

CONSTRUCCIÓN DE INFANCIA Y FAMILIA EN COLOMBIA EN DOS SIGLOS DE INDEPENDENCIA

CONSTRUCTION OF CHILDHOOD AND FAMILY IN COLOMBIA IN TWO CENTURIES OF INDEPENDENCE

Casadiegos Cabrales, Alix¹

Avendaño Casadiegos, Karina²

Cuervo, Leidy Carolina³

Avendaño Rodríguez Alvaro⁴

¹Universidad Surcolombiana

²Universidad del Tolima.

RESUMEN

Se presenta una mirada a la historia de niñez y familia en Colombia en dos siglos de vida

¹ Licenciada en Pedagogía Infantil- Universidad Surcolombiana, Mg. en educación Universidad Surcolombiana, Doctora en Sociedad del Conocimiento, Universidad Internacional de la Rioja. ORCID <http://orcid.org/0000-0003-4376-5874>

² Egresada en Biología, Universidad del Tolima, Mg. Biología Molecular y biotecnología, Universidad de Bangor, Reino Unido. ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3071-7737>

³ Licenciada en Pedagogía Infantil- Universidad Surcolombiana, Mg. en educación Universidad Surcolombiana, Doctora en Investigación y Docencia-UNADE-México, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-6927-0776>

⁴ Mg. Desarrollo Comunitario, Universidad Surcolombiana, Docente de planta, Universidad Surcolombiana ORCID <https://orcid.org/0000-0003-0300-400X>

republicana. En este periodo, la niñez ha sido una construcción pública que se forma, en la vida privada. Hay permanencias históricas evidentes, tiempos circulares donde el niño es participante discreto hasta ser lo que es hoy: sujeto de derechos protegido por instituciones públicas, con un papel central en la vida familiar: ambas actitudes inéditas hace dos siglos. Se concluye que en ese periodo se han transformado los conceptos de intimidad y familia, evidenciados en la evolución de leyes e instituciones del estado.

PALABRAS CLAVE:

infancia, familia, educación sexual, educación (UNESCO Thesaurus).

SUMMARY

This essay takes a look at the history of childhood and family in Colombia in two centuries of Republican life. Throughout the period studied, childhood has been a public construction, formed in private life. There obvious historical permanences, circular times where the child is a discreet participant until becoming what he is today, a subject of rights protected by public institutions and with a central role in family life: both unprecedented attitudes two centuries ago. As a conclusion, in this period the concepts of intimacy and family have been transformed, evidenced in the evolution of laws and institutions of the state.

KEYWORDS:

childhood, family, sex education, education.

1. INTRODUCCIÓN

La pregunta por la infancia y la familia nos remite a nosotros mismos. Cuando pensamos en la infancia, aparece lo íntimo: ¿qué fue para nosotros la infancia? La infancia tiene un dominio, diríamos avasallador e incuestionable, sobre nosotros: posee sus propios olores, su música, sus colores que se impregnaron en nuestra memoria. Un individuo no se define solamente en sí mismo, en su definición entran elementos del entorno y su singularidad estriba precisamente en su particular interacción de su ser con el entorno (Vaccari, 2010, citado en Builes-Roldán, Manrique-Tisnés, et al., 2017). La infancia es un encuentro y una respuesta, es, citando a Foucault, una “curiosidad, esa única especie de curiosidad, por lo demás, que vale la pena de practicar con cierta obstinación: no la que busca asimilar lo que conviene conocer, sino la que permite alejarse de uno mismo” (Foucault, 1993, p. 12). Alejarnos de nosotros para preguntarnos ahora ¿Qué rastros hay del pasado? ¿de la educación? ¿del entorno?

Comenzaremos con tres noticias relacionadas con la infancia y la adolescencia en Colombia.

1. En 2016, Colombia se sacudió por una encendida polémica alrededor de la cartilla “Ambientes escolares libres de discriminación. Orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas en la escuela”, propuesta por el Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2016). En ella se proponía a las escuelas y colegios una mirada más abierta al desarrollo sexual de la niñez y adolescencia. Leer ese documento nos pone a pensar: ¿Por qué tanto alboroto? ¿Qué vigas de nuestra estructura mental se vieron debilitadas con esa cartilla?

2. Una de las exigencias del gobierno colombiano dentro de los diálogos del proceso de paz con las guerrillas de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia, FARC, fue la entrega inmediata de los milicianos menores. La niñez ha participado en las guerras del país, desde la lucha por la independencia hasta la inclusión en las guerrillas comunistas nacidas a mediados del siglo XX y en el paramilitarismo nacido en los años 80 del mismo siglo. Según Semana (2017), las FARC en el 2017 habían entregado 57 adolescentes, de 170. Según cifras oficiales, se desmovilizaron, entre el 2002 y 2014, un total aproximado de 4.500 menores de edad de grupos armados ilegales, 65 % de los cuales pertenecía a las FARC.

3. Desde 2014 se cometieron malversaciones de los fondos públicos destinados a la comida de la niñez de escasos recursos en las escuelas públicas de varios municipios. Cayeron presos sus alcaldes y funcionarios. “Se detectaron sobrecostos indignantes como la compra de pechugas de pollo, cada una, por 40.000 pesos -en el mercado una pechuga de 1 kilo puede costar 10 mil pesos-. También se encontró una compra de 2.800 kilos de canela que supuestamente fueron comprados por \$39 millones de pesos” (Justicia, 2017). A lo anterior

habría que sumarle que en otras partes de la geografía nacional los alimentos no eran aptos para el consumo humano: “El 76 por ciento de la comida estaba contaminada con coliformes totales, fecales, mesófilos aerobios, moho, levaduras, o salmonella”. (Justicia, 2015)

En las tres historias hay dos protagonistas: la niñez y el Estado. Es el estado el que ha dicho cómo debe tratarse de ahora en adelante el tema sexual en los colegios, es el estado el que exige la vuelta a casa de los menores de la guerra y es el estado el que investiga y encarcela a los malos funcionarios. Casi oculto, por las mismas noticias, queda un actor omnipresente en toda esta historia, la Familia que, relegada en su privacidad, se vuelve pública: ya sea participando como sociedad civil en las protestas a favor y en contra de la cartilla, en contra de la guerra y a favor del Acuerdo de Paz para que la niñez quede excluida de la guerra o mediante tutelas para exigir mejores condiciones para la niñez en las escuelas públicas. La pregunta que nos hacemos es: ¿siempre ha sido así? Es decir: ¿siempre la infancia ha estado tan “protegida” por el estado y la sociedad? Para buscar una respuesta es necesario repasar la Historia de la familia o del Hogar, que se remonta a la antigüedad griega y latina, y que se viene a cristalizar en el continente americano con la llegada de los españoles con su herencia católica. Intentaríamos en este documento una “práctica discursiva”, es decir investigar “arqueológicamente” la infancia y la familia dentro de un conjunto de reglas históricas determinadas en el tiempo y en el espacio (Foucault, 1996, p. 198).

2. HEREDEROS DE UN PASADO LEJANO

Ariès (1987) se refiere a supervivencias de ritos antiguos o a ofrendas sacrificiales cuando habla de esas remanencias que hacen parte de nuestra vida contemporánea.

Los españoles trajeron a América sus costumbres y una estructura legal que se refleja en la manera como organizan y gobiernan las ciudades. Según Tirado (2007) el derecho indiano era casuístico, es decir que todo estaba regulado de acuerdo a la conducta social y las obligaciones religiosas: determinados vestidos distinguían la relevancia de las castas, de acuerdo al estrato social se ubicaban las casas, había libros buenos y libros malos, el color de la piel y la posición económica podía definir la bondad de las personas: al negro y al indio había que temerles, por sucios y pervertidos. El concepto de casta y jerarquía impregnaba el día a día de las colonias. La administración radicaba en la burocracia estatal de españoles blancos. A criollos nobles y ricos les correspondía la burocracia media; y los obispos y sacerdotes ostentaban el poder de funcionarios estatales gracias al Patronato. En México, el cabildo pide al Virrey aprobar estas ordenanzas relacionadas con los profesores: “No ha de ser negro ni mulato ni indio y, siendo español, ha de dar información de vida y costumbres y ser cristiano viejo” (Páez, 2006, p. 165).

La ciudad era fiel reflejo de esa concepción del mundo y su trazado era guiado desde la Metrópoli de acuerdo a las Leyes de Indias: una cuadrícula central donde estaba la plaza con la iglesia, la casa consistorial, el arzobispado, y las casas de los capitanes generales. Cada manzana, dividida en cuatro partes iguales, se repartía a los españoles principales. A partir de ese centro del poblado, se sucedían calles y manzanas que indicaban el menguado poder de los ocupantes, hasta las afueras en donde estaban los pobres, los negros, los indios. Vivían ajenos al medio ambiente y, ese divorcio entre la plaza pública y los alrededores, hizo que desde entonces las ciudades quedaran a espaldas de las fuentes hídricas, y se perdiera la continuidad espacial, ética, urbana, entre la gente con la naturaleza (Aprile, 1991), una idea de acomodar las costumbres que traían sin involucrarse con

el territorio. Lo leemos al final de la trilogía de Ospina (2013) donde se ejemplifica sus gestas en la conquista de la Amazonía como una empresa de hombres audaces pero llenos de miedo con el mundo:

No entendemos la casa que nos dieron, creemos que vinimos a mandar, ejecutores de una ley tan ciega como nosotros mismos. (Ospina, 2013, p. 311)

La ciudad era espejo de leyes y costumbres europeas y la casa era una maqueta del poder de las ciudades. Según Elías (1998), el entramado mental y social se refleja en las casas aristocráticas: Las habitaciones de los padres ocupaban la parte central colindante con la calle, luego las de los niños, y en el lado opuesto, las de las niñas. Latinoamérica, mantuvo esa división social basada en la raza, que establecía una república de españoles y otra de indios (Halperin, 1985, citado en Montero y Robles, 2017).

Estas ciudades, sus casas y sus estructuras legales y morales rigen todavía la manera de ver el mundo de los colombianos: un país mentalmente centralista, fragmentado, excluyente, que mira de reojo a las minorías, y con fuertes ideas religiosas que definen la cotidianidad de nuestras acciones y pensamientos.

3. EL DISCRETO ENCANTO DE LA INFANCIA

Foucault comienza su trilogía de la Historia de la sexualidad con una cortante diatriba contra la gazmoñería victoriana:

A comienzos del siglo XVII era moneda corriente cierta franqueza. Las prácticas no buscaban el secreto; las palabras se decían sin excesiva reticencia, y las cosas sin demasiado disfraz; se tenía una tolerante familiaridad con lo ilícito. (Foucault, 1991, p. 9)

Para el filósofo francés, el siglo XVII inicia la represión: antes se gozaba de libertad de expresión, pero en tiempos posteriores, coincidentes con el ascenso del capitalismo, el cuerpo es una máquina que produce capital y el sexo es un disfraz de las buenas maneras. El sexo de los niños y niñas entra en una cortina de ocultamiento: esos diálogos francos entre adultos y menores, entre profesores y maestros alrededor del sexo habían desaparecido, y las recomendaciones que hace un pedagogo a los adolescentes en los Diálogos de Erasmo de Rotterdam, sobre la elección de una buena prostituta serían impensables a partir de entonces, pues la instrucción pedagógica, en lugar de silenciarse, multiplicó los discursos sobre el sexo, calificando a los expositores y definiendo los contenidos: “Hablar del sexo de los niños, hacer hablar a educadores, médicos, administradores y padres (o hablarles), hacer hablar a los propios niños y ceñirlos en una trama de discursos...” (Foucault, 1991, p. 40).

Pero ¿cómo era la vida infantil en esos siglos anteriores al siglo XVII?

En el siglo V a. C el hogar era el centro de poder del hombre. La mujer permanecía en casa y no se le permitía el adulterio, mientras era aceptado, con moderación, a los hombres. El hombre daba muestras de su poder y benevolencia no teniendo una concubina; para la mujer tener relaciones sólo con su marido era la prueba fehaciente de que estaba bajo su poder; no obstante: si la mujer pertenecía a su marido, éste se pertenecía a sí mismo, (Foucault, 1993). Los libros de esa época tienen que ver con cartillas relacionadas con el arte de gobernar en casa, de conducirse como dueño de ella que es el reflejo de la ciudad y que en resumen trata, como la Económica de Jenofonte, sobre el arte de mandar, porque dirigir el oikos es mandar y mandar en casa no es distinto del poder que se tiene en la ciudad.

El oikos no está constituido simplemente por la casa, comporta también los campos y bienes donde quiera que se encuentren. (Foucault, 1993. p. 141)

Entre la antigüedad y el siglo IV a. C, hay patrones que serán herencia española en América en la conformación de un hogar y una relación que "... entre el hombre y la mujer es evidentemente inigualitaria, ya que pertenece al papel del hombre gobernar a la mujer" (Foucault, 1993, p. 164). No vemos en esos textos antiguos una referencia a las niñas, ¿Existen? Visiblemente existen los niños, porque ellos son los herederos directos de los padres, es decir los herederos del poder y los que, ya adultos, irán a gobernar las ciudades.

Gobernar esclavos, dice Aristóteles, no es gobernar seres libres; gobernar a una mujer es ejercer un poder 'político' en el que las relaciones son de permanente desigualdad, el gobierno de los niños, en cambio, puede decirse 'real' porque descansa 'en el afecto y la superioridad de la edad'.(Foucault, 1993, p. 199)

Ya en el siglo II a. C., con la caída de las Ciudades-Estado, el matrimonio adquiere otra connotación legal: ya no es un compromiso irrompible decidido por los padres, sino que la mujer ya puede impugnarlo si se siente incómoda. (Foucault, 1987, pág. 69 y siguientes)

4. ENTONCES, LA INFANCIA DESAPARECE DE LA HISTORIA

El arte medieval no conocía la infancia, según Ariès (1987), antes del siglo XVII, se representaba a los menores como adultos, o muertos o atravesados por lanzas, como en el mural medieval del rey Herodes ordenando la muerte de los infantes. En contraste actualmente los padres usan fotos de sus hijos para representarse en las redes sociales, es decir: adultos con cara de niños o niñas, al revés del

arte medieval. Incluso, de acuerdo con (Gómez, García y García, 2019), hoy la inversión en la infancia es vista como una contribución al desarrollo económico del país, que tiene su tasa de retorno en la etapa adulta. El concepto de infancia, como etapa diferente del desarrollo del ser humano, comienza a vislumbrarse en nuestro país a partir de 1910, (Jaramillo, 2007) ¿Por qué? ¿Qué significaba la infancia para la sociedad que habitó los siglos X y XI? Para los hombres de ese periodo la infancia no era importante, era un ciclo en la vida, que pasaba rápido; Incluyendo el siglo XVII hasta entrar el XIX en la Europa rural (y en la Colombia rural incluyendo el siglo XXI), los niños y niñas en su mayoría estaban destinados a una corta vida. En el siglo XVII, gracias a los descubrimientos de la vacuna de Edward Jenner (1749-1823), sus familias comienzan a vacunarlos contra la viruela, estrategia que inaugura prácticas higiénicas para retroceder altas tasas de mortalidad infantil, (Ariès, 1987).

5. NIÑOS Y NIÑAS VAN A LA ESCUELA MEDIEVAL

En la Edad Media, Según Ariès (1987), los menores eran tratados como adultos y compartían con jóvenes o viejos, asistiendo a la escuela juntos. Los hijos eran para transmitir vida, bienes y apellidos, sin la expresión amorosa de hoy en día.

La escuela en la Edad Media significaba un tramo sin importancia en la vida de las personas: se había olvidado la paideia de los antiguos e ignoraba todavía la educación de los modernistas. Cuando hoy en día, nuestra sociedad depende de la educación para su desarrollo, en el mundo medieval no había idea de la educación. Si revisamos las cifras que nos procura Ariès (1987) observamos retraso escolar en la niñez en relación a las medidas actuales, pero como él mismo nos advierte: esta relación entre las edades y los grados cursados no era

importante en la Edad Media como lo sería hoy para nosotros. No era sorprendente ver en la escuela medieval todas las edades mezcladas en el mismo auditorio.

Ese panorama continúa hasta que se fundaron las órdenes religiosas en los siglos XVI y XVII, como por ejemplo los Jesuitas, y se convierten en órdenes docentes, ya no de adultos, como las de los predicadores y mendicantes de la Edad Media, sino que se reserva esencialmente a la niñez y a la juventud. Esto significaba el reconocimiento explícito de que el niño no está preparado para afrontar la vida, que es preciso someterlo a un régimen especial, a una cuarentena, antes de dejarle ir a vivir con los adultos. Esta decisión provoca la completa transformación de la sociedad. La familia evoluciona de institución de derecho privado que transmite bienes y apellido a formar los cuerpos y las almas. Entre la progenie física y la institución jurídica existía un vacío que colmará la educación (Ariès, 1987).

La antigua idea de engendrar hijos e hijas en cantidades para reemplazar los que morían pierde sentido. La moral de la época les exige a los padres dar a todos sus hijos, y no sólo al mayor, e incluso a finales del siglo XVII a las hijas, una formación para la vida. La escuela es la encargada de esta preparación. De ahora en adelante veremos una escuela transformada, instrumento de disciplina severa, protegida por la justicia y la policía, (Ariès, 1987). El interés en la educación de los padres desarrolla la escuela en el siglo XVII, persuadidos por los moralistas, los padres mandan a sus hijos pequeños a la escuela a cambio de prebendas y honores.

La familia y la escuela retiraron a niños y niñas de la sociedad de los adultos. La escuela los encerró en un régimen disciplinario cada vez más estricto, lo que condujo, en los siglos XVIII y XIX, a la reclusión total en el internado. Los menores asisten a una Escuela reglada por el

Estado y la Iglesia e ingresan, en el siglo XVIII, como personajes, en el arte, y la literatura. La iglesia los acoge en su seno, como un preciado botín y el Estado, a través de la educación, les pone el ojo. Hasta ese momento a nadie se le había ocurrido que la risa, las lágrimas, los balbuceos de un niño fueran dignos de emoción, de mención y mucho menos de representación estética.

6. INICIOS DE LA ESCUELA EN COLOMBIA: UN PULSO ENTRE LA RELIGIÓN CATÓLICA Y EL ESTADO

La educación en Colombia durante el periodo colonial se basa en el derecho casuístico que sustenta la entrada de los españoles en América: entre 1750 y 1810 en la Nueva Granada sólo podían educarse los blancos y los nobles; los esclavos estaban fuera del sistema educativo: al negro se le mutilaban las manos si era descubierto escribiendo o, lo peor: leyendo. Las escuelas adoctrinaban y enseñaban los inicios en lectura, escritura y aritmética; servía para mantener ignorante la población por los precarios recursos e inexistencia de libros y profesores idóneos (García, 2005). Hoy todavía, la iglesia Católica pesa en forma preocupante, sobre la sociedad y sus instituciones, (Helg, 2001).

En 1768 una cédula real transformaría la administración del sistema educativo colonial. Ordenaba que la educación no podría seguir estando ni bajo el poder de la religión ni bajo el dominio de la familia. Desde entonces la corona interviene directamente en los planes de estudio y no cualquiera puede montar escuelas sin los certificados correspondientes que acrediten su idoneidad para enseñar a menores y jóvenes. Desde allí se concretan, los planes de estudio de Francisco Antonio de Moreno y Escandón de 1774 y el plan de Caballero y Góngora de 1787, que separaron la educación doméstica y religiosa de la pública por un siglo (García, 2005). En el

siglo XIX, las repúblicas hispanoamericanas difundieron enseñanza primaria, gratuita y obligatoria (Zuluaga, 1999).

Pero los cambios de mentalidad son lentos: la sociedad neogranadina tardaría más de un siglo para aceptar e interiorizar esas transformaciones.

7. JUEGO Y FAMILIA EN LA SEGUNDA PARTE DEL SIGLO XX

Los juegos infantiles, en una sociedad tan fragmentada y clasista, recompusieron un conocido refrán en: “Dime a qué juegas y te diré quién eres”. Si en el campo todavía se jugaba a los trompos, a las canicas, al yo-yo y las escondidas, en la ciudad se hacía lo mismo, pero con nuevos ingredientes sofisticados.

Los periódicos de la época enfocaron contenidos y pautas publicitarias alrededor de ese nuevo cliente que antes pasaba inadvertido: la niñez y la familia.

Jiménez (2008) investiga el período 1968-1984 en la prensa colombiana, tiempo que podríamos llamar “bisagra” porque abre un cambio en la idea de familia. La mujer empieza a recibir salario y deja los hijos en casa o guardería. Aparecen dos cambios importantes: el primero es que la niñez tendrá, a partir de ese momento, otra mirada del mundo y de los contactos afectivos, queda atrás crecer en caserones al cuidado de familiares cercanos. Hoy esta transferencia de pequeñas guarderías comunitarias a grandes centros de cuidado infantil, ha tenido efectos negativos en el desarrollo cognitivo, aunque se ha encontrado una mejora significativa en la nutrición (Bernal, Attanasio, et al., 2018). El segundo es que la mujer ya no está atada a lo que traiga el marido a casa, sino que ella aporta, con lo que se desarrolla libertad de movimientos, algo impensable unas cuantas décadas atrás. Otros hechos hacen mella en la férrea estructura familiar: la transformación tecnológica, el desarrollo de la biología y la

farmacología, la generación del dispositivo y la píldora anticonceptiva (Jiménez, 2008).

Esos años aclararon que el hecho de constituir una familia y de tener hijos implicaba desaprender viejas prácticas heredadas de padres y abuelos. Nacieron escuelas de padres dentro de los colegios, los padres son colaboradores, que se esfuerzan porque el niño encuentre en ellos imágenes gratas y atractivas como modelos de identificación, imitación y reafirmación (Jiménez, 2008).

Los programas estatales de alfabetización llevaron a millones de niños y niñas a la escuela. Colombia tenía una tasa de analfabetismo del 66% al iniciarse el siglo XX, tasa que disminuyó al 38% al promediar el siglo (Banco de la República, 2017).

Los juguetes tradicionales dieron paso a los modernos: los carros eléctricos y las muñecas tipo Barby reemplazaron los trompos, los carros lecheros de madera y las muñecas de trapo, reflejo del nuevo estereotipo de belleza infantil que se gestaba en la sociedad. En 1976, se liberaron las importaciones de juguetes y el mercado se inundó de juguetes extranjeros que, hasta ese momento, eran de difícil adquisición para la mayoría de la población colombiana (Jiménez, 2008).

Son los años en que la pedagogía se instala en las fábricas de juguetes. La niñez es investigada por pedagogos y diseñadores (Jiménez, 2008). Básicamente en el campo de la pedagogía la infancia se constituyó como concepto y objeto de conocimiento, (Sáenz y Zuluaga, 2004).

Pero no todos aceptaban lo nuevo. La prensa desarrollaba debates sobre el juego. La avalancha de juguetes ponía a pensar a pedagogos, padres y psicólogos. Por ejemplo, los muñecos con sexo. Según, Jiménez, (2008), hasta finales de los años setenta los muñecos no tenían sexo, pero cuando al fin se reconoció la

necesidad de una sana educación sexual surgió la polémica en torno a los muñecos asexuados y muchos se opusieron rotundamente.

Resumiendo: se acepta la formación del niño como un bagaje intelectual, psíquico y físico distinto en cada persona y, que, para su desarrollo y éxito final, requiere del concurso de los padres, el colegio y la comunidad (Jiménez, 2008).

Empieza la vigilancia del estado a los ámbitos donde el niño se mueve. Los discursos de creatividad, de lectura en familia comienzan a implementarse en los hogares, en la escuela: la interacción del niño con los miembros de la familia y luego con los miembros de la escuela cumple un papel fundamental en la imagen que el niño construye de sí: es protegido por instituciones, y éste comienza a saber de esa protección.

Muchos de los nuevos aprendizajes alrededor de la familia y los menores se evidencian en la nueva Carta Magna de 1991, una constitución muy avanzada para una sociedad que, a pesar de todos los avances, seguía entre las mulas del siglo XIX y las motos del XX.

8. EL APRENDIZAJE DE LA INTIMIDAD

La posguerra, darían un vuelco drástico, no solo a los establecimientos del arte, la música y la vida pública, sino al sentido de la familia, la convivencia en pareja (no solo heterosexual sino homosexual) y con ello se transformaría la idea de infancia en el mundo occidental. Porque la familia al ser cuestionada como institución comenzaba a pensarse: en la relación padres e hijos, en la relación marido-mujer, en la intimidad y en lo público con la presencia de instituciones del Estado que regularían su cotidianidad. La familia entraba en debate público y en terapia privada. El sexo, como lo dijo Foucault, no fue reducido a la clandestinidad en la sociedad moderna, al contrario, era discutido e investigado. La idea de

relación sexual para reproducción se convertía en libertad y placer entre parejas. Dos autores Castells (2000) y Giddens (1998) quienes abordado el tema de la familia al final del siglo XX nos ayudan a ubicar el momento desde la intimidad de la familia y de los movimientos que nacieron en su reestructuración.

Castells (2000), ubica su investigación en Europa y Estados Unidos en el período 1970-1995. Cuatro son las causas que este teórico de las TIC y el Desarrollo define para el cambio en la vida familiar tradicional: La transformación de la economía y del mercado laboral, en estrecha asociación con las aperturas educativas para las mujeres. La transformación tecnológica de la biología, la farmacología y la medicina que ha permitido un control creciente sobre el embarazo y la reproducción de la especie humana. A partir de estas transformaciones económicas y tecnológicas, el patriarcado ha sufrido el impacto del desarrollo del movimiento feminista, en el período posterior a los movimientos sociales de la década de los sesenta. Por último, un hecho decisivo en el desafío al patriarcado los constituye la rápida difusión de las ideas en una cultura globalizada y en un mundo interrelacionado, donde la gente y la experiencia viajan y se mezclan, tejiendo un tapiz de voces de mujeres a lo largo de la mayor parte del planeta.

Para Castells (2000), el desmoronamiento de la familia patriarcal significó la transformación de nuestras vidas, aunque pavorosa, por las costumbres de convivencia social arraigadas que ha mantenido el ser humano desde el final del paleolítico y el comienzo de la agricultura

La principal víctima de esta transición cultural es la niñez, ya que cada vez está más desamparada en las condiciones actuales de crisis familiar. En muchos casos su situación ha empeorado: por un lado, debido a que las mujeres se quedan con ellos en situaciones materiales difíciles, por

el otro que, al buscar autonomía y supervivencia personal, comienzan a descuidarlos del mismo modo que lo hacen los hombres. Y, dice Castell (2000), si disminuye el Estado de Bienestar, hombres y mujeres pierden el control de sus propias vidas y su desconcierto se manifiesta en aumento dramático del maltrato infantil.

Pero la solución para Castell no es el regreso a la familia patriarcal, es la reconstrucción de la familia bajo relaciones igualitarias. Lo anterior significa el reto de las instituciones de asistencia para que proporcionen apoyo material y psicológico a los millones de niños y niñas que están sufriendo esa inestabilidad.

Sin embargo, para Castells (2000), aún la severidad del conflicto, resulta la conciencia de mujeres y valores sociales transformados asombrosamente en menos de tres décadas, con consecuencias fundamentales para la humanidad, en cuanto al poder, la política e incluso en la estructura de la personalidad

¿Cómo sería entonces esa sociedad que ya se vislumbraba hacia el final del siglo XX? Para Castells no se trata de una sociedad marcada por la desaparición de la familia, sino de su profunda diversificación y del cambio en su sistema de poder. Se vivirá en nuevas familias, más complejas, donde los papeles, las reglas y las responsabilidades se negocian antes que darse por sentados. Una sociedad conformada por mujeres que podrían reproducirse no sólo como madres, sino como mujeres que desean a los hombres, y los hombres podrían criarse no sólo como amantes de las mujeres, sino como padres de los hijos.

Por su parte, Giddens (1998) aclara el significado de hombre y mujer en la modernidad. Un hombre acosado por el poder y una mujer emancipada que enfrenta soledades cíclicas y miedos antiguos. La sexualidad liberada de la reproducción, lleva a diálogos abiertos. Hombres esclavos de una etiqueta llamada éxito

que, caso contrario, puede significar la tacha social de cobarde, débil, fracasado, inmaduro, impotente o misógino. Como respuesta, los debates de la segunda parte del siglo XX hablaban de una sexualidad correctamente expresada, es decir, una sexualidad como fuente principal de felicidad: todo aquel que es feliz está libre de la sed de poder. Quien tiene sentido para vivir la vida tiene una autonomía que procede de fomentar las posibilidades de uno mismo. La sexualidad orientada al “abrazo amoroso” proporciona una vía más allá de acto de dominar, es un camino a la libertad, desde las ataduras del deseo sexual mal dominado.

Esa emancipación sexual debería desembocar en la democracia sexual. No sólo es la sexualidad lo que está en juego. La democratización de la vida personal, se extiende potencialmente también, de manera fundamental, a las relaciones de amistad, y nuclearmente, a las relaciones con padres, hijos y otros parientes. La democracia implica discusión, es una terapia tener la certeza de no responder cuando se es niño, pero de responder por iniciativas para propiciar cambios. Eso podría servir para construir una narrativa del ego, que les permita reconciliarse con una esfera de la vida personal, cada vez más democratizada y reorganizada, (Giddens, 1998).

Foucault (1991) llama “biohistoria” a las presiones mediante las cuales los movimientos de la vida y los procesos de la historia se interfieren mutuamente. Siendo así, las respuestas tienen que encajar dentro de un marco donde conceptos como geografía, mundo local frente a lo global han cambiado. Las preguntas sobre la familia y la niñez en Colombia tienen anclajes globales como lo acabamos de leer, para ello nos sustentaremos en las investigaciones de Hard y Negri (2002): las naciones y sus fronteras no pueden verse como lo fueron para el colonialismo europeo desde el siglo XVI, cuando los límites territoriales, delimitaron el centro de

poder desde el cual se ejerció el mando sobre territorios externos. De cualquier forma, ya en el siglo XIII los mercaderes italianos esbozaban una temprana idea de globalización: sin importar la geografía, asistían a ferias y otorgaban créditos, y los reyes, les confiaban la acuñación de monedas y cuidaban la recaudación de impuestos (Pirenne, 1986).

Ahora no es así: el Imperio no establece un centro territorial de poder, y no se basa en fronteras fijas. Es un aparato de mando descentrado y desterritorializado que incorpora progresivamente a todo el reino global dentro de sus fronteras abiertas y expansivas (Hard y Negri, 2002). Lo anterior nos pone a pensar en el valor de la educación frente a las respuestas que están proponiendo los niños, niñas y adolescentes colombianos. ¿Es una educación que participa en estos retos intelectuales y afectivos que enfrenta la niñez hoy como una nueva forma de acercamiento al otro a través, por ejemplo, del internet? Porque si antes erigíamos una brecha entre lo local (diferencia de las expresiones autóctonas, pureza de un mundo inexplorado) frente a lo global (homogeneidad de costumbres marcadas por el capital, impureza de un mundo capitalista), ahora debemos asumir que el mejor marco para designar la distinción entre global y local debe referirse a diferentes redes de flujos y obstáculos en las cuales el momento o la perspectiva local da prioridad a las barreras deterritorializantes, (Hard y Negri, 2002). Es imposible, por lo inexacto, decir que ahora podemos reestablecer identidades locales que en algún sentido están al margen y protegidas contra los flujos globales del capital y del Imperio. Es decir: en el contexto de la familia e infancia en la historia de Colombia, los cambios que están ocurriendo dentro de la institución familiar en Europa y los Estados Unidos, hacen parte de los cambios que se reflejan en nuestras “localidades”.

9. UNA NUEVA CONSTITUCIÓN Y OTRA MIRADA A LA CIUDADANÍA

Las guerras caracterizaron el siglo XX a Colombia, pero al final hubo una explosión: desde los años 70 la bonanza de la mariguana y en los 80 la llegada de la coca, cambiaría el uso de la tierra en el campo colombiano y se inició una depurada violencia patrocinada por narcotraficantes y narco-guerrillas.

En ese ambiente violento, nació la Constitución del 91, que revisó conceptos como religión, familia y ciudadanía.

La nueva constitución nos puso al frente un espejo, donde reconocimos negros, indios, blancos, mestizos, mulatos habitando un país centralista y fragmentado: no éramos tan planos y uniformes como nos veíamos en la Cartilla Alegría de Leer del año 1938, donde todos los niños y niñas eran buenos, blancos y vivían en ciudades limpias y blancas. Nos puso a pensar en una sociedad en la que debíamos haber todos, sin distinción de raza, religión y género. el carácter equalizador otorgado en la lucha para garantizar equidad en el desarrollo humano, ha situado en un lugar central a la educación de la primera infancia, (Tedesco, 2009, citado en Ancheta, 2019).

De los tres ejemplos que pusimos al comenzar este documento (la cartilla del MEN, la estafa con la comida de las escuelas públicas y la petición del gobierno a las FARC de que devolviera sanos y salvos a sus hogares a los menores que este grupo retenía en sus filas) el único que hizo salir a la ciudadanía indignada a las calles fue la implementación de la cartilla del MEN en las escuelas y colegios de la nación.

Al leer la cartilla seguimos sin entender por qué no salimos a las calles a protestar contra el robo a los restaurantes escolares, ni por la violencia infantil en casas, ciudades y en la guerra.

En Colombia, los grupos armados han retenido a más de 7000 menores en sus filas (Jaramillo, 2007). Las consecuencias de los daños que sufren las comunidades víctimas de conflictos armados pueden originar traumas emocionales que llegan a estar presentes durante toda la vida (Beristain, 2011; Harris, 2009, citados en Del Pilar Rodríguez, et al., 2017). Así mismo, el desplazamiento debido a los conflictos armados agrava los efectos de las malas condiciones de vida temprana (McEniry, Samper-Ternent, et al., 2019). El uso de soldados y señuelos infantiles en tiempos de conflicto está bien documentado y, a menudo, los jóvenes son grandes protagonistas (Cairns, 1996, citado en Muldoon, 2013).

Entonces ¿Qué capas espirituales profundas removi6 esa cartilla? Al leerla notamos que pasábamos los estrictos siglos pasados para adentrarnos en un nuevo orden. Pero también, al leerla nos preguntábamos por ese Estado que, a través de la Corte Suprema, redactaba una cartilla, la dejaba en las puertas de las instituciones escolares y luego se desentendía de ella, sin crear las condiciones para implementarla en escuelas.

El cuerpo, que siempre había estado allí biológicamente, ahora era atravesado por el estado por una constitución y mandatos de la Corte Suprema, es decir ¿un cuerpo atravesado por la “biohistoria” de la que hablaba Foucault?

El género, dice la cartilla, es una construcción sociocultural, no es lo mismo ser mujer u hombre en esta época y en este país en la actualidad a lo que fue serlo a inicios del siglo XX (MEN, 2016, p 18). El MEN concluye que no se nace con un género definido mujer u hombre, sino que se aprende a serlo, de acuerdo con la sociedad y época en las que se crezca (MEN, 2016, p. 19).

Es impredecible si el tiempo enterrará la cartilla o la resucitará de entre los anaqueles del Ministerio a un escenario en el que se espera cambios cualitativos en las escuelas, que les

permitan a los niños y niñas convivir y pensar en sus vidas relacionadas con el mundo, es decir: con la ciencia, con la lectura, con la filosofía.

10. CONCLUSIÓN

Nos hemos referido a la vida de nuestros niños y niñas intentando abordar lo que tiene que ver con su vida: la familia, la escuela, la religión, los juegos. Supimos que la historia de la infancia es la historia de la nación y de su vida privada: que las instituciones del Estado pueden definir la calidad de vida de la niñez a través de una educación responsable, una vida de calidad para todos, una vida de libertades y responsabilidades compartidas, donde el niño o niña no sea en teoría un sujeto de derechos, sino que también lo sea, en la práctica, en la vida cotidiana como ciudadano: con responsabilidades y compromisos compartidos con la familia y el Estado. De igual forma, también sabemos que mueren menos niños y niñas que hace cien años, que por lo menos la gran mayoría sabe leer y escribir, y que esos niños y niñas que hace 100 años eran confinados a trabajos de adultos, hoy pueden ir a esas universidades que eran exclusivas para los adinerados. No muchos, pero más que hace un siglo. Y que las leyes que los protegen están disponibles en el mismo momento que la sociedad se ponga a la altura de sus propias leyes. En cualquier circunstancia, uno espera que los niños y niñas, gracias a una buena educación, aprendan a escribir a leer y a pensar, a construir proyectos, pues así estarán más protegidos y podrán tomar decisiones pensadas, sin tanta vigilancia.

Dos siglos de vida republicana en Colombia nos han dejado ver una discreta metamorfosis de la familia y con ella de la infancia. La familia se ha transformado, podríamos decir, de manera natural; de la misma manera, las instituciones del Estado, construidas de alguna manera por la misma sociedad, han traducido esas señales y han reflejado dichos cambios de la intimidad

a través de leyes que deben validarse en la vida cotidiana; esto es algo arduo y lento, pues en el fondo de nuestro cerebro y de nuestros corazones tenemos un pensamiento colonial, rígido, estrecho, casuístico, que heredamos de los conquistadores, como ellos lo heredaron así mismo de antepasados cuyas sombras se asoman de vez en cuando en nuestras casas, en nuestras alcobas y en cualquier esquina de nuestras ciudades. El gran valor de una sociedad democrática es la educación, y ese valor es el que nos ayudará a pensar y a transformar esas sombras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ancheta-Arrabal, A. (2019). Equidad y educación de la primera infancia en la agenda educativa mundial. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(1), 47-59. doi:<https://dx.doi.org/10.11600/1692715x.17102>
- Aprile-Gnisset. (1991). *La ciudad colombiana prehispánica y de conquista*. Tomo 1. Bogotá: Fondo de Promoción de la Cultura, Banco Popular.
- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Taurus.
- Banco de la República (2017). Los niños que fuimos: Huellas de la infancia en Colombia. Recuperado de www.banrepcultural.org/huellas-de-la-infancia-en-colombia.
- Bernal, R., Attanasio, O., Peña, X., y Vera-Hernández, M. (2018). The effects of the transition from home-based childcare to childcare centers on children's health and development in Colombia. *Early Childhood Research Quarterly*, 47, 418–431. doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.08.005.
- Builes-Roldán, I., Manrique-Tisnés, H., y Henao-Galeano, C. M. (2017). El proyecto simondoniano la individuación del ser en devenir. *Co-herencia*, 14(26), 177-205. <http://dx.doi.org/10.17230/co-herencia.14.26.7>.
- Castells, M. (2000). *La era de la información*. México: Siglo XXI Editores.
- Del Pilar Rodríguez, A., y Mas, A. C. (2017). Espacios musicales colectivos durante y después del conflicto armado como lugares de preservación del tejido social. *Co-Herencia*, 14(26), 257–291. doi.org/10.17230/co-herencia.14.26.10.
- Elias, N. (1998). Apuntes sobre el concepto de lo cotidiano. En W. Vera (Ed.), *La civilización de los padres y otros ensayos*. Bogotá: Editorial Norma.
- Foucault, M. (1991). *Historia de la sexualidad*. 1. *La voluntad de saber*. México: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1987). *Historia de la sexualidad*. 3. *La inquietud de sí*. México: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1993). *Historia de la sexualidad*. 2. *El uso de los placeres*. México: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1996). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI Editores.
- García, B. (2005). La Educación colonial en la nueva granada: Entre lo doméstico y lo público. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 7, 217 - 238.

- Gómez-Vásquez, M. V., García-Gutiérrez, L. M., y García-Guevara, Á. P. (2019). Crítica a la idea de Infancia y proyecto educativo en las políticas públicas de Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(1), 153-168.
- Giddens, A. (1998). *La transformación de la intimidad: Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Hard, M. y Negri, A. (2002). *Imperio*. Barcelona: Paidós.
- Helg, A. (2001). *La educación en Colombia, 1918-1957: una historia social, económica y política*. U. Pedagógica Nacional.
- Jaramillo, C. E. (2007). Los guerreros invisibles. El papel de los niños en los conflictos civiles del siglo XIX en Colombia. Rodríguez, P. y Manarelli, M. E. (Eds.), *Historia de la infancia en América Latina*, (231-246). Bogotá, Colombia: Universidad Externado de Colombia.
- Jiménez, A. (2008). Colombia: crianza, juego y socialización, 1968-1984. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 35, 155-188.
- Justicia (2015, agosto 10). Las graves irregularidades detectadas en la alimentación escolar: Según Defensoría, contratistas de Mineducación cometen irregularidades en La Guajira y Chocó. *El Tiempo*. Recuperado de <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-16215575>.
- Justicia (2017, noviembre 21). Una pechuga de pollo a \$ 40.000 y huevo a \$900, en sobrecostos del PAE: La Contraloría revela nuevas irregularidades en el Programa de Alimentación Escolar. *El Tiempo*. Recuperado de <https://www.eltiempo.com/justicia/investigacion/sobrecostos-en-programa-de-alimentacion-escolar-en-colombia-153590>.
- McEniry, and violence in childhood and adulthood and older adult health: The case of the middle- M., Samper-Ternent, R., y Cano-Gutierrez, C. (2019). Displacement due to armed conflict income country of Colombia. *SSM - Population Health*, 7(January), doi.org/10.1016/j.ssmph.2019.100369.
- Ministerio de Educación Nacional (2016). *Ambientes escolares libres de discriminación. Orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas en la escuela: Aspectos para la reflexión*. Bogotá, D.C.
- Montero, C., y Robles, A., (2017). Voz para las mujeres. La prensa política de mujeres en Chile, 1900-1929. *Trashumante: Revista Americana de Historia Social*, (9), 122-143.
- Muldoon, O. T. (2013). Understanding the impact of political violence in childhood: A theoretical review using a social identity approach. *Clinical Psychology Review*, 33(8). doi.org/10.1016/j.cpr.2013.07.004.
- Ospina, W. (2013). *La serpiente sin ojos*. Bogotá: Mondadori.
- Páez, G. (2006). *Familia, infancia y sociedad en la colonia neogranadina*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.

Pirenne, H. (1986). *Historia económica y social de la edad media*. México: Fondo de Cultura Económica.

Sáenz Obregón, J. y Zuluaga, O, 2004. "Las relaciones entre psicología y pedagogía: infancia y prácticas de examen. *Memoria Y Sociedad*, 8(17), 9-25. Recuperado a partir de <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/memoysociedad/article/view/7864>

Semana (2017, abril 3). Van 57 menores entregados por las FARC al CICR. Recuperado de <https://www.semana.com/nacion/articulo/menores-de-las-farc-cicr-ha-recibido-57-ninos/520803>.

Tirado, A. (2007). *El estado y la política en el siglo XIX*. Bogotá: El Áncora Editores.

Zuluaga, O.L. (1999). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía. La enseñanza, Un objeto de saber*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Anthropos, Editorial Universidad de Antioquia.