea Duré (diagramación de interior)

Ángela Díaz y Nairí Aharonián Paraskevaidis (revisión de textos)

Fecha de publicación: Setiembre de 2025

ISBN: 978-9974-0-2295-9

ESTA PUBLICACIÓN FUE FINANCIADA POR LA
COMISIÓN SECTORIAL DE ENSEÑANZA Y EDUCACIÓN PERMANENTE

PRÓLOGO, <i>Víctor A. Giorgi</i>	7
INTRODUCCIÓN, <i>Sandra Leopold, Beatriz Liberman, Javier Alliaume, Darío Rancel y Líber Benítez</i>	11
CAPÍTULO 1. Infancia en perspectiva sociohistórica: continuidades y rupturas, <i>Sandra Leopold</i>	13
Resumen	13
La invención de la infancia	14
Derivas actuales	21
A modo de cierre	26
CAPÍTULO 2. La niñez en el discurso institucional de la Administración Nacional de Educación Pública, <i>Beatriz Liberman</i>	29
Resumen	29
Introducción	30
Referencias acerca del objeto discursivo <i>niñez</i> y las prácticas asociadas	33
De las prácticas y los discursos de la niñez: continuidades y rupturas	45
A modo de cierre	48
CAPÍTULO 3. Concepciones y representaciones sobre infancia y educación en el Plan Centros de Atención a la Infancia y la Familia, análisis de actores y su implementación (1988-2016), <i>Javier Alliaume</i>	51
Resumen	51
Introducción	52
Los puntos de partida I: infancia, infancias	55
Instituciones educativas e infancias: la producción de la infancia como alumna	56
La infancia en la encrucijada: como una paradoja	57
Los puntos de partida II: el papel de las representaciones y concepciones en la producción de las infancias y las instituciones	58
Una observación sobre el análisis y la discusión de datos	59

La infancia carenciada y la infancia omitida	59
Un primer movimiento (y sus resistencias)	60
Segundo movimiento, tercer momento, o el reconocimiento	63
Movimientos y complejizaciones, del asistencialismo a una mirada educativa	64
Hacia una concepción que incorpora la perspectiva de derecho	67
Algunos hallazgos y consideraciones finales	68
CAPÍTULO 4. REPRESENTACIONES Y DISCURSOS:	
LA INFANCIA EN LA REVISTA <i>CHARONÁ, Darío Rancel</i>	71
Resumen	71
Introducción	73
La representación de la infancia escolarizada: el escolar moderno oriental	74
De la representación del escolar moderno oriental al escolar consumidor y al escolar objeto de caridad	80
La representación de la infancia cliente o consumidora	84
Infancia capitalista	87
Las representaciones del niño (varón) y la niña (mujer)	89
La división sexual del juego: la maternidad y el campeón del barrio	94
Consideraciones finales	99
CAPÍTULO 5. Fútbol infantil, políticas deportivas y gobierno de la infancia, <i>Líber Benítez</i>	
Resumen	103
Introducción	105
Breves referencias históricas para comprender la relación entre fútbol infantil, gobierno e infancia	108
La (re)institucionalización deportiva que implica el baby fútbol o fútbol infantil	111
Del Estado y la referencia militar al sometimiento de las reglas deportivas universales	115
Lo estrictamente deportivo (universal)	120
El niño reglamentado y las infancias silenciadas	122
BIBLIOGRAFÍA	129
REFERENCIAS DE FUENTES DOCUMENTALES	139
SIGLAS, ABREVIACIONES Y ACRÓNIMOS	143
AUTORES Y AUTORAS DEL LIBRO	145
SOBRE EL PROGRAMA DE EDUCACIÓN PERMANENTE	147

PRÓLOGO

Prologar una publicación es siempre una satisfacción por diferentes motivos: el gusto que da el contacto con la producción, el privilegio de una lectura cuando la obra está por salir del horno y el reconocimiento como interlocutor que supone la invitación realizada por los autores.

Pero, en este caso, se trata de publicar —hacer público— parte del producto ya elaborado en el contexto de la Maestría en Derechos de Infancia y Políticas Públicas, espacio académico que junto con compañeras y compañeros impulsamos y venimos sosteniendo, consolidando y recreando desde hace más de dos décadas.

La Maestría en Derechos de Infancia y Políticas Públicas surge en 2002, en el marco de un convenio celebrado entre Unicef y la Universidad de la República (Udelar) y como iniciativa conjunta de las facultades de Ciencias Sociales, Derecho, Medicina y Psicología para sus egresados. Luego, se abrió el ingreso a egresados de otras carreras, principalmente, del área social y de la salud. Fue la primera maestría interdisciplinaria e interservicios que se puso en marcha en la Udelar. Su propósito es formar graduados universitarios, de cuarto nivel académico, desde la óptica de la *Convención sobre los Derechos del Niño*. Se propone que contribuyan al diseño de políticas públicas que garanticen los derechos de los niños y adolescentes.

Desde el inicio de las actividades académicas (en 2004) hasta hoy han pasado por la maestría ocho cohortes. Al momento de escribir estas líneas, se está procesando la selección e ingreso de la novena generación, correspondiente a 2023. A la fecha, cuenta con cuarenta y cinco egresados, lo que implica la existencia de un igual número de tesis, evaluadas y aprobadas por los respectivos tribunales. Todas ellas son pertinentes a los objetivos definidos por la maestría, pues aportan a la consolidación y fortalecimiento de las miradas a la infancia desde una perspectiva de derechos, así como al diseño de políticas e implementación de acciones coherentes, a la generación conocimiento en la materia, a la promoción

de una correcta interpretación y aplicación de sus principios y a incidir en la transformación de las prácticas de los actores involucrados en las políticas públicas. Buscan, asimismo, contribuir a la consolidación de un proceso que desde lo interdisciplinario aporte a una nueva percepción de la infancia y la adolescencia desde la óptica de la integralidad. Para esto, una de sus tareas centrales será promover la investigación y producción de conocimientos consistentes con esta postura.

La publicación que hoy llega al lector incluye un conjunto de artículos que toman como base cuatro tesis elaboradas en el marco institucional de la maestría: *Construcción discursiva de la niñez en la educación. Rupturas y continuidades histórico-sociales* (Liberman, 2018); *Exploración de las representaciones y concepciones de actores técnico-políticos del Plan CAIF. Relación con la implementación del mismo* (Alliaume, 2018); *Fútbol infantil y gobierno de la infancia. De la Comisión Nacional de Baby Fútbol a la Organización Nacional de Fútbol Infantil en Uruguay (1968-2015)* (Benítez, 2020), y *El niño y la niña en la revista Charoná. Representaciones sociales de la infancia en el Uruguay contemporáneo 1969-2004* (Rancel, 2021), a lo que se suma un artículo en que la Dra. Sandra Leopold desarrolla la relevancia de la perspectiva sociohistórica en relación con la infancia y algunos dilemas actuales.

Estos artículos conformaron parte de los contenidos del curso de formación permanente desarrollado por primera vez durante 2022, titulado «Miradas multidisciplinares al campo de la infancia. Aportes desde investigaciones recientes sobre las representaciones de infancia».

La lectura transversal del texto da cuenta de la diversidad en cuanto a la formación de base de los autores (psicología, educación, educación física y trabajo social). Nos ofrecen miradas diversas y diferentes prácticas, lo cual se refleja en los ámbitos y espacios institucionales elegidos para cada estudio.

No obstante, esta diversidad converge en torno a un común denominador: el interés por el análisis crítico de las representaciones sociales de la niñez a través de diferentes períodos históricos, sus lenguajes, sus lógicas y las formas en que estas condicionan las formas de pensar las relaciones entre esas infancias y el mundo adulto.

A lo largo de sus páginas, los autores identifican y analizan las formas de ver la niñez que se expresan en actividades deportivas (en especial, el fútbol infantil), los discursos educativos (tanto en la escuela como en los planes dirigidos a la primera infancia) y los textos de revistas

escolares (como es el caso de *Charoná*). Esto permite visibilizar las construcciones acerca de la niñez y las prácticas asociadas a ella (presentes en la educación uruguaya actual) y la fuerte presencia de la representación de la infancia escolarizada, pero, a su vez, la exclusión de niños y niñas pequeñas (a los cuales no siempre se los consideró como personas con derecho a la educación) y las herencias de estas formas de ver a la primera infancia, aún presentes tanto en las representaciones sociales como en las políticas.

El análisis también permite visibilizar —junto con esa niñez escolarizada— la emergencia más reciente de una infancia consumidora o cliente que toma protagonismo en el discurso publicitario. Estos aspectos se reafirman al momento de romper la naturalización con que se aborda la relación de la niñez con el fútbol. El análisis del devenir histórico del fútbol infantil hace evidentes elementos tales como el afán por construir una infancia normativizada y las formas en que esta deviene en mercancía. Lo lúdico que pueda estar contenido en una actividad deportiva o en la lectura se pone al servicio del disciplinamiento, proceso que, en el contexto sociocultural, incluye el asumirse como potencial mercancía.

En cada uno de esos ámbitos y períodos históricos está presente un *deber ser* de la niñez: las características de esos niños y niñas socialmente deseados, los niños perfectos para ser futuros ciudadanos de un proyecto de sociedad definido con anterioridad. Pero, en contraposición a lo anterior, también aparece lo temido: los niños de la distopía, los que encarnan miedos de los adultos hacia la desviación social, hacia la distorsión de la sociedad y sus valores.

En esta tensión podemos colocar la preocupación por el disciplinamiento, por domesticar a aquellos que José Pedro Barrán denominaba «pequeños bárbaros etarios», asegurar ese anudamiento entre protección y control, tan presente en las intencionalidades adultas y cuya explicitación y deconstrucción se hace relevante al momento de promover los derechos de la niñez como inseparables del ejercicio de la ciudadanía.

A lo largo del texto, el análisis de estas construcciones discursivas ilumina el devenir histórico de un conjunto de supuestos, con sus rupturas y continuidades, así como las formas en que estas representaciones se muestran, se explicitan y, otras veces, se ocultan y adquieren esa siniestra eficacia que lo silenciado —lo no dicho, lo negado— tiene sobre los comportamientos humanos.

Paulo Freire decía que hay libros que no son solo para leerlos, sino para dialogar con ellos y, a través de ellos, confrontar, polemizar y pensar junto con los autores. Sin duda, este es uno de ellos.

Víctor A. Giorgi

Coordinador académico
Maestría en Derechos de Infancia y Políticas Públicas
Universidad de la República
Setiembre de 2023

INTRODUCCIÓN

El texto recupera los contenidos del curso de formación permanente concebido en modalidad multidisciplinaria y desarrollado por los autores durante 2022 en la Facultad de Ciencias Sociales (Udelar). En ellos se registran expresiones de continuidad en un ciclo de difusión ya implementado en modalidad virtual en 2023, en el Centro Universitario Regional Litoral Norte (sede Río Negro), y un curso virtual planificado para octubre de 2023 en el Centro Universitario Regional Noreste (sede Cerro Largo).

El curso «Miradas multidisciplinarias al campo de la infancia. Aportes desde investigaciones recientes sobre las representaciones de infancia» constituye una iniciativa que da continuidad a las preocupaciones e intereses que confluyeron en diferentes ediciones de la Maestría en Derechos de Infancia y Políticas Públicas. Está centrado en una perspectiva que recupera la mirada sociohistórica acerca de la infancia en detrimento de una visión ontológica y carente de historicidad. Reconoce en cada niño¹, fundamentalmente, a un recién llegado (Arendt, 1996) digno de recibir un legado de manera solidaria desde la alteridad (Frigerio, 2006). El texto reúne resultados de investigaciones recientes, provenientes de la psicología, educación física, trabajo social y educación.

En un formato accesible, que socializa los principales hallazgos que propiciaron estos estudios de posgrado y que, más adelante, dieron contenido a las propuestas de educación permanente mencionadas, se procura identificar las formas en las que la infancia ha sido pensada, representada y enunciada, reconociendo rupturas, continuidades,

1 Los y las autoras de esta publicación reconocen la validez y pertinencia del lenguaje inclusivo, no obstante, como se observará en el texto, se apela en su mayoría al uso del genérico *niño*, de manera de guardar fidelidad con las fuentes consultadas y su período histórico de producción.

innovaciones y tensiones argumentativas en perspectiva sociohistórica, con el fin de promover la reflexión multidisciplinaria y multirreferencial acerca de las mutaciones que se han producido en la experiencia infantil desde comienzos del siglo xxi.

Con este propósito, el texto expone diferentes narrativas críticas que dan cuenta de representaciones de la infancia en distintos pasajes de la historia nacional contemporánea. De esta manera, la experiencia infantil se pretende comprender sin el efecto etiquetador y clasificador (Rodríguez y Hounie, 2021) que operó en ámbitos institucionales, políticas públicas, medios de comunicación y prácticas deportivas. El fin es colocar nuevas preguntas y ensayar posibles respuestas, sin pretender arribar a consideraciones totalizantes y unívocas. Al tiempo que se evidencian lecturas comunes, se reconocen miradas peculiares que cada autor y autora aporta para componer un diálogo interdisciplinario y multirreferencial en la medida en que la infancia se instituye como objeto de estudio paradigmático en las ciencias sociales. Este tema de estudio nos desafía a ser tratado en las fronteras disciplinarias, desde perspectivas transdisciplinarias y a través de la articulación de diferentes marcos referenciales que posibiliten dar cuenta de los atravesamientos sociales, económicos, políticos, culturales e históricos que la constituyen. Por ello, se reconocen en estos contenidos herramientas conceptuales para pensar las prácticas socioeducativas con niños y niñas en la actualidad.

Este libro se ha escrito entre varias manos. Este es un aspecto relevante. En tiempos de soledades múltiples e individualismos exacerbados, la construcción colectiva es digna de celebración y nos reconcilia con la mejor versión —si no la única legítima— de la producción de conocimiento: la que resulta del trabajo en que se conjuga la mirada de varios, que no siempre será coincidente, pero, sin lugar a dudas, será fructífera.

*Sandra Leopold, Beatriz Liberman,
Javier Alliaume, Darío Rancel y Líber Benítez*
Montevideo, setiembre de 2023

CAPÍTULO 1

INFANCIA EN PERSPECTIVA SOCIOHISTÓRICA: CONTINUIDADES Y RUPTURAS

Sandra Leopold

Resumen

Con el fin de contribuir a la construcción de un marco comprensivo acerca de la infancia, este capítulo coloca unas breves referencias sociohistóricas, fundamentalmente, a partir del reconocimiento de la obra de Philippe Ariès (1987), entendida como un hito paradigmático, tan controversial como determinante, en el campo de los estudios acerca de la infancia y la familia en el mundo occidental. En este sentido, se recupera su noción de infancia como una invención moderna, acaecida en Europa occidental durante el tránsito histórico que condujo a la conformación de la sociedad capitalista en conjunto con la organización de la familia moderna, el desarrollo de procesos de individualización y el auge de la escolarización. A su vez, se describen algunos de los procesos de redefinición que transita la experiencia infantil desde comienzos del nuevo siglo y cuyo desarrollo somete a cuestión la permanencia de los atributos modernos fundantes, que efectivizaron la imagen del niño inocente, obediente, dependiente y potencial destinatario del amor, el cuidado y la vigilancia de los adultos (Leopold, 2014).

Estas referencias teóricas procuran dialogar con los hallazgos de las investigaciones recientes que componen esta publicación y que resultaron

socializadas en las instancias de educación permanente mencionadas antes (2022-2023). Todas ellas arrojan resultados que confirman en simultáneo ciertos atributos modernos de la infancia y deponen otros, en un mapa conceptual que deviene tan sugerente como contradictorio. De esta manera, la infancia «es todavía», sobrevive, al tiempo que «aparece» y «desaparece» (Lyotard, 1997, p. 63).

La invención de la infancia

Pablo Rodríguez y María Emma Mannarelli (2007) afirman que no existe otro ser menos visible en la historia latinoamericana y más olvidado en la historia académica que el niño, y, más aún, la niña, desprovista de su condición elemental de sujeto de la historia. Este breve y parcial desarrollo de los estudios históricos posibilitó, según Emilio García Méndez (1994), consolidar un presente injusto para la infancia latinoamericana, que se vio desprovista de derechos y de historia, y, «lo que es peor aún, sin derecho a la historia por ser una categoría pensada ontológicamente», y alimentó la construcción de un «objeto pasivo de la protección-represión» (p. 182). En lo que respecta a Uruguay, la investigación sociohistórica acerca de la infancia no constituye aún un emprendimiento académico tangible, amplio y riguroso. Esta publicación pretende contribuir en esta dirección.

Infancia y adolescencia son construcciones históricas que se configuran y se desplazan una y otra vez, afirma Ignacio Lewkowicz, y esta observación se coloca a distancia de cualquier noción desprovista de historia o carente de dinamismo (Corea y Lewkowicz, 2004). Desde esta perspectiva, la referencia a la invención de la infancia se liga de forma directa a la obra de Ariès (1987), quien identifica cierta «inexistencia del sentimiento de infancia» durante la Edad Media, que luego se irá modificando como resultado de una lenta transformación de actitudes, sentimientos y modalidades de relacionamiento de los adultos con respecto a los niños y las niñas. Utilizando la producción pictográfica de la época como fuente documental, Ariès señala que la representación plástica de la infancia durante toda la Baja Edad Media y parte de la Alta muestra siempre al niño como un adulto en dimensiones reducidas. Con igual perspectiva, Françoise Dolto (1993) afirma que entre los siglos xv y xviii el «niño disfrazado de adulto» es una constante de la pintura y «el cuerpo del niño está sepultado bajo sus ropas» (p. 15). A su vez, observa que no solo se trata

del traje, sino también del físico: «Esto es visible en un grabado de Durero que representa a un niño de condición humilde cuyos rasgos son los de un anciano» (p. 15). No es casual tampoco que, a partir de una muestra de juguetes antiguos en Berlín en 1928, Walter Benjamin haya identificado un antiguo muñeco de cera del siglo XVIII como «enteramente» similar «a un moderno muñeco de carácter» (p. 82). El autor concluyó:

probablemente sea acertada la suposición que me comunicó en una conversación el director del Museo, Sr. Stengel, organizador de la exposición, en el sentido de que se trataría del retrato de cera de un bebé. Hemos tardado mucho en darnos cuenta de que los niños no son hombres y mujeres en escala reducida, y los muñecos muestran ese error de concepto (Benjamin, 1989, pp. 8283).

Tal como afirma Ariès, el desconocimiento del niño por parte del arte medieval, expresado en la presencia hegemónica del *adulto pequeño*, no puede ser reducido a un mero error o distracción de los artistas, sino que se trataría de expresiones que recogen la práctica social. En su texto desarrolla, en primer término, una interpretación de las sociedades tradicionales y, después, analiza el nuevo papel asumido por la infancia y la familia en las sociedades industriales. Las transformaciones que indican el pasaje de una etapa a otra se identifican en el período histórico de tránsito del siglo XVII al siglo XVIII, aunque ya a partir del siglo XVI en Europa occidental resulta posible identificar algunas señales que distinguen al niño del adulto. Desde la perspectiva de Ariès (1987), el pasaje del tratamiento indistinto entre niños y adultos característico del período medieval a la diferenciación y centralidad del niño en la etapa industrial conlleva un «afecto obsesivo» (p. 11) por la infancia, que redundará en una fuerte pérdida de libertad y autonomía. La tendencia percibida por Ariès en la pintura medieval recién comienza a demostrar modificaciones a partir del siglo XVII; el retrato de familia así lo ejemplifica. En ese momento ya era posible observar a los *adultos pequeños* con ropas diversas, ubicados en el centro del retrato familiar. Estos retratos exponen rostros expresivos: «el niño se ha vuelto un ser humano dotado de afectividad», escribe Dolto (1993, p. 19).

Si bien la Edad Media se extiende a lo largo de diez siglos —lo que sin duda hace impensable la inexistencia de cambios—, las investigaciones al respecto han podido concluir que, durante gran parte de dicho período, el niño a partir de los siete años pasaba a vincularse

de manera directa con el adulto. Con ello culminaba la etapa de dependencia física del primero con el segundo y empezaba a carecer de imagen y trato diferencial. Asimismo, Dolto nos advierte que en la literatura medieval de la Europa occidental el niño ocupó el lugar del pobre, cuando no del «apestado» o del «paria» (p. 15). De hecho, afirma, esta fue la voluntad de la Iglesia, ya que

los textos de los clérigos recuerdan que el niño es un ser del que hay que desconfiar, porque puede ser asiento de fuerzas oscuras. El recién nacido pertenece todavía a la especie inferior y aún ha de nacer a la vida del espíritu. Carga con la maldición del hombre expulsado del paraíso. Paga por los vicios de los adultos como si siempre fuera fruto del pecado. Los términos que se emplean a su respecto son despreciativos y hasta injuriosos (Dolto, 1993, p. 33).

A estos elementos corresponde incorporar también la consideración sobre el tratamiento del infanticidio. Aunque aún en la Alta Edad Media se continuó practicando la desatención, la explotación y el abandono del niño, existía ya una oposición generalizada a tales prácticas. Los intentos de controlarlas o suprimirlas, por escasos que fueran sus efectos, delimitan ya el despertar en la conciencia y sensibilidad de la sociedad de una idea de *niño*, que, a lo largo de los siglos siguientes, habrá de cobrar fuerza e importancia de manera gradual. García Méndez (1994) recuerda que recién en el siglo xvi se comienza a percibir un cierto rechazo social hacia el infanticidio por parte de las clases populares; por otro lado, este rechazo resulta coincidente, subraya el autor, con la necesidad estructural de poseer una familia numerosa.

Tres son las etapas de la muerte infantil identificadas por Ariès (1987): la muerte como un hecho provocado, luego aceptado y, por último, considerado como absolutamente intolerable y sancionado penalmente. El propio Ariès ha señalado que, si tuviese que volver a escribir su libro acerca de la infancia y la familia en el antiguo régimen, profundizaría en el análisis del infanticidio, en particular, en el que se practicaba camuflado como accidente: los infantes morían asfixiados de manera natural en la cama de los padres, donde dormían. En este sentido, entiende que la disminución de la mortalidad infantil observada en el siglo xviii no puede ser explicada solo por razones médicas o higiénicas, sino que simplemente las personas se detuvieron en un accionar que dejaba morir o que ayudaba a morir a los infantes que no se querían conservar.

Antes, ya en el siglo xvii, de un infanticidio admitido en secreto se comienza a transitar hacia un respeto cada vez más exigente por la vida de los niños (Ariès, 1987). En suma, las transformaciones producidas en los siglos xvi y xvii marcan un cambio muy lento —pero indudable— en la consideración de la infancia. De esta manera, la infancia es resultado de un largo proceso que va a culminar en el siglo xviii, fuertemente vinculado a la consolidación del capitalismo como formación socioeconómica y a la constitución de un modelo humanista de pensamiento que aporta el Renacimiento y que se desarrollará aún más en el marco de la Ilustración.

Según Benjamin (1989), este proceso se ejemplifica con el surgimiento del libro infantil en la época de la Ilustración (p. 66). A partir de este período, un nuevo tipo de organización familiar y la institucionalización de la escuela como estructura educativa y como ámbito específico para la formación de los niños y las niñas dan inicio a un largo y complejo proceso de consolidación y reproducción ampliada de la infancia, que será separada de los adultos y mantenida a distancia, en una especie de *cuarentena*, antes de ser liberada al mundo: «Esa cuarentena fue la escuela. Comenzó entonces un largo proceso de enclaustramiento de la infancia (como los locos, los pobres y las prostitutas) que se extendería hasta nuestros días, y al que se le da el nombre de escolarización» (Ariès, 1987, p. 11).

Para Ariès, esta separación de la infancia del mundo adulto debe ser interpretada como una de las facetas del movimiento de moralización promovido por los reformadores católicos o protestantes ligados a la Iglesia y al Estado. Tal accionar moralizador, afirma, no hubiera sido posible sin la «complicidad sentimental» (p. 152) de las familias. Estas se tornan, entonces, en un ámbito de afecto necesario entre padres e hijos, situación por demás diferente a la vivida en el período medieval. «La infancia saldrá así de su anonimato», escribe Ariès (1987, p. 130), en tanto la familia comienza a organizarse en torno a aquella. Luego, resultará imposible perderla o sustituirla sin una enorme dosis de dolor, a la vez que se tenderá a limitar su número para cuidar mejor de ella. «Mejor cuidado, mimado, querido, el hijo se vuelve más infrecuente», señala Michelle Perrot (2001, p. 152).

A fines del siglo xvii e inicio del xviii, la familia comienza a retraerse dentro de una casa mejor preparada para la intimidad; se genera así una nueva organización del espacio privado y su especialización funcional. Dolto (1993) recuerda que, si bien la privatización del espacio es un fenómeno de los tiempos modernos, ya en el siglo xv, en los

palacios italianos, se comienza a disponer de espacios reservados para la intimidad de la familia, aunque los patios abiertos permitían aún el tránsito de la multitud de visitantes; es en este ámbito donde el niño se desplaza y adquiere la experiencia de las relaciones sociales. En las viviendas de los artesanos y campesinos, la sala común prevalecerá por largo tiempo; de hecho, la privatización del espacio se produce de manera más tardía en el medio rural, lo que se corresponde con el retrasado ingreso de la técnica a dicho ámbito. Será precisamente «la técnica» la que pondrá fin a «la promiscuidad familiar» (p. 49). Pero, al mismo tiempo, concluye Dolto (1993): «en cuanto fue posible caldear varias habitaciones, los niños dispusieron de cuartos separados de los de sus padres y desalojará la convivencia» (p. 49).

A partir del examen de documentos iconográficos de Ariès es posible concluir que por lo menos hasta el siglo *xvi* resulta raro encontrar escenas de interior y de familia. El personaje principal de esas imágenes es la multitud. Así, hasta bien entrado el siglo *xvii*, la vida era «vívida en público» (p. 272); la densidad social no parecería dejar lugar para la familia, la que, de hecho, existía como realidad, pero no como *sentimiento* o como *valor*. Tanto como se extendía la familia, se retraían las antiguas formas de sociabilidad (Ariès, 1987, pp. 272-274).

Resulta, entonces, que la privatización del espacio y la evolución de la vida familiar se desarrollan al unísono. La familia tiende a recluirse en espacios privados y comienza a retener a sus niños en ellos, quienes verán así reducidos sus espacios vitales. El niño será cada vez menos confiado al espacio exterior; «se le tiene en casa», sintetiza Dolto (1993, p. 49). Al mismo tiempo, el espacio de la calle, el espacio público, será *satanizado*. De esta manera, resume Jacques Donzelot (1979): «la familia burguesa toma progresivamente el aspecto de un invernadero» (p. 23). Se nos representa así la imagen del *niño cercado*.

Ya en el siglo *xix* es posible identificar un cerco creciente en torno al niño, en quien recaen —generalmente, con rigor— los sueños de porvenir de la familia. Pero, al mismo tiempo, el niño es objeto de amor y comienza a ser portador de rostro y voz; el niño se convierte así en una persona. Su nexos con el mundo existente fuera de su hogar lo constituye la institución educativa. De esta manera, la infancia se prolongará como tal hasta la finalización del período escolar. No obstante, es posible señalar algunas diferenciaciones: los hijos de la clase obrera —resultantes de la Revolución Industrial— y los de los campesinos continuarán viviendo una muy breve duración de la

infancia: desde muy pequeños comenzarán a trabajar en el sistema fabril y serán sometidos a una brutal explotación. Al respecto son ilustrativos los estudios de Hugh Cunningham (1991), referidos al trato que recibieron los *hijos de los pobres*, fundamentalmente durante los siglos xvii y xviii, en la sociedad inglesa. Para estos niños —deshollinadores, trabajadores de talleres, fábricas y minas— la infancia era percibida como una etapa de adaptación a los hábitos del trabajo y la tendencia a hacerlos trabajar fue dominante en todo ese período. La opinión de que los *hijos de los pobres* constituían un valor económico para sus padres perduró hasta el siglo xix y solo a partir del siglo xx se aceptará que los hijos de todas las clases tengan igual derecho a una experiencia de infancia universalmente accesible. A menudo, esto «no alcanza», observa Cunningham (1991), dado que «la recuperación de la infancia para los hijos de los pobres nunca fue fácil y nunca completa» (p. 64).

Ariès (1987) percibe el auge de la escolarización como muestra de una creciente valorización de la infancia, pero también identifica en este proceso cierta *complicidad sentimental* de las familias con el movimiento de moralización impulsado por el poder político y religioso. En este contexto, el discurso pedagógico asumirá un lugar protagónico en la categorización de la niñez y el niño pasará a convertirse poco a poco en objeto de estudio de otras disciplinas, tales como la medicina, la psicología y el derecho, cuyos notorios desarrollos —manifestados a partir del último tercio del siglo xix— alimentarán los discursos normativos de control y disciplinamiento sobre la infancia en aras de asegurar, entre otros propósitos, la concreción de *los sueños por venir*. Se incrementa así cierta voluntad de saber acerca de los niños, de manera tal, afirma Dolto (1993), que la infancia se configurará al mismo tiempo como un «lugar de saberes» y una «apuesta de poderes» (p. 19).

A partir de este proceso, la infancia saldrá de su *anonimato*. Es preciso señalar que a partir del siglo xviii el niño ya no será visto desde la antigua indiferencia medieval; por el contrario, la familia, la Iglesia, moralistas y administradores le adjudicarán una novel centralidad, que Ariès (1987) califica en términos de «afecto obsesivo» (p. 11). Cuidados y afectos vendrán acompañados de cierta reclusión domiciliaria, distanciamiento con el mundo adulto y escolarización, cuando no de «látigo» o «prisión» (p. 17). Se materializa así un proceso que García Méndez (1994) ha sintetizado en la expresión «de la indiferencia a la centralidad subordinada» (p. 130).

En suma, durante el proceso de su *descubrimiento*, la infancia adquirirá un lugar de centralidad, pero para ello deberá renunciar a toda existencia autónoma. De hecho, esta incapacidad social resultante originará una cultura jurídicosocial que vincula indisolublemente la oferta de protección a la declaración previa de algún tipo de incapacidad. De esta manera —continúa García Méndez (1994)— parece generarse esa suerte de *dilema crucial* que las leyes vinculadas a la infancia presentan desde sus orígenes: atender en simultáneo el discurso de la asistencia y la protección junto con las exigencias de orden y control social. La tensión resultante —entre *tratos* y *destratos*— adquirirá dimensiones por demás visibles y de significativas implicancias (García Méndez, 1994; Leopold, 2002).

Señalar la importancia de la producción de Ariès no pretende desconocer la existencia de otras reflexiones críticas, como las de Lloyd deMause (1982), cuya obra lleva implícita una idea de evolución progresiva favorable acerca de la historia de la infancia, que lo distancia nítidamente de la línea analítica desarrollada por Ariès. Su percepción de que la historia de la infancia

es una pesadilla de la que hemos empezado a despertar hace muy poco, [en tanto] cuanto más se retrocede en el pasado, más bajo es el nivel de la puericultura y más expuestos están los niños a la muerte violenta, el abandono, los golpes, el terror y los abusos sexuales (DeMause, 1982, p. 15).

Da cuenta de una controversia que el propio DeMause reconoció al afirmar: «la tesis de Ariès es la opuesta a la mía» (pp. 17-22).

Una década después de que se difundiera la obra de DeMause, Linda Pollock (1993) focalizó su crítica en ella y en la producción de Ariès, englobando las perspectivas de ambos autores bajo la calificación de lo que denominó *tesis histórica*. A diferencia de Ariès y DeMause, Pollock considera que la historia de la infancia se caracteriza por cierta continuidad más que por la manifestación de cambios drásticos, dado que en los distintos períodos históricos y sociedades son más notorios los elementos comunes que las diferencias. Desde su perspectiva, esta continuidad estaría dada por la conducta predominante de los padres hacia sus hijos, que ha sido la de otorgar un cuidado adecuado. Los malos tratos, el castigo y el abandono, por el contrario, han sido prácticas aisladas, continúa Pollock (1993), y solo estaría comprobado que «algunos padres del pasado carecieron del concepto de *niñez*, y algunos fueron también crueles con sus hijos» (p. 305).

En suma, con este apartado se procuró contribuir a la comprensión del descubrimiento de la infancia en estrecha relación con el proceso sociohistórico de consolidación de la sociedad moderna en Europa occidental. A partir de este momento, es posible identificar la figura del niño y del adolescente diferenciadas de los adultos. Resultan así figuras amadas y temidas, destinatarios de la cruzada moralizadora de maestros, religiosos y progenitores, a la vez que constructores y depositarios del provenir de la familia, de la nación y de la raza. A su vez, el universo *infancia*, una vez constituido, no se expresa como una totalidad unívoca e indiferenciada. En palabras de Benjamin (1989): «el niño no es un Robinson; los niños no constituyen una comunidad aislada, sino que son parte del pueblo y de la clase de la cual proceden» (p. 88). Sin estas consideraciones resulta impensable profundizar en la construcción de aquellas cuestiones vinculadas a la infancia, que serán socialmente problematizadas y enmarcadas en los dispositivos de atención pública en clave de *minoridad* (Leopold, 2014).

Derivas actuales

Sandra Carli (2006) constataba a partir de su análisis de la cuestión de la infancia en Argentina —en virtud de sus estudios anclados en el período que califica de *historia reciente* y que comprende las dos últimas décadas del siglo xx y el comienzo del xxi— que el tránsito por la infancia como un tiempo construido socialmente asume hoy otro tipo de experiencias respecto de generaciones anteriores y, en consecuencia, se producen nuevas configuraciones de las identidades infantiles. En su análisis, observa tendencias progresivas y regresivas en la consideración de la niñez, dado que, si bien por un lado son identificables los avances en el reconocimiento de los derechos del niño —al tiempo que se produce una ampliación del campo de saberes sobre la infancia—, por otra parte, el conocimiento generado y acumulado no derivó en un mejoramiento de las condiciones de vida de los niños y, en ese sentido, se perciben pérdidas en las condiciones de igualdad para el ejercicio de sus derechos.

En lo que podría denominarse como un verdadero mapa interpretativo de la situación de la infancia en Argentina —pero cuyo marco analítico la trasciende y a partir de él es posible reflexionar y analizar la situación nacional— Carli (2006) identifica, en primer término, un incremento de la visibilidad de la infancia como resultado del reconocimiento de los derechos del niño. Señala que, al mismo tiempo, se

produjo cierta invisibilización de las consecuencias trágicas que tuvieron sobre los niños las importantes transformaciones socioeconómicas ya señaladas, produciéndose así una sociedad cada vez más marcada por las diferencias sociales.

Pasaje traumático que permite identificar distintas temporalidades de la historia argentina en el presente, desde el niño que en un carro tirado por un caballo recorre por la noche la gran metrópoli y que recuerda al siglo xix hasta el niño que accede a las más modernas tecnologías del siglo xxi desde la privacidad del hogar familiar (Carli, 2006, p. 21).

En paralelo, la autora percibe en este ciclo histórico un proceso de creciente mercantilización de los bienes y servicios para la infancia en un escenario de acceso material desigual de la población infantil al consumo. En este sentido, las condiciones desiguales para el acceso provocaron no solo el aumento de diferencias, sino también la presencia de nuevas formas de distinción social a través del consumo infantil. Así, mientras ciertos elementos indican formas de uniformización de la cultura infantil como resultado de una cultura global sobre la infancia —en la cual la oferta cultural-comercial para niños interpreta un papel central— el aumento de la desigualdad social generó una mayor e irreversible distancia entre las formas de vida infantil. Basta atender, concluye, «el contraste entre el “country” y la “villa” como hábitats paradigmáticos» (Carli, 2006, pp. 22-23). Por último, en la variabilidad de formas y contenidos que en la actualidad asume la relación asimétrica con la que la modernidad concibió, Carli reconoce el vínculo entre adultos y niños —el último de los elementos estructuradores de su mapa de interpretación acerca de la actual experiencia de infancia— en un período histórico atravesado por múltiples debates referidos a la *crisis de autoridad* en la familia, en la escuela y en la sociedad en general (Carli, 2006; Leopold, 2014).

Al mismo tiempo, el siglo xx será el escenario histórico en el cual se sancionan los cuerpos normativos universales más trascendentales referidos a la infancia. En este sentido, la *Declaración de los Derechos del Niño* (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 1959) y la *Convención sobre los Derechos del Niño* (ONU, 1989) constituyen las herramientas jurídicas existentes que hasta el momento son más relevantes en el mundo. En ellas se expresan los derechos humanos específicos de la infancia, cuyo cumplimiento define una meta universal. Se configura, de esta manera, la representación de una infancia definida desde el reconocimiento de un

repertorio abarcador de derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales —enunciados de forma explícita en el tratado internacional— y que resultarán, luego, recuperados durante el proceso de adecuación de los cuerpos normativos nacionales, tal como sucedió en Uruguay, con la sanción del Código de la Niñez y la Adolescencia (Uruguay, 2004; Leopold, 2014).

El conjunto de los países latinoamericanos ratificó el tratado internacional y modificó las normas nacionales. De esta manera, colocó una clara línea divisoria entre el antiguo derecho imbuido de la perspectiva tutelar y las nuevas orientaciones emergentes de la *Convención sobre los Derechos del Niño* (ONU, 1989). En paralelo a este proceso, en los últimos veinte años el discurso acerca de los derechos del niño alcanzó un nivel de dispersión inigualable, que progresivamente trascendió el ámbito jurídico y se expandió a las múltiples fuentes discursivas que enuncian la infancia.

¿El niño sujeto de derecho configura un horizonte ético, un propósito político, una definición normativa que procura sobrevenir exigible a escala planetaria, una representación de infancia que concibe al niño ciudadano titular de derechos? ¿Será como afirma Lewkowicz (2012), que a «las palabras les está costando demasiado encontrarse con las cosas» (p. 69) y, en consecuencia, el niño sujeto de derecho puede pensarse como una expresión demasiado *fatigada* por el uso y por el sistemático desencuentro con la realidad, entre otros aspectos problemáticos?

Dos serían las líneas de problematización a introducir en la definición del *niño sujeto de derecho*: una sería la conflictiva relación entre *derecho* y *hecho*, como diría Alessandro Baratta (1992), o entre *el derecho* y *la vida*, como diría Eduardo Bustelo (2007); y otra sería la tensión resultante entre la definición de un sujeto al que se le reconocen una serie de derechos —que, en algún sentido, lo colocan en paridad de condiciones con el adulto— y la resolución de situaciones conflictivas tales como las de índole penal, que no parecerían responderse de manera exclusiva desde la noción de autonomía progresiva (Leopold, 2014).

En cierta medida, el reconocimiento de las necesidades y los derechos de los niños se configura como un elemento estructurante de la cultura contemporánea, pero señala, al mismo tiempo, los obstáculos a enfrentar con respecto a una materialización que se observa severamente comprometida (Leopold, 2014). Lo que en efecto sucede es lo que subraya Bustelo (2007): al mismo tiempo que los derechos

se reconocen en su «condición de existencia», se desconocen en su «condición de ejercicio»; y esto, advierte con agudeza, «puede instalar peligrosamente el derecho en no relación con la vida, o su inverso, que es lo más frecuente: la vida sin protección del derecho» (p. 114). El discurso acerca de los derechos de los niños se ha expandido al igual que se han incrementado las dificultades para su efectivo cumplimiento. De manera paradójica, en el mismo tiempo histórico se multiplican las voces que refieren al *fin de la infancia*.

La idea del *fin de la infancia* es introducida, entre otros, por Neil Postman a comienzos de la década del ochenta. Postman (1999) señala que el acceso irrestricto a la información, como resultado de la incorporación en la vida cotidiana de las nuevas tecnologías en comunicación, constituye una variable fundamental y de suficiente peso para dar cuenta de la actual desaparición de la idea moderna de *infancia*. En su análisis, prioriza el proceso de masificación del uso de la televisión acaecido en la segunda mitad del siglo xx en los Estados Unidos. El autor señala que esta incorporación y su accesibilidad indiferenciada quebranta la distinción entre infancia y adultez, en la medida que no requiere entrenamiento para aprender su funcionamiento ni operaciones cognitivas complejas para comprender su mensaje. Cuando el niño accede a «los secretos del mundo» adulto, se produce la pérdida inexorable de la inocencia en la infancia y este acontecimiento es el que concreta su desaparición (Postman, 1999; Leopold, 2014).

Desde la perspectiva de Postman, por medio de la televisión los niños han conseguido acceder a una visión de la realidad, no necesariamente informada, pero sí análoga a la adulta, en la medida en que adquieren un conocimiento sin restricciones sobre cuestiones que antes se les tenían vedadas. De esta manera, se afecta la noción tradicional de infancia, que otorgaba a los niños un tiempo de aprendizaje secuencial y progresivo sobre el mundo. Por el contrario, en la actualidad se despliega una explosión de información que satura los medios de comunicación, creando una sensación de vértigo social que se irradia de forma indistinta sobre niños y adultos, y otorga fundamentos a diversos enunciados que refieren al crecimiento acelerado de los niños y comunican, en consecuencia, la pérdida de la infancia. Se estaría desarrollando un verdadero *terremoto cultural*, que se produce a medida que los niños adquieren un conocimiento sin restricciones sobre cuestiones que antaño solo eran dominio de los adultos (Leopold, 2014).

En el devenir de esta transformación, el niño usuario deja de ser un inepto a educar, indican Cristina Corea y Lewkowicz (2004), y deviene en un consumidor a conquistar, porque para el discurso televisivo informacional no hay niños, no hay adolescentes, no hay adultos; solo hay *consumidores de medios*.

En su investigación sobre de las representaciones de *niño* y *niña* en los anuncios publicitarios televisivos de productos de circulación masiva destinados a la niñez en Argentina, Viviana Minzi (2006) no duda en afirmar que, en tanto los medios de comunicación y el mercado se consolidan como nuevos agentes de socialización, aportan una nueva acepción a la definición de infancia: el niño como *cliente*. Desde su perspectiva, la publicidad, al tiempo que promociona productos, «moldea» al niño que consume (p. 211).

La infancia resultante de estos procesos —agrega, por su parte, Mariana Bernal (2006)— parecería alejarse de los arquetipos infantiles propios de la modernidad. Entre sus nuevos rasgos, se observa la adultización en sus hábitos, vestimenta y lenguaje. En consecuencia, concluye, es una infancia «que ha perdido los atributos propios de la representación moderna, como la inocencia y la dependencia del adulto» (Bernal, 2006, p. 281).

Comienza a tomar fuerza la figura de un niño *autónomo*, reconocible por el mercado como un *cliente* y, por tanto, integrado a la sociedad de consumo. Si la modernidad concibió a la infancia como etapa de preparación —*cuarentena*— para el futuro que vendrá, el mercado ha captado el anclaje de los más jóvenes en un presente interminable y continuo de consumo (Reguillo, 2000; Leopold, 2014).

Corea y Lewkowicz (1999) recuerdan que la separación entre adultos y niños operó como una garantía simbólica de la infancia; es más, en cierta medida, esa separación *la creó*. Pero lo sustantivo en la actualidad parecería ser, precisamente, el borramiento de ese límite fundante. La actual procesualidad sociohistórica estaría contribuyendo a colocar en paridad de condiciones a niños y adultos, favoreciendo, de esta manera, el quiebre en la asimetría moderna entre ambos.

En el ámbito regional, Mariano Narodowski (2004) retoma las ideas de Postman, sobre todo en lo concerniente a la idea de *crisis del sentido moderno de infancia*. Afirma que la infancia moderna viene asumiendo un proceso de «reconversión», que provoca su fuga hacia dos polos. Por un lado, identifica un niño que «enseña a los padres» —polo que rotula como «infancia hiperrealizada»— y, a su vez, reconoce un segundo polo de fuga, que califica como «infancia desrealizada»,

con el que alude a los niños que «no atraviesan la infancia» (p. 33) debido a que deben autoabastecerse al igual que los adultos para poder sobrevivir.

La primera es comprendida como la infancia de la realidad virtual, la que se experimenta a través del manejo eficaz de las nuevas tecnologías comunicacionales y que, definitivamente, ya no se ubica en el lugar del *no saber*. Por tanto, esta infancia no solo no depende del adulto, sino que parece guiarlo, fenómeno que altera los parámetros modernos de obediencia y sumisión infantil. Por otra parte, la infancia desrealizada, al igual que la anterior, también parecería invertir su modalidad de relación con el mundo adulto, pero su independencia y autonomía deviene de su estar en la calle o trabajar a edades muy tempranas. La relación de estos niños con la información y el conocimiento está pautada por la exclusión. En síntesis, para Narodowski (2004), la «infancia de la realidad virtual» y la de la «dura realidad real» (p. 35) constituyen los dos polos de fuga de la infancia moderna y, en su procesualidad, someten a cuestión su propia existencia.

A modo de cierre

El siglo xx se inició con un notorio movimiento reivindicativo de la infancia bajo los parámetros orientadores de la modernidad y finalizó en medio de un profundo proceso de transformaciones sociales en las que no solo se exponen los múltiples incumplimientos del *siglo del niño*, sino que, además, se somete a cuestión la propia existencia de la infancia tal cual fue concebida, moldeada y reproducida a partir de la época moderna. Este proceso sería conducido por múltiples factores que, fundamentalmente, alteran la forma de relacionamiento entre niños y adultos mediante la modificación de los clásicos parámetros de asimetría entre unos y otros y la debilitación de los supuestos sobre los que se asentó la autoridad de los adultos. En ellos intervienen los medios masivos de comunicación, que igualan a niños y adultos en el acceso a la información, la hegemonía del mercado —que convierte a los niños en consumidores— y la desigualdad social —que obliga a algunos niños a resolver, tal cual adultos, la reproducción de su existencia— (Leopold, 2014).

Colocar la cuestión del *fin de la infancia*, parecería no condecir, por lo pronto, con la visibilidad y la relevancia que la temática de la niñez ha adquirido en los debates públicos en los últimos treinta años, con

posterioridad a la difusión de la *Convención sobre los Derechos del Niño*, así como tampoco parecería acompasar la notoria ampliación del campo de estudios e investigación sobre las diversas temáticas que le conciernen, provenientes de distintas formaciones disciplinarias: antropología, psicología, derecho, pedagogía, lingüística, comunicación y sociología, entre otros. No obstante, los elementos brevemente expuestos permiten señalar que se viene transitando un momento sociohistórico en el cual las diversas modalidades que se disponen para habitar la niñez pondrían en cuestión los sustentos de su propia existencia. En este sentido, el inicio del nuevo siglo parecería caracterizarse por la convivencia entre los enunciados normativos que otorgan centralidad a la infancia y la vida social que dispone su desaparición. Norma Barbagelata (2003) no duda en afirmar que se está «al borde de la desaparición de un modo de concebir, experimentar, transmitir lo infantil. Un borde, entonces: que el niño deje de decir niño, que el portador eterno de la infancia desaparezca para siempre» (p. 39).

Las transformaciones económicas, políticas, sociales y culturales que se vienen experimentando desde fines del siglo pasado en todo el mundo, sin lugar a dudas, imprimen una procesualidad a todos los fenómenos de la vida social, de la cual la infancia no es ajena y de la que dan cuenta, largamente, las investigaciones que se reúnen en esta publicación.



LA NIÑEZ EN EL DISCURSO INSTITUCIONAL DE LA ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Beatriz Liberman

Resumen

La investigación titulada *Construcción discursiva de la niñez en la educación. Rupturas y continuidades histórico-sociales* (Liberman, 2018) se abocó a indagar las construcciones discursivas acerca de la niñez para analizar la producción de sentido y las prácticas asociadas a ellas presentes en la educación uruguaya. Su intención fue visibilizar y problematizar las continuidades y rupturas en relación con la categoría de *niñez moderna*, sus atributos, implicaciones y determinaciones histórico-sociales para aportar a los actuales desarrollos en el campo de la infancia.

Abordar la educación se fundamenta en el protagonismo y relevancia que la escuela ha tenido a lo largo de la historia en la enunciación y construcción de la infancia, en tanto constituye un dispositivo moderno de producción de la categoría *niñez*, que contribuye a su consolidación y reproducción.

Desde un enfoque cualitativo, de carácter empírico y desde una perspectiva sociohistórica, la investigación se planteó como objeto de estudio el discurso institucional de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). A través del análisis de discursos se desarrolló un proceso de identificar, describir, analizar y categorizar

el universo de significaciones y representaciones que enuncian a la niñez y a las prácticas asociadas a ella en las discursividades de la ANEP durante el período 1985-2004. El material empírico definido para el estudio consistió en fuentes documentales elaboradas por el organismo. Se tomaron los cuatro proyectos de Presupuesto de Sueldos, Gastos e Inversiones (PPSGI) diseñados durante cada una de las cuatro administraciones del gobierno de la educación que ejercieron durante el período comprendido.

La indagación permitió identificar diversos discursos en los que se enuncia a la niñez desde la institución y asociarlos a variadas prácticas materiales concretas en la forma de tratamiento de la infancia. Esto permite visualizar con claridad la no existencia de una forma única de concebir y tratar a la niñez como objeto discursivo en el organismo. Asimismo, cabe señalar que los enunciados recogidos dan cuenta de ciertos atributos relacionados con la categoría moderna de la niñez, al tiempo que interpelan otros, lo que permite apreciar las rupturas de sentido con relación a ciertos atributos que caracterizaron a la niñez moderna y su vínculo con la escuela.

Introducción

El estudio aquí presentado se abocó a indagar en las construcciones acerca de la niñez y las prácticas asociadas a ellas presentes en las políticas educativas de la ANEP que se implementaron durante el período 1985-2004. A partir de ello, se relevó y problematizó la producción de sentido y prácticas asociadas, permanencias y quiebres en relación con la categoría de niñez moderna, y sus implicaciones y determinaciones histórico-sociales y políticas.

La definición del discurso institucional de la ANEP como objeto de estudio se justifica en el protagonismo y relevancia que la escuela ha tenido a lo largo de la historia en la enunciación y construcción de la infancia, en tanto, al decir de García Méndez (1991), «la historia de la infancia es la historia de la escuela» (p. 239). Este dispositivo y su construcción dan cuenta de elementos y dinámicas implicados en una trama histórica, social y política producida a través del tiempo, en la que la niñez está presente. En la historia de los discursos pedagógicos, la infancia es tema recurrente por los saberes especializados y legitimados socialmente que se instituyen como productores de sentido acerca de ella. Estos discursos —emergentes histórico-sociales

de diversas perspectivas disciplinarias (medicina y psicología, entre otras)— definen y caracterizan el sujeto pedagógico, al tiempo que constituyen la posición del sujeto *niñez* (Carli, 2003). Desde estos enunciados se da cuenta de las construcciones acerca de la categoría moderna de infancia, así como de las transformaciones acontecidas a lo largo de la historia en los sentidos que cobra la niñez como construcción social.

En esta línea, debido al carácter histórico y social que presenta el campo de la educación (Martinis, 2013), es posible sostener que las prácticas vinculadas al sistema educativo estatal uruguayo remiten a su proceso de constitución y a las construcciones discursivas que históricamente sustentan su accionar. Sin duda, son parte del proceso sociohistórico de particularización y construcción del modelo de niñez en el país. Por otra parte, se concibe a la ANEP como fuente legitimada para «hablar» acerca del objeto discursivo niñez (Foucault, 2002) con «saber y práctica, como competencia reconocida» (Foucault, 2006, p. 68), cuyos discursos y prácticas acerca 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. En este sentido, en la trama de la escolarización pública y de las políticas educativas se producen y reproducen formas de nombrar, tratar, estudiar y definir la condición y el estatus del niño (Carli, 2003).

Las tramas discursivas institucionales encarnan significaciones que hacen a la infancia como institución social, en tanto los colectivos sociales instituyen en el tiempo, producto de los contextos históricos y sociales, universos de significaciones en torno al cuerpo biológico de su descendencia, los que han caracterizado a la niñez en su devenir, y en cuanto las *cosas* sociales, como creación, tienen existencia mediante la *encarnación* de una red simbólica y socialmente sancionada que atraviesa la vida colectiva (Castoriadis, 1989).

Para la implementación del estudio se definió la utilización de fuentes documentales producidas por la ANEP: los cuatro PPSGI diseñados para el período estudiado. Estos fueron elaborados por el organismo en cada una de las cuatro administraciones sucesivas del gobierno de la educación que ejercieron durante el período que comprende el estudio y que corresponden a los cuatro primeros gobiernos del Estado uruguayo siguientes a la recuperación democrática, luego de los nefastos años de la dictadura civil-militar.

Atendiendo a los planteos desarrollados por Michel Foucault (1985, 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 le da estatuto al objeto, lo hace aparecer, lo vuelve nominable y descriptivo. El análisis del discurso foucaultiano hace posible situar los enunciados para indagar en un contexto social, político, histórico y discursivo, y permite comprender qué es lo que se dice en aquello que es dicho (Foucault, 2002). El trabajo de análisis implica captar el enunciado en la estrechez y la singularidad de su acontecer, delimitar el momento y las condiciones de su formación, determinar las condiciones de su existencia, fijar sus límites de la manera más exacta, establecer sus correlaciones con los otros enunciados que pueden tener vínculos con él y mostrar qué otras formas de enunciación excluye (Foucault, 2002, p. 45). Mediante el análisis es posible interrogar el discurso para establecer sus límites cronológicos, describir un campo institucional, un conjunto de acontecimientos, de prácticas, de decisiones políticas y de campos de saber implicados. Al mismo tiempo, siguiendo los planteos de García Méndez (1991), atiende los componentes arcaicos de nuestra cultura política, técnica y administrativa que impregnan la actualidad, los imaginarios sociales y los propios discursos, así como la discontinuidad y ruptura con respecto a ellos. En este sentido, el estudio interroga el discurso institucional a la luz del proceso social e histórico de construcción moderna de la categoría infancia.

La delimitación temporal para el desarrollo del estudio en que las diferentes fuentes documentales analizadas se producen 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). El período tiene como inicio la reinstitucionalización de la convivencia democrática tras los nefastos y violentos años de dictadura civil-militar a la que el país estuvo sometido entre 1973 y 1985. Asimismo, este período cobra relevancia y se potencia en tanto la temática de infancia alcanza una importante significación en las prácticas sociales, en lo político, cultural y académico.

La aprobación en 1989 de la *Convención sobre los Derechos del Niño* (ONU, 1989) por parte de la Asamblea General de las Naciones Unidas, ratificada al año siguiente por Uruguay (1990), significa la instalación de un fuerte debate para la adecuación de los marcos legales, institucionales y culturales. Por otra parte, el período está marcado por

el impulso que cobran las políticas neoliberales, la emergencia de una «nueva» cuestión social (Castel, 2004), 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 y la fragmentación y desintegración de la trama social.

A través del trabajo de análisis fue posible identificar en la trama discursiva de la ANEP un universo de significaciones acerca de la niñez, asociadas a prácticas materiales concretas en la forma de su tratamiento. Esto permitió visibilizar un sistema de ordenamiento y estructuración de enunciados con determinadas regularidades y relaciones específicas respecto al objeto discursivo *niño*, que dan cuenta de sentidos relacionados con la categoría moderna de la infancia, al igual que algunas rupturas de sentido en relación con los atributos fundantes que particularizaron a la niñez moderna y su relación con la escuela. Asimismo, el estudio permitió establecer los diferentes componentes conceptuales y campos del saber involucrados, que hacen lugar a la construcción de significados acerca del objeto discursivo *niñez*.

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, además de visualizar la conformación de estos discursos asociados a diversas prácticas materiales concretas. En este sentido, fue posible establecer que cada uno de estos discursos se construye y encarna a partir de estas prácticas 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 «hablan» de lo «que se hace», «cómo se hace» y «por qué se hace», en las que toman forma construcciones y particularizaciones acerca de la niñez en diferentes aspectos.

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 implican un universo de significaciones que compone a la niñez como

institución social, «como imaginarios, representación, como saber, como suposición, como teoría» (Corea y Lewkowicz, 2004, p. 109).

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, p. 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, p. 13), prácticas promovidas por el Estado relacionadas con el mundo privado de la familia y con la vida pública de la escuela (Carli, 1999), y que refieren a la conservación de los hijos, el higienismo, la filantropía y el control de la población. Es posible vincular estas prácticas con aquellas que instituyen la infancia.

Cada uno de los discursos institucionales identificados y encarnados en las prácticas enunciadas refiere a la diferenciación de unidades de sentido, las que dan cuenta de la construcción y la persistencia de un tópico que constituye 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 facetas particulares que hacen y componen a la institución infancia. Los cinco discursos discriminados respecto a la forma de concebir y tratar a la niñez como objeto discursivo y las prácticas materiales concretas asociadas 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 distintas unidades de sentido, que se presentan a continuación.

a. El infante incompleto, frágil y desfavorecido

Con relación a los discursos del niño como «sujeto de atención», los enunciados identificados vinculan a la niñez por su circunstancia de infante con la esencial condición de incompletud y carencia, marcada por el desamparo, la fragilidad, la inocencia y la 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 ofrecen intervenciones especializadas para su atención. En este sentido, ante la fragilidad e incapacidad social

del niño (García Méndez, 1994) —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 a la 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 mismo tiempo, desde la compasión, los adultos —como autoridad— son «conductores» y «protectores» de niños-menores «desprotegidos».

Para el gobierno de la educación, el niño como objeto de administración —«población atendida» o «matrícula escolar»— deviene un grupo poblacional al que dar respuesta (Hunter [1998] en Martinis, 2013). Por tanto, el Estado asume su responsabilidad como gobierno de atender un sector de la población —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, lugar de responsabilidad delegada y carencia de autonomía o de capacidad de juicio. Desde tal posición de asistido y a través del vínculo asimétrico y tutelar con el adulto, se lo incluye en un dispositivo de acciones de protección y respuesta a sus necesidades.

Ante la niñez enunciada con necesidades relacionadas a las carencias sociales y culturales, se presentan intervenciones institucionales particulares. En este sentido, se señala que la articulación de prácticas de asistencia dirigidas a una población particular —la de «contextos» o «zonas carenciadas»— busca atender y corregir las disfuncionalidades con los que «llegan» los niños de la pobreza, 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 y salud— para atender de forma integral al estudiante y generar condiciones necesarias e imprescindibles para que puedan suceder los aprendizajes.

El cuidado y atención del cuerpo, de la psiquis y de los procesos cognitivos es parte de la trama institucional asociada al *saber* (fundamentalmente médico, psicológico y social) sobre las *normalidades* en los procesos de crecimiento y desarrollo, aprendizaje y comportamientos de la niñez. A partir de esto, frente a problemas educativos o conductuales, se establece un ordenamiento o clasificación de los niños en función de sus disfuncionalidades para intervenir en su corrección,

encauzamiento o en la regulación de las desviaciones. En este sentido, 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 de las fuentes permite afirmar que las prácticas asociadas al niño como «sujeto de formación» se vinculan a la niñez concebida como incompleta e inmadura, al igual que salvaje o bárbara y en desarrollo hacia la adultez —como expresión de «completud»—. El estudio revela que, 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, «interfase» entre niño «bruto» —salvaje o bárbaro— y la civilización, identificada con la adultez, comienza el recorrido en su devenir adulto.

Cabe señalar que la escuela enuncia que para ocupar la posición de alumno es necesario, como operación previa, que el niño porte ciertas condiciones conductuales y herramientas que le permitan aprender. Cuando estas condiciones no se presentan, que, de acuerdo a lo enunciado, sucede sobre todo en los niños provenientes de sectores más «desfavorecidos», se hace referencia a la necesidad del pasaje previo por la educación preescolar. En este sentido, estas prácticas implican la escolarización del recién llegado, que transforman al niño en escolar-alumno como sujeto epistémico —con capacidades cognitivas y esquemas de pensamiento—, así como también con conductas y capacidades para habitar la escuela.

Desde la trama discursiva se sostiene que a través de las prácticas de formación el niño se humaniza y civiliza, se vuelve sujeto de la especie y su cultura, encausa sus comportamientos y aprende a convivir con otros, incorpora la moral colectiva y los valores del trabajo. En tanto se perfecciona como humano e internaliza herramientas para instituirse en ciudadano activo, alcanza la «completud». Estas intervenciones institucionales de humanización implican un proceso individual e individualizante de civilización, así como de igualación a los otros. De esta forma, es posible sostener que significan la imposición de un modelo social y cultural —cierta normalidad (Foucault, 2006) estandarizada y de regularidades sociales (Martinis, 2013)— que le garantiza al sujeto, cuando no presenta desviaciones excesivas, su

integración social. Esta «incorporación» da «forma» a un sujeto humano, «humanos socialmente legibles y políticamente reconocibles» (Giorgi y Rodríguez, 2007, p. 11).

Asimismo, es posible relacionar las prácticas de formación en la conformación del niño como futuro ciudadano. Se busca formarlo para ser parte de la República en calidad de sujeto constituido en torno a la ley y al supuesto de igualdad de todos ante la ley. Será un depositario de soberanía que sabrá delegar para el ejercicio de la democracia, por lo cual se busca educar sus capacidades de delegación y la conciencia nacional (Corea y Lewkowicz, 2004).

De manera complementaria, se identifica un conjunto de prácticas de formación involucradas en el desarrollo evolutivo del niño, en particular, en las áreas psicoafectiva, psicomotriz y epistémica. La trama discursiva enuncia que, en tanto el niño es un sujeto incompleto, a través de las prácticas escolares alcanza su completud, en el entendido de que educar es completar al niño para volverlo adulto (Pineau, Dussel y Caruso, 2013). Las fuentes documentales refieren al desarrollo evolutivo del niño, al carácter secuenciado y progresivo de los cambios en el crecimiento y maduración en función de lo que se ha definido como edad cronológica. En este sentido, se enuncia una organización escolar graduada y con complejidad creciente —a través de niveles, cursos y contenidos— que acompaña el orden determinado y previsible que presenta el desarrollo infantil en cuanto a sus características y desempeños.

El análisis de los datos permite asociar las prácticas de formación con la constitución 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» —reglas que gobiernan la convivencia social— se alcanzan las condiciones para «la vida en sociedad». De esta forma, se enuncia que la educación escolar asiste a la formación del «futuro ciudadano», pues le aporta las herramientas para la convivencia política y la defensa de los principios de libertad y justicia, de los derechos de las personas y del orden democrático y republicano.

Por último, es posible vincular las prácticas de formación a lo pedagógico. 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 y aprender a aprender. En la escuela se 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 contenidos que se encuentran previstos en el currículo escolar. Se registra que los saberes que la escuela debe transmitir refieren a conceptos, procedimientos y habilidades. De esta forma, para la escuela, que se reserva la hegemonía de lo educativo, el aprendizaje es un aspecto relevante, en cuanto garantiza la transmisión y apropiación de los conocimientos válidos y socialmente significativos.

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». Se trata de «generar experiencias fundantes para el psiquismo crónicamente carenciados y [...] experiencias que desarrollen las capacidades de integración social y creativa» (ANEP, 1997, p. 31), así como de reconocer 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 colectiva 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 a él lo componen a través de diversas posiciones o marcas en la vida social (Corea y Lewkowicz, 2004), como ser *pobre*, *hijo*, *habitante*, *niño* o *alumno*. En este sentido, la trama discursiva relacionada con las prácticas asociadas a la niñez como sujeto social se identifican en función de las posiciones o pertenencias que ocupa; de esta forma, se hace referencia a abordajes como ser perteneciente a una clase social, integrante de un sistema familiar, habitante de un territorio particular o parte de un corte etario.

En este sentido, las fuentes documentales enuncian la pertenencia del niño a agrupamientos familiares, sobre todo, en situación de pobreza, en los que se entiende que, en la mayoría de los casos, se produce la reproducción biológica de la sociedad y la reproducción intergeneracional de la pobreza. En estos agrupamientos, enunciados como disfuncionales, se sostiene que el niño experimenta «vivencias negativas». Desde el discurso institucional se menciona que la vida cotidiana está pautada por la carencia, la violencia en los vínculos intrafamiliares y en relación con la «lucha por la supervivencia». A partir de estos factores se produciría, según las fuentes consultadas, una estructura psicológica que tiende a reproducir conductas y actitudes. Junto a esta caracterización se enuncia al fracaso escolar como producto del déficit familiar. Se puede señalar que estos discursos contrastan con un modelo de familia normal, con capacidad de contención y cuidado. En cuanto a los discursos relacionados con los enclaves territoriales que habitan los niños, fundamentalmente, son caracterizados por las condiciones de carencialidad y las experiencias «negativas» a las que son sometidos sus habitantes.

Los enunciados en relación con las prácticas asociadas al sujeto social perteneciente a una franja socioeconómica o la pertenencia a una clase social es un tema que se presenta con recurrencia en la trama discursiva. Con frecuencia, el niño es enunciado desde su pertenencia a sectores pobres o excluidos, así como también a través de las prácticas que buscan contrarrestar sus disfuncionalidades sociales, carencias y fracasos escolares. Desde el discurso institucional se instala la construcción de una secuencia en la que se registra la homologación de *nivel socioeconómico* con *pobreza* y de *pobreza* con *fracaso escolar*, lo que se evidencia a través de la descripción de rendimientos escolares deficitarios y de aprendizajes estratificados.

En este sentido, se puede afirmar que los enunciados observados presentan siempre una lectura que asocia el déficit al fracaso y sella la asociación entre pobreza y rendimiento escolar deficitario. El educando de origen pobre es enunciado con «necesidades educativas» particulares y a través de una distancia que se presenta entre las condiciones que porta y los requerimientos que tiene la escuela para enseñar. A partir de ello se despliega un abanico de intervenciones para abordar las disfuncionalidades y déficits. Se trata de prácticas escolares que nivelan o aprestan para transitar de *niño pobre* a *alumno* mediante la compensación de la desigualdad social y las desventajas de partida para revertir el fracaso escolar. Estas prácticas escolares difieren en el quehacer del modelo de escuela «común» o

para «todos», en cuanto se constata que estas prácticas son «específicas» de acuerdo a lo que se enuncia, contemplan las carencias y necesidades provenientes del origen social.

De esta forma, la trama discursiva presenta a la educación como un dispositivo relevante para contrarrestar, corregir o mitigar los efectos que las carencias sociales y culturales ejercen sobre los niños o como una *oportunidad para superar la pobreza*. Asimismo, es posible identificar un tratamiento discursivo del niño en el que se identifica la pobreza con una condición que produce un estado intrínseco que porta el sujeto, como 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 las condiciones estructurales.

En cuanto al marcador del niño como sujeto perteneciente a cortes etarios, los documentos hacen referencia a la edad en forma recurrente, sobre todo para determinar acciones específicas o programáticas que focalizan en la particularización por franja etaria. Al mismo tiempo, 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, instancia de iniciación de la vida biológica, ciudadana y política (Bustelo, 2007) y también como «capital humano», pues representa la reserva productiva de la sociedad del futuro para el desarrollo económico, social, político y cultural del país. De esta forma, en la trama discursiva se identifican prácticas asociadas al sujeto de bien público que enuncian al Estado —en particular, al gobierno de la educación— a través de intervenciones peculiares que dan respuesta a los problemas específicos (Foucault, 2006) de la niñez, sobre todo, de la niñez escolarizada. Es así que, desde estas políticas y dispositivos desarrollados por la ANEP, el Estado asume la responsabilidad del cuidado, la protección y la conducción de la niñez como patrimonio y bien público para alcanzar su bienestar e integración social como miembro del colectivo y futuro ciudadano activo.

Las prácticas enunciadas se relacionan con políticas que centran su preocupación en la población *escolar* —en su escolarización, en la regulación de la vida y la gestión de las condiciones en las que desarrollan su existencia los niños—, por lo cual aportan a la prevención de disfuncionalidades sociales y de efectos subjetivantes. Asimismo, desde el discurso institucional se enuncia que estas prácticas contemplan los contextos y las necesidades específicas de la población infantil en cuanto a la relación entre educación y pobreza, en tanto la inversión en infancia implica la acumulación en *capital humano* que forma a los adultos necesarios y con cierta normalidad para el crecimiento y la productividad del futuro.

En este sentido, en la trama documental fue posible discriminar diversas prácticas asociadas al niño como sujeto de bien público, que se pueden presentar de la siguiente forma:

- Las relacionadas con la actualización de instrumentos y datos de medición para producir conocimiento específico acerca de la población, que permitan adecuar a las circunstancias la definición, diseño y desarrollo de políticas y dispositivos de intervención para atender al sujeto como bien público. De esta forma, se presentan diversos datos con relación a la población infantil escolarizada, a sus rasgos y comportamientos, a sus condiciones de vida y perfiles socioeconómicos, y a los resultados educativos, entre otros.
- Las prácticas asociadas al sujeto de bien público refieren a la preparación de recursos humanos para el desarrollo del país y a la ocupación futura de la niñez como *capital humano*. De esta forma, se presenta una proyección de la inserción del educando a la vida activa y al mundo del trabajo como recurso humano capacitado. Al mismo tiempo, se presenta la inversión en educación como una proyección a futuro en *capital humano* que provee recursos calificados para el desarrollo del país. Estas prácticas son una intervención que «ahorra costos a largo plazo», ya que implica mayor capacitación de recursos humanos y su productividad, lo que reporta un incremento en los ingresos de los sujetos.
- Se enuncian prácticas vinculadas a la clasificación y categorización de los servicios escolares, pues se dispone la estratificación y caracterización de las escuelas en función de los índices de pobreza y criticidad de la población que atiende. De esta forma, se implementa una diversificación de las modalidades de atención escolar, sea escuela común, escuela de tiempo

completo o escuelas en las que se implementa el Programa de Alimentación Escolar.

- De manera adicional, se presenta el diseño e implementación de dispositivos específicos a través de los cuales abordar los problemas y transformar la realidad de la niñez escolarizada. En este sentido, se enuncian propuestas vinculadas a la extensión del tiempo educativo a través de la implementación de escuelas de tiempo completo en «zonas de requerimiento prioritario» como forma de expansión de la cobertura del sistema educativo. Asimismo, menciona el desarrollo de la educación inicial; el pasaje por este nivel es presentado por el discurso institucional como «escalón previo para el aprestamiento para la escolarización».

En la trama discursiva se constata, fundamentalmente, el desarrollo de políticas preventivas para aquella población que se «sale de la norma», como una forma de «corregir» y encauzar (Foucault, 1991) las disfuncionalidades sociales. Lo que hace pensar que se entiende 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] en Martinis, 2006). De esta forma, como fue señalado, se identifica el diseño y el desarrollo de estrategias compensatorias y asistenciales que permiten abordar las carencias sociales y culturales, al tiempo que procuran «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.

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 refieren a las acciones y caracterizaciones en las que la organización ANEP ubica al niño como usuario del sistema educativo y objeto de gestión del sistema. Desde el discurso institucional se ubica a la niñez en diferentes posiciones en relación con la escolarización, a saber: el «ingreso», el «tránsito» 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 y mantiene fronteras muy precisas entre ambos (Pineau *et al.*, 2013); a partir de ello se presenta a los escolarizados y matriculados y a los no escolarizados 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. Lo que sucede dentro del establecimiento escolar es investido de cualidades de una cultura propia de *lo escolar*. Al mismo tiempo, 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 relaciones determinadas y particulares con la población infantil en su institucionalización y desde la posición de alumno. Estas se regulan por criterios y reglas que anteceden al sujeto y que son propias y originales del sistema educativo; en este sentido, lo escolar responde a criterios y dispositivos distintivos. Como transeúnte de la organización institucional, sus recorridos y tareas están previstos de manera prescriptiva y ordenados por criterios de categorización por edad o grados de dificultad, a través de una secuencia *lógica y progresiva*.

En tanto población del sistema educativo, el niño —devenido alumno— es escolarizado tras ser enunciado como carente (Martinis, 2006), deficiente e incompleto. Las características que adopta el niño, entre otras, son de «escolar» o «alumno», «rezagado», «repetidor», «desertor», «no escolarizado» y «matriculado». Asimismo, 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.

A través del estudio fue posible discriminar acciones que componen las prácticas asociadas al niño como sujeto de la organización institucional escolar pública. Estas fueron nombradas como aquellas vinculadas al reclutamiento e ingreso de la población infantil al sistema educativo público; las de *frontera*, relacionadas con la preparación para el ingreso; las vinculadas a los tránsitos dentro del sistema educativo, y aquellas 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, tales como la cobertura y extensión de servicios y la provisión de tratos igualitarios y de igualdad de oportunidades.

En cuanto a la educación inicial como territorio de frontera, se identifica la función relevante que se le asigna como componente de ingreso a la escolarización y productor de condiciones subjetivas 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», pues ofrece la «exposición» a un «servicio» que opera como aprestamiento para el ingreso a educación primaria y aporta al mejoramiento de los aprendizajes. De esta forma, se refiere a las prácticas asociadas al pasaje por «inicial» como compensatorias de las desigualdades y que permiten superar las «desventajas» en el acceso a lo educativo. Por otra parte, se presenta el nivel como «estrategia social» o respuesta a los problemas de la pobreza, pues es una política que presenta un papel de ayuda a las familias en el proceso de crianza y socialización de los niños.

Con respecto 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, como ser:

- **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. Este conocimiento permite al gobierno de la educación alcanzar cierto estado de situación de la población escolar, establecer categorizaciones de los niños y tomar decisiones para generar intervenciones adecuadas (educativas, sociales, sanitarias), a partir de lo cual se organiza la escolarización del niño.
- **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 y de la compensación de diferentes elementos estructurales —psicológicos, sociales, económicos, culturales— que afectan de forma sistemática el mantenimiento y el tránsito esperado del niño en su trayectoria escolar. Se hace especial énfasis en la atención a déficits sociales, nutricionales, sanitarios y psicoafectivos.
- **Las prácticas relacionadas a la construcción y desarrollo del niño como sujeto pedagógico.** Se las puede asociar a garantizar el acceso igualitario a la educación para todos los niños. Refieren

a las intervenciones diferenciadas (Duschatzky y Redondo, 2000) que se construyen, de acuerdo a lo enunciado, a partir de privilegiar una mirada individualizadora del sujeto y sus condiciones de existencia, que posibilita 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 se implementarán acciones especiales para atender estas particularidades y disfuncionalidades.

- **Las prácticas asociadas a la preparación del alumno para las trayectorias fuera del sistema educativo.** 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

A partir del estudio es posible señalar que los enunciados recogidos en los discursos institucionales dan cuenta de ciertas tendencias de producción de sentido acerca de la niñez, relacionadas con determinadas formaciones históricas y ciertas rupturas discursivas de los atributos fundantes que caracterizaron a la niñez moderna y su relación con la escuela.

El discurso institucional de la ANEP despliega una representación sobre la niñez caracterizada por desamparo, incompletud e inocencia, así como también por su condición de futuros adultos. 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, se enuncia a la niñez en tránsito para alcanzar la conformación del futuro ciudadano productivo como el momento de completitud en el que logra 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 y despliega en sus enunciados una niñez concebida como dependiente y subordinada a la autoridad protectora y compasiva del adulto, al igual que *capital humano* e inversión hacia el futuro. Estas construcciones adquieren un sentido histórico ligado 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, p. 13), que asume la responsabilidad de atender un sector de la población —los alumnos— con ciertas particularidades y problemas propios (Foucault, 2006). Desde la posición de alumno, queda ubicado en relaciones asimétricas, subordinadas y de tutelaje con el mundo adulto y se establece un vínculo jerárquico que se sostiene en la autoridad y poder que impone el saber del maestro.

La infancia concebida como incompleta y bárbara (Varela [1865] en Barrán, 2008) en su escolarización transita un proceso de crecimiento, individualización, humanización y ciudadanización en su devenir adulto como capital humano y ciudadano. Se trata de un discurso que insiste en una infancia concebida desde los tradicionales posicionamientos modernos que la ubican como sujeto a completar, formar, encauzar y controlar. A la vez, enuncia a la escuela como un instrumento capaz de cuidar y proteger a la población infantil y su humanización civilizada como imposición de un modelo social y cultural. En este sentido, el discurso moderno reconoce en las prácticas escolares las condiciones para la normalización o regulación social del sujeto, a partir de lo cual lo ubica próximo a los estándares de normalidad, que le permitiría alcanzar la integración social.

Para los sectores populares, de acuerdo al discurso institucional, la integración social significa la intervención en forma diferencial para la superación del déficit, las diferencias o irregularidades —sea social, de rendimiento escolar o conductual— que portan. La niñez de la pobreza en variadas oportunidades transita por circuitos paralelos para su encauzamiento y superación de los problemas propios de

sus condiciones de existencia para, de esta forma, alcanzar su normalización e inclusión. En este sentido, el sistema educativo implementa prácticas institucionales a través de las cuales los niños son clasificados, medidos, controlados y regulados en su normalidad y penalizados o castigados en sus desviaciones o disfuncionalidades para alcanzar su normalización (Foucault, 1991, 2006). En este sentido, la niñez *minorizada* queda 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 la coexistencia de rupturas de sentido en las concepciones históricas de la infancia —que es posible relacionar con la crisis del estado de bienestar— y la irrupción de lógicas neoliberales, 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 de poblaciones 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 antes a partir de cualquier diferencia que se objetive como tal.

Por lo tanto, desde los enunciados analizados vemos que 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 mediante la construcción de segmentos poblacionales —desde la caracterización de la «irregularidad» que presentan— y la composición de 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 y se interrumpe 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, homogeneizantes y subordinados, expresa novedosos procesos de exclusión (Martinis, 2013). Por lo tanto, 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.

A modo de cierre

El estudio permitió visualizar la no existencia de una única forma de concebir y tratar a la niñez como objeto discursivo en la ANEP en el período delimitado para el estudio. Al mismo tiempo, fue posible identificar en estos discursos una asociación a prácticas materiales concretas con respecto al tratamiento de la infancia que se relaciona con la asistencia, la formación, lo social, el bien público y la organización institucional escolar. De esta forma, cada uno de los cinco discursos identificados dan cuenta de la diferenciación de unidades de sentido y la persistencia de una temática que compone al objeto discursivo como sujeto de atención, de formación, social, de bien público y de la organización institucional escolar.

El estudio de los enunciados recogidos da cuenta de ciertas tendencias de producción de sentido en los discursos institucionales acerca de la niñez, que se relacionan con determinadas formaciones históricas y rupturas discursivas sobre los atributos fundantes que caracterizaron a la niñez moderna y su vínculo con la escuela. Esto posibilita explicar y comprender los discursos institucionales —en sus implicancias históricas y políticas— con la emergente complejidad de la dispersión y distribución de los enunciados que hacen lugar a la infancia como objeto discursivo.

CONCEPCIONES Y REPRESENTACIONES SOBRE INFANCIA Y EDUCACIÓN EN EL PLAN CENTROS DE ATENCIÓN A LA INFANCIA Y LA FAMILIA, ANÁLISIS DE ACTORES Y SU IMPLEMENTACIÓN (1988-2016)

Javier Alliaume

Resumen

En este capítulo se presenta el estudio de una política pública destinada a la primera infancia y la familia, el Plan Centros de Atención a la Infancia y la Familia (CAIF). Se reconoce en él un carácter emblemático por su nivel de cobertura, su origen y diseño, así como por su trayectoria a lo largo de más de tres décadas.

El estudio se centra en las concepciones y representaciones acerca de la infancia y la educación infantil. Pretendió generar información empírica, sistematizada, que contribuya a la comprensión de la atención y educación en la primera infancia; en particular, de una política específica a lo largo de su trayectoria.

Se observó la complejidad —que encierra contradicciones, cambios y continuidades— presente tanto en una misma etapa del desarrollo del plan como a lo largo del tiempo. Se evidencian cambios y continuidades en cuanto a representaciones que se relacionan con aquello que se mantiene o se modifica dentro del propio plan. Las

concepciones y representaciones se juegan en la práctica profesional y técnico-política.

Se encontró que la infancia —el niño pequeño— no siempre fue o es visto como persona ni sujeto; que la atención y educación no siempre fue lo central en el diseño, en la política. Algunas trazas —rasgos originarios— permanecieron y otros fueron superados.

Introducción

El presente capítulo surge a punto de partida de una investigación con la que se planteó contribuir al análisis de una política pública de atención y educación en la primera infancia¹ (AEPI),² el Plan CAIF.

La indagación consistió en explorar las representaciones y concepciones sobre la primera infancia, la atención y educación infantil pertenecientes a los actores políticos y técnico-políticos³ con responsabilidades sobre el Plan CAIF y el Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU) desde la fase de su diseño sobre finales de la década del ochenta hasta 2016, cuando se desplegó el trabajo de campo. También se exploraron las posibles relaciones entre tales concepciones y la prestación que ha brindado dicha política pública (modalidades, programas, características y cualidades de los servicios) a lo largo de su historia.

La indagación sobre las concepciones y representaciones responde a que estas «funciona[n] como sistema de interpretación de la realidad que rige la relación del individuo con su entorno físico y social, ya que determinará sus comportamientos y sus prácticas» (Hernández y Pargas, 2005, p. 89).

1 La definición de la categoría *primera infancia* es polémica y compleja. Desde lo evolutivo, existen razones para definirla desde el nacimiento hasta los seis u ocho años de edad (ONU, 2005). Desde los ámbitos educativos especializados y en los países avanzados, tanto la normativa como las construcciones conceptuales apuntan en esa dirección. La Ley General de Educación vigente establece: «La educación en la primera infancia comprende el ciclo vital desde el nacimiento hasta los tres años, y constituirá la primera etapa del proceso educativo de cada persona, a lo largo de toda la vida» (Uruguay, 2008, art. 38).

2 Para una definición de AEPI se toman como referencia la *Observación general 7* (ONU, 2005) y la Unesco (2010).

3 Designados políticamente en el primer caso (no necesariamente por su experticia) y por su claro perfil técnico en el segundo.

De esta manera y desde el análisis de las políticas y programas para la infancia, autores como Jorge Álvarez (2011); David Buckingham (2002); Gunilla Dahlberg, Peter Moss y Alan Pence (2005); Alfredo Hoyuelos (2004); Olga Meng (2011), y José Manuel Osoro (Osoro y Meng, 2008), entre otros, plantean que toda política o programa para la infancia responde —de forma explícita o implícita— a las concepciones y representaciones sobre esta, tanto a nivel social como individual de sus diseñadores y gestores:

La forma en que una cultura percibe sus niños, niñas y adolescentes, las asignaciones y encargos que produce en torno de ellos, los ideales, utopías y temores que expresa reflejan lo que acontece al interior de esa cultura, la forma en que ella se proyecta hacia el futuro y, a su vez; son productores de subjetividad y de políticas (Giorgi, 2001, p. 1).

Así, se buscó aportar conocimiento a una línea de política pública central para el Estado, las infancias y familias desde un enfoque pedagógico y de derechos.

Elaborar la delimitación temática significó un esfuerzo importante, en tanto el campo de interés —la AEPI— es vasto y, a su vez, polémico, plural y complejo (Bernassa, 2000), lo cual implica posicionarse desde la complejidad en el sentido que señala Hoyuelos (2015): «un análisis constante del todo y de las partes, de las relaciones circulares y recíprocas, de la unión de complementarios, buscar una nueva inteligibilidad de los fenómenos sin reduccionismos» (p. 20).

A su vez, el campo de interés y el problema de investigación abordado derivan en un *objeto interdisciplinario*. Fue abordado con énfasis en lo educativo, pero también asumiendo el riesgo de introducirse en campos como la psicología, el derecho, las ciencias políticas y la sociología.

Se trató de una investigación basada en un diseño metodológico cualitativo de alcance exploratorio a partir de información primaria y secundaria, con una perspectiva histórica que abarca las transformaciones de la política mencionada en la presentación.

El alcance exploratorio se justifica en la inexistencia de antecedentes o datos sobre el tema definido, en lo específico, referente a concepciones y representaciones de infancia y educación. Se desarrolló desde una mirada retrospectiva, en tanto se buscaba una aproximación a la realidad en términos de construcción histórica.

A partir del análisis de las entrevistas y del importante acervo documental⁴ que incluye —documentos de diseño, evaluación, monitoreo, orientaciones técnico-metodológicas, entre otros—, se identificaron elementos y rasgos que permiten categorizar representaciones y concepciones.

Algunos de los hallazgos que se anticipan dan cuenta de una imagen de niño y niña que, si bien fue evolucionando desde lo que se caracteriza como una *no imagen* hacia el *reconocimiento*, aún preserva contradicciones y trazas de una perspectiva que hace foco en la carencia. Ese movimiento poco a poco dio lugar a la emergencia de una mirada más potente y habilitante, aunque no en forma hegemónica ni superadora en su totalidad. Se evidencia la incorporación de la perspectiva de derechos, aunque persisten miradas tutelares.

En cuanto a la atención y educación, se reconoce una progresividad desde una perspectiva inicial fuertemente asistencialista, compensatoria y tutelar. Se encontró una progresividad, un avance en su especificidad, en que lo educativo estaba relegado a un lugar residual y la atención se centraba en la asistencia. En tales casos, la institución era ubicada como *medio de prevención social*, lo que propicia una pugna entre dos concepciones: adultocéntrica (atención como guarda y *prevención social*) y pedagogía renovadora (con *intenciones* de especificidad).

La perspectiva de derechos aparece en los documentos a partir de la tercera o cuarta etapa,⁵ en 1996, y cobra mayor fuerza a partir de 2006. La participación y el protagonismo infantil como elementos constitutivos de la imagen de una infancia rica y potente no emergieron en las entrevistas. Se reconoce la participación infantil en forma subalterna: como usuario de alguno de los programas que integran el plan o como miembro de una familia.

4 Treinta y cuatro documentos comprendidos desde la fase de diseño en 1988 hasta la actualización del convenio que le da marco institucional al Plan CAIF en 2017. En el informe de la investigación se incluye una tabla con el detalle (Alliaume, 2018).

5 El análisis retrospectivo se basó en una periodización propuesta por Cecilia Zaffaroni (2015) y fue actualizada por el autor.

Los puntos de partida I: infancia, infancias

Como se señaló antes, la indagación parte de la una constatación de la infancia como un constructo social. Es decir, la cría humana deviene en infancia —en infancias— en una construcción determinada desde la historia, tal como lo señalan, ya a principios del siglo xx, Ruth Benedict y Margaret Mead en sus estudios antropológicos. En ellos señalan que es frecuente que las formas de pensar a la infancia —y, por tanto, de transitarla— varíen según las culturas.

Cuando se dice que se trata de una construcción social, se hace referencia a que la infancia no existe en un estado natural o esencial a ser encontrada, definida y realizada, sino que existen formas de ser niño y representaciones de infancia. Tal como recuerda Lourdes Gaitán (citando trabajos fundantes de la sociología de la infancia, de amplia difusión):

La propia idea de infancia puede entenderse como una construcción social (Qvortrup, 1993; James y Prout, 1997), esto es, como el resultado de un proceso dialéctico continuo de producción de sentido por el cual se dota a la infancia de un significado que se percibe como si fuera un hecho objetivo, que primero se internaliza por medio de la socialización, y después se reproduce, aunque ya no de la misma manera, sino transformado por la conciencia (Gaitán, 2010, p. 13).

Es así que se impone el uso del plural para dar cuenta de la existencia de diversas formas en que se vive la infancia, la multiplicidad de experiencias y modos de vida de niños y niñas, contra el uso del singular uniformizante. Ante esto, Sara Alvarado y Valeria Llobet (2013, p. 28) plantean una tensión: por un lado, singularizar esta multiplicidad de experiencias y modos de vida comporta un riesgo uniformizante; por otro lado, el uso del plural se vincula o responde a modos específicos de producción de desigualdades sociales.

Si bien escapa al alcance de este texto, es preciso mencionar, por su amplia difusión, los estudios sobre la infancia desde una perspectiva histórica. Son trabajos que, tal como señala Perrot (2001), recién comienzan a desarrollarse luego de superada la hegemonía del abordaje de lo público por parte de la historia. En este sentido, se reconoce el esfuerzo de *l'École des Annales* por dar lugar a una *Nouvelle Histoire*.

En ese esfuerzo por sacar del lugar de lo prohibido, de lo oscuro, a lo privado y lo doméstico, surge la «historia de las mentalidades»

o «historia de la vida privada» o, como propone Barrán (1989), la «historia de la sensibilidad». En esta corriente se inscribe un trabajo de Ariès (1987) que puede considerarse como un parteaguas en los estudios sobre la infancia.

Instituciones educativas e infancias: la producción de la infancia como alumna

Ahora bien, dentro de las producciones de significado sobre el modo de transitar la niñez, es relevante introducir el papel que representó la ampliación de la educación, una transformación que fue instalándose con la progresiva diferenciación social que se establece entre el mundo de los niños y el mundo de los adultos. A lo largo de los años se generó una separación cada vez mayor, lo cual retroalimentó a la diferenciación de la infancia. Se trata de dos procesos que se implican de forma mutua y dialéctica. Impactan, por un lado, en las actividades de los niños, sus formas de pasar el tiempo, tanto juegos y entretenimientos como la percepción que se tiene de ellos y en su educación (Varela y Álvarez-Uriá, 1991, p. 135). Esto daría lugar al surgimiento de las instituciones educativas modernas, los dispositivos escolares (en sentido genérico) y nuevas construcciones que resultan del parcelamiento del terreno social para responder a las necesidades sociales de la época (Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1992).

Esto es consistente con otra de las tesis de Ariès (1987), la cual fue retomada por varios autores pocos años después. Así, Jacques Gélis (1992) —en un capítulo de la serie de libros de Ariès y Georges Duby— propone que la diferenciación y la separación conllevan la necesidad de espacios propios; dispositivos diseñados, pensados para la infancia, su educación (moralización y disciplinamiento) y cuidados.

Las familias habrían hecho lugar a estos dispositivos como espacios privados que podrían proveer a sus hijos de aquello con lo que ellos no contaron antes y, de esa manera, ofrecerles un mejor presente; pero, sobre todo, un mejor futuro. Los adultos habrían aceptado «que la reducción del espacio privado podría frustrar al niño y que ellos mismos son incapaces de darle una formación distinta de la que antaño recibían de la comunidad» (Gélis, 1992, p. 324). Bustelo (2012) retoma este análisis y lo describe de la siguiente manera:

... la aparición de la escuela como un ámbito de encierro para disciplinar y educar a los niños. Así los niños no se mezclan más con los adultos. La escolarización marca, junto con los cambios en la familia, el surgimiento de la categoría infancia en el capitalismo industrial (pp. 288-289).

Sobre el lugar de la escuela, Ricardo Baquero y Mariano Narodowski (1994) sostienen: «la institución escolar juega un papel central: escolarización e infantilización parecen, según todos los autores reseñados, dos fenómenos paralelos y complementarios» (p. 62). Los mismos autores lo expresan en términos más rotundos en el siguiente fragmento, que, conjuntamente con el libro de Narodowski (1994), marcaron un hito tanto en la producción pedagógica como en los estudios más amplios sobre la infancia. Dicen los autores:

El infante resulta el niño pedagogizado y la pedagogización del niño (de la niñez) se procesó en el gran dispositivo/laboratorio escolar. La operación crucial es la de situar a los sujetos en posición de alumno, habida cuenta de su condición de niños, adolescentes o adultos. Todos quedan situados dentro del gran supuesto del discurso pedagógico: la posición de alumno implica la posición de infante (Baquero y Narodowski, 1994, p. 64).

La infancia en la encrucijada: como una paradoja

Continuando sobre las líneas teóricas y los aportes de los diversos autores, puede decirse que el *sentimiento de infancia*, producto de su *descubrimiento* y consolidación como categoría específica —fase de la vida diferenciada de las otras—, traerá aparejados otros procesos. Como una suerte de paradoja, la infancia gozará, por un lado, de una centralidad en la vida familiar; recibirá mayores cuidados en cuanto a salud y alimentación; gozará de una moratoria, tiempo para jugar y formarse, y de un intercambio más próximo y afectuoso con sus padres. Pero, por otro lado, y en simultáneo, deberá asumir cierta reclusión en el ámbito doméstico, en su hogar, lo que implica perder su participación en espacios comunitarios y su autonomía; se distanciará del mundo adulto y pasará a quedar subordinado (García Méndez, 1994; Giroux, 2003; Leopold, 2014).

Los puntos de partida II: el papel de las representaciones y concepciones en la producción de las infancias y las instituciones

Otro de los puntos de partida fue la decisión de indagar sobre las representaciones desde una posición instrumental, en la búsqueda de relaciones entre las formas de pensar a las infancias y las respuestas a ellas dentro de una política pública concreta.

El desarrollo de la teoría de las representaciones sociales ha sido incorporado por las ciencias sociales en tanto permite un enfoque que integra lo individual y lo colectivo, el pensamiento y el hacer, lo simbólico y lo social (Batthyány, Genta y Perrotta, 2013).

Las representaciones sociales constituyen maneras de interpretar y pensar la realidad, pasan a formar parte del lenguaje y de las acciones cotidianas, y se constituyen «en instrumento para comprender al otro, para saber cómo conducirnos frente a él, e incluso, para asignarle un lugar en la sociedad» (Moscovici, 1986, p. 472).

Retomando a Serge Moscovici, Jean-Claude Abric (2001) plantea que una representación

es a la vez «producto y proceso de una actividad mental por la que un individuo o un grupo reconstituye la realidad que enfrenta y le atribuye una significación específica». La representación no es así un simple reflejo de la realidad, sino una organización significante (p. 13).

Por su parte, Denise Jodelet (1986) refuerza el carácter de construcción colectiva. Plantea que la representación «es una forma de conocimiento, elaborada socialmente y compartida con un objetivo práctico que concurre a la construcción de una realidad común para un conjunto social» (Jodelet en Abric, 2001, p. 13).

En suma, se parte del siguiente supuesto: las representaciones y concepciones constituyen no solo una forma particular de entender y comunicar la realidad, sino que inciden en las construcciones sociales, y, entre ellas, en la primera infancia y las respuestas en cuanto a políticas públicas. Es que las representaciones de infancia no solo son una forma de pensarla, sino también una forma de producirla, en tanto «los niños viven sus vidas a través de las infancias construidas para ellos por las interpretaciones que las personas adultas tienen de la infancia y de lo que son y deberían ser los niños» (Mayall [1996] en Dahlberg, Moss y Pence, 2005, p. 1). En

el mismo sentido, las instituciones para las infancias también se encuentran bajo el influjo de las representaciones, ya que son parte de lo que las personas adultas construyen para las infancias.

Una observación sobre el análisis y la discusión de datos

El análisis y la discusión de datos partió del discurso escrito —en que se plantearon algunas dimensiones— y de las concepciones y representaciones de los actores técnico-políticos responsables del surgimiento y el devenir del Plan CAIF.

Cabe señalar que en los documentos no se encontraron definiciones explícitas acerca de las categorías analizadas (*infancia* y *educación infantil*), por lo que se deben inferir desde lo programático y en un contexto más amplio dentro del entramado que representan los textos de los diversos documentos en cada fase. Estas ausencias constituyen, en sí mismas, un hallazgo de relevancia.

La infancia carenciada y la infancia omitida

Las primeras referencias que se encuentran en cuanto a los niños y la infancia forman parte de los objetivos del plan:

Objetivo general del plan (1988): Impulsar acciones integradas de organismos públicos, gobiernos departamentales y comisiones vecinales para atender las necesidades de las familias con niños preescolares que viven bajo la línea de pobreza (proyecto original [1988] en Brower, 1993, p. 2).

Se hace alusión a los niños para los cuales se propone el plan. Esto se reitera documento tras documento en estos primeros años. Así aparece el niño, también, en el *Proyecto Plan Nacional de Promoción del Menor, la Mujer y la Familia*, en la redacción del objetivo: «brindarán atención directa a preescolares de dos a seis años provenientes de hogares en situación de pobreza extrema. [...] Cada centro otorgará servicios de nutrición, atención médica y aprestamiento escolar a los preescolares» (Comisión Nacional de Promoción del Menor, la Mujer y la Familia [CNMMYPF], 1988, p. 2).

En los textos analizados, el niño queda reducido a una condición más que a un sujeto o miembro de una categoría social para la cual se diseña la política. Es decir, el niño del Plan CAIF sería aquel que se caracteriza por transitar o portar la condición de pobreza, por formar parte de una familia de bajos ingresos o necesidades básicas insatisfechas. Por otro lado, se trataría de un preescolar, es decir, es un *no escolar*, alguien que no ha llegado a la edad escolar.

La omisión de la conceptualización o definición explícita acerca de la infancia como sujeto de la política también permite preguntarse acerca de la relevancia que podría tener para quienes redactaron los documentos iniciales el detenerse a dar cuenta de los marcos de referencia —pedagógica, antropológica, sociológica y política— desde los cuales se concebía a la infancia y al niño, aunque fuera en términos de metas o fines. Tal ausencia, al confrontarla con lo que sí se escribió, con lo que sí se explicita, podría dar lugar a pensar que se parte de una concepción empobrecida.

Un primer movimiento (y sus resistencias)

El Plan CAIF, que nació dentro de la órbita de Presidencia de la República, sufrió una importante modificación con la inscripción de la secretaría ejecutiva en el Instituto Nacional del Menor (Iname, actual INAU), así como el traspaso de la responsabilidad de su coordinación hacia ese instituto, lo cual significó un avance en su consolidación programática (Zaffaroni, 2015, p. 37).

En respuesta a los resultados contenidos en los informes de las evaluaciones externas de 1991, 1993 y 1995-1996, y como parte del proceso de fortalecimiento institucional al que se abocaron las nuevas autoridades de la secretaría ejecutiva y del Iname, se desarrolló un proceso de varios meses de duración en coordinación con técnicas —en su mayoría, maestras— para la elaboración de una propuesta educativa específica. También contó con la participación de los recientemente incorporados «técnicos de apoyo» (Zaffaroni, 2015, p. 38) e integrantes de las organizaciones de la sociedad civil que llevaban adelante los centros.

Se cuenta con varios documentos elaborados para el proceso y como resultado de él. Además, hay una síntesis final que dio lugar a la propuesta pedagógica del Plan CAIF en la segunda mitad de la década del noventa. En este conjunto de documentos todavía se encuentra

la misma omisión, lo cual es especialmente significativo, en tanto se trata de documentos de corte pedagógico. Tal hecho se da de bruces con lo propuesto por Miguel Fernández Pérez (1994), quien plantea que la definición del sujeto es uno de los elementos centrales de los discursos pedagógicos y, por tanto, de los diseños curriculares.

Se encontró solo el siguiente párrafo, dedicado en específico a presentar una conceptualización, una idea de quiénes son los niños o de cómo se piensa la infancia:

Cada niño es una unidad con sus facetas motrices, cognitivas, emocionales, expresivas, sociales; pero, al mismo tiempo, es una síntesis de la familia y del grupo social al que pertenece. No podemos ignorar su historia personal y social —si es que pudieran separarse— y la índole de las vinculaciones, muchas veces contradictorias, entre los componentes del grupo de pares, el ambiente humano de cada centro, la complejidad y la singularidad de los afectos, indiferencias y rechazos que surgen de cada empresa colectiva (Plan CAIF, 1996b, p. 35).

Este párrafo aporta una mirada integral, que reconoce al niño como una persona, como un sujeto singular con características propias. Aparece como un sujeto activo, con experiencias y saberes, y como sujeto social que forma parte de diversos colectivos.

Esto, si bien se da en el marco de una estrategia —en que el niño es un objeto de intervenciones—, es relevante, en tanto se plantea que deben dar cuenta de la singularidad, del reconocimiento de que cada niño es una persona, un ser singular. Pero también se otorga al niño el lugar de persona con la cual *conversar*, es decir, un par, un interlocutor válido, merecedor de las palabras y la escucha adulta, en tanto *conversar* implica diálogo e intercambio.

Es preciso que todos los adultos del jardín conozcan lo mejor posible a cada niño; registren el diagnóstico inicial y los progresos obtenidos en cada área, y le comuniquen claramente al niño cada uno de sus logros, por pequeño que sea. [...] Es necesario conversar con cada niño en forma individual, buscando la mirada directa y el contacto afectuoso (Plan CAIF, 1996b, p. 31).

Asimismo, en el documento que se viene analizando, se encuentra de manera explícita la idea de la infancia como potente, pues se reconocen los «progresos obtenidos». Una vez más, en el marco de una orientación técnica: «Que estén completamente convencidos de que

todos los niños tienen al menos un talento especial, y que hagan un esfuerzo sistemático para descubrirlo; es preciso hacérselo saber al niño y al grupo» (Plan CAIF, 1996b, p. 31).

Es en este documento que se encuentra la primera referencia explícita al reconocimiento de un derecho. En el marco de esta identificación de la individualidad, se plantea: «El niño debe poseer una caja, una parte de un estante o algún recipiente individual para guardar algún objeto que sea solo suyo y que tenga derecho a conservar» (Plan CAIF, 1996b, p. 31). Si bien en una primera lectura se podría pensar que se trata del reconocimiento del derecho a la propiedad, al tratarse de un documento pedagógico con referencias varias al desarrollo de la afectividad y la subjetividad, y teniendo en cuenta que ya se conocían los aportes de Donald Winnicott en relación con los objetos transicionales o acompañantes, parece justo que se desprendan otras connotaciones como la identidad y la pertenencia. Este reconocimiento, no obstante, se encuentra en entredicho en documentos posteriores, como es el caso de esta referencia:

Si ellos manejan libros, juguetes, piedras o pinturas sin esperar sentados a que la encargada les diga lo que tienen que hacer; si buscan la mirada de la maestra con esa alegría y confianza del que sabe que va a ser escuchado y respondido, allí se está trabajando con un currículo activo. [...] La capacidad de aprendizaje de todos los niños en la primera infancia es muy similar en todas las clases sociales. [...] En cambio, las necesidades de aprendizaje de unos y otros niños son diferentes. Distintos retos que tendrá que enfrentar cada centro educativo, para ser congruente y eficaz en su función dentro del sistema educativo (Plan CAIF, 1996c, p. 35).

Aquí damos cuenta de una paradoja discursiva: si bien todos los niños tendrían la capacidad de expresión y de escucha, la capacidad de aprender y de hacerlo con otros, de interactuar (positiva y constructivamente entre ellos y con objetos), se plantea que las necesidades de aprendizaje serían diferentes en función de la clase social a la que pertenecen. Se ubica así en el discurso de la *minoridad*, pues contiene trazas de la *doctrina de la situación irregular*. Esta idea es retomada en un documento posterior, en el cual se plantean las líneas de acción del plan de la siguiente forma:

Estamos convencidos de que todos los niños pueden aprender, a pesar de las condiciones desfavorables que pueda tener el medio en que han nacido, siempre que la intervención educativa sea brindada en tiempo y forma. Sabemos que

sus estrategias de aprendizaje son diferentes y que muchas veces los docentes no estamos preparados para ofrecerles las propuestas de aula que le permitan transitar con éxito esos procesos (Plan CAIF, 1998b, p. 7).

Se naturaliza la desigualdad (en términos de apropiación de la riqueza, de acceso a satisfactores de las necesidades y al capital cultural) y se refuerza un discurso de la diferencia, que deriva en la construcción de dos tipos de sujetos: los que se consideran *normales* y aquellos otros que son concebidos como *carenciados*. Es más, estos sujetos carentes solo serán concebidos como iguales siempre y cuando accedan a una propuesta educativa que, a partir de su situación de desigualdad, pueda transformarlo en un igual.

Segundo movimiento, tercer momento, o el reconocimiento

A finales de los noventa se consolida la secretaría ejecutiva —con un equipo de asesores y el trabajo conjunto con la división Plan CAIF (orgánica)— en la tercera etapa, en línea con la periodización propuesta por Zaffaroni (2015). Esta consolidación permitió que, a partir de 2006, la nueva dirección se enfocara en el fortalecimiento del modelo institucional.

Una de las acciones iniciadas fue la edición de dos series de publicaciones que integran la Colección Primera Infancia, que consta de las series Fascículos y Guías Metodológicas, las cuales constituyen un importante, voluminoso y diverso conjunto de documentos de referencia. Dentro de estas publicaciones se encuentra una guía de orientación pedagógica dirigida a todo el equipo del centro, así como a la organización que lo gestiona. En la fundamentación se encuentra una caracterización de la infancia que constituye un avance sustancial:

... el niño/a con deseo de explorar el mundo que lo rodea, de interactuar con él para visualizar las repercusiones que él puede generar e incentivarlo a buscar soluciones a problemas sencillos de la vida cotidiana, revalorizando las actividades habituales no como rutinas, sino como aprendizajes necesarios para manejarse con autonomía. Se le deben ofrecer oportunidades para preguntar, equivocarse, volver a intentar, expresarse utilizando todos los lenguajes, crear, imaginar, dialogar, pensar (Plan CAIF, 2007, pp. 5-6).

Como se observa, con esas palabras se da cuenta de una imagen de niño competente, con herramientas propias y capacidad de aprender, interactuar, y resolver situaciones y problemas. Se percibe como portador de voz propia y ya no como mero receptor de las palabras del adulto; alguien con capacidad de preguntarse y preguntar, de explorar, de expresar y expresarse a través de múltiples lenguajes en un proceso evolutivo gradual de sus facultades y de la autonomía progresiva.

Movimientos y complejizaciones, del asistencialismo a una mirada educativa

Como se dijo antes, ni en los objetivos ni en las metas planteadas originalmente se encuentran referencias a un enfoque educativo de la política. Esto resulta consistente con el surgimiento del Plan CAIF como una política de carácter asistencial y compensatoria. Una respuesta, en términos de política social, ante la constatación de la infantilización de la pobreza y las consecuencias que se hallaron en el desarrollo de los niños, por un lado, y como un intento de racionalizar el gasto público, por otro.

Los documentos iniciales coinciden en un enfoque preventivo y paliativo en relación con las carencias materiales y económicas de las familias de los niños, así como preparatorio para la escolarización ulterior, lo cual remite a concepciones propedéuticas y preescolarizantes y dan cuenta de una identidad débil. A modo de ejemplo, al celebrarse el décimo aniversario del plan, se elaboró una publicación de la cual se recoge el siguiente fragmento:

El Plan CAIF tiene por misión prevenir o revertir este déficit. La educación debe desarrollar la capacidad de adaptación de los individuos a una sociedad muy cambiante. No habrá posibilidad de inclusión social para los que no estén adecuadamente preparados (Plan CAIF-INAU, 1998a, p. 9).

No obstante, se encuentran algunas contradicciones que remiten a marcos conceptuales y a representaciones divergentes. Tal es el caso del sentido del plan, como se expone en las citas que siguen, en las cuales queda explícita mirada adultocéntrica con los centros de primera infancia como lugar de guarda y como respuesta a la tensión entre dos responsabilidades adultas: parentalidad y trabajo, el ser trabajadora y ser madre (el texto remite a la mujer, a la ma-

dre, y reproduce así, al no esbozar siquiera un comentario crítico o cuestionador, la distribución estereotipada de tareas y responsabilidades parentales).

Montevideo es una ciudad con muchas mujeres en el mercado de trabajo, donde hay altos porcentajes de desintegración familiar. Los hijos de las mujeres que trabajan y pasan muchas horas fuera del hogar han perdido, además, la protección del resto de la familia que tenían cuando convivían abuelos o tíos en el mismo hogar (Plan CAIF, 1996a, pp. 9-10).

El documento profundiza y da cuenta de que la responsabilidad social del cuidado de los niños pequeños recae, entre otros, aunque no lo explicita, sobre el Estado:

La sociedad en su conjunto no ha elaborado respuestas eficaces para la situación de estos niños; ni siquiera hay un estado público de conciencia de la magnitud del problema; hay como una presunción tácita, generalizada, de que cada madre o padre debe encontrar por sí dónde y en qué forma deben ser atendidos los niños pequeños cuando no están bajo su cuidado (Plan CAIF, 1996a, p. 2).

Esta concepción adultocéntrica, que se enfoca en la función de custodia, se encuentra con otras visiones que, además de cuestionar dicha centralidad, también ponen en tela de juicio el asistencialismo.

... una propuesta de tipo asistencial con acento secundario sobre lo educativo ha demostrado tener el efecto «perverso» de crear dependencia y pasividad por parte de los usuarios, y, por lo tanto, ninguna consecuencia perdurable en cuanto a la superación de sus condiciones de vida (Plan CAIF, 1996b, p. 22).

Se hacen explícitos, además, algunos elementos que dan cuenta de unas concepciones renovadoras:

El currículo de una institución de esta naturaleza debe contener orientaciones muy claras con respecto a la participación de los adultos en acciones educativas; y ha de ponerse especial atención en crear una modalidad de trabajo pedagógico muy alejada de lo tradicional, es decir, de la centrada solamente en el trabajo con los niños (Plan CAIF, 1996b, p. 22).

Y va más allá al cuestionar con fuerza el modelo tradicional:

El jardín de infantes es la primera «escuela» a la que asiste cada infante. Es una matriz en la que se inscriben las prime-

ras actitudes ante el aprendizaje y la educación formal; de allí se deriva su gran responsabilidad con respecto al futuro escolar de cada niño y no, como se piensa con frecuencia, de su función de «aprestamiento» (Plan CAIF, 1996b, p. 35).

Es decir, hay una responsabilidad que tiene que ver con el futuro de los individuos, en el trabajo con ellos durante su infancia, pero que se inscribe en el hoy y ahora, y que no se fundamenta en lo que vendrá después.

Se encuentra una visión y vocación de integralidad del abordaje fundamentada en el desarrollo de la infancia:

Los primeros años de vida como cimiento del desarrollo integral constituye un desafío impostergable: crear alternativas educativas para los niños menores de dos años y sus familias. Es en los primeros años de vida que se construyen los cimientos del desarrollo integral del niño/a y sus primeras matrices de aprendizaje, a través del vínculo que el niño va estableciendo con los adultos que lo rodean (Plan CAIF, 1998c, p. 3).

Esto da lugar a una formulación de la *educación inicial*, expresada en términos de objetivos específicos «que trascienden a la responsabilidad de docentes, auxiliares y educadoras. Deben estar inmersos en un plan global, con un enfoque integral e integrador» (Plan CAIF, 1998c, p. 5). Tal integralidad se enriquece con la incorporación de nuevos paradigmas, como es el caso de la psicomotricidad, que comienza a cobrar fuerza en lo conceptual y en lo programático, a partir del armado del equipo de asesores técnicos de la secretaría ejecutiva. Los objetivos programáticos trazados a partir de 1998 dan cuenta de lo expresado:

Lograr que los niños que asisten a los centros CAIF y sus hermanos menores alcancen un estado de salud y nutricional adecuado a su edad.

Lograr que los niños que asisten a los centros alcancen un nivel de desarrollo intelectual y psicomotor que posibilite el aprovechamiento pleno de sus potencialidades y la adecuada inserción posterior en el sistema educativo (Plan CAIF, 1998a, p. 5).

Hacia una concepción que incorpora la perspectiva de derecho

Ya en la fase más reciente se reconocen reconceptualizaciones que ubican a la política como una propuesta de atención y educación en clave integral y de derechos. Esto se puede encontrar en documentos posteriores a 2005 y 2006.

Al explicitar los fundamentos pedagógicos en la *Guía metodológica de educación inicial* —orientada a todos los actores de los centros, así como a supervisores y asesores— se ofrece un enfoque pedagógico alternativo, abierto, superador de las concepciones tradicionales y hegemónicas en el sistema educativo formal:

El Programa de Educación Inicial es una propuesta socioeducativa integral que brinda una oportunidad para el desarrollo de niños y niñas menores de cuatro años y el fortalecimiento de sus familias. [...] Desde el punto de vista pedagógico se trata de que los niños/as no sean percibidos por los adultos solamente como objeto de su atención y de su enseñanza, sino que somos responsables de promover en el niño/a el deseo de explorar el mundo que lo rodea, de interactuar con él para visualizar las repercusiones que él puede generar e incentivarlo a buscar soluciones a problemas (Plan CAIF, 2007, p. 5).

Aparece expuesta con claridad la idea de una pedagogía activa, en la cual el niño es protagonista de sus aprendizajes a través de la exploración e interacción y el adulto es un enseñante provocador y dinamizador de situaciones de aprendizaje. A su vez, se rescata la importancia de la vida cotidiana: «revalorizando las actividades habituales no como rutinas, sino como aprendizajes necesarios para manejarse con autonomía» (Plan CAIF, 2007, p. 6).

La perspectiva de derecho se integró en la tercera etapa:

El Plan CAIF es una política pública intersectorial de alianza entre el Estado y las organizaciones de la sociedad civil para contribuir a garantizar la protección y promoción de los derechos de los niños y niñas desde la concepción a los tres años a través de los Centros de Atención Integral a la Infancia y las Familias (Plan CAIF-INAU, 2008, p. 1).

Aparece así una perspectiva promocional. La promoción de derechos, por un lado, implica su reconocimiento, en particular, el derecho a la atención y educación desde el nacimiento. Hasta ahora

encontrábamos un discurso centrado en la prevención y protección con poca o casi nula mención a la promoción. En publicaciones más recientes, al actualizar uno de los documentos más relevantes de la política, se afirma:

El Plan CAIF constituye una política pública de alianza Estado-sociedad civil de intervención socioeducativa en la primera infancia. Su finalidad es apoyar a las familias con niños y niñas pequeños contribuyendo a garantizar la protección y promoción de sus derechos desde la concepción hasta los treinta y seis meses (INAU, 2017, p. 2).

Algunos hallazgos y consideraciones finales

Los hallazgos permiten —dentro de los límites del diseño— señalar que existen cambios y permanencias en cuanto a las concepciones exploradas a lo largo del tiempo, así como algunas diferencias entre el discurso escrito y el hablado, e incluso algunas contradicciones a la interna de cada uno de ellos. En general, en los documentos se encuentran visiones de infancia y de educación que se superan a lo largo del período estudiado y dan lugar a concepciones más ricas y potentes desde el discurso hablado. Por su parte, el discurso oral de los actores deja ver, en muchos casos, representaciones basadas en una imagen pobre —o, al menos, poco potente— del niño y ofrece poca claridad en cuanto al lugar, sentido e identidad de la educación infantil.

En cuanto a las representaciones de infancia, aparece —sobre todo en las fases iniciales— una idea de *niño carente y desvalido*, cuando no una omisión acerca de su caracterización, lo cual permite, incluso, proponer la idea de una *no imagen*. Esto es consistente con algunas de las consideraciones formuladas en el marco teórico de referencia, en tanto la categoría infancia se configura de manera tardía y no libre de conflictos y contradicciones —en particular, la primera infancia— a diferencia del niño-escolar, que emerge junto con la expansión de los sistemas escolares en pleno proceso de industrialización y consolidación de los estados nacionales. Mientras tanto, la primera infancia permaneció oculta (u ocultada), invisibilizada hasta épocas recientes.

En el discurso escrito se encontraron algunos avances en términos de reconocimiento como sujeto, como persona activa y capaz. Con ello se

superó su propia omisión en cuanto a su caracterización y definición de los primeros documentos. Fue definido, luego, por sus carencias, asociado al discurso de la minoridad y la doctrina de la situación irregular, y como objeto de intervención desde una mirada asistencialista y empobrecida. En suma, alguien que apenas es reconocido y de quien no se espera mucho más que el poder ser asistido.

Cuando se analiza el discurso hablado y las entrevistas se identifica una diversidad de concepciones sobre la infancia. Algunos entrevistados muestran una falta de reconocimiento de los niños como personas con derechos e incluso llegan a cosificar a los bebés y niños pequeños. Aunque existen referencias ocasionales a concepciones más potentes, como las propuestas por Dahlberg y colaboradores (2005), estas no son predominantes.

Una diferencia clave entre el discurso escrito y hablado es la evolución en el reconocimiento de los niños como sujetos de derechos, que se evidencia con mayor claridad en documentos más recientes. Este cambio se relaciona de forma estrecha con la dimensión de la participación y el protagonismo infantil, donde persiste una imagen de participación subalterna —limitada a la asistencia a programas o a roles familiares— en lugar de una participación activa y significativa en decisiones que afectan sus vidas.

En resumen, se destaca la complejidad y las discrepancias en las representaciones de la infancia y se subraya la necesidad de superar las visiones tutelares tradicionales y el avance hacia concepciones más inclusivas y respetuosas de los derechos y capacidades de los niños.

Sobre las concepciones de educación y atención, se hallaron —al igual que con el caso de la infancia— diversidad de concepciones, incluso contradictorias en un mismo momento histórico (documentos y entrevistas). De la misma manera que con la conceptualización de infancia, al analizarla en los documentos, se encuentra una progresividad, un avance en su especificidad.

Se parte de una perspectiva fuertemente asistencialista y compensatoria, donde lo educativo queda relegado a un lugar residual y la atención se equipara a la asistencia. Tiene una identidad muy débil, basada en la preescolarización o la preparación para la escuela, lo que se puede rotular como propedéutico. La atención, en términos de Dahlberg y colaboradores (2005), es la institución concebida como «medio de prevención social». Luego se da paso a cierto cuestionamiento al asistencialismo, que se expresa en una pugna

entre dos concepciones: una adultocéntrica y focalizada (la atención como guarda y prevención social) y una pedagogía renovadora con (intenciones de) especificidad. Se encuentran referencias a una educación para el futuro, pero ancladas en el hoy, en la participación y el protagonismo en la vida cotidiana, y en las actividades como parte sustancial de la propuesta. El juego y la vida cotidiana son presentadas como fuentes de experiencias y aprendizajes; la educación se plantea como alternativa a la instrucción y la enseñanza.

En este caso, se demuestra cierta consistencia con las ideas de los actores que fueron relevadas a través de las entrevistas. Nos referimos a los actores vinculados a las primeras etapas, donde lo educativo aparece como algo residual, subsumido bajo lo asistencial y preventivo. Se hace explícita la atribución de sentido e intencionalidad educativa en actores más recientes. No obstante, se encontraron contradicciones y pujas de sentido e identidad a la interna de algunos de ellos y entre unos y otros durante una misma época. En particular, si bien aparecen concepciones vinculadas a lo educativo y la atención como promoción de aprendizajes y desarrollo, centradas de forma integral en las necesidades específicas de la fase evolutiva, tensionan con representaciones asociadas a la sustitución del hogar y la prevención social (Dahlberg *et al.*, 2005).

Aparecen trazas de adultocentrismo: la atención como forma de conciliar las responsabilidades adultas entre la parentalidad y el trabajo (o estudio). También emerge la idea de prevención de males mayores, tanto para los sujetos como para la sociedad toda (vinculada a la idea de sujeto carente) (Martinis, 2006), y se remite a una propuesta focalizada y compensatoria.

A través de la investigación se pudo constatar la relevancia del análisis de las connotaciones ideológicas respecto a cómo se concibe a la infancia y la educación en el diseño e implementación de políticas. Por ello los hallazgos sobre estas concepciones permiten comprender las complejidades, las continuidades y las contradicciones, teniendo en cuenta que estas interactúan e inciden en las prácticas, desde el diseño y gestión de una política hasta su implementación. Aportar a su comprensión ofrece la posibilidad de actuar de manera consistente y coherente; de hecho, parecería ser una necesidad.



REPRESENTACIONES Y DISCURSOS: LA INFANCIA EN LA REVISTA *CHARONÁ*

Darío Rancel

Resumen

La investigación denominada *El niño y la niña en la revista Charoná. Representaciones sociales de la infancia en el Uruguay contemporáneo 1969-2004* (Rancel, 2021) procuró analizar estas representaciones entre 1969 y 2004¹ a través del estudio de la revista *Charoná*, considerando su diseño gráfico, sus contenidos temáticos y su oferta publicitaria. El tema de investigación se entiende relevante para profundizar en los actuales vínculos de la infancia con instituciones como la familia, el Estado y el mercado.

Se trató de una investigación de corte cualitativo, basada en fuentes documentales, que empleó como técnica el análisis del discurso con el objetivo de interpretar los contenidos manifiestos y latentes de las representaciones de la infancia en la revista infantil como principal fuente empírica. Se toma el discurso —en el sentido de Corea y Lewkowicz (1999)— como prácticas comunicativas, comerciales y

1 Si bien el primer ejemplar se imprimió en 1967, no fue posible recabar números de revistas anteriores a 1969. Se relevaron tres números de la revista *Pilán* (una de 1969 y dos de 1970), una publicación infantil cuyo principal responsable fue Sergio Boffano, iniciador, impulsor y creador de la revista *Charoná*. Por otra parte, en 2004 se promulgó el Código de la Niñez y la Adolescencia en nuestro país (Uruguay, 2004).

técnicas, que instituyen condiciones de recepción específicas, las cuales producen un tipo de subjetividad, en este caso, en el espectador y consumidor.

Es a través de la revista que se identifican, categorizan y analizan las representaciones de la infancia desde tres ejes: la infancia escolarizada, la infancia cliente o consumidora y las representaciones del niño (varón) y la niña (mujer). Entre los resultados se destaca una fuerte presencia de la representación de la infancia escolarizada en la etapa fundacional de la revista, con el discurso mediático (textos e imágenes) como su principal exponente. Si bien en un comienzo se presentará teñida por valores modernos, sobre mediados de la década del setenta comenzará a ser colonizada por la representación de la infancia consumidora o cliente a través del discurso publicitario. En este sentido, la investigación intenta identificar similitudes y diferencias entre ambas, así como rupturas y continuidades de las dos representaciones en relación con la configuración moderna de la niñez. La representación de la infancia consumidora o cliente irá dinamitando algunos rasgos de su imagen moderna, pues el niño y la niña pasarán de ser posibles predictores del consumo familiar a convertirse en consumidores.

Por otra parte, se observa una sobrerrepresentación del niño varón a lo largo de todo el período abordado, mientras que la niña será representada de forma marginal y su protagonismo tenderá a ser secundario; su imagen será vinculada a una perspectiva conservadora de la mujer, lo que se manifestará sobre todo en la división sexual del trabajo y del juego. A partir de mediados de la década del setenta, esta imagen comienza a convivir con una nueva representación de la niña, promovida en la mayoría de los casos por el discurso publicitario y la cultura del espectáculo.

En este sentido, la investigación indaga en relación con la reproducción de los estereotipos de género por medio de los diversos discursos que se plasman en la publicación y en cómo estos interpelean a los niños y niñas en cuanto al lugar que les es asignado en la sociedad.

Introducción

La revista *Charoná*, publicación infantil de edición nacional, se configuró como referente para muchas generaciones de niños, niñas y adultos desde su edición fundacional en 1967. La invención de su principal protagonista, Charoná, estuvo inspirada en los pueblos originarios de América y, por tanto, su denominación obedece a la conjunción de dos etnias de marcada identificación con este lado del Río de la Plata (charrúas y chanaes).

La revista se emitió en forma semanal hasta la década del ochenta, cuando comenzó a publicarse con frecuencia quincenal. Su alcance en el territorio remitió y remite a todo el país; se comercializó de manera independiente hasta años posteriores al tramo del estudio, cuando la publicación pasó a emitirse de manera adjunta al diario *La República*.²

Charoná cobró protagonismo en Uruguay por disponer de contenidos relacionados con los programas curriculares escolares vigentes en cada período histórico. Aspectos tales como la distribución de la revista en todo el territorio nacional, sumado a la no consolidación de otras herramientas de comunicación, hacen de la publicación un referente oportuno para el estudio de las representaciones de la infancia en una etapa significativa de nuestra historia contemporánea.

Si bien se constituyó en su formato y contenido como una publicación para niños escolares, emerge en una coyuntura histórica donde la imagen del niño como consumidor comenzaba a manifestarse en los diferentes ámbitos de la vida cotidiana. Esta nueva representación de la infancia comenzará a convivir con su representación moderna y, en particular, con la imagen del escolar o alumno.

En el tramo temporal abordado en la investigación (1969-2004) se produjeron relevantes transformaciones políticas, sociales, económicas y culturales en relación con nuestro pasado cercano. El nacimiento de la publicación se produce en un momento de quiebre de la historia reciente de nuestro país, producto, entre otras, de la crisis del modelo de sustitución de importaciones, de la irrupción de gobiernos militares, de la posterior restauración democrática y de la consolidación de una política con rasgos de corte liberal en lo económico, acompañada de la cultura del consumo.

2 *La República* es un diario uruguayo de circulación nacional, fundado en 1988 por Federico Fasano.

De manera contradictoria, en el momento en que se produce en la región y en buena parte del mundo una expansión de las orientaciones neoliberales, en el campo de la infancia se producen cambios significativos en la legislación internacional y nacional en torno a su protección.³ Las legislaciones promovieron la superación de la doctrina imperante y alentaron la emergencia de una nueva, denominada *de la protección integral*, en búsqueda de la consolidación en el ámbito jurídico del pretendido nuevo paradigma en torno a la infancia. Bustelo (2007) plantea que los procesos de ratificación de la *Convención sobre los Derechos del Niño* (ONU, 1989) y la aplicación de parte de sus preceptos en los diferentes países en muchos casos ha resultado ambiguo y no siempre ha redundado en avances significativos. Esto último puede explicarse, en parte, debido a que la *Convención sobre los Derechos del Niño* se corresponde con un momento del desarrollo de la categoría infancia que construye a los niños como sujetos de derecho y con un proceso histórico, político y cultural hegemonizado por una ideología individualista, neoliberal, que intenta atentar contra el estado de bienestar.

La representación de la infancia escolarizada: el escolar moderno oriental

Para abordar la representación del niño y la niña escolar se relevaron tanto notas o artículos del discurso mediático como publicidades comerciales, y en este trabajo cada vez que se haga referencia a los niños —en tanto alumnos— se hará alusión a *escolares*.

Los contenidos de la etapa fundacional de la publicación se caracterizaron por ser, en su mayoría, de tipo educativo-curricular, con una tendencia a la *escolarización* de las actividades lúdicas propuestas. El perfil editorial da cuenta de la institución *escuela* como medular, no solo mediante la reproducción de sus contenidos curriculares, sino también al dirigirse a niños y niñas en su estatus de escolares. Esta idea nos acerca a la interrogante planteada por François Dubet (2006), quien retoma a Ariès y se pregunta en qué medida la centralidad del alumno se termina imponiendo a la del niño y la niña.

3 Sanción de la *Convención sobre los Derechos del Niño* (ONU, 1989), ratificada por nuestro país (Uruguay, 1990), y aprobación del nuevo Código de la Niñez y la Adolescencia (Uruguay, 2004).

Por su parte, los docentes también serán representados en las imágenes e incluso en artículos dirigidos a ellos, sobre todo en las revistas de 1970, 1971 y 1972. La alusión a los maestros y maestras no se presenta solapada, sino que se hace de manera explícita. No obstante, se produce un corte de esta tendencia en los años posteriores.

En esta línea, otra de las curiosidades de los años fundacionales de la revista es la legitimación del disciplinamiento y el orden. La escuela aparece como institución de control y la infancia como elemento pasible de ser disciplinado. En este sentido, Carli (1999) señala que la escuela moderna se caracterizó por una marcada «obsesión» (p. 25) positivista por controlar el exceso de movimiento, la atención dispersa, el cuchicheo y los motines.⁴ También, en sus inicios, la publicación presentó el sacrificio, la abnegación y la valentía infantil como virtudes sociales, equiparables a las de los adultos de la época —sobre todo, los de la clase trabajadora—.

Figura 1. *Charoná representado por una niña*



Fuente: *Charoná*, 1972, n.º 158.

4 Si bien la autora plantea sus observaciones en el escenario argentino, también podría extenderse a otros países de Latinoamérica y, en particular, a Uruguay.

Las imágenes y los textos que reflejan a los escolares no solo comunican la idea de la escuela pública como una institución de transmisión de contenidos educativos, sino también como aquella capaz de insertar a la infancia en un orden político. Ejemplo de esto son los rituales escolares (conmemoraciones de fechas patrias), donde, independientemente del motivo del festejo, la solemnidad siempre está presente.

*Figura 2. Escolares en un acto de la escuela pública
(escuela n.º 53 Gran Bretaña)*



Fuente: *Charoná*, 1970, n.º 50.

En los primeros años de la revista, algunas de las imágenes relevadas hacen alusión a celebraciones que no conciernen a hechos históricos nacionales. De todas maneras, se pueden observar los mismos patrones de comportamiento que se desarrollan en las conmemoraciones patrias: un estricto orden en la disposición espacial de los escolares, culto a los símbolos patrios (pabellón nacional), mensajes subyacentes con una gran carga simbólica y un alto reconocimiento social por parte de las autoridades educativas, estatales y de los vecinos del barrio o de los pobladores del lugar en el que se desarrolla cada evento.

Las normas enseñadas para manifestar el comportamiento disciplinado y patriótico corresponden a símbolos ligados con la obediencia y la subordinación al orden jerárquico. El significado de respeto alude

tanto a la obediencia a los mayores, en el pensamiento —no contradiciendo— y en el gesto —manteniendo silencio y control corporal— (Amuchástegui, 1999, p. 115).

Con relación a este punto, son relevantes los aportes de Lewkowicz (2012), quien ha profundizado en sus trabajos sobre la relación escuela-ciudadanía en los Estados modernos y manifiesta que forjar la conciencia nacional en los escolares es una forma de educar las capacidades de delegación de poder en los maestros y en los adultos, que serían *soberanos ya constituidos*.

También en los primeros años queda establecido con cierta claridad que son los adultos —sostenidos por la ideología de las instituciones imperantes— quienes determinan qué es lo que un niño debe y no debe hacer. El papel del adulto implica mandar, ordenar, determinar y transmitir de manera vertical tanto los conocimientos de la vida cotidiana como los curriculares. En cambio, cuando los escolares son representados en espacios públicos urbanos en las fotografías se los ve más *libres o relajados* que en el ámbito de la institución escuela. Rompen el orden establecido de las filas, se toman de las manos, se abrazan y se ríen con efusividad, juegan y se divierten. En tales imágenes se deja primar el estatus de niños y niñas por sobre el de escolares. En artículos de 1970 (n.º 50) y 1971 (n.º 113) se observan otras configuraciones entrelazadas, donde ya no solo están presentes la escuela y el niño escolar, sino que aparecen otras figuras: el barrio como factor identitario, las plazas públicas y los vestigios de un Montevideo fabril.

En el proceso de análisis de las representaciones sociales de la infancia bajo la figura del escolar se observó que el tratamiento y la ponderación que *Charoná* otorga a la historia nacional fundacional podría estar dando pistas sobre la mirada política que se imprimió o que intentó imprimirse en la infancia contemporánea de nuestro país. En esta línea, se podría inferir que *Charoná* ha expandido la escolarización a la esfera privada del hogar y también al legado artiguista a través de tapas, contratapas, artículos, posters, historietas y juegos en que predominan las conmemoraciones de fechas patrias y la exaltación de los símbolos nacionales —pabellón, himno nacional—. En este punto, cabe destacar que la revista n.º 352 de 1985 es la que reproduce más cantidad de artículos de la historia nacional entre todas las revistas que se tomaron para este estudio.

La historia ocupará un papel central en la construcción de la infancia moderna a través de su importante hegemonía secular como aparato ideológico del Estado.

... se convierte entonces en el discurso hegemónico de los Estados nacionales porque hace al ser nacional.

El soporte subjetivo de este tipo de lazo es el ciudadano.

Se lo puede definir como sujeto de la conciencia política, de la conciencia moral, de la conciencia jurídica, en definitiva, sujeto de conciencia nacional. El ciudadano es el sujeto instituido por prácticas propias de los Estados nacionales.

El Estado se apoya sobre la nación que se apoya sobre los ciudadanos (Lewkowicz, 2012, pp. 30-31).

Por lo tanto, el escolar moderno oriental, como ciudadano en construcción, leerá en la historia las bases políticas del modelo liberal y aprenderá diferentes ideas que reforzarán su representación, la que podrá estar acompañada o convivir con la emergencia de otras representaciones.

Tal vez en las célebres frases y en los gestos humanitarios de Artigas —plasmados en la revista— descansen una suerte de síntesis del sentido republicano que se pretendió imprimir en la infancia, que era contradictorio o disidente en alguno de los períodos abordados en este estudio, como lo es el último gobierno dictatorial, que abarcó la década del setenta y buena parte de la del ochenta.

La historia nacional fundacional presentada en la revista está monopolizada y protagonizada por varones: José Gervasio Artigas y Juan Antonio Lavalleja son dos de los personajes más ponderados, tanto por sus investiduras políticas como por sus actuaciones en el campo de batalla. Con ambos personajes no solo se resaltan los hitos políticos y bélicos, sino también los *valores* que desde la revista se intentó imprimir sobre la figura del escolar.

En relación con los aspectos a destacar en cuanto a las posibles conexiones entre el abordaje de la historia nacional y las representaciones de la infancia en el Uruguay contemporáneo, se podría resaltar que en los primeros años de la publicación —décadas del setenta y del ochenta— de alguna manera se ponderaban los *valores sociales* de los héroes de la historia nacional. Estos valores sociales, en determinados casos, coincidieron con los valores que se estamparon a la construcción moderna de la infancia en nuestro país: la revalorización del trabajo, el sacrificio y la abnegación como formas de asumir ya no solo los avatares de la vida cotidiana, sino también la defensa de la

patria. Valores sociales como la búsqueda de triunfo, la *unión entre los orientales* y la *valentía* —como contracara del miedo, la cobardía o la indiferencia— serán ponderados en cada uno de los artículos, tanto en referencia a Artigas y a Lavalleja como a los *patriotas* o al pueblo oriental en su conjunto.

A través de sus páginas la revista transmite que en cada lector, en cada escolar, podría emerger el nacimiento de un patriota y, tal vez, un héroe de la patria. *Charoná* ofrece una visión de los primeros líderes históricos de nuestro país, de los que resalta no solo sus habilidades políticas, sino también su masculinidad. Por medio de sus contenidos históricos contribuyó a la construcción de lo que a efectos de la investigación se denominó la *representación del escolar moderno*, en la que, de alguna manera, se deposita la construcción de un futuro ciudadano o un ciudadano en construcción.

En 1992 se produce —a criterio del investigador— una ruptura con el manejo de la imagen de nuestro prócer. Si bien se repite la impronta de años anteriores respecto a la biografía de Artigas, se observa un artículo en el que ya no serán ponderados sus dotes de niño estudioso y trabajador, sino que se resaltan elementos conductuales —relacionados a la distancia del prócer con las tradiciones gauchescas— y se ponderarán elementos estéticos. Se lo caracteriza casi como a un europeo, a diferencia de revistas de años anteriores, lo que conduce a interrogarse si la figura de Artigas comienza a ser tratada como un elemento más de consumo.

En el transcurso de la década del setenta, de forma progresiva, la revista comenzó a asociar la figura de Artigas al juego, al entretenimiento y al consumo. A partir de la revista de 1992 (n.º 487) se comenzará a observar transformaciones con las portadas anteriores: se inaugura una tendencia que oscila entre una densa convivencia de los héroes de la patria y una variada oferta de productos y servicios infantiles o de consumo familiar, hasta culminar en portadas protagonizadas por actores, músicos y personajes de dibujos animados, que también convivirán con la mencionada oferta de consumo.

Se puede observar en los ejemplos una creciente tensión, cuyo punto cúspide es la década del noventa, por el control de la subjetividad infantil en el sentido de Bustelo (2007). Si bien podría tratarse de una convivencia entre la representación del escolar moderno y el niño en su estatus de consumidor, la pregunta que surge a los efectos de la investigación es hasta dónde estas representaciones —*a priori*, contradictorias— pueden realmente coexistir. Si bien la historia nacional

fundacional no desaparecerá por completo de la revista *Charoná*, su participación será marginal, como en las publicaciones desde el 2000 hasta 2004, en las que habrá tan solo uno o ningún artículo en relación con el tema.

Aunque siempre ofreció diversos contenidos, pareciera que, a grandes rasgos, de forma progresiva fueron ganando lugar contenidos de interés general, de entretenimiento y publicidad infantil, juvenil y familiar, y se minimizó la convivencia entre el discurso publicitario y el relato de la historia fundacional del país.

De la representación del escolar moderno oriental al escolar consumidor y al escolar objeto de caridad

A partir de 1974 (n.º 79) se visualiza un quiebre en la regularidad basada en representar al escolar integrado —tanto en imágenes como en textos— en grupos de pares. Se inaugura una tendencia en que su imagen comienza a estar representada en su individualidad y se produce en el discurso mediático un drástico cambio comunicacional.

Dubet (2006) se refiere al concepto de *modernidad tardía* y subraya la emergencia de un nuevo estadio de la modernidad, en que la individualidad del sujeto pareciera imponerse ante la imagen del colectivo integrado. En esta dirección, plantea: «los valores de plenitud personal, de narcisismo y de autenticidad dominan en la vida personal a causa de la extensión del consumo» (p. 66).

La nueva forma comunicacional dirigida a hablarle a un niño en particular y ya no a *todos* los niños se contrasta con la primera nota abordada, en la que se transmitía que a Boffano le gustaban los niños que iban a escuelas lejanas (*Pilán*, 1969, n.º 1, p. 2).

Ya llegó el año escolar 1975-76 y desde este pupitre juvenil CHARONÁ te saluda al comenzar esta nueva etapa de estudios.

CHARONÁ se propone acompañarte para alentar tu optimismo, o si preferís, fe en uno mismo. El pesimismo impide hacer grandes descubrimientos y roba enormes posibilidades. Sin ánimo de decirlo, y sin la seguridad que da el saberse lleno de facultades, jamás se produciría el genio, ni el descubridor, ni el campeón.

La constancia es la característica peculiar de los que piensan y saben, por lo tanto, a dónde van; de los que tienen ideas claras y voluntad decidida de llegar hasta el fin.

La historia nos demuestra que no siempre son los más fuertes los que vencen, sino los que ponen más corazón en la pelea. CHARONÁ te imagina como un guerrero que no rehúsa nunca el combate con la excusa de que su espada es más corta que la del adversario: es suficiente dar un paso hacia adelante para que la longitud de los aceros se iguale. Constancia, sí, pero también valor a la empresa.

Bueno; ahora los maestros y los libros esperan.

Pero, también a tu lado, como fiel amigo, CHARONÁ será un complemento inseparable en los momentos de estudio y de esparcimiento (*Charoná*, 1975, n.º 93, p. 1, destacados del original).

Esta nueva forma de comunicación comenzará a perpetuarse en el tiempo, pero ya no solo a través del discurso mediático, sino también de publicidades comerciales en que se representará al niño y a la niña en su condición de escolares, en el marco del ofrecimiento, venta o promoción de un producto o servicio. En 1974, la representación del escolar comienza a estar mediada por la publicidad; la imagen de este empezará a ser graficada con el fin de vender un producto u ofrecer un servicio vinculado al mundo escolar, pero a partir de mayo de 1993 (n.º 504) se comienza a observar la figura del escolar vinculada a piezas publicitarias de productos de consumo masivo, como es el caso de los refrescos gasificados.

La exacerbación de la individualización nos conduce a otro fenómeno que, de forma gradual, comienza a estar muy presente en la publicación, una suerte de diferenciación escolar que los agrupa sobre la base de distintos preceptos: el *buen* o el *mal* escolar. A partir de 1974 (n.º 79) se visualiza una diferenciación entre los escolares que logran un lugar destacado en relación con su desempeño académico y los que no. Esto se podría traducir en la existencia de escolares que *no pueden* —o, tal vez, *no quieren*— dar una *buena impresión* y otros que sí. Esta división comenzará a adquirir regularidad en las revistas relevadas y se plasmará tanto en las notas del discurso mediático como en el discurso publicitario: el escolar que «concurra a clase bien preparado» (marzo de 1975, n.º 93) será el «campeón», «el genio», «el descubridor», «el que ponga más corazón en la pelea», «el vencedor», «el que tenga valor» (agosto de 1980, n.º 263), «el que lea más rápido y mejor» (abril de 1994, n.º 521), «la fuerza más viva y pura de la sociedad», «los que avanzan en el estudio», «los que obtienen buenas notas», «los que les gusta ver contenta a su madre» (mayo de 1993, n.º 504). Esta exaltación de las virtudes del *deber ser* escolar se irá afianzando a partir de 1974 (n.º 79) y, asimismo, de manera

progresiva, el discurso publicitario comenzará a acompañar la idea de que el consumo de determinados productos o servicios puede ser el inductor del *ser un buen escolar*.

El proceso de diferenciación e individualización que nos plantea la publicación adquiere una nueva característica que comenzará a asumir cierta regularidad a lo largo del tiempo. En este sentido, el concepto de sistemas expertos toma relevancia. Se presenta como un nuevo elemento constitutivo de la publicación que ya no solo se dirigirá a escolares, sino también específicamente a referentes adultos, quienes, a través de orientaciones —en este caso, de psicólogos— podrán *contener* a los escolares *menos favorecidos*. Leopold (2014), recuperando las palabras de Anthony Giddens sobre los sistemas expertos, expresa que le permiten al individuo depositar una particular confianza en sistemas abstractos de relación:

se definen como aquellos mecanismos que dejan en suspenso el tiempo y el espacio al emplear modos de conocimiento técnico cuya validez no depende de quienes lo practican y de los clientes que los utilizan. Tales sistemas impregnan virtualmente todos los aspectos de la vida en condiciones de modernidad (los alimentos que comemos, las medicinas que tomamos, los edificios que habitamos, las formas de transporte en que nos servimos y una multiplicidad de otros fenómenos) (Leopold, 2014, p. 116).

En esta dirección, en las publicaciones de marzo de 1997 (n.º 581) y agosto de 1998 (n.º 608), se produce un hallazgo particular: una sección destinada a los referentes adultos del hogar, denominada «Solo para papis». La nota de 1997, titulada «Colaborando con el aprendizaje escolar», contiene recetas para estimular el vínculo educativo de los padres y las madres para con sus hijos —recetas que *a priori* podrían suponerse obvias—. Asimismo, consolida la tendencia a establecer una diferenciación entre «buenos» o «malos» escolares en relación con el «desarrollo de la inteligencia», depositando en los padres y las madres la responsabilidad de que sus hijos logren los niveles académicos exigidos. En el suplemento especial de 1998, puede leerse la «justificación teórica» del saber experto en lo que respecta a la diferenciación entre los escolares, pues, según los profesionales, estas diferencias, al igual que entre los adultos, «son inevitables e incluso necesarias».

Como ya fue dicho, las imágenes de los escolares comienzan a entremezclarse con la oferta de productos o servicios, y la del ciudadano en construcción parece mixturarse con la figura del consumidor.

Es a partir de 1987 que en la publicación comienzan a materializarse cambios significativos en relación con la representación de uno de los actores centrales de la revista: la escuela pública y, por consiguiente, el Estado en sí mismo. La aplicación de esta estrategia se puede observar por primera vez en junio de 1987 (n.º 389), cuando se presenta la idea de que consumir un determinado producto o servicio implica un acto de solidaridad (recolección de fondos para la escuela pública). Esto tendrá que ser acatado tanto por los pretendidos *buenos escolares* como por sus familias. La estrategia se afianzará en la década del noventa, con el agregado que comenzará a invisibilizar la existencia del Estado como garante del derecho a la educación y a la asistencia social.

En la revista de 1994 (n.º 521), el discurso publicitario profundizará una comunicación singular con la infancia lectora. La publicación comienza a mostrar cierta radicalidad en lo referido a un pensar la realidad sin Estado en el sentido de Lewkowicz (2012), quien, si bien coloca su lupa en la década del noventa, no implica que el fenómeno esté exento de procesualidad, ya que a mediados de los ochenta se comienza a visualizar en la revista algunas de las particularidades planteadas por el autor. *Pensar sin Estado* (Lewkowicz, 2012) no significa la desaparición de este último como tal, sino que lo que se agota o muestra signos de agotamiento es la capacidad de la que gozó para instituir y organizar el pensamiento.

Con respecto a las nuevas representaciones del escolar en las publicaciones, pueden observarse dos: una de escolar-consumidor y otra de escolar objeto de caridad. Esto produce una conversión casi simétrica entre ciudadano/consumidor y derechos/caridad. Las campañas publicitarias ofrecidas por la revista, si bien enuncian estas dos posibles representaciones de escolares, tienen como destinatarios del mensaje a los que, en efecto, puedan inducir a sus referentes adultos al consumo de los productos ofertados. En cambio, los escolares objeto de caridad serán mencionados, pero por fuera de las imágenes en todo el transcurso del período abordado. Al decir de Corea y Lewkowicz (1999), esto puede estar relacionado con que «la subjetividad dominante descansa entonces en la dicotomía: sujetos con imagen [y] sujetos privados de ella. Los primeros están asociados al éxito y a la trascendencia social; los segundos son los excluidos o ignorados» (p. 116). De esta forma, la imagen moderna de la infancia en pocas décadas devino en *nuevas representaciones*, que no solo inauguran nuevas maneras de pensar la infancia, sino el mundo adulto y las instituciones.

La representación de la infancia cliente o consumidora

Abordar las representaciones de la infancia en su estatus de niños consumidores o clientes fue uno de los desafíos de mayor complejidad para la investigación, ya que la oferta publicitaria de productos o servicios de consumo infantil, adulto o familiar, de forma progresiva, tendió a abarcar gran parte de los contenidos y de la extensión de la publicación abordada. Se indaga, por tanto, en la oferta publicitaria que ofició de agente discursivo del mercado.

La construcción de la representación del niño y la niña clientes poco a poco se acrecentó, tomó forma y entró en conflicto con la representación moderna de la infancia. Ambas representaciones lograron una perdurable convivencia, asumiendo puntos de encuentro y desencuentro. Podría resultar oportuno preguntarse hasta qué punto la revista ofició como *campo de batalla* donde intereses contrapuestos —o no necesariamente alineados— disputaron el control de la subjetividad infantil.

El acto del consumo comienza a estar ligado de forma íntima con sensaciones que interpelan nuestro papel como individuos, tanto en la familia como en la sociedad. Gilles Lipovetsky (2013) reflexiona sobre cómo el consumo de forma progresiva ha establecido nuevas subjetividades en torno al vínculo entre los padres y sus hijos e hijas:

el consumo se concibe como un instrumento de placer, adiestramiento y desarrollo de la autonomía del hijo. Al mismo tiempo, el consumo acentúa, para los padres, una lógica experiencial que esencialmente es un momento de alegría ocasionado por el espectáculo del placer de los hijos (p. 112).

Figura 3. Publicidad de una revista



Fuente: *Charoná*, 1970, n.º 71.

Ya a comienzos de la década del setenta empiezan a reflejarse en la revista *Charoná* alteraciones en los vínculos filiales. Esto se observa

en la fractura de la asimetría moderna entre los adultos y la infancia, que desdibuja las fronteras generacionales. Un ejemplo de la alteración en los vínculos es una publicidad relevada en una *Charoná* de 1973 (n.º 37), donde se presenta una ilustración de una habitación con mobiliario y niños usándolo. La imagen está acompañada por frases cortas: «(mostrale a papá)», «para tu cuarto en onda», «Moderno Equipamiento infantil, para el ambiente privado de los niños» (p. 31). Se podría inferir que el mensaje «(mostrale a papá)», escrito entre paréntesis, denota una cierta *timidez* o un cierto resguardo en lo enunciado, y que en el *entre paréntesis* descansa una suerte de transición entre lo que Lipovetsky (2013) enunció como el «niño mudo» —asimilable al niño moderno— y la emergencia del «hijo rey» —asimilable a la representación de la infancia consumidora—.

Asimismo, la publicidad destaca algunos elementos que no se podrían dejar pasar por inadvertidos, ya que también contribuyen a la emergencia de una nueva representación social de la infancia. Las frases «Moderno Equipamiento infantil, para el ambiente privado de los niños» y «para tu cuarto con onda» parecieran estar expresando más que la simple venta de un producto. El concepto de un «ambiente privado» muestra una cierta ruptura con la idea de vigilancia permanente y sistemática sobre la cual se construyó la imagen moderna de la infancia en nuestro país. Da paso a la idea de un niño con mayores niveles de autonomía respecto a los adultos y, tal vez, relativamente menos vigilado. También se podría señalar cómo la publicidad, de alguna manera, tiende a estereotipar un tipo de infancia deseable en función del acto de consumir determinados productos: la expresión «para tu cuarto con onda» conlleva un *deber ser*, a un lugar hacia donde tender, invisibilizando las diferencias socioeconómicas de los lectores de la revista y de la infancia en general; «el discurso del mercado juguetea con la ilusión y pretende constituirse en vitrina de aquellas situaciones idílicas que muchos receptores anhelan» (Minzi, 2006, p. 214).

Otra de las características centrales de la infancia moderna, que también parecería tender a fracturarse a través del discurso publicitario, es la obediencia de los niños hacia los adultos: «la invisibilización del adulto y la deslegitimación de su autoridad son sustentos de una representación de la infancia que apuesta a seducir a los consumidores con la autonomía tan a flor de piel en esa etapa de la vida» (Minzi, 2006, p. 226). Minzi, inspirada en los aportes de Joe Kincheloe, expresa que los publicistas supieron capitalizar el latente malestar del

niño de clase media, producto del proteccionismo adulto. De esta forma, la publicidad tendió a representar en la infancia grados de anarquía e hiperactividad, independientemente de que en la realidad esto fuera rechazado por los padres y madres.

Así es como los avisos habilitan una mutación semántica peligrosa: el desliz de la idea de soberanía de los niños frente al consumo desde las formas de «derecho» hacia las del «capricho». Un sutil corrimiento del «poder de pedir» al «poder de exigir» (Minzi, 2006, p. 228).

El mercado, por medio de la publicidad, llegará a lugares inesperados para el investigador: de la «timidez» del niño y la niña predictores de consumo se pasará a la «innecesaria» presencia del adulto o al fin de la relación de dependencia de la infancia con los adultos. En esta dirección, un aviso de abril de 2002 presenta un servicio telefónico infantil que ofrece cuentos a sus clientes:

Una selección de cuentos que incluye a los más importantes escritores a nivel nacional e internacional (Horacio Quiroga, Juana de Ibarbourou, María Elena Walsh, Bécquer, Saint-Exupéry, Hnos. Grimm, La Fontaine, Wilde, Tolstoi, y muchos más). 0900-2121, todos los días, las 24 horas, los mejores cuentos y fábulas en versiones breves y divertidas (*Charoná*, 2002, n.º 678, p. 51).

Sobre mediados de la década del noventa, de forma gradual, los concursos y sorteos incorporaron como mediador a la televisión, proceso que culminó con la irrupción del personaje Charoná en la pantalla televisiva a través de los programas *El rato de Charoná* (1993) y *Charoná tv* (1996), lo que generó una nueva alianza entre la revista, la televisión y el consumo infantil. Será en la revista donde diferentes anuncios comerciales (productos y servicios) promocionarán sorteos que se transmitirán en los programas televisivos de Charoná. La tendencia será otorgar premios de carácter más individual que en años anteriores y, en algunos casos, los de carácter colectivo serán de menor entidad, pues se presentarán como marginales.

La incursión de Charoná en la televisión abierta inaugurará una nueva forma de comunicación, que consolidará dos representaciones que *a priori* podrían parecer contradictorias: la infancia lectora y la infancia televidente. La televisión no se precipitó de forma abrupta, sino que su aparición fue gradual y sustituyó al otro medio imperante en las décadas del setenta y del ochenta que era publicitado en la revista: la radio. En este proceso, la infancia radioyente también fue desplazada

poco a poco de la publicación. Según Postman, una vez que la infancia logra acceder a los secretos del mundo de forma indiscriminada, se atenta contra su inocencia y en esta acción devendría su desaparición (Leopold, 2014).

Infancia capitalista

El mercado, por medio de la publicidad, desarrolló un discurso tendiente a la individualización de la infancia, pues comenzó a imponerse lo individual por sobre el colectivo integrado (Dubet, 2006). El discurso publicitario no escatimará en asociar sus productos y servicios tanto al éxito académico como al éxito en el concepto amplio del término. En la década del setenta, cuando la publicidad se dirigió directamente a la infancia cliente, tendió a reproducir la lógica anterior: individualizar y fomentar en el acto del consumo la idea de diferenciación.

La idea de que determinado consumo de objetos o servicios puede elevar la posición del individuo frente a su grupo de pares se continuó perpetuando a lo largo del período relevando en la investigación. Sobre finales de la década del ochenta se observó la convivencia de otras tendencias publicitarias en que el consumo ya no necesariamente implicó distinguirse, sino más bien garantizar el *derecho* al consumo de todos y todas quienes pudieran comprar, sean estos niños *sobresalientes* (1988, n.º 406) o *traviesos* (1991, n.º 477).

Si bien sobre mediados de la década del setenta se observó una sustancial dinamización de la oferta publicitaria de bienes y servicios en la publicación, avanzados los años ochenta, el capitalismo infantil comenzó a quedar plasmado en sus aspectos más constitutivos. En esta dirección, Bustelo (2011) introduce el concepto de *capitalismo infantil* para referirse a operaciones del mercado que mercantilizan a niños y adolescentes: «en este aspecto opera un enorme dispositivo de la industria cultural y del entretenimiento que nuevamente se autorrepresenta con los atributos de la inocencia» (p. 59).

Para el autor, el mundo Disney y toda su batería de productos (cine, juegos de video, programas televisivos, parques de diversiones, entre otros) son un ejemplo paradigmático de una forma de producir experiencias y representaciones de la infancia de base capitalista y conservadora. El mundo Disney «construye una ideología del encantamiento en un mundo libre de desigualdades, sin pobreza, sin conflictos, sin criminalidad, sin guerras y, sobre todo, libre de política»

(Bustelo, 2011, p. 71) y presenta al mundo capitalista como inofensivo y apreciable, donde lo social es exhibido como una consecuencia de las leyes de la naturaleza.

En una revista de 1985 (n.º 352) es donde puede observarse la primera publicidad en torno a la empresa Disney: el estreno en los cines montevideanos de la película *Blancanieves y los siete enanitos*. Por su parte, en la revista de 1993 (n.º 504) se anuncia que su compra vendrá acompañada de un cheque «al portador» del Banco Cromy Club Pernigotti, cuyo monto equivale a un sobre de figuritas; mientras que en la de 2001 puede observarse cómo los bancos *ficticios* pasarán a adquirir realidad y la infancia empezará a convertirse en un agente reproductor de la riqueza:

Pero como nos gusta mucho regalar, de entrada, te obsequiamos una chanchita alcancía, para que ya comiences a juntar el dinero que en poco tiempo tendrás en tu propia cuenta. Y si todavía no tenés tu Multicuenta Banco ACAC Junior, no te preocupes, porque podés abrirla con solo \$ 100 o US \$10, y si tenés un promedio mensual de \$ 250, el servicio no tiene costo.

Pedile a tus padres que soliciten tu Multicuenta Banco ACAC Junior (*Charoná*, 2001, n.º 673, p. 31).

Estas dos menciones aluden a la consolidación del capitalismo infantil, cuyo mayor exponente es un discurso publicitario que reforzará los conceptos de *propiedad privada* y *capital* en versión para niños (Minzi, 2006). El capitalismo infantil también extenderá su poder mercantilizador en lo que respecta a la utilización de los espacios públicos de encuentro de la infancia y la ciudadanía en general, como lo es por excelencia la plaza pública. Estos espacios irán perdiendo relevancia frente a otros privados, de encuentro entre consumidores, como lo es el shopping, así como también los espacios privados del hogar, pues ya los festejos de cumpleaños se alejan del ámbito doméstico. En este contexto, el discurso publicitario comenzará a mercantilizar los vínculos de amistad, compañerismo e incluso de familiaridad:

Para el día del Niño, tenemos los mejores regalos del mundo. Menos uno.

El regalo más deseado por los niños es un hermanito.

Pero si tu mami no está de «encargue», decile que te traiga a El Plata.

Te están esperando juguetes tan lindos y divertidos como vos.

El que más te guste, lo vas a tener para festejar tu día (*Charoná*, 2002, n.º 678, p. 15).

Las representaciones del niño (varón) y la niña (mujer)

En el afán de profundizar en estas representaciones, se tomó como referencia el género de los principales protagonistas de las piezas literarias y la división sexual del trabajo o juego expresado en la revista.

La revista *Charoná*, además de dirigirse al niño, también se dirigió a la niña, lo que es materializado con el surgimiento del personaje Maquendá y con la oferta publicitaria dirigida a ella en particular. Si se tiene en cuenta que la revista abordada tendió a generar espacios de lectura exclusivos para niñas, se está en condiciones de afirmar que en estos podría estar la pista sobre la representación social como mujer en construcción.

Viviana Pinto (2007), inspirada en los aportes de Cornelius Castoriadis, plantea que las personas no actuamos de acuerdo a un criterio de una determinada identidad solo en virtud de nuestro propio criterio,

sino a partir de un conjunto de significaciones imaginarias con respecto a, por ejemplo, qué es ser un hombre o una mujer, que circulan socialmente. Estas significaciones imaginarias existen porque los seres humanos en particular y las colectividades humanas en general tienen un poder de creación de formas que van más allá de lo meramente instrumental o necesario para un propósito específico. Esa facultad de creación es el imaginario social instituyente que construye significaciones y valores. Una vez creadas las significaciones imaginarias sociales, se cristalizan en el imaginario social instituido que asegura la continuidad de la sociedad, la reproducción y repetición de formas, modelos de comportamiento, actitudes que de ahora en más regulan la vida de los hombres y permanecen allí hasta que un cambio histórico lento o una nueva creación masiva venga a modificarlas o reemplazarlas radicalmente por otras formas (Pinto, 2007, pp. 26-27).

El personaje de Maquendá, ofició, de alguna manera, como contracara de la figura de Charoná; a la primera se le deposita el papel de lo femenino, y al segundo, de lo masculino.

Lo considerado masculino, por lo tanto, será percibido y evaluado binariamente en función de su relación comparativa con su polo opuesto (lo femenino) y con su igual (lo masculino), todo lo cual configura parte del universo que

llamamos género, esa especie de gramática desde la cual construimos y leemos la diferencia sexual, ese conjunto de prácticas, instituciones y significados culturales que nos hacen elaborar ideas fijas sobre las identidades, los cuerpos y los roles en función de la polaridad masculino-femenino, así como también sobre lo que se supone que entrañan los conceptos enmarcados en el binarismo hombre-mujer (Campero, 2019, p. 12).

La primera aparición de Maquendá fue en 1973 (*Charoná*, 1973, n.º 1, suplemento «Las aventuras de Charoná. Secuestro y rescate», n.º 1) y fue representada como una niña proveniente de pueblos originarios, lo que se infiere por el color de su piel y su vestimenta, aunque de labios pintados y ojos azulados. Con respecto a esta primera aparición es importante señalar algunas particularidades. Una refiere a los atributos ponderados en su presentación, que hacen referencia a su belleza, a su gusto por la libertad, a su habilidad para reconocer los cantos de los pájaros y a su admiración por los colores de las flores. Esta primera caracterización vincula lo femenino a la naturaleza y lo masculino al ingenio dado por lo cultural. La segunda particularidad es que Maquendá, una vez presentada a los lectores y lectoras, no tendrá más participación en esa historieta relevada de veinticuatro páginas, y que la figura femenina que se termina resaltando es la de una joven blanca —española— a quien Charoná rescata de un secuestro. Esta última observación evidencia la necesidad de no restringir el concepto de género, ya que suele estar en interacción con otras desigualdades, como las de clase, etnia y religiosas.

La historieta nos ofrece una representación androcéntrica de la realidad, donde los intereses, las emociones, las actitudes y los valores masculinos son glorificados: Charoná es el protagonista en la mayoría de las escenas, donde se lo reconoce como un joven con mucha imaginación, habilidoso con las armas —boleadoras—, con fortaleza y destreza para el combate físico, signado por un gran poder de determinación.

Ya la revista *Pilán*, en sus primeros números (1969-1970), tendió a generar espacios *exclusivos para niñas*, liderados también por una protagonista mujer: Pochita, una pequeña niña rubia que ocupará un lugar absolutamente marginal en la publicación, pues es presentada en la contratapa de la revista.

En lo que respecta a Maquendá, esta regresa en un suplemento de la revista *Charoná* de mayo de 1992 (n.º 489) para protagonizar una sección dirigida específicamente a niñas, esquema que se repite has-

ta mediados de la década del noventa. En las imágenes y los textos se legitimará y estimulará la división sexual del trabajo, así como también la estereotipación y naturalización de los roles tradicionales de género en el interior de la familia.

En el material relevado se observan diferentes secciones o apariciones de Maquendá donde, en la mayoría de los casos, la mirada tenderá a afianzar en la infancia la idea de la mujer como protagonista en el ámbito de la esfera del hogar, en el papel de cocinera o administradora de los gastos de consumo doméstico.

Las secciones o artículos dirigidos a las niñas también tendrán personajes mujeres como protagonistas. Una de ellas será Delia, quien, en una revista de 1974 (n.º 68), presentará un artículo donde se plasmarán algunas consideraciones generales sobre cómo las mujeres, ya desde niñas, se deben manejar en la cocina. Una vez más, en el discurso mediático aparece una pretendida normalización e inserción de la niña en un orden disciplinario.

Queridas niñas: Con este título quiero iniciar con Uds. algo muy agradable que les dará grandes satisfacciones.

El tema abarca muchas tareas, que toda niña deberá saber realizar para convertirse en una excelente «Ama de Casa» y ser el orgullo de mamá.

Antes de la ayuda práctica, debemos, sobre todas las cosas, aprender sobre nuestra persona, lo que será más tarde reflejado en la casa.

Debemos observar buena conducta no solo en lo moral, sino también en lo físico.

Esto se consigue siendo pulcras y ordenadas.

Desde pequeña podemos iniciarnos en esta hermosa tarea.

Es por esto que me dirigiré a Uds. para ayudarlas en todo lo que creo conveniente.

Desde ahora seré una amiga; al igual que mamá y la maestra, trataré de comprenderlas y ayudarlas.

Podrán, por intermedio de esta revista, darme y solicitarme opiniones. Siempre estaré con Uds., con mucho cariño, reciban mis saludos.

Delia (*Charoná*, 1974, n.º 68, p. 9)

En 1997 (n.º 598), reaparece Maquendá en un artículo firmado por La Liga de Amas de Casa, Consumidores y Usuarios de Uruguay y, en 1998 (n.º 608), en una sección denominada «Pasatiempos», en la que se muestra un juego de baja complejidad, que podría inferirse que está dirigido a niñas pequeñas.

Una revista de 1971 (n.º 113) presentó una nota titulada «Hablemos de scoutismo», protagonizada por niñas, en la que tanto las imágenes como los textos permiten visualizar algunas de las expectativas que por lo general se depositan en ellas, denominadas en el contexto de la nota como *guiadoras*:

... si esa aventura incluye un «viaje por el África», en una salida de campismo debe aprender a hacer nudos, pues en el África deberán valerse de lo que tienen; o si vamos a andar en barco por el río, debemos saber nudos de amarre; cuando lleguemos a destino, lo más probable será que allí falten manos femeninas: debemos saber hacer un arreglo floral. En esta gran aventura se ponen todas las «pruebas» que las niñas deben ir pasando, sin darse cuenta de que, detrás de eso, hay un programa que se va cumpliendo. La obligación para las guiadoras es siempre fundar tanto el encantamiento como la aventura en los cuatro pilares de los que habláramos en la nota anterior: 1) Salud y aire libre, 2) Habilidad manual, 3) Servicio, 4) Inteligencia y carácter (*Charoná*, 1971, n.º 113, p. 34-35).

Por otro lado, se puede observar en el discurso publicitario la necesidad de dirigirse de manera específica a las posibles niñas lectoras o niñas clientas. En las revistas de la década del setenta se observa la presencia de publicidad dirigida exclusivamente a niñas en los rubros de muñecas y vestimenta, mientras que se las desvincula de las ofertas del rubro deportivo. Las niñas serán representadas junto a niños en publicidades de mobiliario, marroquinería y artículos escolares. También serán posibles participantes de sorteos y concursos, aunque, en algunas oportunidades, los premios estarán predeterminados de forma diferenciada para niños y niñas: mientras que para las últimas sobresalen las muñecas, para los primeros habrá autos y ferrocarriles de juguete.

Será a mediados de la década del ochenta cuando una empresa nacional iniciará una tendencia publicitaria en que las niñas compartirán el protagonismo con los niños u oficiarán directamente de protagonistas. En las publicidades donde ambos comparten la centralidad se pueden identificar dos escenarios: uno (1986, n.º 382) que coloca en pie de igualdad a ambos y donde se afianza la idea de que no existen diferencias de género para incidir en la compra de productos para el consumo familiar o individual, y otro donde el *equilibrio* impuesto por el discurso publicitario se rompe y ya no será a favor del *sexo fuerte*. En una publicidad del 2000 (n.º 647), la misma empresa nacional muestra a una

niña, después de haber tomado un yogur, sosteniendo a un niño en el aire con una mano: «Vas a tener fuerza de más» (p. 2). Esta tendencia ya se había iniciado sobre finales de la década del ochenta, cuando el consumo y el empoderamiento de la mujer parecían comenzar a formar parte de un mismo movimiento.

Figura 4. Publicidad de un yogur



Fuente: *Charoná*, 2000, n.º 647.

En suma, en un mismo período se observa la convivencia de dos representaciones sociales de la niña: por un lado, la representada por Maquendá, teñida de valores modernos en el discurso mediático, y, por otro, representada como una niña rupturista en relación con lo moderno en el discurso publicitario.

La división sexual del juego: la maternidad y el campeón del barrio

La división sexual del juego tiene un lugar importante en la publicación, sobre todo en sus primeras tres décadas. Allí se fomentan determinados juegos para niños y para niñas. En este sentido, José Manuel Álvarez (2017), en el libro de Rodrigo Píriz y Camilo Rodríguez, sostiene que los juegos infantiles pueden officiar —y, en efecto, offician— de instrumentos reguladores capaces de marcar en los cuerpos de la infancia la heteronormalidad.

En una revista de 1970 (n.º 71) se observa la diferenciación de los espacios de juego por género. En el mismo número, en una nota titulada «Juegos para hacer al aire libre» se describen dos alternativas: una orientada a los niños, y otra, a las niñas. En las revistas de la década del setenta se visualiza que en la división sexual del juego también se incluye la maternidad como uno de estos. Pinto (2007), retomando a Ana María Fernández, plantea:

... nuestra sociedad organiza el universo de significaciones en relación con la maternidad alrededor de la idea de que la maternidad es la función de la mujer y de que a través de ella la mujer alcanza su realización y adultez. Desde esta perspectiva, la maternidad da sentido a la feminidad y la esencia de la mujer es ser madre. Es así como funciona en nuestra sociedad el imaginario social instituyente, produciendo y reproduciendo un universo de «significaciones imaginarias constitutivas de lo femenino y lo masculino moderno que forman parte de los valores de la sociedad y de la subjetividad de los hombres y mujeres». Estas producciones de sentido de carácter histórico producen mitos tales como el de mujer = madre (Pinto, 2007, p. 27).

Si para la publicación ser madre era sinónimo de orgullo, en el caso de los niños, el orgullo estaba asociado a ser campeón, con los deportes —y, en particular, el fútbol— como otro de los elementos constitutivos de la revista a lo largo de gran parte del período abordado. La tendencia de la revista a vincular el deporte a los niños —varones— comenzó a manifestarse en la revista *Pilán* de 1969, considerada como parte de la génesis de lo que fue la obra de Boffano. Desde los inicios de la década del setenta hasta casi finales de los noventa el *fútbol infantil* fue retratado en imágenes y textos protagonizados por varones debido a que, hasta el período histórico abordado, las niñas no habían sido integradas en la Organización Nacional de Fútbol Infantil (ONFI), ex Comisión Nacional de Baby Fútbol (CNBF).

Un artículo de 1972 (n.º 163) relata el avance superador de los niños en relación con el «orden futbolístico», acompañado de importantes victorias. Una vez más, en el discurso mediático aparece la tendencia a normalizar e insertar en un orden disciplinario a la infancia, en este caso, al niño.

Los ochenta niños inscriptos que reúne el club 25 de Agosto de Baby Fútbol semana a semana para disputar oficialmente las alternativas del vibrante Campeonato Uruguayo de la Liga La Teja-Capurro, vienen dando muestras evidentes de una notoria superación en el orden futbolístico, como que, en los últimos compromisos asumidos, han logrado una serie de expresivas victorias ante difíciles adversarios. Están alcanzando de tal modo, un objetivo que se han fijado los mayores, incluida una dama, para que la actividad de esta meritoria institución redunde mayores beneficios. Es decir, que están correspondiendo a la confianza depositada en ellos por quienes orientan este club de colores blancos con vivos rojos, que empezará un poco displicentemente por el año 1963 (*Charoná*, 1972, n.º 163, p. 34).

En Uruguay, el fútbol tal vez sea una de las expresiones culturales de mayor trascendencia popular. Es un deporte de amplia llegada a todos los barrios de la ciudad y regiones del país, transversal a las clases sociales. Si bien en los últimos años se viene procesando una progresiva integración de la mujer al *mundo del fútbol*, aún existe una tendencia a que dicha actividad esté monopolizada por varones, tanto en la práctica del deporte como en la dirigencia, los cuerpos arbitrales y el periodismo.

La construcción de la masculinidad hegemónica desde la más temprana infancia también tiene resonancia en este niño varón futbolista, ya que el deporte ocupa en el imaginario colectivo un lugar relevante

como espacio de reafirmación de la masculinidad, a través del sentimiento de pertenencia a un colectivo que entraña valores tales como la competencia, la rivalidad, la camaradería, la habilitación a evacuar una fuerza masculinamente violenta y la adquisición de reconocimientos fálicos (Campero, 2019, pp. 49-50).

El concepto de infancia moderna, sin bien se presenta como rupturista respecto a la invisibilización de la infancia en los antiguos regímenes (Ariès, 1987) en el caso europeo o la cultura bárbara (Barrán, 2015), en el caso uruguayo guarda una contradicción, ya que tanto sobre el niño como sobre la niña se depositan fuertes mandatos culturales que

tienden a adultizarlos. En el caso de las niñas, induciéndolas de forma precoz, a través del juego, a ser buenas cocineras, amas de casa y madres, mientras que, en el caso de los niños, se los someterá del mismo modo al mundo masculino.

Curiosamente, cuando el triunfo no es alcanzado, el niño aparecerá una vez más enunciado como tal en el discurso:

La iniciación deportiva fue con una derrota a manos del Centro de Menores Artigas, en encuentro amistoso. Pero aplicando aquel dicho que establece que el inglés no quiere buen principio, pero sí llegar a buen fin, San Carlos compitió en forma continuada hasta nuestros días, formando una gran familia con los niños de la barriada (*Charoná*, 1972, n.º 170, p. 34).

El niño futbolista no solo tendrá que honrar a su familia, dirigentes y a la patria, sino que también deberá defender el honor y la identidad barrial. Es en este sentido, el barrio fue enunciado como una «gran familia». Parece importante subrayar que el niño futbolista no solo fue representado en su calidad de montevideano, sino también del interior del país, ya que el fútbol infantil del interior también tuvo sus momentos de gloria en la *Charoná*, donde tal vez el foco no estaba tan concentrado en el barrio, sino en la localidad. La revista de 1991 (n.º 477) se presenta rupturista respecto a las notas del fútbol infantil de las dos décadas anteriores, que oscilaban entre el culto al triunfo futbolístico infantil y una suerte de romantización de lo barrial o local.

En las revistas relevadas de los años posteriores, los artículos dedicados al fútbol infantil descendieron de forma drástica. Se encontró uno en una publicación de 1997 (n.º 598) y otro en una de 2001 (n.º 673); aunque, en este último caso, la representación del niño futbolista fue capturada por la figura del niño consumidor:

Tras un arduo torneo clasificatorio entre 18 colegios uruguayos, el Ivy Thomas (categoría 8-9), el Colegio Alemán (categoría 10-11) y el St. Catherine's (12 y 13) viajaron a Disney para participar del campeonato Walt Disney World. Los equipos uruguayos consiguieron el vicecampeonato en todas las categorías.

Las delegaciones se alojaron en el hotel All Star Sports y disfrutaron los parques, concurriendo a todos los juegos. La excelente disposición de los padres y acompañantes ayudó a que la organización de RBS, representantes de Disney en Uruguay, a cargo de Marcela Mailhos y Carlos Scheck, fuera un éxito total (*Charoná*, 2002, n.º 678, p. 34).

Como quedó reflejado en líneas anteriores, las niñas no fueron representadas en actividades deportivas de tipo competitivo, lo que podría dar cuenta no solo de la construcción estereotipada del *deber ser* del niño y la niña, sino también de las desigualdades de género, en lo que respecta a la vinculación con los espacios públicos. En las notas tanto de la década del setenta como en las del ochenta y del noventa se puede observar que el niño futbolista transita por la ciudad e incluso por el país, recorriendo fin de semana tras fin de semana los diferentes barrios de su ciudad y, en ocasiones, distintos departamentos.

Las niñas serán representadas, en comparación con niños, menos integradas y más recluidas en el hogar. En el suplemento «Maquendá» de 1992 (n.º 489) se presenta una nota dirigida a la niña, titulada «Gimnasia para vivir mejor» donde se exponen diferentes ejercicios individuales de estiramiento que, por sus características, se podrían desarrollar desde la casa. Por su parte, las imágenes que ilustran los diferentes ejercicios están acompañadas de un mensaje que tal vez deje entrever uno de los *deber ser* de la representación de la niña que se proyectó en la revista: «esta posición que mostramos en estas páginas ayuda a relajar los músculos y a lograr un cierto equilibrio y serenidad» (Charoná, 1992, n.º 489, suplemento «Maquendá», n.º 5, p. 6).

En 1975 (n.º 93) comienzan a introducirse nuevos relatos en que las niñas pasarán a adquirir protagonismo. Tal es el caso de la revista de ese año, que contiene una historieta elaborada a nombre del *Correo de la Unesco* y un artículo titulado «1903-1975, abuelos y nietos». Con respecto a la historieta, llamada «Sofía y Bruno, en el país del átomo», se destaca que tiene como protagonistas centrales a una niña (Sofía) y a un niño (Bruno), pero quien de alguna manera asume el papel de *heroína* es la niña, cuya edad podría rondar entre los diez y trece años. Ella es quien le plantea las preguntas más desafiantes al profesor y quien responde las preguntas formuladas por Bruno, anticipándose a las respuestas del docente. El artículo, a su vez, les presenta a los lectores algunas transformaciones referentes al género y generaciones que dejan entrever la emergencia de nuevas sensibilidades en el interior de nuestra cultura. En estos relatos se tiende a romper con la representación imperante asignada a las niñas hasta finales de la década del noventa y queda explícita la convivencia entre representaciones de la infancia que, a pesar de su carácter contradictorio, logran coexistir.

En esta misma línea y con el objetivo de continuar profundizando en el tema, fueron relevados aquellos artículos referidos a la narración

de biografías de diferentes mujeres. En este sentido, se podrían identificar dos periodos: uno de ellos data de la etapa fundacional de la publicación, donde se retratan mujeres vinculadas a la educación, la literatura y la filantropía, y otro que data de la década del noventa, cuando los retratos tienden a hacer referencia a mujeres jóvenes afines al ámbito del espectáculo.

Si se observan los relatos de las mujeres más contemporáneas, se resalta el término éxito asociado a la cantidad de telenovelas filmadas y discos vendidos, así como también se subraya que dicho éxito fue alcanzado a edades tempranas. En este caso, la juventud pareciera estar vinculada más que nada a la idea de que ser mujer y joven es alcanzar la felicidad. Esta tendencia a ponderar la juventud sobre la adultez —e incluso sobre la infancia— también puede observarse en la evolución física del personaje Maquendá por medio de las ilustraciones relevadas. Mientras que en 1973 (n.º 1) era representada como una niña preadolescente, en 1994 se puede observar una Maquendá con un desarrollo corporal acorde al de una mujer joven.

Figura 5. Maquendá como preadolescente



Fuente: Charoná, 1973, n.º 1, suplemento.

Figura 6. Maquendá como mujer joven



Fuente: Charoná, 1994, n.º 521.

Consideraciones finales

Si bien la revista *Charoná*, a criterio del investigador, reflejó ser un documento relevante para abordar las representaciones de la infancia en el Uruguay contemporáneo de finales de siglo xx y comienzos del siglo xxi, lejos se está de asumir o pretender juicios universales sobre la infancia en nuestro país. Sin embargo, es posible identificar signos que podrían estar dando cuenta de una tendencia hacia el agotamiento de algunos patrones que representan la infancia moderna.

A su vez, resulta interesante destacar que, a pesar de que *Charoná* es una publicación infantil, se dirigió en mayor o menor medida a todos y todas: niños, niñas, maestras y maestros, madres y padres, ya sea a través del discurso mediático o el publicitario.

El discurso mediático en su etapa fundacional (1969-1974) se dirigió a la infancia escolarizada inserta en la grupalidad escolar o enclavada en la institución escuela, lo cual se plasmó en los primeros artículos e imágenes donde se pudo apreciar a los escolares posando de manera colectiva para la foto, ya sea en el festejo de alguna fecha patria, en conmemoraciones especiales o en paseos con fines educativos a la capital. La escenografía principal de estas imágenes será el aula, el patio escolar, el barrio y la fábrica.

A mediados de la década del setenta se comenzaron a observar variaciones en el discurso mediático, que poco a poco fue dejando atrás las fotos en blanco y negro de los escolares y de las escuelas para generar a través de saludos de comienzo de «año lectivo» y de «fin de curso» una relación más íntima con cada escolar (lector). Este vínculo es más franco o, como lo denominaría Lipovetsky (2003), más personificado, y mediante él se irá despojando más al sujeto de la opresión del «orden disciplinario» y se situará en el plano de la realización personal. Como bien señala el citado autor, no es posible observar estas transformaciones por fuera de la revolución del consumo, que ha permitido el desarrollo y los deseos del individuo y nos ha conducido a este nuevo proceso de personificación que afianzará dos lógicas antinómicas: la anexión de las esferas de la vida social a los procesos de personificación y el retroceso de los procesos disciplinarios, que podría conducirnos a lo que algunos entienden como sociedad posmoderna.

En este contexto es que la publicación irá forjando año a año una emergente *nueva infancia*, que ya no será necesariamente la del ciudadano y ciudadana en construcción, sino que devendrá en la

imagen del consumidor del presente. El mercado, a través del discurso publicitario, irá colonizando de manera gradual una gran parte de los contenidos de la revista. De esta situación no está exento el mismísimo general José Gervasio Artigas, quien en un abrir y cerrar de ojos pasará a experimentar una densa convivencia con una gran variedad de artículos de consumo infantil.

La imagen del consumidor (niño) irá dinamitando la representación de la infancia moderna en sus formas más clásicas y tenderá a la simetrización de los vínculos entre adultos y niños. En este sentido, la infancia transgrede la frontera de inducir a sus referentes al consumo mediante el acceso —de facto— al derecho a *exigir* ser incluidos en la infinita propuesta de bienes y servicios ofrecidos en la revista. En este extremo, y llegando a lugares tal vez inimaginables, la infancia será reproductora de la riqueza, pues accederá a cuentas bancarias y tarjetas de crédito, y los niños modernos quedarán, al decir de Corea y Lewkowicz (1999), devenidos en consumidores.

En este recorrido, como ya fue expuesto, la escuela pública perderá su imagen de templo sagrado y —en un proceso que se irá consolidando, sobre todo, a partir de mediados de la década del ochenta— será representada por el discurso publicitario como una institución carente. Tal idea estará acompañada de la representación del escolar como objeto de caridad. Este último estará presente, en pequeñas dosis, en los textos que anunciarán las *campañas solidarias* de empresas nacionales y multinacionales dispuestas a *sacrificar* algo de sus cuantiosas ganancias para los niños y niñas pobres de las escuelas de *tiempo completo*. Pero este escolar estará privado de imagen, ya que no estará retratado en los diseños gráficos ni en las fotografías periodísticas o artísticas de las revistas abordadas. Los que sí estarán representados serán aquellos niños y niñas exitosos, ya sea por sus resultados académicos o por sus comportamientos esperados. Sin embargo, de forma progresiva, quienes irán conquistando la imagen serán aquellos con posibilidad de consumir, más allá de la condición de *inteligentes* o *traviesos*. Las imágenes de la disciplina escolar se irán desvaneciendo y los niños traviesos e irreverentes comenzarán a incorporarse a la publicación por una amplia red de control conducida por el discurso publicitario, que irá colonizando todo lo que pueda transformar en una mercancía o en una oportunidad de negocio.

En este escenario, las maestras y los maestros empezarán a dejar de estar representados en la revista, lo que podría sugerir la existencia de un abandono mutuo. De hecho, en la publicación de 1997 (n.º 598)

se comenzaron a observar cambios en los contenidos de la revista *Charoná*: los artículos de corte más académico (sobre todo de historia nacional, universal y literatura) se mudaron, de forma parcial, a un suplemento adjunto a la revista, llamado «Cuaderno de Clases». Esta migración posibilitó que la revista *Charoná* pudiera hacer un poco más *relajados* sus contenidos, lo que generó que el discurso publicitario continuara ganando terreno en las páginas de la revista y que los artículos y notas del discurso mediático ya no estuvieran tan regidos por la prédica escolar.

Por otra parte, el niño, en su estatus de varón, estará sobrerrepresentado en la revista, retratado sobre todo como futuro héroe de la patria, como futbolista y como consumidor; mientras que la niña tendrá un rol que oscila entre secundario y marginal, y su representación estará teñida por valores conservadores. Sin embargo, a mediados de la década del ochenta, será el discurso publicitario el que represente en numerosas ocasiones a una niña disidente en relación con el patrón de la niña dócil, serena y hogareña.

A modo de cierre, se espera que el abordaje del tema tratado haya permitido profundizar en los actuales vínculos de la infancia con instituciones como la familia, el Estado y el mercado a partir del análisis de una publicación de referencia nacional, que no le es ajena al investigador por haber sido fiel aficionado e integrante de una de las tantas generaciones que crecieron al amparo de su lectura e influencia.

FÚTBOL INFANTIL, POLÍTICAS DEPORTIVAS Y GOBIERNO DE LA INFANCIA

Líber Benítez

Resumen

El presente capítulo se focaliza en la presentación de los principales resultados de la tesis de maestría titulada *Fútbol infantil y gobierno de la infancia. De la Comisión Nacional de Baby Fútbol a la Organización Nacional de Fútbol Infantil en Uruguay (1968-2015)*. El trabajo de investigación se enmarcó en la relación entre el proceso de trabajo del Grupo de Estudios Sociales y Culturales sobre Deporte¹ —que tiene anclaje en el Departamento Académico de Educación Física y Deporte del Instituto Superior de Educación Física— y la problematización

1 El Grupo de Estudios Sociales y Culturales sobre Deporte (Gesocude) se conforma por docentes y estudiantes de diferentes servicios universitarios, distintos centros regionales de la Udelar y extranjeros que —a nivel nacional, regional e internacional— se proponen abordar el deporte como fenómeno social y cultural con base en una triple agenda: académica, política y comunicativa. El grupo se encuentra identificado en la Comisión Sectorial de Investigación Científica (csic) de la Udelar con el número de identificación 882942. En la actualidad, nuclea diferentes actores y diálogos respecto al eje «deporte y sociedad», que le da nombre al espacio de formación integral (EFI) que pretende abordar la temática desde la relación entre enseñanza, extensión e investigación.

interdisciplinaria de la infancia que se propone en el programa de la Maestría en Derechos de Infancia y Políticas Públicas, de la que participan de forma activa las facultades de Psicología, Ciencias Sociales, Medicina y Derecho de la Udelar.

Tanto el problema identificado para hacer el trabajo de investigación como sus resultados pretenden aportar a la reflexión sobre la relación emergente de la tríada gobierno, deporte e infancia. El estudio propuso analizar cómo se configuran las nociones de infancia y deporte en el marco de la creación de la CNBF en 1968 y su devenir histórico institucional, que la lleva a cambiar su denominación a ONFI en 2001 (Uruguay, 2001), nombre que mantiene hasta la actualidad. La intención es presentar aquellos elementos que se identificaron como centrales en y del gobierno de la infancia mediante la superación de la naturalización de las relaciones humanas y las prácticas deportivas y la habilitación de un ejercicio de reflexión que permita revisiones respecto a sus modos de ser configurados. Para el presente capítulo se tornan centrales las líneas temáticas que fueron presentadas en las ediciones del curso de educación permanente del que emerge la publicación.

Se parte por comprender a la organización del fútbol infantil (FI) como programa de acción del Estado y a las políticas que se generan en su configuración como «símbolos, estatutos de legitimidad, tecnologías políticas, formas de gubernamentalidad e instrumentos de poder que a menudo ocultan sus mecanismos de funcionamiento» (Shore, 2010, p. 21). En este sentido, desde un trabajo de corte cualitativo —afectado por una perspectiva histórica— y a partir del análisis de fuentes oficiales —dentro de las que destacan estatutos, reglamentos de funcionamiento institucionales, reglamentos de juego y actas o registros de los diferentes espacios de toma de decisión sobre las políticas deportivas—, se identifican los modos, las prácticas, los fundamentos, lo dicho y lo no dicho en el devenir histórico del FI en el Uruguay.

El trabajo se focalizó en analizar las discursividades de los registros oficiales en torno al FI como política estatal, más allá de reconocer la existencia de otros espacios deportivos espontáneos, torneos impulsados en el sistema educativo formal y ámbitos privados o públicos que escapan a la pretensión de rectoría exclusiva de la organización estatal (se explicita, de este modo, uno de los límites en torno al alcance del trabajo). En la tesis se propuso reflexionar sobre elementos vinculantes entre deporte e infancia en el recorrido histórico de la CNBF/ONFI, en su condición de política con anclaje estatal que nuclea ligas

y clubes de todo el país y que mantiene una dependencia directa con el Estado (y una injerencia explícita por parte de este desde 1968). Se destaca una tensión constante con elementos emergentes de la racionalidad deportiva y privada que el fenómeno del fútbol supone a escala global. Este capítulo resume y reproduce algunos elementos centrales de la tesis de maestría que fueron presentados en los cursos de educación permanente de 2022 y 2023 con el equipo de trabajo de la presente publicación.

Introducción

La denominación popular *baby* fútbol (BF) —como se reconoce al FI en el Uruguay en escudos, banderas, logos, canchas y dichos cotidianos— emerge de su configuración histórica y la forma en que, incluso antes de la creación del ente rector, se denominaba al fútbol practicado por menores que no pertenecían aún al circuito de profesionalización del fútbol uruguayo. En reconocimiento de la arbitrariedad que todo corte temporal supone, la preocupación estatal explícita respecto al deporte en el Uruguay puede ubicarse a partir de la creación de la Comisión Nacional de Educación Física (CNEF) en 1911,² con el impulso del primer batllismo, en el contexto de diversas políticas que pretendían promover la consolidación de un Estado moderno en las primeras décadas del 1900.

En el mismo período, en paralelo, se presenta un proceso de consolidación de la institucionalización federativa del fútbol en el Uruguay (Luzuriaga, 2009). Sin embargo, es recién en la segunda mitad del

2 La CNEF fue creada junto a los juegos atléticos nacionales el 7 de julio de 1911 a través de la ley n.º 3.789 (Uruguay, 1911). La CNEF, más allá de las transformaciones a lo largo del tiempo, tuvo la finalidad de controlar y promover la educación física, el deporte y la recreación, y estaba integrada por representantes de organismos públicos, lo que demostraba la importancia del objeto de la ley a escala estatal. En este marco, se crea en 1939 el curso para la preparación de profesores de Educación Física. La CNEF permaneció en funciones con algunas modificaciones organizativas desde 1943 hasta el 2000, cuando se crea el Ministerio de Deporte y Juventud, que cinco años más tarde se fusionó con el Ministerio de Turismo para conformar el Ministerio de Turismo y Deporte (el área de juventud pasó a la órbita del Ministerio de Desarrollo Social, creado en 2005). Esta evolución es pertinente para el presente estudio, debido a que la CNBF hasta el 2000 y la ONFI a partir de 2001 sufrieron este cambio de dependencia que afectó su configuración.

siglo xx que se institucionaliza de forma estatal la rectoría del fútbol practicado por niños, en un período que coincide con lo que Álvaro Rico (2005) denomina como un camino democrático a la dictadura civil-militar en el Uruguay —o de degeneración de la democracia— en el que se suceden una serie de «procesos de contradicción y degradación interna de las instituciones políticas, el estado de derecho, la democracia y la clase gobernante y cómo desestructuran el mismo orden institucional que configuran» (p. 44). En este contexto, las medidas prontas de seguridad se presentaban como forma de gobierno en la que, bajo la presencia directa de los aparatos represores del Estado, se proponía mantener el orden y los enfrentamientos del gobierno con la central de trabajadores, los movimientos estudiantiles, entre otros actores sociales, marcando una estrategia represiva frente a los posibles riesgos de la seguridad nacional.

Bajo un clima de tensiones sociales y políticas en el país, por el decreto n.º 635 del 24 de octubre de 1968, se crea la CNBF (Uruguay, 1968) bajo la dependencia de la CNEF como reguladora de la educación física, el deporte y la recreación en la órbita del Ministerio de Cultura. Las actas fundacionales, así como los relatos que se mantienen a lo largo del tiempo, colocan como fundamento que el BF (discurso que después se extiende al FI) es una actividad beneficiosa para la formación física y moral de la niñez. Desde estas bases se considera que la práctica del BF debe ser fomentada y regulada por el Estado. Al definirse al BF como preocupación estatal explícita, aparece con la creación de la CNBF una forma particular de comprender, relacionar y significar a la infancia y el deporte, así como su gobierno.

Se presentan aquí dos nudos centrales al momento de justificar la relación entre deporte e infancia en ocasión del estudio realizado. En primer lugar, recuperar la idea de que el espacio de inscripción de las políticas siempre es, en última instancia, el cuerpo. Por ello toma relevancia para la educación física, en la medida que pueda conformarse un campo de conocimiento en torno a la relación del cuerpo con la cultura en la configuración de contextos sociohistóricos particulares. Como segundo eje de preocupación, se espera reflexionar sobre el lugar que ocupa el FI entre la gubernamentalidad y el gobierno de la infancia, que articula, a su vez, con las configuraciones identitarias y culturales emergentes de una política estatal vinculada al deporte infantil.

Reconociendo el contexto sociohistórico analizado en el período y el proceso de creación inicial de la CNBF, resulta pertinente retomar la idea de gubernamentalidad como el

conjunto constituido por las instituciones, los procedimientos, análisis y reflexiones, los cálculos y las tácticas que permiten ejercer esa forma bien específica, aunque muy compleja, de poder que tiene por blanco principal la población, por forma mayor de saber la economía política y por instrumento técnico esencial los dispositivos de seguridad (Foucault, 2006, p. 136).

Además, el gobierno se piensa como las prácticas diversas que tienen la pretensión de actuar sobre posibilidades de acción de un otro. Gobernar supone pensar las estructuras o la estructuración del campo de acción posible de los otros (Foucault, 2007). En este sentido, se aporta a la posibilidad de reconocer y develar el significado que se configura en torno al deporte y la infancia desde el devenir histórico de la política que regula al FI desde hace más de cincuenta años. En ese proceso, es posible visualizar patrones de poder o estructuras de regulación que se forman, guían y pretenden gestionar la conducta social que tiene por objeto el gobierno de la infancia en su condición de categoría construida a partir de los sentidos, sentimientos y relacionamientos adultos (sociales y culturales) respecto a los niños (Leopold, 2014). Desde allí interesa pensar la relación de estas preocupaciones modernas (los deportes y las infancias) en su interrelación y en los márgenes de particularidad que ofrecen como campos que mantienen sus recorridos relativamente autónomos.

A lo largo del trabajo se evidencia el lugar que ocupa el BF o FI como práctica cultural. Tal como se enuncia en las políticas públicas o sociales, las políticas deportivas y las declaraciones de organismos universales, se desarrolla en tensión con la globalización del fútbol como monopolio de la Federación Internacional de Fútbol Asociación (FIFA). De allí se desprende la necesaria relación con el fútbol practicado por niños como fantasía neutral, apolítica y ahistórica, así como su inevitable vaciamiento político ante la negación o invisibilización del vínculo existente. La contradicción se presenta ante la pretensión de neutralidad que la entidad rectora del FI intenta presentar, que puede visualizarse para el caso del BF o FI en sus primeros estatutos, al colocarse al margen de toda actividad política y filosófica (CNEF y CNBF, 1976b), y el contrapunto que supone el simple hecho de asumirse como política estatal. ¿Acaso no parte de una actividad política la definición de la

rectoría estatal del deporte infantil? ¿Puede anularse discursivamente la construcción y definición adoptada por el Estado de definir al fútbol como actividad beneficiosa para la salud y la formación moral de la niñez de la discusión o actividad filosófica?

Esta situación y continua preocupación estatal por mantener una referencia en la rectoría desde hace más de cincuenta años permite colocar al FI, al menos de manera inicial (y generando campos de discusión en torno a su organización), en una situación diferencial respecto del funcionamiento federativo del deporte y las condiciones que ello supone a escala global. Esto es a pesar del vínculo identificado en las formas de funcionar para el trabajo de investigación que aquí se presenta como referencia para la enseñanza y la formación permanente del público en general. Pensar la rectoría estatal del FI posibilita un corrimiento en el plano reflexivo, que lleva a una aparente polarización que debe ser indagada entre la gestión deportiva para el rendimiento y la comprensión del fenómeno como política social.

En este capítulo se abordará un estudio del FI que permite reconocer los procesos y las formas en que los deportes se referencian como manifestación cultural y, al mismo tiempo, con esta publicación se espera ofrecer un aporte en torno a cómo a lo largo de la historia el deporte fue socializado y presentado como referencia para las prácticas cotidianas de los participantes (Ribeiro y De Almeida Ribeiro, 2015), reconociendo, a su vez, su capacidad de agencia.

Breves referencias históricas para comprender la relación entre fútbol infantil, gobierno e infancia

A partir del análisis efectuado sobre las fuentes documentales y discursivas, se puede hacer una primera periodización que permite identificar una serie de intereses y modos de gobierno, que son los que marcan los nudos principales para justificar cada corte temporal. Al mismo tiempo, podemos identificar varias continuidades en las prácticas y fundamentaciones deportivas, que parecieran naturalizarse en beneficio del deporte sin importar el contexto en el que se enuncian y que corren del foco al niño o jugador de fútbol.

**Cuadro I. Periodización de formas e intereses de gobierno
según la CNBF/ONFI (1968-2015)**

1968	1985	2000-2015
Creación de la CNBF, dependiente de la CNEF.	Primera presidencia civil de la CNBF.	Tensión máxima que se puede expresar en la noción de federación tutelada por el Estado.
Definición estatal. Referencia e intervención militar. Referencia organizacional en la consolidación de las entidades deportivas.	Se afianza el modelo federativo de la organización. Deportivización y privatización de la organización estatal.	Proceso de cambio de denominación de CNBF a ONFI.
Se impone el consenso deportivo a imagen y semejanza del fútbol, su internacionalismo espejado en la FIFA y su funcionalidad en relación directa con un contexto social y político del país.	<i>Sponsors.</i> Reorganización y reafirmación de los campeonatos nacionales. Propuesta de transformarse en federación deportiva privada.	La ONFI se mantiene en la órbita estatal, en el marco de la institucionalidad ministerial. Sobre 2015, la ONFI se coloca en el área de deporte federado de la Secretaría Nacional del Deporte, creada ese mismo año.
La CNBF como la Asociación Uruguaya de Fútbol (AUF) de los niños. El control de la niñez y el control de las familias bajo principios fijos de sometimiento estatal y deportivos con referencia en reglamentos internacionales.	Preocupación por lo redituable del fenómeno deportivo y los gastos que la organización privada le puede aportar al Estado en tanto empresa autogestiva. La niñez como excusa para la privatización deportiva estatal.	Tensión máxima entre la preocupación por los derechos de la niñez y la mercantilización de la infancia bajo los derechos de formación deportiva y la deportivización de los derechos de la niñez.
Creciente profesionalización que se ve marcada desde la relación entre amateurismo y profesionalismo.		
Creciente participación del amateurismo en el sistema progresivo de inserción de jugadores en las diferentes organizaciones rectoras del fútbol nacional <i>amateur</i> y la intencionalidad de que todas las entidades afiliadas puedan acceder a los derechos y beneficios consagrados en las normas asociacionistas privadas.		
Se mantienen los discursos sobre la salud, se profundizan los vinculados con la rentabilidad de la organización y se protege al deporte más que al sujeto deportivo.		
Lenguaje deportivo que impone el ordenamiento social que las categorías deportivas suponen para el mundo adulto principalmente. Los campeonatos nacionales se mantienen invariables como espacios para el encuentro cultural. Premiación de los campeones en el ámbito nacional y proliferación de modalidades de competencias públicas y privadas avaladas por la organización, que son base del engrandecimiento y el desarrollo del deporte.		

Fuente: elaboración propia.

Como primer punto emergente de los resultados presentados en el cuadro se propone evidenciar cuáles son los sentidos que configuran el deporte y afectan a la construcción social de la infancia a partir de la preocupación estatal por posicionarse como ente rector del deporte infantil. Al mismo tiempo, la tabla permite visualizar un pasaje de un modo de gobierno centrado —en un inicio, sobre un eje disciplinador— a un modo más enfocado en generar ciertas condiciones aceptadas sobre la política y moral (Foucault, 2006), para el caso, deportiva. Tal como se visualiza en la tabla, hacia el último período se alcanzan las contradicciones y tensiones máximas, en un contexto donde priman la noción de empresa autogestiva heredada del período anterior (y se profundiza la polarización entre derechos de niños, niñas y adolescentes) y el mercado como ética y finalidad que no deja por fuera a la práctica deportiva.

De acuerdo con lo antedicho, en la organización federativa podemos encontrar, más allá del anclaje estatal, una de las explicaciones a la constante preocupación de la CNBF/ONFI por la organización de los campeonatos deportivos y la regulación de los pases y fichajes (CNEF y CNBF, 1981). El motivo puede variar, o bien para la preparación de los futuros deportistas de rendimiento o bien para el fomento de la creación de una masa de consumidores o motores de consumo (ya sean profesionales o *amateurs*) que disfruten la práctica deportiva (espectáculo, practicantes de rendimiento, aficionados, *amateurs*, consumidores adultos o menores), pero garantiza y naturaliza su organización hegemónica como la única posible. Lo importante es que sea un deporte para todos o, al menos, un deporte consumido por todos (televisión, radio, espectáculos deportivos en vivo, trabajo profesional, diplomacia política y deportiva, o como rama educativa en el sistema formal o en la práctica deportiva en clubes y asociaciones).

A partir del estatuto fundante de la CNBF, la función estatal respecto al deporte infantil se reduce a lo que las entidades deportivas tienen previsto en sus reglamentaciones, que responden sobre todo a la función de contralor (CNEF y CNBF, 1976a). Por tanto, se puede inferir, más que la posibilidad de pensar, la posibilidad de volver público al deporte infantil a partir de la participación o privatización estatal, en que el Estado termina oficiando de ente controlador o velador de los intereses definidos por su organización privada y sus estructuras rectoras internacionales. Esto unifica los procesos de profesionalización y la organización federada como parte de una cadena de la misma oferta cultural infantil.

Por lo que, en tanto institución para la infancia, la CNBF/ONFI puede entenderse (en su devenir histórico) como un espacio donde se transmite lo esperado —al tiempo que se valida como estrategia moral— para la construcción de un sujeto (Llobet, 2010).

Al entrecruzar la construcción de las miradas que configuran la niñez en las políticas estatales con el mundo deportivo, la superficie en la que se disputan los proyectos de hegemonía se expresa en lo que podríamos denominar una hegemonía deportiva. Esta hegemonía parte, en primer lugar, de la lógica internacional e institucional que se le confiere a las federaciones deportivas, que encuentra en el discurso del deporte para todos y en el derecho humano al deporte (Unesco, 1978, 2015b) una sintonía que habilita —sin mayores discusiones ni subversiones en el plano social— su aceptación a imagen y semejanza del sentido deportivo predominante. En esta línea, las infancias son configuradas entre la discusión centrada en el profesionalismo, la organización federada del deporte y aquella que remite a la masificación del acceso a la práctica deportiva con fines de gubernamentalidad.

La (re)institucionalización deportiva que implica el baby fútbol o fútbol infantil

Con la finalidad de ordenar y unificar las prácticas vinculadas al BF —que venían desbordando la posibilidad de ser atendidas por la CNEF a causa de su crecimiento exponencial— se crea en 1968 la CNBF (Uruguay, 1968). Este incremento descontrolado encontraba variedades en torno a los significados del fútbol, que disputaban su legitimidad de cara a la práctica deportiva y política.

Bajo la nueva institucionalización que implicaba la conformación de la CNBF se podían también unificar, a través de la legitimidad y masividad del internacionalismo del fútbol, diversas manifestaciones culturales que emergían en los campitos o canchas de BF (Porrini, 2019). Uruguay no es la excepción en torno a la disputa existente por los sentidos del deporte y del fútbol en particular.

Entre los antecedentes revisados para esta investigación destaca la existencia de la Federación Roja del Deporte,³ que disputó en los albores del siglo xx la representación del fútbol nacional frente a la Federación Uruguaya de Fútbol y la AUF (Morales, 2013). Dentro del fútbol rojo se destacan los siguientes clubes participantes: Club Atlético Leningrado, Aurora Roja, Lenin, Hacia la Igualdad, Guardia Roja, La Comuna, La Checa, entre otros nombres similares (Trías, 2008). Esto le otorga sentido en el contexto de creación de la CNBF en 1968 a la idea de control político y social como una de sus funciones primarias en un marco predictatorial. Dentro de los estatutos de la CNBF se prohibía toda tendencia en los nombres clubísticos hacia denominaciones políticas y religiosas (CNEF y CNBF, 1976a).

El discurso oficial evidenciado expresa la necesidad de controlar la proliferación de organizaciones que practicaban el deporte y, al mismo tiempo, las posibilidades de acción para los participantes del deporte, tanto niños como familias. Las ideas previas a la definición de la CNBF como forma de gobernar el FI transitaban desde una comisión integrada por las referencias del fútbol *amateur* y profesional hasta un espacio compartido con el entonces Consejo del Niño (CNEF, 1967). Primó la referencia de la naturalidad entre el *amateur* y el profesional y desde esta normalidad se impactó la configuración de las miradas sobre la infancia, que a lo largo de los años quedó sin representación institucional en la política del BF o FI.

Entre las mayores preocupaciones que fundamentaron la creación de la CNBF se pueden apreciar la mercantilización del BF y la salud de la población (CNEF, 1967). De forma paradójica, lo que no parecía estar en discusión era el carácter de espectáculo que el BF mantenía antes de la creación de la CNBF, siendo el deporte-espectáculo la referencia más clara de la mercantilización deportiva y en la que los hombres son transformados en fetiche (Brohm, 1982). Esta mirada del deporte como espectáculo queda expuesta en actas de la CNEF cuando se habla sobre el fenómeno a regular (CNEF, 1967). Además, en los reglamentos se expresa que será penalizado aquel que altere el orden o impida el «normal desarrollo del espectáculo» (CNEF y CNBF, 1981, p. 20).

3 A partir de la creación del partido comunista y su adhesión a la Tercera Internacional, esta corriente buscaba hacer frente al fútbol de la burguesía de la época en representación de la Federación Uruguaya de Fútbol y la AUF. En suma, se referían a la relación entre el nacionalismo y la reproducción de las desigualdades de clases en nombre de una burguesía internacional.

Esta (re)institucionalización que supone la regulación del BF nace con al menos dos nociones claras que lo vinculan de manera directa al sistema deportivo global desde un inicio y, según lo analizado, se profundizan en el devenir histórico de la ONFI: la de procurar el beneficio rentable del BF (una preocupación deportiva que deja de lado por momentos la reflexión sobre a quiénes está dirigida) y la de tornarse la adaptación natural (naturalizada o deshistorizada) para los niños del deporte globalizado por entidades internacionales, pues es la única forma de que se beneficie el deporte (CNEF, 1964).

Se hace referencia a un proceso de (re)institucionalización porque, antes de la creación de la CNBF, el BF ya era considerado deporte y mantenía ciertas características que después se convirtieron en un dispositivo deportivo para la infancia en términos estatales, en tanto se instaló en una red específica de sentidos y significados con la pretensión de controlar a la población definida de forma explícita. La adecuación del fútbol para la infancia uruguaya responde a la «formación de una institución que, entre otras cosas, fija en el espacio social una cultura corporal específica, cuyo valor se expresa en términos de su función socializadora y de su papel para el mantenimiento de la salud» (Barbero, 2006, p. 70).

El BF o FI es la versión miniatura del fútbol que responde a la homogeneización cultural conquistada por él y a la incuestionable aceptación social de la institución deportiva (Barbero, 2006), respaldada y promovida por los organismos internacionales como la ONU y sus agencias especializadas como la Unesco y Unicef (Paula de Melo, 2015). Al mismo tiempo, desde la creación de la CNBF se sostiene la referencia de la organización del fútbol profesional al expresar: «Esta obra que enfrenta la Comisión Nacional de Baby Fútbol tiene un parecido con la Asociación U[ruguaya] de Football, y ellos serán esa institución para el deporte de los niños» (CNEF, 1969). Este planteo se mantiene en el tiempo con diferentes referencias. Al momento de fundamentar un proyecto de formación de profesionales para la infancia y la juventud que incluía varios deportes, los integrantes de la mesa de la CNEF acuerdan que significaría un «mejoramiento integral del deporte y, por ende, su proyección en el plano competitivo» (CNEF, 1973).

En el año 2000, en el último congreso de Daniel Ordóñez como presidente de la CNBF, en un mensaje en torno al balance de lo actuado por el consejo, se expone el crecimiento al que se enfrenta la CNBF y no duda en proponer al fútbol como la preocupación central, aunque ya no al BF: «En cada uno de [ustedes] está una buena parte de la responsabilidad

de hacer evolucionar el deporte nacional por excelencia: el fútbol. A trabajar con fuerza y optimismo» (CNBF, 2000a).

En otro eje de análisis, el claro soporte estatal con el que emerge la CNBF se fue mixturando a lo largo del tiempo, en la medida que los discursos internacionales privados fueron teniendo mayor injerencia en las decisiones del organismo nacional. Sobre el cierre del período analizado por el trabajo de investigación se visualiza, en la creación de la Secretaría Nacional del Deporte (Uruguay, 2015), a la ONFI como una organización que forma parte del área del deporte federado del país. Por lo tanto, estamos hablando de una política con anclaje estatal que en el devenir histórico se torna mixta, con gran presencia de inversores privados (empresas, *sponsors*, etcétera), lo que genera nuevas tensiones en las relaciones de poder que circulan al momento de pensar las acciones que de la actual ONFI emergen sobre el FI y su población objetivo.

La definición de la forma que toma la CNBF para regular el BF como deporte mantiene relación directa con los actores que configuraban el fenómeno. Es algo que se destaca en las diferentes publicaciones de los estatutos de la CNEF y CNBF (1976b, 1980), en los momentos en que se hacían los controles más duros acerca del funcionamiento de la recién conformada comisión nacional bajo el mandato militar. Dicha naturalización deportiva parecía justificar la limpieza del FI que, en resumidas cuentas, se puede reducir a un saneamiento de quienes no respetan los modos impuestos (CNBF, 1975).

La salud del pueblo como preocupación que toma el Estado al momento de promover el deporte no es ajena a los movimientos internacionales que —desde 1964, con la aparición del manifiesto del deporte— se pretendía globalizar. Para el caso uruguayo (a partir del diálogo identificado con la Unesco y la Federación Internacional de Educación Física [FIEP]), la noción del deporte para todos aparece como condensadora de la idea del deporte como derecho humano. De esta forma, permite pensar la práctica deportiva idealizando sus bondades (Unesco, 2015b). La legitimidad que tenían las federaciones internacionales como rectoras del deporte sobre la década del sesenta (y las nacionales sobre las disciplinas deportivas específicas en el medio local) oficia de referencia directa para la conformación de la CNBF. Desde este lugar se constituye la primera referencia sobre qué deporte se propone para la infancia del Uruguay en el marco del BF o FI.

La oficialidad estatal que supone la creación de la CNBF para regular el fútbol practicado por niños delimita así el marco estructurante para

las acciones posibles, cierto tiempo, espacio, cosas y población que pretende gobernar (heredando las tradiciones que, no sin disputas, mantenía la FIFA para regular el fútbol a escala mundial).⁴

A su vez, en un primer período, le permite al Estado sostener (sobre la base de las fuentes analizadas) una doble tarea desde la imagen caritativa que supone el cuidado de los niños y la legitimidad que en el ámbito internacional se le otorga al deporte. 1) Regular y conducir el comportamiento de la infancia bajo la adecuación del sistema deportivo y la reducción de su participación a lo que sucede en el campo de juego. 2) Ejercer control sobre los adultos por medio de la injerencia militar en la órbita de gobierno, incluso con efectos posteriores a la duración de la dictadura civil-militar, ahora desde supuestos estrictamente deportivos.

Del Estado y la referencia militar al sometimiento de las reglas deportivas universales

Con la consumación del golpe de Estado en 1973 y su prolongación hasta 1985, la tarea incesante de la CNBF estuvo centrada en imponer un orden deportivo con injerencias militares como mecanismo de vigilancia para los adultos que fueran un riesgo por ir en contra del consenso deportivo impuesto. También tenía un afán regulador, pues pensaba en los niños uruguayos y se inspiraba en la sumisión a las reglas y el *fair play* que el deporte para ese entonces condensaba en los discursos internacionales. Esto se puede identificar en la idea de que desde el emergente órgano se adoptarían medidas reglamentarias y de controlar «a fin de encauzar dicho deporte dentro de las pautas adecuadas a sus fines y evitar la posibilidad de su desviación hacia condiciones perjudiciales para sus participantes» (CNEF y CNBF, 1976b, p. 7).

4 La mirada dominante respecto al auge internacional del deporte para el caso uruguayo es anterior a la creación de la CNBF y se puede evidenciar en el siguiente fragmento, que es parte de una asesoría que recibe la CNEF respecto a la legislatura del deporte en el ámbito nacional durante la primera mitad del siglo: «Conocido es el fenómeno de la “internacionalización” de la totalidad de las diversas ramas deportivas y, como consecuencia, de sus reglas. Estas emanan de verdaderas convenciones internacionales, y el apartamiento de ellas, en el supuesto que fuere posible, por iniciativa de la comisión nacional, modificarlas, sería algo así como decretar el aislamiento del deporte nacional, lo que, hoy en día, equivaldría a su aniquilamiento» (Rodríguez De Vecchi, 1961, p. 9).

Desde la CNEF, se entienden como principios fijos de sometimiento que el Estado debe hacer cumplir tanto para los niños como para sus familias, que de diferentes formas participan del BF (CNEF, 1969). Para el caso deportivo, a partir del manifiesto del *fair play*, supone por parte de sus participantes «una sumisión a los reglamentos no solo estricta, sino también complacida y espontánea, una sumisión tanto al espíritu como a la letra de las normas. Todo esto implica respeto tanto para el oponente como para uno mismo» (Unesco, 2015b, p. 59).

Puede notarse de inmediato en estas redacciones con pretensión de universalidad —que se reproducen cuando suponemos al deporte como derecho humano sin cuestionamientos— cierta incompatibilidad que tiene la noción de *sumisión* con la de participación plena o autonomía progresiva, o la de acatar reglamentos universales con la diversidad cultural prevista por los derechos humanos como disputas y construcciones sociales, elementos que se tensionan a partir del cambio de paradigma que supone la *Convención sobre los Derechos del Niño* (ONU) a partir de 1989.

La publicación de reglamentos de la práctica del BF y la tarea incesante que cumplían las asesorías técnicas son elementos presentes de manera constante en las actas de la mesa ejecutiva del ente rector. El gobierno para la infancia fue basado en la noción de lo deportivo y, a lo largo del devenir histórico, consistió en reducir la diversidad de acciones posibles en un campo deportivo a las acciones en el tiempo y espacio oficial, particular y universal del deporte. Los límites del campo de juego y el tiempo de duración de partidos se tornan espacio de gobierno deportivizado y deportivizador. Podemos afirmar que la normalización del cuerpo para la infancia se condensa en los reglamentos deportivos como dispositivos que los diferentes actores adultos que conforman el fenómeno tienen que hacer cumplir.

La referencia en el devenir histórico de la CNBF (posterior ONFI) para pensar la infancia (así como lo niño) del BF o FI fue configurada desde los diferentes actores y sectores que formaron parte de la oficialidad del ente rector, pero con una misma lógica: la del fútbol impulsado por el internacionalismo deportivo, que, para el fútbol, se puede remitir en la FIFA.

Esta continuidad se refleja a lo largo de toda la tarea analítica, desde los antecedentes hasta los convenios firmados. En los antecedentes se toma al deporte como práctica impulsada y desarrollada bajo la mirada atenta del orden militar en el contexto político, social y económico de finales de la década del sesenta. En los convenios firmados

está el sometimiento a las reglas dispuestas para el FI a imagen y semejanza del universalismo deportivo —o, más bien, futbolístico— propuesto por la FIFA y retomado por los estados nacionales desde diversas prácticas federativas actuales. Dicha continuidad también está reflejada desde la idea inicial de la (re)institucionalización que implica el BF en el Uruguay —a partir de comprender la tarea de la CNBF como semejante a la que la AUF hace con el fútbol profesional— hasta la indistinción de lo universal y lo particular respecto al sistema deportivo en la ONFI (más reciente).

Alexandre Fernández Vaz (2015), en ocasión del fútbol, expresa que poco antes de la mitad del siglo XIX ya mantenía reglas propias, estables y universales, que posibilitan que las disputas deportivas mantengan una base global en casi todos los países del mundo. Esto no impide que existan diferentes formas de practicarlo (con pelotas de trapo, en terrenos baldíos, en la calle, con arcos hechos de piedras, etcétera), pero esta universalidad oficia de referencia posible de ser alcanzada y, por ende, configura uno de los polos hegemónicos del campo deportivo.

Así, las jerarquías configurantes de un sistema deportivo o institución deportiva moderna —estudiadas por Allen Guttmann (2019)— mantienen sus estructuras centrales en sus adaptaciones nacionales, tanto privadas como aquellas que se mantienen desde un anclaje estatal, como es el caso de la actual ONFI. Colegios arbitrales, reglamento de pases y fichajes, períodos de pases, delegados, presidentes, consejeros, clubes, ligas y una federación que cumple con la tarea esencial para la mantención de un orden preestablecido: la organización de los torneos y competencias del deporte que gobierna.

En tanto institución naturalizada y legitimada socialmente, se visualiza cierta versatilidad que tiene como uno de sus resultados la funcionalidad del deporte; para nuestro caso de interés, el BF o FI. Este supo ser utilizado como dispositivo de gobierno eficaz para el control social de la infancia, a la vez que se impuso (en el marco de la oficialidad de la CNBF) como marco de acción para los adultos que configuraron desde sus inicios el ente rector. En este sentido, se pueden destacar las preocupaciones de la CNEF respecto a la uniformización y homogeneización del fenómeno del BF, que —en el marco del contexto político de finales de la década del sesenta— se basaba en la prioridad de establecer un orden a las diversas peligrosidades que suponía la no regulación del deporte practicado por niños (Uruguay, 1968).

En 1968, las medidas prontas de seguridad se instalan como herramienta central de gobernabilidad y se mantienen recurrentes durante el mandato del presidente Jorge Pacheco en el período 1967-1972 (Bucheli y Harriett, 2013). Por tanto, el protagonismo de las FF. AA. en el contexto político y social del Uruguay tiñe con su injerencia la nueva institucionalidad del BF y otras instituciones tales como la educativa. Además de la intervención de la CNBF como dato explícito, emerge de la lista de presidentes de la CNBF que en 1985 aparece el primer presidente civil del ente rector (ONFI, 2008), coincidente con el año de reapertura democrática.

Las diferentes acciones ejemplarizantes empleadas por la rectoría del BF con el fin del saneamiento del BF nacional y la moralidad de sus integrantes se hicieron explícitas a partir de 1975 con la intervención militar de la comisión (CNBF, 1975). En nombre de una neutralidad deportiva (a)política y (a)ideológica —que solo podía sostenerse desde una idealización y esencialización deportiva improbable—, se propone una política deportiva solidaria con los intereses y la presencia estatal.

Un posible quiebre emerge de los datos analizados a partir de 1985, donde se autopercibe por parte de la CNBF, sobre el cierre del segundo momento identificado en la periodización, un engrandecimiento permanente al fortalecer cada vez más la relación que mantiene con la idea de federación deportiva privada (CNBF, 2000b). La injerencia militar comienza a replegarse y, en el marco de un avance de los organismos internacionales, se instala una disputa por la hegemonía de los sentidos y formas de la práctica deportiva. Según Ana Cristina Richter y Fernández Vaz (2010), se puede visualizar una domesticación por parte de la cultura deportiva, que se refleja al acostumbramiento e incluso la demanda de la infraestructura deportiva y sus equipamientos en los espacios públicos y privados, así como los universos simbólicos destinados al modelaje del cuerpo y la mejora de su performance (piscinas semiolímpicas y canchas polideportivas con medidas reglamentarias) como parte de nuestra vida cotidiana.

Frente a ello, el Estado tiene por delante aún una definición a tomar: o define al deporte —considerado un derecho humano— como beneficiario de sus intervenciones e inversiones o prioriza (en nuestro caso, para el BF o FI) la inserción de una perspectiva de derechos de infancia(s) en la práctica deportiva. En este sentido, vale destacar que, en sintonía con el proceso de comprender la infancia desde una perspectiva sociohistórica, el sistema deportivo toma relevancia y carácter

central en un contexto de consolidación de la formación socioeconómica capitalista (Leopold, 2014). Podríamos decir que infancia y deporte comparten, entonces, una característica que los vuelve compatibles en su consolidación moderna. En esa característica compartida, el gobierno de la infancia se torna deportivo. Las conductas esperadas para el niño que hace deporte se rigen bajo un consenso naturalizado, desde el cual poco se discute la relación con la globalización que los organismos internacionales le otorgan para lograr sus objetivos de desarrollo *económico* (Paula de Melo, 2015).

Según los documentos analizados, la investigación arrojó que, sea bajo la tutela militar, del restablecimiento de un estado de derecho, de adultos a niños y niñas del BF o FI, o del sistema deportivo con pretensiones de neutralidad, las infancias en juego son conducidas y orientadas desde las reglas universales que se fueron configurando en el deporte como fenómeno de masas y consumido de forma global. Así, las reglas que bajo la oficialidad actual de la ONFI se hacen presentes para regular el deporte practicado por niños y niñas son las que se consolidan desde la naturalización y hegemonía que supone la FIFA para el mundo del fútbol.

Esto no supondría un problema si se reconocen las limitantes de la práctica deportiva o cuando, en nombre de la infancia, la oficialidad estatal puede garantizar la permeabilidad del deporte desde una perspectiva de derechos que transite de la situación irregular a la protección integral (García Méndez, 1997). Sin embargo, a contrapelo de ello, el Estado deportiviza los derechos de niños, niñas y adolescentes en un proceso respaldado por la universalización del deporte como derecho humano (Unesco, 1978, 2015a). En este momento, frente a la mercantilización deportiva, la infancia sufre el mismo proceso y la reproducción de un orden deportivo es sencillamente la del orden establecido (Brohm, 1993) en modo *baby* o *mini*.

Los niños y niñas del FI se encuentran en experiencias en que participar significa jugar un partido de fútbol bajo el sometimiento a reglas estandarizadas y globalizadas, pertenecientes a la continuidad con una esfera deportiva de la federación internacional. Allí la igualdad pretende establecerse según los reglamentos deportivos pensados desde el mundo adulto, para una relación en la que prima la competencia y donde jugar se vuelve una metodología o herramienta para aprender que no se debe romper con el orden establecido o, tal vez, una experiencia de negación del juego bajo la hegemonía cultural futbolística. El deporte así, en nombre del BF o FI, se vuelve el lenguaje universal. Se

reduce la experiencia de la infancia a una etapa cronológica donde se debe aprender lo necesario para cuando, en otro momento, puedan ser entendidos como los ciudadanos del mañana.

Lo estrictamente deportivo (universal)

La elección de los actores configurantes de la CNBF (en un principio) y la ONFI (a partir de 2001) fue la de asumir una preocupación central, la estrictamente deportiva. Se despolitizó, desteorizó y deshistorizó el fenómeno deportivo en nombre de una práctica que se legitima como derecho humano. En esa decisión en que el deporte se esencializa es que pierde la posibilidad de ser reflexionado. Retomamos una postura clara al respecto, que expresa que, por ser el fin de la CNBF «esencialmente deportivo, social y cultural, se mantendrá rigurosamente al margen de toda actividad política o filosófica» (CNEF y CNBF, 1976b, p. 9). Esta misma tensión se mantiene en los proyectos de estatutos de 1997 al agregar una nueva limitación, «la gremial» (CNBF, 1997). A ello se debe la necesidad de colocar la decisión de la CNBF y la ONFI como una elección, como una opción que se basa en las relaciones de poder que los actores del BF o FI mantienen con los diferentes actores configurantes de un sistema deportivo internacional y la posibilidad de establecer configuraciones particulares en el plano nacional.

El problema no está en afirmar —o no— que el deporte es una herramienta para la protección de la infancia, para la educación de los pueblos, para la salud de la población, para la paz y para la formación física y moral de la niñez (ONFI, 2015b). Pero, si se pretende eso, se torna necesario reflexionar sobre qué formación y qué educación se prioriza. Al respecto, Fabián De Marziani (2014), en su investigación referida al FI argentino, tensiona una relación a la que se enfrenta el mundo adulto en la enseñanza del FI: o se prioriza que el niño se acostumbre rápidamente a jugar de acuerdo con las reglas propias de los adultos o se promueve la búsqueda de seres humanos reflexivos y autónomos, aunque el tiempo disponible para ello implique un proceso que se diferencia de lo denominado *estrictamente deportivo* (reglas, competencias, tácticas y estrategias).

A escala nacional, las disputas parecieran consagrar esto último de forma autónoma o independiente de lo social y cultural. Los congresos de ligas y las mesas ejecutivas como formas de tomar decisiones

en el FI reflejan en ese sentido cierta limitación —en una suerte de continuidad invariable (al comienzo impuesta desde lo militar y luego por los organismos internacionales del deporte)— para definir cuestiones reglamentarias, leyes de juego, cantidad de jugadores posibles de ser fichados por los clubes y cómo estos obtendrán los frutos económicos del FI. La implementación de los campeonatos, sus sedes y las exigencias para los fichajes y pases de un equipo a otro son centrales hasta la actualidad. Sin la posibilidad de efectuar modificaciones estructurales en nombre del BF o FI y los niños, se juega al ritmo universal de mercado global. La familia, cada vez más, se fue corriendo del eje central de atención del gobierno y quedó comprendida dentro de las tareas que el propio BF o FI supone, la autogestión para el funcionamiento o la búsqueda del camino privado para su engrandecimiento.

Las preocupaciones o discusiones centrales están puestas en función de los resultados deportivos, la igualdad pretendida en las competencias (reglamentaciones y controles vigentes) y la regulación y controles de instituciones deportivas que conforman hoy la ONFI (clubes, ligas y la propia organización, que se propone democrática, federal y participativa).

Hasta los eventos culturales y sociales propuestos para superar ciertas críticas de reducción competitiva y federada se tornan campeonatos con premios y glorificación de los campeones culturales (ONFI, 2011). La forma elegida para funcionar es compartida por todas las entidades dirigentes y se transforma, a su vez, en la base de los discursos existentes desde la prioridad de organizar campeonatos como forma de funcionamiento y primera necesidad de la organización en el encadenamiento del fútbol como fenómeno mundial. En este sentido, se destaca que el único año en que no existen registros de campeonatos nacionales es 1973. El homenaje anual a los campeones nacionales y sus cambios de formatos, rondas clasificatorias o montos destinados son los temas que se reiteran de las actas disponibles para el análisis (tanto desde las mesas ejecutivas como los congresos de ligas).

Desde lo estrictamente deportivo, la CNBF/ONFI es parte sustancial del sistema deportivo nacional y universal que se configura en torno al mundo del fútbol. Es también a partir de su potencial, una arena pública en constante disputa.

El papel de los adultos políticos y dirigentes es central en la organización rectora del BF o FI. En 2015 comienzan a aparecer algunas

tendencias reflejadas,⁵ principalmente en actas de la mesa ejecutiva, que dan lugar a diálogos que permiten permear las barreras de lo deportivo neutro para repensar los límites del campo deportivo. Aparece la posibilidad de firmar convenios con organismos estatales preocupados por las consecuencias de estos modos que pretenden limitar lo deportivo a lo que sucede en la cancha sin consecuencias. Sin embargo, aunque están invisibilizados, los niños y niñas del FI son la fuga posible a los márgenes impuestos desde la imposibilidad de la aprehensión de las experiencias infantiles.

El niño reglamentado y las infancias silenciadas

En este eje radica (a la vez que el límite alcanzado de la investigación, ya que no se indagó en prácticas concretas) la potencialidad del FI, en el entendido de que lo invisibilizado es —a su vez— lo múltiple, lo no clasificado aún y a lo que se le puede dar voz más allá de lo categorizado en términos futbolísticos y universalmente vuelto niño.

Se desprende de los discursos de la CNBF/ONFI un gobierno de la infancia que tiene dos operaciones centrales y simultáneas. Por un lado, la puesta en escena de lo reglamentado, que opera sobre el niño futbolista, cuantificado en número de fichajes y atendido por los diferentes programas que la CNBF/ONFI llevan adelante; pases y transferencias permitidos o prohibidos; las niñas que se incorporan y suman al total de fichajes en todo el país; aquellas participaciones y prácticas emergentes con la finalidad de sumar cantidades de clubes que eleven los números de infancias y niñeces practicando fútbol (ONFI, 2010). Esta puesta en escena impacta en el cuerpo de la niñez y en la imagen que

5 Destacan el convenio con Inmujeres y Gurises Unidos, que tiene la finalidad de potenciar la relación entre deporte y sociedad (ONFI, 2015a). Ambos son la base de programas que hoy aparecen publicados en la página oficial de ONFI, como es el caso de «Ellas juegan». Todos se encuadran en un período posterior al corte definido para el presente trabajo de tesis. Lo llamativo es que se dan en paralelo al punto máximo de la privatización del ente rector (expresado en la consolidación del sistema Comet junto con AUF, donde la ONFI es la encargada de negociar con la FIFA y la AUF se ocupa del mecanismo de solidaridad y los derechos de formación, un sistema informatizado de pases y fichajes que regula los términos económicos de la vida de los niños posterior al egreso de la ONFI). Esto puede oficiar de referencia para futuras investigaciones, en que se podría profundizar sobre el futuro de estos programas y la relación con la privatización del ente rector del FI.

se crea de la infancia por parte de los adultos, borrando las diferencias desde los postulados universales. En segundo lugar, hay una deportivización infantil coincidente con la universal, basada en el desarrollo económico, que propone la enseñanza a los niños y niñas del FI y del orden social buscado.

Lo complejo del gobierno de la infancia para el caso del BF o FI es que la adultización de la infancia observada es más un disfraz que proviene del mundo adulto y, de este modo, se distancia de los planteos que suponen el fin de la infancia por la aparición de determinadas características propias o que emanan de las nuevas generaciones. En otras palabras, se corre el riesgo de que el fin de la infancia como postulado enmascare lo ideológico y político que todo acto formativo y educativo implica.

En el devenir histórico de la actual ONFI hay dos elementos que marcan la mercantilización de la infancia. En primer lugar, la mimesis que implica el formato asumido por el ente rector en torno a la práctica del FI, que coloca como estructura de la práctica aquellos elementos del fútbol que el niño y la niña (pero también la familia) deben conocer respecto al sistema FIFA. En segundo lugar, el corrimiento de la infancia —en tanto fundamento del accionar político— al lugar de mercancía.

En el último período, identificado como el de un retorno estatal en la conducción del organismo, dos acciones marcan el ritmo del BF o FI. Por un lado, los torneos futbolísticos infantiles y, por otro, los derechos de formación o mecanismos de solidaridad. Desde la aparición de los primeros convenios con clubes profesionales (CNBF, 1999) y hasta el último año analizado (visualizada la retribución económica a los clubes a partir de la venta de un jugador que pasó por sus filas luego de terminar su participación en el BF o FI), los congresos de ligas vieron la necesidad de retomar todos los años los temas de pases y fichajes, transferencias de jugadores, y mejorar los controles para evitar los perjuicios deportivos y posibles fugas económicas.

A partir de allí, otra infancia invisibilizada es *la infancia del hoy*. Los impactos de los mecanismos de solidaridad y derechos de formación —así como los convenios que los regulan en relación con el FI— deben tomarse como tema a ser profundizados si se priorizan los derechos de niños, niñas y adolescentes en la práctica deportiva. Sin embargo, aparecen algunas pistas posibles: estos mecanismos categorizan a los niños como futuros profesionales o *amateurs*, mercancías o clientes, espectadores o protagonistas centrales del

espectáculo. Lo otro claro del razonamiento planteado es que, en cualquiera de las opciones posibles, los polos son integrados de una u otra forma a la sociedad de consumo (Bustelo, 2007). Al respecto, Sandra Leopold, retomando las reflexiones de Rossana Reguillo (2000), expresa: «[la] modernidad concibió a la infancia como etapa de preparación —“cuarentena”— para el futuro que vendrá, el mercado ha captado el anclaje de los más jóvenes en un presente interminable y continuo de consumo» (Leopold, 2014, p. 17).

La formación del futuro deportista, de «los perfectos caballeros del deporte» (CNEF y CNBF, 1981, p. 15), de los ciudadanos del futuro y de «las madres del mañana» (Ministerio de Deportes y Juventud, 2004, p. 3) colaboran con una demarcación y estructuración de las infancias del hoy hacia el silencio y la invisibilización de las potencialidades emergentes. No cabe duda de que la infancia se torna un concepto de pasaje hacia la adultez a partir de los aprendizajes que otorga el pasaje por el FI. Estos conocimientos adquiridos, según las preocupaciones centrales de la organización, parten de una socialización basada en la sumisión y el respeto a los reglamentos impuestos y emanados del mundo adulto local e internacional. Del mismo modo en que los adultos tienen la dependencia y la marcada idea de la necesidad de un Estado que gobierne, que guíe y que oriente, en este caso, tal concepto se extiende al deporte como arena de gobierno.

Como resultado de la investigación, los reglamentos son entendidos como un elemento dentro del dispositivo deportivo que hace referencia de manera directa al niño del FI, y que junto al sometimiento que proponen el *fair play* y el deporte universalizado (Unesco, 2015a) ocupan un principal papel silenciador. La universalización del deporte configura hegemonía, homogeniza y unifica, o al menos así lo pretende. Desde allí emerge otra invisibilización: las niñas futbolistas, quienes son vistas como «madres del mañana» antes que futuras deportistas incluso (Ministerio de Deportes y Juventud, 2004), frente a la formación de los perfectos caballeros del deporte que depara a los niños el BF o FI (CNEF y CNBF, 1981).

En este sentido, se concluye que, si bien el lugar que la ONFI dedica a las niñas, tanto en congresos como en mesas ejecutivas, es central, la posición de las niñas y las mujeres en el FI es aún subalterno a las decisiones de hombres y las lógicas masculinas de la cultura futbolera uruguaya dominante. Se debe recurrir en reiteradas ocasiones a mecanismos de obligatoriedad de competir con niñas y de pensar sanciones para quienes no lo cumplan (como puede

evidenciarse en ONFI, 2010). Sin embargo, los informes del departamento de niñas se hacen constantes y permanentes en mesas ejecutivas y congresos de ligas. Recordando la alerta de Jean-Marie Brohm (1993), es importante detectar a tiempo cuáles son las formas de referirnos a ellas y cuáles son los elementos culturales que configuran las relaciones de poder para no reproducirlos en nombre de la igualdad del deporte.

A lo largo del recorrido histórico, las decisiones tomadas en los espacios ejecutivos del ente rector del BF o FI marcan una tensión al momento de poner el foco en los niños o en el deporte mismo. Se reproducen estructuras que vienen tomadas del fútbol profesional y es difícil colocar al niño como centro de interés. En espacios de toma de decisiones no se constata la promoción de espacios de participación infantil como actores que pueden generar cambios. Por lo tanto, esta queda cuantificada en formularios y referencias numéricas. En la ONFI se identifica, más que una participación infantil, una numerificación de la niñez participante. Para la infancia se propone el deporte legitimado socialmente, ya que, en principio, quienes regulan el fenómeno deben estar convencidos de la tarea. Así, las diferentes tendencias o posibilidades múltiples del deporte y de la infancia se controlan, en parte, desde la definición de la práctica legítima y legitimada; por lo general, definidas en el seno de las federaciones y las organizaciones que las regulan. Asimismo, sus reglamentos están en diálogo directo con la definición de la práctica ya legitimada. Por lo tanto, la referencia que se toma para armar los reglamentos define también cuáles son las prioridades respecto a dicha legitimidad.

En esta combinación que nuclea las diferentes aristas del sistema deportivo moderno —en un marco que promueve el consumo de objetos deportivos al mismo tiempo que los configura y los crea— el BF o FI se transforma en espacio legitimador, productor y reproductor de su propia existencia y conceptualización. En otras palabras, la potencialidad que tiene el deporte infantil no es lo que pueda emerger de un documento regulador de prácticas deportivas (o al menos no necesariamente), sino lo que pueda emerger de las prácticas mismas y sus actores al momento inevitable de reinterpretación. Es por ello que debemos garantizar también otros espacios aparte de los que se encierran a modos y estructuras previstas o se estaría negando de forma explícita la capacidad creativa y creadora de la niñez, así como de la adultez que la supone. En tal caso, niños y niñas quedarían doblemente invisibilizados. Por un lado, ante la práctica deportiva

nacional, que los vuelve tanto objeto receptor de prácticas y contiendas deportivas en la lógica de la competencia como fundamento para alcanzar el engrandecimiento del deporte. Por otro, ante los universales, cuyo sujeto de enunciado es el deporte como práctica a la que se debe resguardar por encima de los intereses que suponen los niños y niñas que lo experimentan.

Los riesgos son claros: o se salva al deporte o se vela por una perspectiva de derechos que pueda interpelar de alguna manera a la práctica deportiva. La necesidad de un cuerpo de reglas fijas y universales son la forma de posibilitar los intercambios deportivos (al comienzo entre instituciones educativas y regiones, luego se extiende a sectores poblacionales y capacidades definidas de manera arbitraria). Pero, además, son la forma aceptada de autoadministración y producción de leyes en donde se afirma la relativa autonomía del campo del deporte (Bourdieu, 1993). Por lo tanto, las asociaciones deportivas tienen el derecho reconocido de establecer los estándares que regulan la práctica y los acontecimientos deportivos que organicen.

Se establecen prohibiciones, multas, expulsiones y exclusiones que mantienen un carácter disciplinario y disciplinador. Desde allí podemos señalar el riesgo de que la infancia se vuelva puro objeto de la gestión deportiva y que lo que se imponga no sea más que en nombre de los derechos de niños, niñas y adolescentes; el derecho deportivo a existir como práctica hegemónica. Así es como se vuelve necesario destacar la oportunidad de que en la actualidad el FI todavía sea una preocupación estatal y no solo el resultado de decisiones de una federación internacional.

En este capítulo se presentaron los resultados de una investigación y con ello se pretende habilitar, más allá de acordar o contradecir los lineamientos planteados, un puntapié inicial para reflexionar sobre las relaciones de poder en el gobierno de la infancia en el caso del FI. Se ofrecen análisis, miradas e interpretaciones que permiten profundizar, revisar y reconfigurar la oficialidad del FI, a la vez que plantea reconocer tensiones generales y nodos particulares desde donde retomar temáticas de interés, tanto para el deporte como para el gobierno de la infancia. Esta idea de gobierno, entonces, oficia de límite y se transforma en potencialidad. El límite se puede evidenciar en la oficialidad de la CNBF y la ONFI —como se observó a lo largo de la investigación y se refleja en el presente capítulo—, que parece haber olvidado las diversidades y particularidades en la consolidación de una infancia global, vivida a partir de la producción de un *ethos*

deportivo y expresada en la imagen del niño como condensación del jugador de fútbol. Por tanto, esa historia —que se busca que no quede invisibilizada— debe entenderse como el punto de partida de futuras investigaciones, que, a pesar de su aparente y pretendida neutralidad y pasividad en el presente, deberán reconocer que los niños actúan, interpretan, crean y toman decisiones.

Es claro que esto lleva a considerar que desde la experiencia infantil —como lugar donde el lenguaje tiene su punto de atadura con la posibilidad de una nueva interpretación y producción— se presenta la oportunidad de reflexionar sobre una tarea estatal necesaria. Desde ella se puede cuestionar a la infancia como actores del hoy para dinamizar diálogos y reglamentos, en lugar de garantizar el orden deportivo que suele acompañar, según lo analizado, los ritmos de un mercado que crece de forma cambiante.

BIBLIOGRAFÍA

- ABRIC, J.-C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. Ciudad de México: Ediciones Coyoacán.
- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA (ANEP) (1997). *Propuesta pedagógica para las escuelas de tiempo completo*. Montevideo: ANEP.
- ALLIAUME, J. (2018). *Exploración de las representaciones y concepciones de actores técnico-políticos del Plan CAIF. Relación con la implementación del mismo* (Tesis de maestría, Universidad de la República, Montevideo). Recuperado de <https://hdl.handle.net/20.500.12008/22180>
- ALVARADO, S. V., y LLOBET, V. (2013). Introducción. En V. LLOBET (Ed.), *Pensar la infancia desde América Latina. Un estado de la cuestión*. Buenos Aires: Clacso.
- ÁLVAREZ, J. (2011). Primera infancia: un concepto de la modernidad. *El Observador. Publicación trimestral del Servicio Nacional de Menores*, (7), 62-75.
- ÁLVAREZ, J. M. (2017). Los juegos infantiles desde una perspectiva de género. En R. PÍRIZ y C. RODRÍGUEZ (Comps.), *Los juegos infantiles desde una perspectiva de género* (pp. 183-208). Montevideo: Universidad de la República. Recuperado de <https://www.extension.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2022/11/Experiencia-y-Territorio-Extension-Universitaria-y-Educacio%CC%81n-Fisica.pdf>
- AMUCHÁSTEGUI, M. (1999). Escolaridad y rituales. En S. CARLI (Ed.), *De la familia a la escuela: infancia, socialización y subjetividad* (pp. 107-128). Buenos Aires: Santillana.
- ARENDT, H. (1996). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- ARIÈS, Ph. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Taurus.
- BAQUERO, R., y NARODOWSKI, M. (1994). ¿Existe la infancia? *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 2(4), 61-66.
- BARATTA, A. (1992). La situación de la protección del niño en América Latina. En Unicef, *Derecho a tener derecho. Infancia, derecho y políticas sociales en América Latina* (pp. 315-329). Caracas: Unicef.

- BARBAGELATA, N. (2003). Pensar el desierto. En D. ARIAS *et al.*, *Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- BARBERO, J. I. (2006). Deporte y cultura: de la modernidad a los discursos posmodernos del cuerpo. *Educación Física y Deporte*, 25(1), 69-93. Recuperado de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/educacionfisicaydeporte/article/view/221>
- BARRÁN, J. P. (1989). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay. La cultura «bárbara». El disciplinamiento* (1.^a ed.). Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- (2008). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay. La cultura «bárbara». El disciplinamiento* (s. d.). Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- (2015). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay. La cultura «bárbara». El disciplinamiento* (2.^a ed.). Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- BATTHYÁNY, K. (Coord.), GENTA, N., y PERROTTA, V. (2013). *La población uruguaya y el cuidado. Análisis de representaciones sociales y propuestas para un sistema de cuidados en Uruguay*. Montevideo: Universidad de la República-Sistema Nacional de Cuidados. Recuperado de https://guiaderecursos.mides.gub.uy/innovaportal/file/23783/1/libro_snc01_v07_distribuc_digital.pdf
- BENÍTEZ, L. (2020). *Fútbol infantil y gobierno de la infancia. De la Comisión Nacional de Baby Fútbol a la Organización Nacional de Fútbol Infantil en Uruguay (1968-2015)* (Tesis de maestría, Universidad de la República, Montevideo). <https://hdl.handle.net/20.500.12008/30496>
- BENJAMIN, W. (1989). *Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- BERNAL, M. (2006). Género, etnia y clase en el cine infantil argentino. Un análisis de las representaciones de la niñez en las películas de los noventa. En S. CARLI (Comp.), *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping* (pp. 265-293). Buenos Aires: Paidós.
- BERNASSA, J. (2000). Cartografía pedagógica. *Revista de la Educación del Pueblo*, 2(78), 1-5.
- BOURDIEU, P. (1993). Deporte y clase social. En J. I. BARBERO (Ed.), *Materiales de sociología del deporte* (pp. 57-82). Madrid: Ediciones de La Piqueta.
- BROHM, J.-M. (1982). *Sociología política del deporte*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- (1993). 20 tesis del deporte. En J. I. BARBERO (Ed.), *Materiales de sociología del deporte* (pp. 47-56). Madrid: Ediciones de La Piqueta.

- BROQUETAS, M. (2015). *La trama autoritaria: derechas y violencia en Uruguay (1958-1966)*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- BUCHELI, G., y HARRIETT, S. (2013). La dictadura cívico-militar, 1973-1984. En B. NAHUM, *Medio siglo de historia uruguaya, 1960-2010* (pp. 11-110). Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- BUCKINGHAM, D. (2002). *Creecer en la era de los medios electrónicos*. Madrid: Morata.
- BUSTELO, E. (2007). *El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo* (1.^a ed.). Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- (2011). *El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo* (2.^a ed.). Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- (2012). Notas sobre infancia y teoría. *Salud Colectiva*, 8(3), 287-298. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/sc/v8n3/v8n3a06.pdf>
- CAETANO, G. (2005). Introducción general. Marco histórico y cambio político en dos décadas de democracia. De la transición democrática al gobierno de izquierda. En G. CAETANO (Ed.), *20 años de democracia. Uruguay 1985-2005: miradas múltiples* (pp. 15-73). Montevideo: Taurus.
- CAMPERO, R. (2019). *A lo macho. Sexo, deseo y masculinidad*. Montevideo: Fin de Siglo.
- CARLI, S. (1999). La infancia como construcción social. En S. CARLI (Ed.), *De la familia a la escuela: infancia, socialización y subjetividad* (pp. 11-37). 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.
- (Comp.) (2006). *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Buenos Aires: Paidós.
- (2011). *La memoria de la infancia. Estudios sobre historia, cultura y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- CARUSO, M. (2005). *La biopolítica en las aulas*. Buenos Aires: Prometeo.
- CASTEL, R. (2004). *La inseguridad social. ¿Qué es estar protegido?* Buenos Aires: Manantial.
- CASTORIADIS, C. (1989). *La institución imaginaria de la sociedad* (Vol. 2). Barcelona: Tusquets.
- COREA, C., y LEWKOWICZ, I. (1999). *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*. Buenos Aires: Lumen-Hvmanitas.
- (2004). *Pedagogía del aburrido*. Buenos Aires: Paidós.
- CUNNINGHAM, H. (1991). *The Children of the Poor: Representations of Childhood Since the Seventeenth Century*. Oxford: Blackwell.

- DAHLBERG, G., MOSS, P., y PENCE, A. (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil. Perspectivas posmodernas*. Barcelona: Graó.
- DE ARMAS, G. (2008). *Sustentabilidad social. Documento de trabajo marco para la Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia (ENIA)*. Montevideo: Presidencia de la República. Recuperado de <https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/sites/ministerio-desarrollo-social/files/documentos/publicaciones/91.pdf>
- DE MARZIANI, F. (2014). *Fútbol infantil: conflictos, tensiones e intereses de una práctica institucionalizada. El caso de la liga LISFI de la ciudad de La Plata* (Tesis de posgrado, Universidad Nacional de La Plata). Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1052/te.1052.pdf>
- DEMAUSE, LI. (1982). *La historia de la infancia*. Madrid: Alianza Universidad.
- DOLTO, F. (1993). *La causa de los niños*. Barcelona: Paidós.
- DONZELOT, J. (1979). *La policía de las familias*. Valencia: Pre-Textos.
- DUBET, F. (2006). *El declive de la institución. Profesionales, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. Barcelona: Gedisa.
- DUSCHATZKY, S., y REDONDO, P. (2000). Las marcas del Plan Social Educativo o los indicios de ruptura de las políticas públicas. En S. DUSCHATZKY (Comp.), *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad* (pp. 121-185). Buenos Aires: Paidós.
- ESPIGA, S. (2015). *La infancia normalizada. Libros, maestros e higienistas en la escuela pública uruguaya 1885-1918*. Montevideo: Antítesis.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1994). *Las tareas de la profesión de enseñar. Práctica de la racionalidad curricular. Didáctica aplicable*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- FERNÁNDEZ VAZ, A. (2015). Juegos y deportes: desafíos para la educación física. En E. GALAK y E. GAMBAROTTA (Eds.), *Cuerpo, educación y política: tensiones epistémicas, históricas y prácticas* (pp. 129-140). Buenos Aires: Biblos.
- FOUCAULT, M. (1985). *Las palabras y las cosas*. Barcelona: Planeta-Agostini.
- (1991). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- (2002). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- (2006). *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- (2007). La gubernamentalidad. En G. GIORGI y F. RODRÍGUEZ (Comps.), *Ensayos sobre biopolítica. Excesos de vida* (pp. 187-215). Buenos Aires: Paidós.

- FRIGERIO, G. (2006). Infancias (apuntes sobre los sujetos). En F. TERIGI (Comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria* (pp. 319-348). Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- FRIGERIO, G., POGGI, M., y TIRAMONTI, G. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y ceca*. Buenos Aires: Troquel.
- GAITÁN, L. (2010). Ser niño en el siglo XXI. *Cuadernos de Pedagogía*, 407, 12-16. Recuperado de https://www.odontopediatria-v.cl/site/wp-content/uploads/2015/08/Gait%C3%A1n_-Ser-ni%C3%B1o-en-el-siglo-XXI.pdf
- GARCÍA MÉNDEZ, E. (1991). *Prehistoria e historia del control sociopenal de la infancia: política jurídica y derechos humanos en América Latina*. Caracas: IIN-OEA.
- (1994). *Derecho de la infancia-adolescencia en América Latina. De la situación irregular a la protección integral*. Bogotá: Forum Pacis.
- (1997). *Derecho de la infancia-adolescencia en América Latina. De la situación irregular a la protección integral*. Ibagué: Forum Pacis.
- GÉLIS, J. (1992). La individualización del niño. En Ph. ARIÈS y G. DUBY (Eds.), *Historia de la vida privada. El proceso de cambio en la sociedad de los siglos XVI-XVIII* (Vol. 3) (pp. 293-307). Buenos Aires: Taurus.
- GIORGI, G., y RODRÍGUEZ, F. (Comps.) (2007). *Ensayos sobre biopolítica. Excesos de vida*. Buenos Aires: Paidós.
- GIORGI, V. (2001). Niños, niñas, adolescentes entre dos siglos. Algunas reflexiones acerca del escenario de nuestras prácticas. En 5.º *Encuentro Nacional de Educadores y Educadores Sociales* (pp. 37-47). Montevideo: Unicef-Cenfores.
- GIROUX, H. (2003). *La inocencia robada*. Madrid: Morata.
- GUTTMANN, A. (2019). Del ritual al récord. En P. SCHARAGRODSKY y C. TORRES (Eds.), *El rostro cambiante del deporte. Perspectivas historiográficas angloparlantes (1970-2010)*. Buenos Aires: Prometeo.
- HERNÁNDEZ, M., y PARGAS, L. (2005). Representación social del proyecto pedagógico de aula en docentes de educación inicial. *Educere*, 9(28), 87-94. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35602818>
- HOYUELOS, A. (2004). *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.
- (2015). La complejidad en la escuela infantil. En A. HOYUELOS y M. A. RIERA (Eds.), *Complejidad y relaciones en educación infantil*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.
- JODELET, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. MOSCOVICI (Ed.), *Psicología social* (Vol. II) (pp. 469-544). Barcelona: Paidós.

- LEOPOLD, S. (2002). *Tratos y destratos. Políticas públicas de atención a la infancia en el Uruguay (1934-1973)* (Tesis de maestría, Universidad de la República [Montevideo] y Universidad Federal de Río de Janeiro).
- (2014). *Los laberintos de la infancia. Discursos, representaciones y crítica*. Montevideo: Universidad de la República.
- LEWKOWICZ, I. (2012). *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Buenos Aires: Paidós.
- LIBERMAN, B. (2018). *Construcción discursiva de la niñez en la educación. Rupturas y continuidades histórico-sociales* (Tesis de maestría, Universidad de la República, Montevideo). <http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/1356>
- LIPOVETSKY, G. (2003). *La era del vacío*. Barcelona: Anagrama.
- (2013). *La felicidad paradójica*. Barcelona: Anagrama.
- LLOBET, V. (2010). *¿Fábricas de niños? Las instituciones en la era de los derechos*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- LUZURIAGA, J. C. (2009). *El football del novecientos. Orígenes y desarrollo del fútbol en el Uruguay (1875-1915)*. Montevideo: Santillana.
- LYOTARD, J.-F. (1997). *Lecturas de infancia*. Buenos Aires: Eudeba.
- MARTINIS, P. (2006). Educación, pobreza e igualdad: del «niño carente» al «sujeto de la educación». En P. MARTINIS y P. REDONDO (Comps.), *Igualdad y educación. Escritura entre (dos) orillas* (pp. 13-31). Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- (2013). *Educación, pobreza y seguridad en el Uruguay de la década de los noventa*. Montevideo: Universidad de la República.
- MENG, O. (2011). *Una mirada a la educación de la primera infancia* (Tesis de maestría, Universidad de Cantabria, Santander). Recuperado de <https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/1475>
- MINZI, V. (2006). Los chicos según la publicidad. Representaciones de la infancia en el discurso del mercado de los productos para niños. En S. CARLI (Ed.), *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping* (pp. 209-240). Buenos Aires: Paidós.
- MORALES, A. (2013). *Fútbol, identidad y poder. 1916-1930*. Montevideo: Fin de Siglo.
- MOSCOVICI, S. (1986). *Psicología social* (Vol. II). Barcelona: Paidós.
- NARODOWSKI, M. (1994). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique.
- (2004). De Oliver Twist a los pibes chorros. Cumbia villera e infancia desrealizada. En G. FRIGERIO y G. DIKER (Coords.), *Una ética en el trabajo con niños y jóvenes. La habilitación de la oportunidad* (pp. 51-54). Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

- NÚÑEZ, V. (2004). Infancia y menores: el lugar de la educación frente a la asignación de los destinos. En G. FRIGERIO y G. DIKER (Coords.), *Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde* (pp. 89-97). Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU) (1959). *Declaración de los Derechos del Niño*. Recuperado de <https://www.humanium.org/es/declaracion-1959/>
- (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Ginebra: ONU. Recuperado de <https://www.unicef.org/es/convencion-derechos-nino/texto-convencion>
- (2005). *Realización de los derechos del niño en la primera infancia. Observación general 7*. Recuperado de <http://hrlibrary.umn.edu/crc/spanish/Sgeneralcomment7.html>
- OSORO, J. M., y MENG, O. (2008). Escenarios para el análisis y la construcción de un modelo de educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, (47), 15-32. Recuperado de <http://rieoei.org/rie47a01.htm>
- PAULA DE MELO, M. (2015). Os primórdios do esporte no sistema ONU: I MINEPS (1976) e Carta Internacional de Educação Física (1978). *Educación Física y Ciencia*, 17(1), 1-11. Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/47762/Documento_completo_.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- PERROT, M. (2001). Introducción. En Ph. ARIÈS y G. DUBY, *Historia de la vida privada. De la Revolución Francesa a la Primera Guerra Mundial* (Vol. 4) (pp. 11-16). Madrid: Santillana.
- PINEAU, P., DUSSEL, I., y CARUSO, M. (2013). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- PINTO, V. (2007). Madres e hijos en los 90: Las representaciones sociales de la maternidad en la revista *Para Ti. Opción*, 23(53), 22-37. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/310/31005303.pdf>
- PÍRIZ, R., y RODRÍGUEZ, C. (Comps.) (2017). *Los juegos infantiles desde una perspectiva de género*. Montevideo: Universidad de la República. Recuperado de <https://www.extension.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2022/11/Experiencia-y-Territorio-Extension-Universitaria-y-Educacio%CC%81n-Fisica.pdf>
- POLLOCK, L. (1993). *Los niños olvidados. Relaciones entre padres e hijos de 1500 a 1900*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- PORRINI, R. (2019). *Montevideo, ciudad obrera. El tiempo libre desde las izquierdas (1920-1950)*. Montevideo: Universidad de la República.
- POSTMAN, N. (1999). *O desaparecimento da infancia*. Río de Janeiro: Graphia.
- RANCEL, D. (2021). *El niño y la niña en la revista Charoná: representaciones sociales de la infancia en el Uruguay contemporáneo 1969-2004* (Tesis de maestría, Universidad de la República, Montevideo). <https://hdl.handle.net/20.500.12008/29667>

- REGUILLO, R. (2000). *Emergencia de las culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Buenos Aires: Norma.
- RIBEIRO, L. C., y DE ALMEIDA RIBEIRO, G. (2015). Fútbol como objeto de cultura. En E. CORNELSEN, G. AUGUSTÍN y S. R. DA SILVA (Orgs.), *Fútbol, linguagem, artes, cultura e lazer* (pp. 109-124). Río de Janeiro: Jaguaritica.
- RICHTER, A. C., y FERNÁNDEZ VAZ, A. (2010). Educación física, educación del cuerpo y pequeña infancia: interfaces y contradicciones en la rutina de una guardería. *Movimento*, 16(1), 53-70. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.7565>
- RICO, Á. (2005). *Cómo nos domina la clase gobernante. Orden político y obediencia social en la democracia posdictadura. Uruguay 1985-2005*. Montevideo: Trilce.
- RODRÍGUEZ, C., y HOUNIE, A. (Coords.) (2021). *Ficciones verdaderas. Prácticas socioeducativas con niños, niñas y adolescentes a la intemperie de lo social*. Montevideo: Isadora.
- RODRÍGUEZ, P., y MANNARELLI, M. E. (Coord.) (2007). *Historia de la infancia en América Latina*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- RODRÍGUEZ DE VECCHI, R. (1961). Facultades de la Comisión Nacional de Educación Física en materia deportiva. *Anales de Educación Física*, 5(2), 5-16.
- SHORE, C. (2010). La antropología y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la «formulación» de las políticas. *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, (10), 21-49. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/814/81415652003.pdf>
- TRÍAS, I. (2008). *Hugo Cores: pasión y rebeldía en la izquierda uruguaya*. Montevideo: Trilce.
- UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (1978). Carta internacional de la educación física y el deporte. En *Actas de la Conferencia General. 20.ª reunión* (Vol. 1). París: Unesco. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000235409_spa
- (2010). Atención y educación de la primera infancia en América Latina. Informe regional. En *Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia*. Moscú: Unesco. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187376_spa
- (2015a). *Carta internacional de la educación física, la actividad física y el deporte*. s. l.: Unesco. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002354/235409s.pdf>
- (2015b). Manifiesto sobre el deporte. *Citius, Altius, Fortius*, 8(2), 51-73. <http://dx.doi.org/10.15366/citius2015.8.2.004>
- URUGUAY (1911, julio 7). Ley n.º 3.789. Comisión Nacional de Educación Física. Creación. Cometidos. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/3789-1911>

- URUGUAY (1949, setiembre 22). Decreto de regulación de actividad de instituciones deportivas (Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social). Recuperado de <https://archivo.presidencia.gub.uy/noticias/archivo/2001/diciembre/2001122702.htm>
- (1968, octubre 24). Decreto n.º 635/968. Creación de la Comisión Nacional de Baby Fútbol.
- (1990, setiembre 28). Ley n.º 16.137. Aprobación de la Convención sobre los Derechos del Niño. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/16137-1990/1>
- (2001, marzo 8). Decreto n.º 81/001. Organización Nacional de Fútbol Infantil. Transformación de la Comisión Nacional de Baby Fútbol. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/decretos/81-2001>
- (2004, setiembre 7). Ley n.º 17.823. Código de la niñez y la adolescencia. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/codigo-ninez-adolescencia/17823-2004>
- (2008, diciembre 12). Ley n.º 18.437. Ley General de Educación. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>
- (2015, julio 20). Ley n.º 19.331. Creación de la Secretaría Nacional del Deporte como órgano desconcentrado dependiente directamente de la Presidencia de la República. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19331-2015>
- VARELA, J., y ÁLVAREZ-URÍA, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: Ediciones de La Piqueta.
- ZAFFARONI, C. (2015). Abriendo caminos para la atención a la primera infancia. En C. ZAFFARONI y A. ALARCÓN, *25 años del Plan CAIF. Una mirada en profundidad a su recorrido programático e institucional* (pp. 17-221). Montevideo: INAU-Unicef. Recuperado de https://bibliotecau-nicef.uy/opac_css/index.php?lvl=notice_display&id=123

REFERENCIAS DE FUENTES DOCUMENTALES

Capítulo 2

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA (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*. Montevideo: ANEP.

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

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA (ANEP), CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL (Codicen) (1985). *Proyecto de presupuesto, sueldos, gastos e inversiones del Codicen de la ANEP* (Vols. 1 y 2). Montevideo: ANEP.

———— (1990). *Proyecto de presupuesto, sueldos, gastos e inversiones del Codicen de la ANEP* (Tomos I, II, III y IV). Montevideo: ANEP.

———— (1995). *Proyecto de presupuesto, sueldos, gastos e inversiones del Codicen de la ANEP* (Tomos I, II, III, IV y V). Montevideo: ANEP.

———— (2000). *Proyecto de presupuesto, sueldos, gastos e inversiones del Codicen de la ANEP* (Tomos I, II, III, IV y V). Montevideo: ANEP.

URUGUAY (1973, enero 9). Ley n.º 14.101. Consejo Nacional de Educación. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes-originales/14101-1973>

———— (1974, agosto 28). Decreto ley n.º 14.416. Rendición de cuentas y balance de ejecución presupuestal. Ejercicio 1974. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/decretos-ley/14416-1975>

———— (1985, marzo 28). Ley n.º 15.739. Aprobación de la ley de emergencia para la enseñanza en general. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/15739-1985>

Capítulo 3

- BROWER, J. (1993). *Evaluación final. Plan Nacional de Atención Integral al Menor, la Mujer y la Familia en Situación de Pobreza (Plan CAIF)*. Santiago de Chile: Unicef.
- COMISIÓN NACIONAL DE PROMOCIÓN DEL MENOR, LA MUJER Y LA FAMILIA (CNMMYPF) (1988). *Proyecto Plan Nacional de Promoción del Menor, la Mujer y la Familia*. Montevideo: CNMMYPF.
- INSTITUTO DEL NIÑO Y ADOLESCENTE DEL URUGUAY (INAU) (2017). *Plan CAIF. Convenio Marco Plan CAIF*. Recuperado de <https://caif.inau.gub.uy/plan-caif/normativa>
- PLAN CAIF (2007). *Guía metodológica. Programa de Educación Inicial* (Vol. 2). Montevideo: CAIF-INAU.
- PLAN CAIF, INSTITUTO DEL NIÑO Y ADOLESCENTE DEL URUGUAY (INAU) (1996a). *Finalidad, estrategias y organización del Plan CAIF. Síntesis de las conclusiones y recomendaciones del Seminario hacia una propuesta educativa del Plan CAIF* [Informe]. Maldonado: CAIF-INAU.
- (1996b). *Documento base para la propuesta educativa dirigida a los CAIF*. Montevideo: CAIF-INAU.
- (1996c). *Síntesis de las conclusiones y recomendaciones del Seminario Hacia una propuesta educativa del Plan CAIF (Parque Hotel)* [Informe]. Montevideo: CAIF-INAU.
- (1998a). *El Plan Nacional de Atención Integral a la Infancia y a la Familia*. Montevideo: CAIF-INAU.
- (1998b). *Celebración de los 10 años del Plan CAIF. Ponencias presentadas en las mesas y paneles*. Montevideo: CAIF-INAU-PNUD-Unicef.
- (1998c). *Lineamientos de acción del Plan CAIF*. Montevideo: CAIF-INAU.
- (2008). *20 años del Plan CAIF*. Montevideo: CAIF-INAU.

Capítulo 4

Se consultaron más de treinta números de la revista *Charoná* y cuatro de sus suplementos, publicados entre 1970 y 2004. Los veintisiete números aludidos en esta investigación aparecen junto a su información identificativa en el texto.

- Charoná*, 7(1) (1973). Suplemento «Las aventuras de Charoná. Secuestro y rescate», n.º 1.
- , 26(489) (1992, agosto). Suplemento «Maquendá», año 1, n.º 5.
- COMISIÓN NACIONAL DE BABY FÚTBOL (CNBF) (1991). *Revista oficial de la Comisión Nacional de Baby Fútbol*, s. n.º.

Pilán, 1(1) (1969, julio).

—————, 1(2) (1969, agosto).

—————, 2(3) (1970, enero).

Capítulo 5

Se consultaron cuarenta y dos actas de la Comisión Nacional de Educación Física (1964-1989), doce resoluciones del Ministerio de Deportes y Juventud (2000-2004), cuatro resoluciones del Ministerio de Turismo y Deporte (2006-2015), catorce actas de la mesa ejecutiva de la CNBF/ONFI (1975-2015), veintiocho actas de congresos de la CNBF/ONFI (1975-2015), nueve convenios de la CNBF/ONFI (1999-2013), diez publicaciones oficiales de la CNEF-CNBF/ONFI y cuatro estatutos de la CNBF/ONFI. A continuación, se ofrece la información de los documentos mencionados en esta investigación.

COMISIÓN NACIONAL DE BABY FÚTBOL (CNBF) (1975, diciembre 16). Acta del congreso de ligas.

————— (1997, febrero 22). Estatuto aprobado por el congreso nacional de ligas de la CNBF.

————— (1999, setiembre 30). Convenio entre el club River Plate y la CNBF.

————— (2000a, marzo 25). Acta del congreso de ligas.

————— (2000b, setiembre 20). Acta de mesa ejecutiva.

COMISIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN FÍSICA (CNEF) (1964, diciembre 7). Libro 74, acta 46. En *Actas de la Comisión Nacional de Educación Física*.

————— (1967, abril 17). Libro 79, acta 155. En *Actas de la Comisión Nacional de Educación Física*.

————— (1969, marzo 12). Libro 83, acta 69. En *Actas de la Comisión Nacional de Educación Física*.

————— (1973, mayo 9). Libro 89, acta 235. En *Actas de la Comisión Nacional de Educación Física*.

COMISIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN FÍSICA (CNEF) y COMISIÓN NACIONAL DE BABY FÚTBOL (CNBF) (1976a). Publicación oficial. Tomo I: Reglamento y estatutos para la práctica de baby fútbol.

————— (1976b). Publicación oficial. Tomo II: Significado del Baby Fútbol; Decreto de creación de la Comisión Nacional de Baby Fútbol; Estatutos de la Comisión Nacional de Baby Fútbol. Reglamentos para comisiones departamentales; Reglamentos para los Campeonatos Nacionales.

————— (1980). Publicación oficial. Tomo I: Reglamentos para la práctica de baby fútbol.

COMISIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN FÍSICA (CNEF) y COMISIÓN NACIONAL DE BABY FÚTBOL (CNBF) (1981). Publicación oficial. Tomo II: Significado del Baby Fútbol; Decreto de creación de la Comisión Nacional de Baby Fútbol; Estatutos de la Comisión Nacional de Baby Fútbol. Reglamentos para comisiones departamentales; Reglamentos para los campeonatos nacionales.

MINISTERIO DE DEPORTES Y JUVENTUD (MDJ) (2004, enero 29). Resolución n.º 257/68.

ORGANIZACIÓN NACIONAL DE FÚTBOL INFANTIL (ONFI) (2008). Publicación oficial. Conmemoración del 40 aniversario de la ONFI.

————— (2010, agosto 14). Acta del congreso de ligas.

————— (2011, marzo 26). Acta del congreso de ligas.

————— (2013, mayo 8). Convenio entre AUF y ONFI.

————— (2015a, octubre 15). Acta de mesa ejecutiva.

————— (2015b, diciembre 15). Reglamento general de funcionamiento de la organización. Ministerio de Turismo y Deporte. Primera versión aprobada en congreso de ligas de la ONFI.

SIGLAS, ABREVIACIONES Y ACRÓNIMOS

AEPI	Atención y educación en la primera infancia
ANEP	Administración Nacional de Educación Pública
AUF	Asociación Uruguaya de Fútbol
CAIF	Centros de Atención a la Infancia y la Familia
CNBF	Comisión Nacional de Baby Fútbol
CNEF	Comisión Nacional de Educación Física
FI	Fútbol infantil
FIFA	Federación Internacional de Fútbol Asociación
Iname	Instituto Nacional del Menor
INAU	Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay
ONFI	Organización Nacional de Fútbol Infantil
ONU	Organización de las Naciones Unidas
Udelar	Universidad de la República
Unesco	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
Unicef	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

AUTORES Y AUTORAS DEL LIBRO

Sandra Leopold Costáble

Doctora en Ciencias Sociales con especialización en trabajo social por la Universidad de la República (Udelar); magíster en Trabajo Social por la Universidade Federal do Rio de Janeiro y por la Udelar (Uruguay); especialista en políticas sociales y asistente social, por la Udelar. Es docente e investigadora en régimen de dedicación total del Departamento de Trabajo Social (DTS), de la Facultad de Ciencias Sociales (FCS) de la Udelar, e investigadora activa del Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

Correo electrónico: sandra.leopold@cienciassociales.edu.uy

Beatriz Liberman Jablonsky

Magíster en Derechos de Infancia y Políticas Públicas y licenciada en Psicología, ambas por la Udelar. Se desempeña como docente e investigadora del Consejo de Formación en Educación (CFE) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), participa en diversas actividades en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y es docente de la FCS de la Udelar.

Correo electrónico: beatrizf.liberman@gmail.com

Javier Alliaume Molfino

Magíster en Derechos de Infancia y Políticas Públicas, por la Udelar, y maestro egresado de los Institutos Normales de Montevideo (CFE, ANEP). Es formador de educadoras y maestras en primera infancia en el Centro de Formación y Estudios (Cenfores) del Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU) y en los Institutos Normales de Montevideo.

Correo electrónico: jalliaume@gmail.com

Darío Rancel

Magíster en Derechos de Infancia y Políticas Públicas, especialista en Género y Políticas Públicas y licenciado en Trabajo Social por la Udelar. Integra equipos docentes de varios cursos de educación permanente de la FCS, Udelar.

Correo electrónico: dario60031@gmail.com

Líber Benítez

Magíster en Derechos de Infancia y Políticas Públicas por la Udelar, y especialista en Políticas Públicas para la Igualdad por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso). Es profesor adjunto del Instituto Superior de Educación Física (ISEF), Udelar, y responsable del Grupo de Estudios Sociales y Culturales del Deporte del mismo.

Correo electrónico: liberbenitez86@gmail.com

SOBRE EL PROGRAMA DE EDUCACIÓN PERMANENTE

El gran desarrollo del conocimiento en los últimos años y los requerimientos, a todo nivel, de una sociedad que afronta importantes procesos de cambio, demandan a sus integrantes fuertes exigencias de nuevos conocimientos, así como de actualización, capacitación y perfeccionamiento de los ya adquiridos.

La Universidad de la República crea, en 1994, a demanda de sus egresados, el Programa de Educación Permanente, que tiene el propósito de organizar una oferta estable, cambiante año a año, de actividades cortas de actualización, capacitación, perfeccionamiento, nivelación, reorientación o complementación curricular o especialización no formal para profesionales, trabajadores, empresarios y público en general. También se organizan cursos y actividades formativas *a medida*, para grupos de profesionales, trabajadores, empresarios o público que así lo solicite.

Sus principales objetivos son generar instancias de capacitación y formación dirigidas a mejorar la práctica profesional y laboral, y promover instancias de capacitación y formación en valores, en desarrollo cultural y democrático y en formación de ciudadanía.

La presente publicación ha sido financiada y gestionada a través de la convocatoria de la Comisión Sectorial de Enseñanza y Educación Permanente para la «Edición y publicación de contenidos originados en cursos de Educación Permanente y de aportes en Educación Permanente». Esta comisión sectorial efectúa un llamado anual a los servicios y dependencias universitarias interesadas en apoyos para publicaciones o ediciones que contribuyan a difundir contenidos generados en cursos y actividades del Programa de Educación Permanente.

Por más información, consultar en <https://udelar.edu.uy/eduper/>

Esta publicación recupera los contenidos del curso de Formación Permanente «Miradas multidisciplinares al campo de la infancia. Aportes desde investigaciones recientes sobre las representaciones de infancia», concebido en modalidad multidisciplinaria y desarrollado por sus autores durante 2022 y 2023. Constituye una iniciativa que les da continuidad a las preocupaciones e intereses que alentaron investigaciones recientes, provenientes de la psicología, educación física, trabajo social y educación en diferentes ediciones de la Maestría en Derechos de Infancia y Políticas Públicas de la Universidad de la República. Procura identificar las formas en las que la infancia ha sido pensada, representada y enunciada, reconociendo rupturas, continuidades, innovaciones y tensiones argumentativas en perspectiva sociohistórica, con el fin de promover la reflexión multidisciplinaria acerca de las mutaciones que se vienen producido en la experiencia infantil, desde comienzos del siglo xxi.

Este libro se ha escrito entre varias manos. Este es un aspecto relevante. En tiempos de soledades múltiples e individualismos exacerbados, la construcción colectiva es digna de celebración y nos reconcilia con la mejor versión —si no la única legítima— de la producción de conocimiento: la que resulta del trabajo en que se conjugan miradas diversas, que no siempre serán coincidentes, pero, sin lugar a dudas, serán fructíferas.

COEDITORES Y AUSPICIANTES DE LA PUBLICACIÓN

SA

ÁREA CIENCIAS
SOCIALES Y ARTÍSTICA



Facultad de Ciencias Sociales

ISBN: 978-9974-0-2295-9



9 789974 022959