

Revista Difusiones, ISSN 2314-1662, Num. 21, 2(2) julio-diciembre 2021, pp.187-206  
Fecha de recepción: 07-04-2021. Fecha de aceptación: 13-10-2021

# Escuela, infancia y protagonismo infantil

## School, childhood and child protagonism

Matías Forlani<sup>1</sup>

matias.forlani@hotmail.com

Dirección de Orientación y Acompañamiento Interdisciplinar de las Trayectorias Escolares.  
Universidad Nacional de Cuyo, Facultad de Ciencias Sociales y Políticas. Mendoza, Argentina

"Y, ella, en la infancia no ha podido ni si quiera mirar a su padre  
cuando esta tenía una alegría,  
porque él, el fuerte, el sabio, en las alegrías  
quedaba totalmente inocente y desarmado" (Clarice Lispector)

---

<sup>1</sup> Licenciado en psicología por la Universidad Nacional de San Luis (2012). Especialista en Abordaje Integral de las Problemáticas Sociales en el Ámbito Comunitario. Universidad Nacional de Lanús. (UNLA). 2014  
Diplomatura Superior en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Humanas. (FLACSO). 2017.  
Integrante de los equipos Seccionales de la Dirección de Orientación y Acompañamiento Interdisciplinar de las Trayectorias Escolares. (DOAITE)  
Docente de la Asignatura Psicología Social. Uncuyo. Facultad de Ciencias Sociales y Políticas.

## Resumen

En el siguiente escrito se tendrán presentes dos perspectivas diferentes sobre entender a la escuela como organización fundamental por donde transcurren la vida de las infancias. En la primera, a partir del análisis de un texto de Larrosa, se considera e interpreta a la escuela por su forma, caracterizada por desplegar un tiempo, espacio y actividades separada y distinta al de otras instituciones. La segunda, aborda el progresivo orden y homogeneización escolar a la que fue tratado, conducido y educado el cuerpo de la infancia. Estas dos perspectivas serán pensadas como contextos en el que surge una cierta idea de infancia que se constituirá como hegemónica en contraposición a la noción de infancia que se despliega en el protagonismo infantil.

## Palabras clave

Escuela, Infancia escolar, Poder, Protagonismo infantil.

## *Abstract*

*The following writing addresses two different perspectives of the understanding of the school as an essential organization through which the child's life passes. The first, based on the analysis of a text by Larrosa, considers and interprets the school by its configuration, characterized by displaying a time, space, and activities separate and different from other institutions. The second deals with the progressive order and school homogenization to which the body of children was addressed, conducted, and educated. These two perspectives will be thought of as contexts in which a particular idea of childhood arises that will be considered hegemonic as opposed to the notion of childhood that unfolds in child protagonism.*

## *Key Words*

*School, School childhood, Power, Child protagonism.*

## Introducción

Las escuelas entendidas como aquellas organizaciones que día tras días abren sus puertas y aulas para posibilitar un derecho fundamental como es el de la educación, son diversas y distintas. Las diferencias entre si responden a diferentes dimensiones que involucra desde aspecto materiales hasta factores ambientales. Desde factores que remiten a condiciones edilicias, hasta las temperaturas a las que las mismas están expuestas.

Si bien las escuelas se diferencian por las dimensiones enunciadas, también, a la misma vez, se asemejan, se parecen. Tal semejanza quizás se deba por ciertas ideas que perduran, ciertos discursos que las atraviesan, añoranzas que se sostienen, deseos que resisten y las esperanzas siempre presentes que hace que, aún hoy, se proyecte, la escuela, hacia ese provenir siempre incierto.

Las escuelas, por otro lado, en parte se diferencian y en parte se asemejan a la añorada autoridad de la escuela de Sarmiento. Esa escuela que, en los albores de la conformación del Estado Nación, se configuraba como la institución con mayúscula donde la educación proyectaba esa gran luz de la razón y la materia del progreso. La escuela era el suelo del crecimiento individual y social y la posibilidad de la igualdad en términos de derechos. Todos y todas podían, en principio, acceder a un derecho fundamental como lo es el de la educación. (Terigi, 2006. Grinberg, 2014, entre otros/as). Por tanto, si la escuela abre las puertas para que todas las niñeces accedan a derechos lo que asemeja y acerca a las mismas entre sí es que desde su conformación igualó a las infancias diferentes. Diferenciadas por clases sociales, por idioma, por acceso a bienes y servicios, etc. (Terigi, 2006). Posibilitando a la infancia expuesta a trabajo insalubres a ser estudiante y alumnx de una nueva institución.

La escuela abría y permitía a toda esa población vulnerada y vulnerable al derecho a la educación y con este derecho cumpliéndose, en esta nueva institución, se daba la posibilidad de recrear el mundo en un tiempo y espacio otro (Larrosa, 2018). Quizás en las escuelas -con sus logros y posibilidades- algo de los cantos de la modernidad fue posible: ya sea la igualdad, o ya sea el progreso.

No será, sin embargo, por estos ideales por donde se problematizará la escuela y la infancia. Más bien se tendrá presente un análisis que posibilitará desplegar dos perspectivas diferentes: La primera, a partir de una caracterización de la escuela que realiza Larrosa (2019), se entiende a la misma como el espacio y tiempo por donde se podría resistir a nuevas dinámicas de poder y nuevas conformaciones sociales y subjetivas que Deleuze denominó sociedad de control<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup>“la fábrica constituía a los individuos en cuerpos, por la doble ventaja del patrón que vigilaba a cada elemento en la masa... pero la empresa no deja de introducir una rivalidad inexplicable como sana emulación, excelente motivación que opone a los individuos entre ellos y atraviesa a cada uno, dividiéndolo en sí mismo. El principio modular del salario al mérito no ha dejado de tentar a la propia educación nacional, en efecto, así como la empresa reemplaza a la fábrica, la formación permanente tiende a la reemplazar a la escuela, y la evaluación continua al examen. Lo cual constituye el medio mas seguro para librar la escuela a la empresa... el marketing es el instrumento de control social, y forma la raza impúdica de nuestros amos. El control es a corto plazo y rotación rápida pero también continuo y ilimitado” (Deleuze, 2006, p.4).

La segunda, aborda el progresivo orden y homogeneización escolar a la que fue tratada, conducida y educada el cuerpo de la infancia. Estableciéndose, mediante el establecimiento de normas y reglas, una poderosa normativización que conformó la delimitación de un afuera o exclusión constituyente de una población de alumnos/as diferenciada tratada como desigual, inferior, enfermo, anormal y/o patológico ( Dussel, 2000. Fernández, 2007, Narodowski, 2017).

Estas dos perspectivas serán pensadas como contexto institucional en el que surge un modo de entender y abordar a la infancia que se constituirá como hegemónica (Morales. Magstris, 2008). Infancia hegemónica que, como un segmento molar, (Deleuze/Guattari, 2006), se ha caracterizado por la inmadurez, la inocencia, lo inexperto y lo irracional. Características que, a su vez, entran en relación dicotómica con la conformación de las cualidades del adulto como el otro segmento molar definido por la madurez, lo experto y lo racional.

Será esta oposición dicotómica y el vínculo jerárquico que se delimita entre adulto/infancia la que promueve, entre otros factores, un vínculo intergeneracional que continúa la tendencia siempre occidental de hacer del otro/a, del inocente e inexperto infante, un cuerpo a colonizar. Colonización de los cuerpos de las alumnos/as que la escuela, como proyecto político de los adultos hacia las mismas, llevó a cabo (Narodowski, 2017).

El último apartado titulado “Otra infancia” se aboca a pensar, desde el paradigma del protagonismo infantil, el vínculo naturalizado de dominación del adulto sobre el alumno/a. Para tal propósito se retomará la reflexión que realiza Larrosa de la escuela como lugar posible de resistencia a la lógica empresarial y desde tal planteo se buscará recuperar el espacio de un nuevo vínculo intergeneracional pensado desde el protagonismo de las infancias. Para ello, se tendrá presente una noción acuñada por Deleuze (2005) como lo es la idea del “pensar con”.

## Primera perspectiva: La escuela como un espacio y tiempo otro al todo del mercado

Podría entenderse a la escuela “como una combinación de saberes, relaciones y tecnología que se inventó durante el siglo XIX” (Dussel, 2000, p. 96). Posibilitando que la lectura y la escritura no fuese un privilegio de pocos (...) De este modo se conforma como un medio de educación para toda la Nación (p. 97).

Como así también, la escuela primaria, se caracteriza al decir de Terigi (2006), por una función primordial que apunta a la “integración social, en tanto esperamos que asegure a todo a una formación compartida, independientemente del origen de cada cual y de las condiciones en la que tiene lugar su crianza” (p.191).

Despliega, por tanto, en su origen un principio igualitario. Escuela para todos/as, que

todos/as tengan el tiempo y el espacio para estudiar.

En tal institución, con tales saberes y organización, Larrosa (2018) -recuperando una tradición griega como así también moderna de la escuela- entiende que la misma, en su forma y materialidad, se delimita y separa de tantos otros espacios sociales e institucionales como pueden ser la plaza, el shopping, la empresa, la fábrica, la cárcel, las industria, la familia, etc.

Asimismo, es preciso remarcar que Larrosa sitúa un contexto de época dinamizado por determinados valores ante las cuales la escuela podría diferenciarse. ¿ante que sería pertinente que la vida escolar se diferenciase? De un lenguaje económico, de ese que dice de beneficios, ganancias y de pérdidas. De un acentuado capitalismo que insta a la apatía de cada individuo por lo común y lo público. Y de un aceleramiento del tiempo que genera - entre otros desenlaces- competencia desmesurada entre sí. Grinberg (2014) lo dice a su modo "(...) transformado los regímenes de prácticas y lógicas de gobiernos (...) con la circulación y apertura de las instituciones de encierro, ubicando todas las posibilidades de logro, realización y progreso en las libertades en el propio individuo" (p.101).

La realidad social e institucional dinamizada con estos valores se corre el riesgo, al decir de Dussel (2000), "de convertirnos en esclavos de nuestra autonomía...de depositar en cada una de nuestras espaldas la tarea y la responsabilidad de construir nuestro éxito o, lo que es más probable, de soportar y explicar nuestro fracaso" (p. 118).

Individuos que en su *individualidad y soledad* pueden y tienen que lograr en su contante autorregulación, autocontrol y autogobierno, en fin, en la gestión de sí mismo, su pleno progreso y crecimiento como un pequeño gran emprendedor (Grinberg, 2014- Dussel, 2000- Larrosa, 2019)<sup>3</sup>.

Ocupando la gestión de sí mismo "el lugar de anclaje de las críticas a una sociedad que se señala como rígida, estable, jerárquica, que aprisionaba a lo sujetos, que impedía optar, participar y crecer. En una sociedad que se pretende flexible (...) abierta al cambio y a la creación permanente, la gestión se supone es aquello que generara las condiciones para que eso suceda: La ampliación de la capacidad de decisión y acción de los individuos" (Grimberg, 2014, p58). Ahora bien, frente a esta significaciones sociales e institucionales conformadoras de subjetividades, la escuela como otras organizaciones e instituciones comienzan a asimilar un modo de funcionamiento que tienen en la lógica gerencial el nuevo ideal. "...impregnando la discursividad escolar en todos sus poros. Gestión por resultados, el director como gestor/coach, el docente como gestor de aprendizaje, la gestión institucional...la totalidad de problemas, desigualdades e injusticia de la vida escolar resultan ser una cuestión de gestión" (Grinberg, 2017, p. 113).

Será ante tal lógica que Larrosa busca recuperar la forma escuela. Recuperar la escuela en

---

<sup>3</sup>La escuela también como organización empezará a estar atravesada por tales significaciones, valores y discursos.

su forma implica percibir en lo que tiene y tuvo de singular, aquello que la hace única y diferente de las demás instituciones y lógicas de poderes actuales. Considerará, en sus análisis, que en su forma se expresa su diferencia, distancia y separación a todo lo que en nuestra contemporaneidad se asemeja y homogeniza en la lógica empresarial.

Si en lo que hace a su forma es posible encontrar las dimensiones mediante las cuales la escuela puede diferenciarse de la tendencia homogeneizante de la lógica neoliberal, resulta pertinente preguntar acerca de que aspectos, cuestiones y dimensiones la conforman, ¿qué da forma a la escuela, ¿cuáles son sus cualidades y qué de la escuela lo hace diferente y por tanto qué habría que recuperar o resistir con ella? Uno de los aspectos o dimensiones que conforman la forma escolar remite a la dinámica de las tareas o a los llamados ejercicios escolares. Larrosa señala que los ejercicios escolares tienen una cualidad singular: En lo que respecta al aprendizaje la circularidad temporal parecería posibilitarse. En otros términos, en las tareas escolares es posible equivocarse una y varias veces. La repetición, en tal sentido, dinamiza a las mismas. En la escuela el aprendizaje se logra a partir de que se puede volver una y varias veces a su ejercicio. Aprender en la escuela tiene esa posibilidad y esa cualidad: El retorno, el retornar, el volver a empezar es posible. Dirá Larrosa (2019) “Donde todo comienza, o mejor dicho donde todo recomienza, una y otra vez, un lugar donde el mundo es cotidianamente transmitido renovado y puesto en común” (p. 75).

Además de esta cualidad de las tareas escolares Larrosa señala otro aspecto que hace a su forma, ella remite a un origen etimológico de la palabra escuela. “La palabra escuela, nos recuerda Rancière, viene de *scholè*, una palabra que se traduce al latín por *otium*, ocio, o por tiempo libre (...) la escuela instituye un tiempo liberado, dice Rancière, en los que tienen tiempo pueden dedicarse a perder el tiempo, es decir, al puro placer de aprender. El tiempo de la escuela como el aprendizaje de la escuela, no es un instrumento para otra cosa, no está en función de otra cosa, sino que se caracteriza, precisamente, porque tiene sentido en sí mismo.” (Larrosa, 2019, p. 122).

El ocio como la marca fundamental, como la experiencia necesaria para desprenderse de la vida del negocio y del trabajo. Con el ocio, la posibilidad de un tiempo dedicado al estudio, la formación, y reflexión. (Larrosa, 2019).

Ese parece haber sido, a diferencia de la escuela griega, el gran logro de la escuela pública moderna, “democratizar el tiempo libre, es decir sacar a todos los niños y la mayoría de los jóvenes de las exigencias del trabajo y regalarles tiempos para aprender” (Larrosa, 2019, p. 126).

De este modo, si el ocio posibilita al estudiante un tiempo y espacio que lo ubica por fuera del tiempo y espacio del negocio y de las exigencias alienantes del trabajo<sup>4</sup>, la escuela, en su

---

<sup>2</sup> Tal como se irá conformando a lo largo de la modernidad para los sectores que no son dueños de los medios de producción y que, por tal motivo, entre otros, quedarán ubicados en condiciones desiguales y desfavorables con respecto a los que sí los poseen.

separación, se distinguirá también en cuanto que allí no será la desigualdad sino más bien la igualdad lo que caracterice a su población. Una igualdad particular puesto que “No iguala porque distribuye equitativamente sus conocimientos... para competir de igual a igual en un mercado de trabajo despiadado. No iguala por sus contenidos, sino por su forma(...) Igual a, dice Ranciere, por que los hace participar de un espacio/tiempo igual, separado de las exigencias del trabajo” (P. 38). La igualdad en el ocio entonces como dinámica que distancia y separa de la desigualdad acrecentada de la vida del negocio. Si en el negocio los hombres y las mujeres se alienan en la lucha, en la competencia, y en los ritmos acelerados de los tiempos que corren, en la escuela, se abriría un espacio y tiempo otro para que se pueblen y dinamicen con actividades escolares que tienen en la repetición, en su ejercicio con atención, y en el aprendizaje sin otra finalidad que por el aprender en sí mismo, su maraca y su separación con el afuera.

La temporalidad y espacialidad escolar, por tanto, adquieren toda su fuerza para ubicar a la escuela de modo diferenciada de otros escenarios y organizaciones sociales. Dicho de otro modo, el tiempo y espacio escolar abren un modo de estar en ella que no pretende preparar al alumno ni para los demás circuitos sociales ni para el porvenir. Lo primordial en la escuela en la lectura que realiza Larrosa radica en que distancia y separa del afuera. Por tanto, en la escuela lo primordial no apuntaría a preparar, a proyectar o generar un conjunto de prácticas que vuelvan más incumbentes a los alumnos para la vida productiva. “La escuela retira a las personas del mundo productivo y le da tiempo, espacio y un modo particular de relacionarse con el mundo, con los otros y consigo mismo, es decir les da las condiciones para el estudio.” (P. 66).

En la forma escuela entonces los ejercicios escolares que pueblan su espacio temporal no tiene un sentido o una lógica pragmática. Se ejercita en la lectura, en fórmulas matemáticas, en contenidos de historia, etc por el solo hecho de ejercitarlos y aprenderlos en sí mismo. Se podrá decir, quizás, que es un ejercicio inútil, pero para decir que esa inutilidad es positiva, que no tiene un juico despectivo, que deja de cargar con un juicio negativo. La escuela en ese sentido da tiempo, posibilita tiempo para los ejercicios y tareas que solo sirven para sí mismo, ahí su potencia y grandeza.

Dice Larrosa: “La escuela tiene su función (...) en la manera como se separa de cualquier finalidad externa” (Larrosa, 2019, p. 122). Es, ante todo, una forma de separación de los espacios, de los tiempos y de las ocupaciones sociales (Larrosa, 2019). Es preciso remarcar e insistir en esta cualidad que el autor señala. Su función no sería pensada para un porvenir o para un tiempo que remite al futuro, ni para un afuera donde se pone en práctica y en acción el trabajo, el negocio, o la economía. Su función se constituye en sí misma. En su temporalidad, en su espacialidad y en la manera en cómo se desenvuelven un tipo particular de actividad que son las tareas escolares. Allí su diferencia y su separación, su potencia y quizás resistencia a la lógica acelerada y homogeneizante de la lógica

empresarial.

Larrosa advierte que esta noción de escuela en nuestra contemporaneidad se encuentra constantemente desplazada, generándose, “un tiempo separado de la escuela en un tiempo de preparación, un tiempo que será segmentado, medido, cuantificado y concebido como un proceso de agregación de valor(...)el conocimiento se transforma en mercancía y la progresión madurativa de la conciencia se transforma en adquisición mercantil” (p. 67). Con la mercantilización, “el neoliberalismo transforma todas las instituciones en una misma institución, la empresa...y sus individuos, empresarios, mejor dicho, emprendedores” (p. 69). El peligro para las instituciones y particularmente para las organizaciones como la escuela es que la lógica empresarial invada a la mismas homogeneizándolas y borrando sus diferencias y posibilidades. Es ante esta imperiosa tendencia homogeneizadora del mercado capitalista que Larrosa busca recuperar esa noción de escuela que iguala y protege. La escuela, en su modo particular de dinamizar el tiempo y el espacio, protegería del acelerado ritmo de nuestra contemporaneidad como de sus lógicas económicas caracterizado por la imperante competencia del mercado. Dice Larrosa, “La escuela da lugar, un lugar que nadie merece, que nadie necesita ganar. La escuela da tiempo, tiempo para comenzar de nuevo, para equivocarse, para intentar una y otra vez, para hacer las cosas atentamente” (p. 70).

La escuela puede ser el lugar otro de la resistencia, lugar donde se despliegue un tiempo poblado con otras actividades que no son ni el de la vida productiva ni del negocio ni del trabajo, sino el tiempo para el aprender. Y el aprender, una vez más, no para preparar a los individuos a ser lucidos empresarios en la vida del negocio, sino, para el aprender en sí mismo. “Por eso, la tarea de la escuela hoy en día, si es que la escuela quiere continuar ligada a la *scholè*, no es sólo liberar a los niños y a los jóvenes del trabajo sino también, y sobre todo, liberarlos del consumo, del ocio programado y mercantilizado. Si la escuela moderna, ilustrada, liberó a los niños y a los jóvenes del trabajo en el campo y en la fábrica y les dio tiempo (para estudiar), ahora la escuela, si quiere que continúen estudiando, debe arrancarlos de Disneylandia y, en general, del shopping.” (p. 87).

Podríamos decir que Larrosa ubica y considera el proyecto político de la creación de la moderna escuela como un proyecto que hospitaliza en tanto da lugar, abre y posibilita a todos las niñeces a la actividad del aprendizaje y a su vez los protege de la alienación de la vida económica y del negocio. Este análisis, será retomado en el último capítulo del texto problematizándolo con la noción de infancia que se conceptualiza desde las experiencias y conceptualizaciones del protagonismo infantil con el propósito de pensar respecto a posibles alternativas y resistencias a la lógica empresarial contemporánea. Previamente a tal análisis, el próximo capítulo remota otra perspectiva acerca de la dinámica escolar, aquella que entiende a la escuela a partir del orden que la norma devenida normativa, impone.

## Segunda perspectiva: La escolarización del orden

La diferencia es, si, reconocida, pero al precio de la traducción de esos modos singulares de subjetivación al código logo-ego-céntrico de la identidad (Perlongher)

Esbozar una posible genealogía del afán del orden que reina en Occidente, quizás, como dice Perlongher refiriéndose al concepto identidad, sería pertinente ir a indagar allá lejos en el primer encuentro del espanto de la razón europea al encontrarse con la des razón de las vidas salvajes de los pueblos originarios<sup>5</sup>.

Así también, el orden impuesto desde afuera y concebido como un proclamado principio práctico, fue instalado en los feroces y siniestros golpes de Estado en América Latina en general y en Argentina en particular. Golpes de Estado que ordenaron en su modelo, ya no desde mandatos europeos sino estadounidense a una sociedad, al decir del poder cívico-religioso-militar, desordenada o pronto a estarlo otra vez por la des razón de los subversivos.

Por otro lado, parece haber toda una obsesión en Occidente para nombrar y ordenar diferentes dimensiones de la vida social: Orden social<sup>6</sup>, orden doméstico, orden corporal, orden escolar. Y en relación a este último, sus diferentes versiones: “El orden de la clase, el respeto al orden, la necesidad de mantener o restablecer el orden” (Milstein, Mendes, 2018, p. 49).

Para establecer el orden al que refiere la cita de Milstein, fue necesario que la microfísica del poder disciplinario cruzara o atravesara a cuerpos y muros, instituciones y organizaciones, administraciones y generaciones y ordenara con sus procedimientos a esos mismos cuerpos, gestos, y comportamientos.

Quienes se escapan a él, la normativización y moralización del orden exclamará sus enunciados: “Serán la masa depravada a la que mediante un mayor orden y castigo se lo buscará reordenar”<sup>7</sup>.

En otros términos, “(...) esas irregularidades, ilegalidades y anomalías que el sistema disciplinario debía reabsorber, pero, a la vez, no dejaba de provocar con su mismo funcionamiento” (Foucault, 2005, p. 137).

<sup>5</sup> Para un mayor análisis de la relación entre la colonización de las “vidas salvajes, primitivas e inmaduras” y la colonización y educación de los adultos sobre las infancias remitirse a un profundo análisis que realiza Manfred Liebel en su texto “Colonialismo y la colonización de las infancias a la luz de la teoría poscolonial”. (Manfred Liebel, 2018, p.153).

<sup>6</sup> “entre los significados del orden escolar y del orden social existen relaciones que no pueden explicarse en los términos habituales de nexos y mediaciones, como si fueran los eslabones de una cadena conectados por eslabones intermedios, en la que de un lado está el mundo de la escuela y del otro el de las clases sociales y el estado. Se trata de relaciones de otro tipo, definidas a partir de que ambos órdenes están significados según un mismo arbitrario cultural dominante” (Milstein/Mendez, 2017, p. 136).

<sup>7</sup> En otros términos “como debe vivirse, sentirse e interpretarse cada uno frente a los comportamientos propios y ajenos considerados no apropiados, en determinadas situaciones escolares” (Milstein/Méndez, 2017, p. 113).

Ese parece haber sido un gesto de la modernidad escolar, incluir, sí, pero a costa de instaurar el orden que se desordenaba. Y con el desorden “las exclusiones...eran percibidas desde una matriz general de la inclusión, la cura...la normalización” (Skliar, 2002, p.89).

El orden escolar, que se desliza en los suelos y temporalidades de las escuelas y que materializa el orden hegemónico de las clases dominantes (Milstein/Méndez, 2009. Larrosa,1991), se conformó, en nuestro país, en primer lugar, al implementarse las normas y leyes que conformaron el origen de la escuela moderna.

En tal sentido La Ley 1420 de Educación Común, sancionada en 1884, sostiene: “favorecer y dirigir el desarrollo moral, intelectual y físico de todos los niños de 6 a 14 años”. A la misma vez que posibilitaba la inclusión a derechos a toda la población infantil la escuela supuso formas de:

“exclusiones, porque fueron inclusiones basadas en una subordinación política, cultural y económica. La autoridad cultural que construyó la escuela primaria implicó la formación de una identidad nacional común que requería el abandono de las identidades propias de los inmigrantes y de otras culturas que no fueran la dominante, también suponía desigualdades de género, y perceptivas racistas y excluseras” (Dussel,2000, p. 95).

Por este motivo, podríamos considerar, que la conformación de la escuela moderna supone un primer ordenamiento, aquel que refiere a delimitar que población es la que se requiere educar, o que costumbres, comportamiento, modalidades subjetivas y sociales de desenvolverse no se requiere y no se acepta entre los muros escolares.

Las identidades propias de los inmigrantes e indígenas se vieron afectadas puesto que “debían abandonar sus lenguas, costumbres, sus formas de vestirse y relacionarse” (Dussel, 2000, p.96). Como así también, el orden nacional, implicaba que la infancia “aprendiesen a través de los contenidos, pero por sobre todo de los rituales, y estos adoptaron crecientemente formas militaristas, con ideas sobre la autoridad, la comunidad y la educación del cuerpo muy autoritarias” (p.97).

En otros términos, las diferencias son reconocidas pero el otro y la otra en su extranjería en la conformación de la escuela moderna sufre de su “necesaria” desaparición. Desde sus orígenes la homogeneización se instala y con su instalación un orden que se conforma como “El orden”<sup>8</sup>. El proclamado orden escolar (Milstein, 2009) será el modo imperante de cómo se abordará a la infancia en la escuela. En palabras de Narodowski, “un decidido control general y extrafamiliar de la acción adulta sobre la infancia” (2015, p. 65).

---

<sup>8</sup> Volnovich refiriéndose a un debate filosófico de extensa data en relación a la ontología de lo múltiple, sostiene que “(...) lograremos cerrar al menos 24 siglos en el que el ser en su secreta tensión entre lo Uno y lo Múltiple fue siempre pensado al servicio de lo Uno que, claro está, es siempre masculino” (Volnovich, 2003, p. 119). Así mismo, el orden que se instaura responde a un planteo que ubica al hombre adulto como el modelo de orden. Lo adulto y lo masculino que, en tanto habitante de ciudad, padre de familia, blanco y burgués, se constituirá como lo Uno y como modelo ante el cual las diferencias deben medirse y compararse desde una posición dicotómica y de inferioridad. (Deleuze, 2005).

Como dice Perlongher, “el procedimiento clásico de traducción/reducción de las diferencias a la identidad no es válido solamente para con las sociedades no occidentales. Bien puede volverse contra las propias minorías internas” (Perlongher, 2008, p. 208). “Las propias minorías”, la infancia una de ellas.

El control general y extrafamiliar que describe Narodowski es generado por una dinámica del poder que en su pleno ejercicio asimilará a instituciones, homogeneizará sus poblaciones y contantemente reordenará lo que se desordena. “(...) compara, diferencia, jerarquiza, homogeniza, excluye. En una palabra, normaliza” (Foucault, 2005, p. 188).

Para entender qué dinámica escolar conformó y moldeó a la infancia es pertinente realizar una breve descripción del poder disciplinario que se desplegará en el siguiente apartado.

## Del orden escolar a la infancia configurada

“Las instituciones están orientadas para que los chicos piensen conforme a normas, no para que piensen” (Lewkowicz)

La escuela como proyecto político de los adultos hacia la infancia (Narodowski, 2014), se conformará como la institución que aporta, complementa y completa lo que la misma o los adultos entienden por infancia. Al respecto Narodowski sostiene:

“La pedagogía diseña una infancia discriminada en tanto tal en virtud de la constatación de un conjunto de carencia (...) por otro lado los niños son objeto de dos operaciones fundamentales: Constituyen un campo de estudio y análisis, y a la vez, son empujados a emigrar del seno familiar a unas instituciones producidas a efectos de contenerlos en su ineptitud y formarlos para que justamente puedan abandonar la carencia.” (2015, p. 101)

Tal saber parece ser el gesto que la modernidad escolar configuró sobre las infancias. Aquel que remiten a la misma su carácter de seres incompletos. Incompleto, en falta, marcados por una carencia natural y estructural que tras el recorrido escolar y de la mano del adulto se irán completando. Es decir, a partir de que a la infancia se lo definió desde lo que no tiene, de su carencia y falta, la escuela y con ellas los adultos, se encargarán de completarlos.

Al respecto Morales y Magitris (2018) sostienen: “En consonancia con esta representación hegemónica de la niñez, se encuentra la representación de lo adulto que la completa, lo adulto como ser...competente, madurez, conciencia, trabajo (y ausencia de juego) (...) independencia, responsabilidad y, muy especialmente, racionalidad.” (p. 27).

Parece que un modelo de infancia configuró la modernidad escolar, constituida por determinados ejercicios de poder y por el acoplamiento de ciertos saberes que delimitaron una infancia como un segmento opuesto y dicotómico al segmento adulto. El adulto será el posicionado en una absoluta jerarquía poseedor de racionalidad que el otro segmento, en su inmadurez, carece. La niñez infantilizada, tal como afirmaba Deleuze (2006) en relación a la niñez que se despliega y posibilita en los muros escolares, pronta a no tener pensamiento (Lewkowicz, 2016), se la dividirá o separará a su vez como aquellos/as corregibles, normales y adaptados al proyecto de los adultos sobre la misma, de aquellos/as que no se adaptaban y por tanto próximo a ser excluidos. Dice Foucault: “La vigilancia del niño pasó a ser una

vigilancia con forma de decisión sobre lo normal y lo anormal, se comenzó a vigilar su comportamiento, su carácter, su sexualidad, y en ese punto vemos surgir, justamente, toda esa psicologización del niño” (Foucault, 2005, p. 146).

La vigilancia psicológica será una práctica que pasará de ejercerla el discurso pedagógico de la mano de la figura del docente a ser realizada por el discurso de las llamadas prácticas psi. (Narodowski, 2015). Asimismo, las familias, se irán configurando de modo tal que enfocarán la atención en los comportamientos de la infancia, conformándose de este modo como una institución donde el poder disciplinar atravesará sus dinámicas y conformará el vínculo y el trato con la misma (Foucault, 2005).

La escuela como la familia, ambas instituciones atravesadas, dinamizadas y vigiladas por el poder disciplinario, irán en su mutua relación normalizando el cuerpo infantil, homogeneizando así las diversidades, ordenándolas a un orden y control que delimitarán los cuerpos a excluir para luego normalizados incluirlas. La pedagogía, sostiene en este sentido Narodowski, (...) “por su parte, habrá de elaborar las herramientas teóricas para comprender, corregir o excluir al alumno (...) “podría afirmarse que ser un buen alumno significa, sobre todo, permanecer de buen grado en el lugar asignado por la institución, cumpliendo con todos los rituales inherente a esa condición y que la dinámica escolar específica cotidianamente a los alumnos” (Narodowski, 2015, p. 113).

Sin desconocer el acceso a derecho que posibilita la escolarización de las niñas, la misma a partir de las vigilancias psicológicas, escolares y familiares se constituirá en base a dos criterios que delimitan sus posibilidades y despliegues subjetivos, uno es la edad y con ella -la segunda- la inmadurez, la inocencia o ignorancia. Palabras que remiten a la heteronomía como cerco y concepto que hicieron de la infancia su definición y delimitación (Narodowski, 2015).

La infancia, desde tales definiciones, en el marco de determinadas instituciones necesitarán al adulto por esencia y naturaleza. Y el adulto, por fortaleza y naturaleza se apropiará de ellxs. En nombre de sus cuidados y responsabilidades, en su ejercicio de velar por su seguridad y protección se hará de ellxs el blanco del poder y todo el cumulo de saber que sobre los mismos se despliega y no deja de desplegarse. Al decir de Kohan “ la infancia nos preocupa como nada en la vida. También en la academia. No hay campo disciplinar que no se hayan ocupado de la infancia” (Kohan, 2004, p. 1).

El saber y la ciencia conformará una infancia, delimitará un modo de relación, pero también una cierta distancia entre generaciones. Dos bloques bien distintos con posibilidades bien distantes y diferentes entre el vínculo intergeneracional que recorrerá y desgarrará a las infancias a su lugar infantil<sup>9</sup>.

Tal desgarrar y escisión en segmentos duros y dicotómicos, delimita planos y dimensiones de

---

<sup>9</sup> Es pertinente tener presente que en la actualidad se estarían generando por efecto de diversas razones, una modificación en el vínculo entre generaciones constituyéndose relaciones frágiles con dificultades de los adultos para sostener los vínculos con la niñez. A nivel institucional, la caída o la fragilidad de la autoridad se refleja en dificultades en sostener por parte de los adultos anclajes que antaño tenían mayor solidez (Lewkowicz, 2016- Zelmanovich, 2014- Chades, 2013).

posibilidades (Narodowski, 2015. Niebel, 2018.). Es como si se dijese: “Si sos niñxs, por permanecer en tal edad, serás de tal o tal manera”. En oposición en una lógica excluyente con la adultez.

## Otra infancia

“si quieres que sean ellos mismos,  
y no puedes querer sino eso, ponte en medio de ellos,  
sin armas ni coraza, sin castigos ni recompensas” (Fernan Deligny)

El conjunto de discursos y prácticas que configuraron y dinamizaron la vida escolar formaron la infancia moderna, ideal y hegemónica. Infancia separada, encerrada, moderada, mesurada y ordenada por esa modalidad de poder que Foucault denominó disciplinar.

Modelo de infancia que surge de la iluminación de esa razón que se espanta de la des razón de todo lo que no pertenece a su modelo<sup>10</sup>. Modelo que, como ya se dijo, excluye aquella población que no responde a su norma para luego corregida/incluirla. Pero a su vez, por otro lado, por su edad cronológica la infancia siempre algo irracional tendrá en su horizonte a ese adulto racional, maduro y autónomo como el fin a la que tendrá que alcanzar (Morales, Magistris, 2018. Narodowski, 2015)<sup>11</sup>.

La conformación de un modelo y el establecimiento de relaciones dicotómicas es lo que Deleuze y Guattari (2006) definen como el proceder mediante una lógica molar. Caracterizado por modelar conductas, gustos, percepciones, fantasías, sueños y modos de estar y percibir al otro y a uno mismo en función de una norma que no es más que un modelo constituido por diversas prácticas y discursos. Una vez constituido el modelo, todos aquellos/as que, por diferentes razones, no se encuentran al interior del mismo serán la población a la cual algún procedimiento del poder se ejercerá para que, según la lógica moderna incluirlos/as o en nuestra contemporaneidad incluir/integrar como así también segregar, excluir, marginalizar y no dejar de hacerlo. (Skliar, 2002) A través del modelo y de la norma se delimita una diferencia que será tratada/do como inferior, desigual y marginal. (Fernández 2005, Skliar, 2002. Dussel, 2009).

La modelización y relación dicotómica se establecería tanto entre las infancias como en relación a la adultez conformador del otro segmento con el cual establece una relación dual y excluyente.

Por lo descripto hasta aquí, uno de las cualidades que hacen al modelo de infancia es la sujeción y el disciplinamiento a la edad cronológicas. Tienen allí su cerco y marca, su

<sup>10</sup> Para un análisis profunda e histórico acerca de la división propia de occidente sobre la razón y la sinrazón ver por ejemplo Historia de la locura en la época clásica. (Foucault, 2010)

<sup>11</sup> El adulto anormal fue encerrado en el silencio asilar. (Foucault, 2010).

delimitación y su ser, pronto a estar frágil y no apta para estar y dinamizarse en los asuntos que hacen a lo público. Por su edad cronológica, la infancia, estarían en una posición de fragilidad/inferioridad, de ser inexpertas e irracionales o pronto a estarlo. Por tal motivo, tanto las decisiones y dinámicas macro como micropolíticas, económicas y sociales no le pertenecerían puesto que no tendrían la capacidad para desempeñarse en ella. Le pertenecería, en esta división dualista y excluyente que venimos desarrollando, al adulto en tanto poseedor de todo aquello que la infancia no posee. Sabiendo que, por lo descripto hasta aquí, las características que adjetivan a la infancia como ineptas, inexpertas, infantiles e inocentes es efecto de toda una construcción anudada de factores históricos, institucionales y relaciones de poder en el cual la escuela y la familia jugaron un rol relevante. Ubicando como necesariamente natural excluir a la infancia de un ámbito propio a las cualidades que si despliega el adulto.

Podemos decir entonces, que la infancia escolar fue sujeta a la normalización propia de las instituciones de secuestro (Foucault, 2005- Larrosa, 1991- Milstein, 2017). Asimismo, por otro lado, desembocaron en un universo moral afirman Milstein y Mendes refiriéndose al orden escolar por parte de los adultos. (Milstein/Mendes, 2017). Y, por último, en la actualidad, el control de los poderes parece tener nuevos recursos con que llevarlo a cabo, generándose una nueva dinámica social e institucional que parecería volver necesario y urgente ejercer sobre la infancia, particularmente aquellos/as que no responde a la norma del “buen” comportamiento, sujetarlos/as a la medicalización propia del proceder de los actuales poderes médicos, farmacológicos, económicos, políticos, etc. Poderes preocupados por aumentar la eficacia y eficiencia.

Ante este nuevo panorama cabe una pregunta ¿qué vínculo con la infancia será necesario recuperar y/o resistir?<sup>12</sup> ¿Cómo deslizarse con ellos/as por fuera de la poderosa normalización que atraviesa a cuerpos y desecha a los márgenes a aquellos que no responden al modelo de eficiencia?

Un modo de continuar pensando estas preguntas nos la puede otorgar las teorizaciones y experiencias del protagonismo infantil.

Desde este paradigma se cuestiona el modelo de infancia constituido por la colonización que los adultos ejercieron sobre ellos. Concibiendo que tal infancia “no es la única posible” (Manfred Liebel, 2018, p. 155). Asimismo, no todas las infancias se identifican con los adjetivos que tal infancia posee. Como así también, por otro lado, existen otras infancias que tienen su pleno protagonismos y participación y son aquellas que el paradigma del protagonismo infantil busca rescatar y manifestar con ellos su pleno desenvolvimiento y bienestar. Al decir de Cussianovich (2019) “...desafiados a reinvertir sentimientos, conciencias, subjetividades, lenguajes ganados por la semántica imperial” (P. 8).

---

<sup>12</sup> Por otro lado, ¿sufren entre los muros de la modernidad y de la escuela, “una infantilización que no es de ellos” (Deleuze, 2006, p. 36).

Este paradigma rescata una infancia otra que -resistiendo a los poderes económicos, políticos, adulto-céntricos- en corresponsabilidad con el adulto, no se relega sus potencialidades, capacidades y responsabilidades para un después o un porvenir cuando se encuentre en supuestas condiciones para asumirlas. Sino que, en su presente, y en sus resistencias se conforman en protagonista de los asuntos públicos y colectivos, de sus derechos y responsabilidades, y, en co-construcción con el adulto van configurando una comunidad en común. (Manfred Liebel, 2018).

¿Una infancia menor? ¿una infancia otra? ¿Una infancia que no es hegemónica y mayor? (Kohan. 2017). Una infancia que, desde el protagonismo infantil, busca sus voces entre las voces hegemónicas del adulto-centrismo (Morales. Magistris, 2018). Y de otros “centrismos” que, en tanto imponen un modelo, homogeneizan en su centro todo lo que se abre como otro (Foucault, 2010. Skliar, 2002).

Si por infancia moderna se entiende aquella constituida por los discursos que se desplegaron en la escuela, ir a contrapelo de esta noción podría referirse a las infancias que se afirman en el protagonismo infantil. Paradigma que concibe a las mismas con capacidades y destrezas, pensamientos y reflexiones y que, en su presente, pueden y necesitan desplegar su participación y protagonismo en cuestiones que le atañen en su realidad cotidiana. Cotidianidad -no está de más agregar-, poblada y dinamizada por dimensiones políticas, públicas y colectivas ¿Se podría pensar, a partir de estas reflexiones, ya no en la infancia sino con las infancias?

Pensar con<sup>13</sup>. Lo cual implica un modo de conducirse con el otro que posibilite ir desprendiéndose y resistiendo a los modos históricos de conducir y gobernar las conductas. Posibilitarse -adultos e infancias- a desplegarse por fuera de una lógica dicotómica es lo que el protagonismo infantil estaría dando lugar en sus fundamento y experiencias.

Quizás para conducirse de un modo distinto con las infancias, el adulto, tenga que “devenir niño” (Deleuze. 2015). Sabiendo que tal devenir no consiste en hacerse el niño, ni volver en el recuerdo a la tierna infancia, ni imitarlo. Sino más bien, ubicarse por el medio de los segmentos dicotómico que la modernidad disciplinaria instauró (Deleuze, 2005). Más no por ello volverse “líquido” al modo de los vínculos en nuestra modernidad (Bauman, 2015). Sino intentar ir buscando los medios y los modos, que ayuden a generar alianzas, encuentros y potencias. Alianzas que no definen de antemano que hay que ser o tener, sino que en la potencia de los encuentros permitan ir pensando con, haciendo con. El “con”

<sup>13</sup> El “pensar con” es una idea que Deleuze la desarrolla junto a Parnis en el libro Diálogos y en sintonía con reflexiones que establece junto a Guattari en “Mil mesetas” y el “Anti Edipo”. Tal modo de pensar buscaría desprenderse de la imagen dogmática del pensamiento que procede mediante una lógica dicotómica y desde una idea que establece el modelo de lo que son los entes, como las cosas y las prácticas de la realidad. “Pensar con” es un pensar sin comprar ante ningún modelo, sin ningún tribunal de autores que dicen como y que hay que pensar e implica un pensar en el entre, o en el deslizamiento rizomático que se desliga del pensar en el interior de un modelo, norma o ideal. Como así también, invita a un pensar con aquellos/a que el pensar hegemónico ubica por fuera o en situación de inferioridad, marginalidad o peligrosidad, pensar, en tal sentido, con los niños/as, con locos/as, con gitanos/as, con palestinos, con negros/s, con indias/os, en fin con los que se escapan o quedan fuera al modelo.

como la posibilidad de desligarse del sobre, del encima, del lugar de amo que dice como la cosa debe y tiene que andar (Lacan, 2015).

Quizás, para posibilitar el “pensar con”, haya que recordar y relaborar la historia unos años y siglos antes de la conformación de la infancia de la modernidad. Aquella infancia de los pueblos precolombinos que a pesar de la constante colonización tienen vida y resistencia desde hace cuatrocientos años (Cussianovich, 2019). Esa infancia y ese sistema, menores, locales, marginales que desde los subsuelos o márgenes del poder aún resisten. Esa infancia que han estado en la sombra -mientras que a la luz tomaba relieve la infancia moderna, incompleta, heterónoma y dependiente del adulto-, continúa su existencia y toma protagonismo en el paradigma del protagonismo infantil.

Podemos entender en este sentido al protagonismo infantil a partir de problematizar la noción de infancias definida exclusivamente por el valor que ha adquirido las adjetivaciones sustentadas en la letra i (infantil, inocencia, inmadurez, irracional, incapaz, etc.) Y pensar de este modo en el marco de las instituciones donde se desenvuelven diariamente el lazo intergeneracional, comunitaria a institucional, otra ética y política entre y con las infancias. Modo de generar lazos que posibilite relaciones más justas e igualitarias y, por tanto, menos jerárquicas y violatoria de posibilidades y derechos. En termino de Cussianovich (2019) como “...lugar de enunciación en la urgencia de justicia generacional” (p. 3)

## Concluir

“¿cómo despertar contra los discursos que hipnotizan y conforman la vigilia?  
Solo denunciando la lógica que subyace en todo discurso que nombra el bienestar” (L. Fenoy)

En el siguiente escrito se tuvieron presente dos perspectivas diferentes acerca de lo que se entiende por escuela como una de las instituciones fundamentales por donde trascurren las infancias y se conformó una determinada noción de la misma. La primera descripta, a partir del análisis de un texto de Larrosa, entiende a la escuela a partir de la forma escolar. Forma constituida, entre otros factores y dimensiones, a partir del despliegue de una temporalidad otra. La escuela, según este planeo teórico da tiempo, no porque la infancia necesita más tiempo para ocuparse, sino para ocupar el tiempo en una temporalidad otra. Un tiempo propio para estudiar, para “hacer las cosas despacio, con atención, con paciencia, sin prisa, con cuidado. Un tiempo para el estudio. Para ser estudiantes” (Larrosa, 2019, p. 71). Para equivocarse, para repetir, para comenzar de nuevo. Un tiempo donde confluyen la presencia del estudiante, de la materia o asignatura a estudiar y del tiempo presente como acontecimiento. Tres condiciones fundantes para que, de modo colectivo, con una atención pública y grupal posibilitar el estudio.

Recuperar esta perspectiva y afirmar este carácter del tiempo en el vínculo intergeneracional quizás sea potente para resistir en un mundo en donde cada vez más se acentúa el capitalismo con su afán de comprar y vender, de consumir y descartar aceleradamente, de visibilizar y controlar. Capitalismo que busca gerenciar y contabilizar las experiencias, vínculos y prácticas. Que busca iluminar y visibilizar, no tanto con el ojo del panóptico y su disciplina, sino de un control quizás más fluido a la vez que más permeable a todos los espacios, instituciones y lugares.

En el tiempo y espacio escolar, desde esta perspectiva, se interrumpiría, por tanto, la lógica productiva, competitiva, e individualista. En tanto tiempo y espacio separado radica su potencia y la amenaza al tiempo del mercado que a todo quiere igualar, mejor dicho, homogeneizar, aplanar y acelerar. Desde esta perspectiva la escuela como proyecto político que el adulto configuró para la infancia sería el lugar necesario a sostener y recuperar ante un capitalismo que todo busca controlar y homogeneizar. Así mismo, se daría por hecho que lo que propone el adulto es lo pertinente para la infancia, tanto el modo como poblar el espacio como ejercer los ejercicios escolares.

Por otro lado, en las escuelas, y esta es la segunda perspectiva analizada, en su pretendida separación, no solo se hace presente lo que hoy predomina en el mercado y su lógica<sup>14</sup> (Grinberg, 2017), sino también, fue permeable al poder disciplinario que sujetó a la infancia en tanto carente, en falta, inmaduro e inocente, al control y dominio del adulto. En tal posición y ubicación, solo se espera de la infancia que se ocupe y se desenvuelva en asuntos del ámbito doméstico. Allí, cercado en tal ámbito, por su inmadurez el adulto lo encierra y protege (Morales. Magistris, 2008). Y con tal encierro, su subjetividad queda relegada y cercada de la participación y protagonismo en asuntos que dinamizan la vida diaria, en sus dimensiones políticas, económicas, institucionales, sociales, comunitarias, etc.

Sin embargo, si en la escuela se generarían las condiciones de posibilidad de encontrarse y vincularse infancias y adultos en una temporalidad otra al margen de la temporalidad del neoliberalismo y sus velocidades, la escuela podría ser un lugar pertinente para ir produciendo movimientos y afectaciones entre los vínculos que generen otra apertura con las niñeces. No ya como seres inocentes definidos con adjetivos que tienen en la letra i su caracterización (inmadurez, infantil, inocencia, inexperto, etc.), sino como posibilidad de pensar con ellos/as como ciudadanos/as partícipes de espacios públicos y no solo en y desde lugares domésticos y privados.

Un tiempo otro para proteger el vínculo adultez-infancia “del peso aterrador del tiempo”, como afirmaba Baudelaire con respecto al aceleramiento moderno. Suspender ese tiempo, suspender la prisa, la competencia, el aceleramiento, la velocidad y dar lugar al tiempo de la

---

<sup>14</sup> La constante medicalización hacia los alumnos/as que portan alguna patología diagnosticada en diagnósticos realizados en una sola consulta es un claro ejemplo de esto. Ejemplos que organizaciones como el Fórum de Infancia viene cuestionando y problematizando.

pausa, del volver, y del recomenzar. Quizás, en el tiempo del recomienzo, agenciar con una infancia desde su protagonismo ayude “el combate por emancipar la subjetividad socialmente producida en las nuevas generaciones por el llamado capitalismo cognitivo y de emociones funcional al modelo civilizatorio dominante” (Cussianovich, 2019, p. 4).

Como sostiene Deleuze, “Pensar con” (Deleuze, 2005) y de este modo ir posibilitando una ética otra. Una ética no del dominio, del control u autocontrol en su nueva versión del poder (Grinberg, 2017), sino de alianza en una nueva economía en las relaciones intergeneracionales.

Pensar con -en ese tiempo y espacio otro- para generar la potencia de nuevos agenciamientos. Un pensar con para que lo nuevo y lo no sabido surja, para que en el encuentro de las generaciones o los vínculos intergeneracionales predominen encuentros políticos o micropolíticos que posicionen al vínculo entre las generaciones como potencia en la creación de lo que se considera lo más justo para todxs.

Apostar y promover el protagonismo infantil en el ámbito escolar implica ayudar/se y orientar/se con las infancias desde sus realidades sociales, materiales, económicas, etc. y no solamente de su mundo privado y familiar, o de su mundo interno, fantástico o irreal. Por otro lado, tampoco implica que el adulto pierda sus logros y virtudes, su postura, posición y responsabilidades. No es que el niño se vuelve adulto y el adulto se vuelve niño. No es que el adulto, al perder su jerarquía y dominación, diluye su responsabilidad y protección en un mundo cada vez más despiadado. No es que el niño tenga que envejecer y/o volverse adulto de un tirón y prontamente. No es que ya no habría más adultos e infancia con sus diferencias y singularidades, no es que se mata a las infancias y se acaba con la adultez. Pero sí se empieza a escarbar en esas palabras y enunciados que en tanto rígidamente y disciplinadamente, desde jerarquías disciplinarias se nombraron a la infancia solo de una forma, aplacando y cercando todas otras dimensiones por donde las mismas también se mueven y pueden continuar conduciéndose.

Concebir a la infancia no desde su esencial inmadurez y, por tanto, establecer otro vínculo con el adulto implica un posicionamiento micro político, en el sentido de generar lazos en el espacio institucional renovando los encuentros, de encuentros con y entre los otrxs. De agenciarse con las infancias por intermedio de otras afecciones que no sean a partir de la hegemonía de la edad y su cronología y de las significaciones que se le atribuyeron a partir de tales dimensiones.

¿Implica un devenir niño del adulto? Devenir, movimiento necesario para desligarse de ciertos modelos, más no por ello se terminarían con las ambigüedades, paradojas, contradicciones y los conflictos que, por estar atravesados por instituciones, entre ellas la educación, algo de lo “imposible” como decía Freud los corroe, los dinamiza y los desliza hacia encuentros y desencuentros, contradicciones y acuerdos, dichas y desdichas, avances y retrocesos, “y”.

Para finalizar, resulta pertinente recordar que la intensión en el recorrido por ciertas categorías como el de infancias, escuelas, vínculo intergeneracional, entre otras, fue pensado con el objetivo de posibilitar o mejor dicho posibilitarse o que se posibiliten otras infancias, otras relaciones de poder no para colonizar de otra forma su otredad y capturar con nuevos saberes sus cuerpos y estudios sino sostener preguntas que posibilite abrir nuevas posibilidades y potencias.

¿Qué puede un niño? “hemos sabido tanto sobre la infancia, hemos discriminado tanto sus etapas y posibilidades, hemos proyectado tanto sus futuros que, para fortalecer y dinamizar las fuerzas infantiles que habitan en nuestros cuerpos, tal vez sea propicio dejar de saber, justamente...lo que un niño puede o no puede” (Kohan, 2002, p. 7).

## Referencias

- Bauman, Z. (2015). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Cussianovich, A. (2019). Prologo en: *Protagonismo Infantil. Y el trabajo social*. Mendoza: Lengua Viva.
- Deleuze, G. (2005). *Diálogos*. España: Pretexto.
- Deleuze, G (2006). Post-scriptum sobre la sociedad de control. *Revista de la Universidad de Bolivariana, Universidad de los Lagos*, 13, 5.
- Deleuze, G. Guattari, F. (2006). *Mil Mesetas*. Valencia: Pretextos.
- Dussel, I. (2000). La producción de la exclusión en el aula: una revisión de la escuela moderna en América Latina. Presentado en X Jornadas LOGSE. “La escuela y sus agentes ante la exclusión social. 27-29.
- Fenoy, L. (2004). *La escritura y su sombra*. Córdoba: Alción.
- Fernández, A. (2007). *Las Lógicas colectivas*. Buenos Aires: Biblos.
- Foucault, M. (2005). *Vigilar y castigar*. Argentina: Siglo XXI.
- (2002). *La historia de la locura*. Argentina: Fondo de Cultura.
- (1992). *Microfísica del poder*. Buenos Aires: La piqueta.
- Grinberg, S. (2014). *Educación y poder en el siglo XXI*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores
- Lacan, J. (2008). *El reverso del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Larrosa, J. (2019). *Con la P de profesor*. Buenos Aires: Noveduc.
- Lewkowicz, C. (2016). *Pedagogía del aburrido*. Buenos Aires: Paidós.
- Libiel, M. (2019) Colonialismo y la colonización de las infancias a la luz de la teoría poscolonial. En Morales. S. Magistris, G. (com.). *Niñez en movimiento. Del adultrocentrismo a la emancipación*. Buenos Aires: Chirimbote.
- Milstein, M. (2007). *La escuela en el cuerpo*. Buenos Aires: Ides.
- Morales, S. Magistris, G. (Com.) (2008). *Niñez en movimiento del adultrocentrismo a la emancipación*. El colectivo. Buenos Aires.

Narodowski, M. (2017). Buenos Aires: Aique.

Perlongher, N. (2008). Prosas Plebeyas. Buenos Aires: Coligue.

Piotti, M. (2019). Protagonismo Infantil. Y el trabajo social. Mendoza: Lengua Viva.

Kohan, W. (2002). Infancia entre educación y filosofía. Brasil: Laertes.

Skliar, C. (2015). ¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia. Buenos Aires: Niños y Dávila.

Terigi, F. (Comp.). (2002). Buenos Aires: Siglo XXI.

Volnovich, J. (2001). Claves de Infancia. Buenos Aires: Homosapiens.

Zelmanovich, P. (2014). Variaciones escolares. Revista Interrogant. 8