

Los «mega» jardines infantiles de Medellín y el gobierno de la población infantil*

«Mega» kindergartens in Medellin and the government of children

Andrés Klaus Runge Peña**

Sara Carolina Carrillo David***

Diego Alejandro Muñoz Gaviria****

RECIBIDO: 18 DE SEPTIEMBRE DE 2012 • APROBADO: 22 DE OCTUBRE DE 2012

Resumen. Desde hace ya varias administraciones la ciudad de Medellín, en el marco de una nueva política de atención integral a la infancia, viene

- * El presente texto es un artículo de investigación del proyecto titulado: *Pedagogía infantil, espacios educativos y formas de subjetivación: Hacia una hermenéutica pedagógica de los centros de educación infantil en Medellín basada en un estudio de casos múltiple*, avalado por el Departamento de Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia y por el Centro de Investigaciones Educativas –CIEP– de la misma Universidad.
- ** Profesor-Investigador, Licenciado en Educación: Inglés-Español de la Universidad de Antioquia, Doctor en Ciencia de la Educación de la Universidad Libre de Berlín, Docente en las áreas de «Pedagogía y Antropología Pedagógica» y «Tradiciones y Paradigmas en Pedagogía» de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, Docente y Asesor en la Maestría y el Doctorado en Educación de la Universidad de Antioquia, Coordinador del Grupo de Investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica –ΦορμαΦ–. Medellín, Colombia. E-Mail: aklaus@ayura.udea.edu.co.
- *** Estudiante de Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia, investigadora del proyecto: *Pedagogía infantil, espacios educativos y formas de subjetivación: Hacia una hermenéutica pedagógica de los centros de educación infantil en Medellín basada en un estudio de casos múltiple*, avalado por el Departamento de Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia y por el Centro de Investigaciones Educativas –CIEP– de la misma Universidad.
- **** Sociólogo, Especialista en Contextualización Psicosocial del Crimen, Magíster en Psicología de la Universidad de San Buenaventura Medellín, Estudiante del Doctorado en Ciencias Sociales: Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el CINDE. Profesor de la Universidad de San Buenaventura y Director del Grupo Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos de la Universidad de San Buenaventura. Miembro del Grupo sobre Formación y Antropología Pedagógica –ΦορμαΦ–, de la Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia. E-Mail: diegomudante@hotmail.com

pasando por una serie de intervenciones y transformaciones de diferentes tipos. Una de ellas tiene que ver con la inversión en infraestructura, específicamente con la creación, en lugares estratégicos de la ciudad, de grandes jardines infantiles. Este escrito tiene como propósito pensar, en clave foucaultiana, cómo esos espacios devienen en lugares estratégicos para el gobierno de la población infantil mediante la prevención.

Palabras clave. Jardines infantiles, espacios educativos y escolares, gubernamentalidad, infancia, prevención.

Abstract. From several administration periods the city of Medellín, in the framework of a new policy of child integral attention, is passing through a series of interventions and changes in different ways. One of them has to do with the investment in infrastructure, specifically with the creation, in strategic places of the city, of big kindergartens. This essay aims to think, in a foucaultian perspective, those spaces as strategical spaces for the government of the child population through prevention.

Keywords. Kindergartens, educational and school places, other spaces, heterotopies, governmentality, childhood, prevention.

Introducción

Desde hace ya varias administraciones la ciudad de Medellín, en el marco de una nueva política de atención integral a la infancia, viene pasando por una serie de intervenciones y transformaciones de diferentes tipos. Una de ellas tiene que ver con la inversión en infraestructura urbanística, específicamente con la creación, en lugares estratégicos de la ciudad, de grandes jardines infantiles. Resultado de ello es el proyecto de construcción de 19 grandes jardines infantiles de calidad, de los cuales al día de hoy ya doce se encuentran en funcionamiento. Este escrito tiene como propósito pensar, en clave foucaultiana, esos mega jardines infantiles como espacios para la conducción y «gobierno» (Foucault) de la población infantil mediante la implementación de estrategias de prevención. Partimos así del presupuesto según el cual la reestructuración y resignificación del espacio educativo escolar y de las prácticas en su interior no obedece a una suerte de preocupación pedagógica y *filantrópica* que sin más se pueda considerar desligada de un contexto histórico y social y al margen de ciertos intereses y de ciertas relaciones de poder.

Para ello y de la mano de Foucault, en un primer capítulo se le pasa revista a la concepción de infancia que funge como referente para las políticas de renovación en Medellín. Los mega jardines infantiles se establecen estatalmente como espacios para el gobierno de la infancia vulnerable. En el segundo capítulo, se plantea que estos espacios educativos –además de su función educativa y formativa– cumplen con un papel gubernamental¹ en el sentido de que permiten el gobierno de la población infantil gracias a que se convierten en lugares estratégicos para la implementación de tecnologías sociales² como las de la prevención. Nuestra tesis, en ese sentido, es que estos nuevos jardines infantiles han de ser considerados como parte de los dispositivos ciudadanos de seguridad contemporáneos mediante los cuales se busca producir, para el caso de la población infantil, sujetos útiles y dóciles en el marco del proyecto

-
- 1 La expresión «poder gubernamental» se basa en el neologismo «gubernamentalidad»–no confundir en nuestro contexto con «gobernanza» ni con «governabilidad»– acuñado por Foucault en los siguientes libros que recogen sus lecciones: «*Seguridad, territorio y población*» de 1978 (Foucault, 2006) y «*El nacimiento de la biopolítica*» de 1979 (Foucault, 2007). Si bien esta expresión no goza de un sentido unitario en los escritos de Foucault (1991a, 1996, 2006, 2007), se puede entender en un sentido programático, pues este autor tan solo la dejó esbozada. No obstante, viene siendo desarrollada en la actualidad por otros autores (Estudios sobre gubernamentalidad). En nuestro caso y siguiendo a Lemke (1997), vamos a entender la gubernamentalidad, tal como lo expresa el neologismo compuesto: «gobernar» (*gouverner*) y «mentalidad» (*mentalité*), como una *mentalidad de gobierno*, primero, que no se limita a un sistema político o a instituciones estatales, sino que se hace extensiva a la sociedad en general (por ejemplo, el gobierno de la casa, el gobierno de la infancia, el gobierno de la salud, el gobierno de sí, el gobierno de los alumnos, el gobierno de la familia, etc.) y, segundo, que se basa en unas relaciones de poder y no de dominación.
- 2 En 1935, Bernard escribió un texto para la revista *Journal of Educational Sociology* titulado: «*El lugar de las ciencias sociales en la educación moderna*» en el que se utiliza la expresión tecnología social –también conocida como ingeniería social–. En ese trabajo el autor se refiere a la educación, a la manera en que es pensada dentro de las ciencias sociales y al modo en que ella se ha de llevar a cabo de un modo efectivo. Al respecto escribe: «¿Cuál debería ser la naturaleza de una educación efectiva en las ciencias sociales? Ésta debería ser de tres tipos: 1) una descripción de las tendencias y condiciones presentes de la sociedad, 2) la enseñanza de fines e ideales sociales deseables necesarios para corregir los desajustes tal y como se los tiene hoy y 3) un sistema de tecnología social que, si se aplica, se espere de él que pueda remediar los desajustes existentes y realizar los fines sociales válidos» (Bernard, 1935, p. 51). Este sistema de tecnología social tiene que ver entonces con «el control del crimen, la abolición de la pobreza, el elevamiento de toda persona normal a una competencia económica, política y personal, el arte del buen gobierno, o para la planeación nacional, rural o citadina» (Bernard, 1935, p. 52). Todo esto bajo el presupuesto de que, como el mismo autor lo dice: «No hay un instinto de gobierno de sí, ni ninguna vía regia hacia la competencia cívica. La gente se tiene que ganar su libertad de su estado de esclavitud y de animal doméstico mediante el estudio riguroso y la sinceridad de los ideales sociales, o pagar la pena» (Bernard, 1935, p. 49-50).

civilizatorio neoliberal actual. Se trata entonces, mediante la educación (por ejemplo, mediante el juego y el trabajo artístico), de sintetizar las *energías discontinuas, esporádicas, explosivas de los infantes* bajo el modo de fuerza de trabajo continua, constante y permanente. En el punto central de nuestro interés investigativo sobre la relación entre educación, espacio y gubernamentalidad está el juego conjunto de las formas de saber, las estrategias de poder y las formas de subjetivación. Y para ello se analizan aquellas racionalidades y tecnologías que apuntan al direccionamiento, conducción y control sistemáticos de los individuos y colectivos que, a su vez, producen formas de direccionamiento y conducción de sí.

Los «mega» jardines infantiles de Medellín como espacios escolares para el gobierno de la infancia vulnerable

Desde hace ya más de una década la ciudad de Medellín, en el marco de una nueva política de atención integral a la infancia, viene pasando por una serie de innovaciones y cambios de diferentes tipos. Todo esto se ha venido concretando en diferentes proyectos de intervención ciudadana que van desde la capacitación de los «agentes educadores», el trabajo comunitario hasta la construcción de ludotecas y jardines infantiles y que se conocen y aglutinan bajo la denominación Programa Buen Comienzo. Se trata de un programa creado por el Consejo de Medellín a finales del 2004 que comienza a funcionar a finales del 2006 con el propósito de «atender de forma integral a la población infantil vulnerable de la ciudad entre la gestación y los 5 años de vida» (Programa Buen Comienzo). Buen Comienzo fue creado como programa adscrito a la Secretaría de Educación por medio del Acuerdo Municipal 14 del 2004 del Concejo de Medellín. Posteriormente, con el Decreto 2851 del 27 de noviembre de 2006, se reglamentó la administración y ejecución del mismo. Gracias a este programa, a todas luces ejemplar y novedoso³, se atiende a 37.876

3 «Este modelo de atención se considera novedoso en el país, teniendo en cuenta que se beneficia la población de los niveles 1 y 2 del Sistema de identificación de beneficiarios potenciales para los programas sociales (SISBEN), quienes comparten características como: vivir en las zonas periféricas de la ciudad donde persisten problemas de inseguridad, familias con bajos niveles académicos, reducidos ingresos económicos, trabajos inestables, desempleo y desnutrición. Los niños beneficiados, acceden a la atención integral de pedagogos, psicólogos, nutricionistas, médicos, entre otros; al igual que a servicios alimentarios, deportivos y recreativos que la Alcaldía de Medellín articula desde las Secretarías de Bienestar Social, Educación, Salud y el INDER» (Programa Buen Comienzo).

niños y niñas bajo diferentes modalidades de atención, a saber: Entorno Institucional, Entorno Familiar, Entorno Comunitario, Jardines Infantiles, Hogares Infantiles y Ludotecas.

Toda la gestión del programa Buen Comienzo está transversalizada por lo que denominan los siguientes principios de actuación:

- Educación inicial que se tiene como fundamento conceptual y operativo para garantizar la atención integral a la primera infancia.
- Institucionalización temprana, orientada a la población vulnerable y entendida como un mecanismo de protección y garantía de derechos.
- Progresividad: Se plantea entonces un mejoramiento de la calidad de los servicios de atención integral para la primera infancia (salud, educación, nutrición y protección).
- Concurrencia: esto alude a la participación en la financiación con los entes nacionales responsables de la política pública de la primera infancia.
- Corresponsabilidad, según la cual todos se encuentran implicados: la familia, la comunidad y el Estado, con el desarrollo integral de los niños y niñas.

Así pues, el Programa Buen Comienzo no sólo ha venido ganando un amplio reconocimiento dentro de todos los sectores de la población, sino que se ha convertido en un modelo para ser implementado en otras regiones del país, incluso en otros países.

Independientemente de si lo que se viene haciendo con el Programa Buen Comienzo tiene un carácter más humanizante, progresista, de avanzada y «mejorador», una reflexión crítica sobre el mencionado programa, particularmente sobre los nuevos mega jardines infantiles –como «estándar máximo de calidad en la atención de los niños en nuestro territorio»– en tanto espacios educativo-escolares, es necesaria, primero, porque somos de la opinión que tales espacios se tienen que leer en clave de las transformaciones por las que atraviesan las sociedades neoliberales contemporáneas y, segundo, porque ellos no son ajenos a los nuevos modos de ejercicio del poder que se despliegan en tales sociedades, también denominadas sociedades de control (Deleuze, 1999).

Espacios educativos y espacios escolares

En este trabajo vamos a considerar los mega jardines infantiles como espacios escolares. Entendemos por espacios escolares aquellos espacios que se configuran en las instituciones escolares. Tienen como punto de referencia la escuela en sus múltiples versiones. Recordemos que el término «escuela», que proviene del latín *schola*, el cual, a su vez, remite a la expresión griega «σχολή», alude en su sentido originario al «tiempo libre», al «ocio», al «no hacer nada», a la «desocupación». Posteriormente pasa a ser entendido como «estudio» y desde hace varios siglos se refiere a una institución o establecimiento formativo, educativo o, específicamente, a un lugar para la enseñanza. Por su parte, entendemos por espacio educativo todo espacio al que se le adjudica una función educativa o que se configura de tal modo para cumplir con dicha función. Es cuando se habla, por ejemplo, de los museos, bibliotecas, de la ciudad como espacios educativos y, en general, de una pedagogización de los ámbitos sociales (Runge, 2011). En esa lógica, el espacio escolar sería un tipo de espacio educativo.

De otro lado, si bien en el contexto pedagógico se viene cuestionando la escuela en su formato disciplinario y carcelario y los procesos de escolarización que allí tienen lugar, lo cierto es que por ello la escuela no desaparece; por el contrario, se reconfigura y resignifica. Ejemplo de ello, es la nueva política discursiva con la que se prefiere hablar de «espacios o ambientes de aprendizaje». A nuestro modo de ver, somos de la opinión que dicha expresión resulta conceptual y pedagógicamente poco clara, pues no deja ver ni las intencionalidades ni los sentidos educativos que puedan estar implícitos o explícitos en dichos espacios y que permitiría tratarlos, en consecuencia, de un modo específico como espacios educativos. Aunque la expresión denote una suerte de actitud crítica con respecto al espacio escolar, entendido sobre todo como espacio carcelario, frío y de clausura, no es menos cierto que la expresión es inespecífica dentro de un contexto pedagógico: al entenderse generalmente como concepto para designar la «suma de factores que influyen en el aprendizaje», se termina por abarcarlo todo y por no diferenciar nada. Si los seres humanos aprenden permanentemente y a lo largo de su vida, entonces cualquier ambiente es, *per se*, un ambiente de aprendizaje. Si se plantea, por el contrario, que dentro del aprendizaje en general hay unas formas específicas de aprendizaje que se dan en contextos específicos, entonces habría que hablar de un tipo de aprendizaje, a saber: el aprendizaje escolar, que se caracteriza, entre otros, por tener lugar en unos espacios específicos, a saber: los espacios escolares.

De manera que, aunque en los planteamientos y debates actuales sobre el rediseño y resignificación del espacio escolar se quiera romper con la concepción de escuela y se aluda al entorno o al ambiente, lo cierto es que, de un modo u otro, siempre se obedece a sus principios: hay clausura, hay encierro, hay aislamiento, hay una organización del tiempo, hay una organización –rígida o flexible– de los espacios, hay una organización de unos contenidos educativos y formativos, hay una planeación de las actividades (tanto de alumnos como de maestros –y otros agentes–), hay unas certificaciones, hay unos seguimientos, hay unas evaluaciones, hay unos sujetos profesionales y autorizados para llevar a cabo los procesos de enseñanza, etc.

De igual manera y en una perspectiva ya más crítica, el concepto de «entorno y ambiente de aprendizaje» despolitiza el espacio en tanto espacio social, e invisibiliza los intereses y las relaciones de poder –la espacialización del poder– que merece particular atención dentro de los contextos escolares. Por las anteriores razones, preferimos hablar de espacios educativos y de espacios escolares, incluyendo dentro de estos últimos a los mega jardines infantiles.

Sociedades de control y subjetividad aprendedora y emprendedora

En las actuales sociedades, denominadas por Deleuze sociedades de control, se despliegan unas nuevas formas de poder modular y diagramático –gubernamental– y de nuevas tecnologías sociales de control y vigilancia en las que los espacios –el de la ciudad, el de la empresa, el del barrio, el de la escuela, el del jardín infantil, etc.– entran a jugar un papel determinante. En esa lógica, cuando se construyen mega jardines infantiles, como en este caso, no sólo se configura una administración y un control estatales, sino que se plantean también unas estrategias y unas intencionalidades. En ese sentido, esas construcciones y espacios educativos hablan de ciertas condiciones de época y de aspectos sociales y culturales todos ellos marcados por intereses y asuntos de poder, un poder que tiene ahora una forma gubernamental (Foucault, 1991a, 2006, 2007).

El establecimiento de esa *mentalidad de gobierno* (Lemke, 1997) –de esa forma de poder gubernamental– que penetra las instituciones e instancia sociales y que consiste en el arte de la *conducción de las conducciones*, se da entonces en el marco de un régimen biopolítico y neoliberal en el

que se trata de hacer de la vida colectiva e individual algo productivo; por tanto, se trata de hacerla rendir, explotarla, cultivarla. Para ello se parte de unas conductas existentes que se administran y gestionan con el propósito de darles una nueva dirección más eficiente y de calidad. Dicho con otras palabras, si antes los planteamientos administrativos funcionaban con base en una lógica del poder disciplinar, según la cual la disciplina daba o disponía de un molde previo para las conductas, ahora estos planteamientos enfatizan, según una nueva modalidad de biopoder, en la gestión, regulación y direccionamiento de las conductas. Bajo esta forma de poder modular el lema es: *movilidad total* (Bröckling, 2000). Ello no quiere decir, no obstante, que disciplina y regulación se separen; por el contrario, hay una idea tanto de ordenar y encauzar las conductas sociales –los procesos formativos de la población infantil– como de producir un campo de experiencia de los sujetos; es decir, de intervenir y moldear dichas conductas. En el marco de la gubernamentalidad la regulación y la disciplina –la gestión individual e institucional– conviven. Es decir, que progresivamente el comportamiento disciplinado se ajusta al transcurrir natural (se naturaliza), de modo que se así se evita una posible resistencia en contra de la disciplina que, gracias a ello, se vuelve más efectiva, es decir, se convierte en autodisciplina y en «tecnología de sí» (Foucault, 1996).

Así pues, vivimos en una época marcada por una panoptización de la sociedad –de todos sus espacios– en donde la disciplina muta en autodisciplina –como confluencia entre la voluntad del sujeto y las tecnologías de gobierno neoliberales–. Las actuales sociedades de control se caracterizan precisamente por un ejercicio difuso del poder, que, a diferencia de las sociedades disciplinarias, se extiende a todas las poblaciones –por ejemplo, a la población infantil– y ya no necesariamente pasa inicialmente por instituciones normativas y autoritarias que actúan «externamente» y de un modo coercitivo sobre la voluntad individual –como es nuestro caso, con los mega jardines infantiles, en donde la libertad se hace necesaria y se aprovecha (se capitaliza)–. Quepa decir, no obstante, que en las sociedades de control contemporáneas no desaparecen los procedimientos disciplinarios, sino que, por el contrario, ante el «declive de las instituciones» (Dubet, 2006), éstos se vuelven parte del todo social. Por eso, para que el sistema funcione «desde dentro» –y es a lo que se vienen reacomodando la viejas instituciones disciplinarias como la escuela– se requiere que la movilización general no se produzca de forma impositiva desde una suerte de centro o lugar de dominio, sino que el sujeto movilizado debe convertirse desde su lugar o sitio correspondiente en colaborador activo,

en *microcentro* o centro subsidiario, para lo cual necesita de libertad de movimiento, de «autonomía», de capacidad de automonitoreo, de gestión y de metacognición, aspectos que no aparecían propiamente bajo el formato de la disciplina.

Por eso, el momento actual es el momento histórico en el que el sujeto comienza a ser entendido en su carácter de gestor de sí, en un sujeto emprendedor (Bröckling, 2007), y la libertad deviene en una suerte de *a priori* histórico gracias a la cual la constitución de esa subjetividad que *emprende y aprende «durante toda la vida»* es posible. Así pues, como ya no hay comportamiento que no pueda ser descrito por fuera de los cálculos de costo-beneficio, los seres humanos se ven en la necesidad imperiosa de tomar decisiones de una manera selectiva, lo cual permite identificarlos siempre –bajo esa mirada económica y gerencial– como sujetos del mercado que maximizan el beneficio y que entienden su acción como inversión; de un mercado en el que ellos mismos se hicieron y en el que se tienen que hacer ellos mismos (gerenciamiento de la vida, mismidad emprendedora), lo cual incluye indefectiblemente la forma en que se relacionan consigo mismos.

La infancia como sujeto de derechos

Precisamente lo anterior está en concordancia con las resignificación, desde hace varias décadas, del papel del infante como responsable de sí mismo, como sujeto de derechos, lo cual lleva también a la necesidad de proveer las condiciones para su seguridad. Se puede plantear que el instrumento político y jurídico mediante el cual se legitima la protección de la infancia y la adolescencia es la «Convención Internacional de los Derechos del niño», cuyo objetivo es el de darle al niño y a la niña la condición de «sujetos de derecho»; de unos derechos que se plantean como equiparables a los del adulto⁴. Con la Convención Internacional

4 «La interpretación internacional de la Convención de los Derechos del Niño ha agrupado los derechos de la niñez en: Derecho a la supervivencia, Derecho al desarrollo, Derecho a la protección, Derecho a un nombre, una nacionalidad, al registro y a conocer a sus padres, a preservar su identidad, nacionalidad, nombre y relaciones familiares, a permanecer en su país, a que se le respete su vida privada, a que en caso de adopción el interés superior del niño sea la consideración primordial, Derecho a obtener el estatuto de refugiado, Derecho a ser protegido, Derecho a no ser sometido a torturas, pena capital, prisión perpetua y a no ser privado de su libertad ilegalmente, a recuperación física y psicológica, Derecho a la participación, entre otros» Cf.: <http://www.icbf.gov.co/espanol/derechos.asp>.

de los Derechos del niño se plantea un nuevo estatuto con respecto a la infancia, sus derechos y garantías con el que se destituye el ideal jurídico social de la infancia en situación irregular. Por eso, cuando se habla del interés superior del niño siempre se hace referencia al bienestar del mismo. Incluso dicha concepción sirve como unidad de medida en el caso que intereses de diversa índole entren en convergencia. La Convención internacional de los Derechos del niño cumple un papel determinante al hacer política y jurídicamente real la idea según la cual el niño es un sujeto titular de derechos autónomos y no de meros intereses que terceros están llamados a tutelar. Por eso, se habla del interés superior del niño como principio articulador de la Convención y que cubre a todos aquellos países que la han ratificado, como en el caso de Colombia. Así, tanto la Declaración de los Derechos del Niño como las legislaciones de la infancia y adolescencia del mundo se sustentan básicamente en la dupla interés superior del niño/protección integral que tiene como finalidad única el proporcionarles, a los sujetos objeto de tutela, los elementos necesarios para el libre y adecuado ejercicio de sus derechos, y proveerlos así de instituciones, mecanismos y procedimientos que permitan la prevención, así como la asistencia y protección en el caso de una posible o efectiva vulneración de sus derechos.

Así, en nombre de los derechos del niño se orientan todo tipo de acciones para que las nuevas generaciones se realicen posteriormente como futuros sujetos adultos. Ahora no sólo debido a su «carencia» sino también a sus derechos se legitima todo tipo de intervención –por ejemplo educativa– que permita y lleve de ese «ser infante» a ese «ser adulto». Si el ser adulto es el derecho entonces ello deviene también en la condición para la orientación de las intervenciones que están en procura de ello. Para el caso nuestro, una forma de respuesta social son esos mega jardines infantiles que se presentan como espacios otros y alternativos a las condiciones vitales extremas y de vulnerabilidad de los infantes, como espacios «más dignos» en procura de su desarrollo hacia la adultez.

Es justamente en esa lógica que aparece la prevención, entendida como una estrategia gubernamental neoliberal con la que se apunta a la construcción de un sujeto responsable y civilizado, cuya calidad moral y ética viene dada en el hecho de que tal sujeto ha de –aprender a– calcular racionalmente los costos y beneficios de una determinada acción en relación y en delimitación con otras posibles alternativas de acción –no tan buenas, ilegales–. Así, en el marco de esta racionalidad neoliberal la

elección de opciones para la acción aparece como la expresión de una voluntad libre que viene sustentada en la posibilidad de una toma de decisiones libre y autodeterminada que se le ha de adjudicar al sujeto y de la cual éste ha de hacerse responsable (Lemke, 2000, p. 38). Por eso, quien como gestor de sí mismo y como responsable por su devenir no asuma para su provecho la oferta escolar en términos de prevención, entonces fracasa por su propia culpa. La institución educativa debe promover entonces desde muy temprano este tipo de subjetividad.

Por eso, la escuela –el entorno escolar– sólo puede continuar siendo de ayuda allí donde el sujeto asuma por propia iniciativa, con certeza y autocuidado ese proceso de formación como esfuerzo activo y constante. Y por eso también la escuela –el entorno escolar– se ve en la necesidad de reconfigurarse: ya no es el lugar del castigo o el molde férreo de la disciplina, sino el lugar para unas formas de poder más sutiles que funcionan haciendo partícipes a los mismos sujetos; unas nuevas formas de poder que, siguiendo a Foucault, se pueden entender como estrategias gubernamentales. De allí que en las sociedades de control neoliberales sea fundamental que se organicen las condiciones –por ejemplo los espacios– bajo las cuales los individuos se pueden sentir libres; ellas producen y fabrican la libertad, una libertad artificial. Y es de este modo que el interés por parte del individuo se articula a los intereses del sistema social (médico, educativo, laboral, económico, etc.) y como consecuencia de ello el individuo tiende a experimentarse a sí mismo como teniendo un alto grado de libertad –por no decir libre–, dueño y forjador de su propio desarrollo, de sus propias vivencias y procesos, de su destino, de su vida. Los mega jardines infantiles de Medellín tienden a funcionar bajo esta lógica y son un muy buen ejemplo de lo dicho hasta acá. Sin embargo, ¿qué los caracteriza como heterotopías, como espacios otros, dentro de esa lógica gubernamental? Miremos:

Prevención y atención a la población infantil: El gobierno de la infancia mediante la creación de espacios educativos

La prevención como una nueva forma de gobierno ha entrado a ocupar un lugar central en la sociedad en las últimas décadas. En palabras de Bröckling: «La prevención designa, en el sentido básico del concepto, un principio de acción: *Praevenire* quiere decir llegar previo. Uno hace algo, antes de que ocurra un determinado evento o un determinado estado, para que ese estado o ese evento no ocurra, o al menos, para que

en el momento de ocurrencia sea diferido o para que sus consecuencias sean limitadas. En ello se presupone, primero, que a partir de indicadores actuales se pueden pronosticar estados futuros no deseados, segundo, que sin intervención las señales de desarrollos erráticos empeoran y, tercero y en consecuencia, que las injerencias previas prometen una gran minimización del riesgo y que las intervenciones preventivas se pueden conceptualizar como ayuda [...] El ámbito objetual del actuar preventivo es abierto y solo toma forma en la intervención preventiva misma [...] Y como no hay nada que no pueda ser percibido o declarado como amenaza, entonces todo se puede volver blanco de los esfuerzos preventivos. Bien sea como caries, infarto, consumo de drogas, violencia juvenil, deformación corporal, enfermedades psíquicas, ataques terroristas o el desarrollo de medios masivos de destrucción, en todas partes acechan los riesgos, amenazan las crisis y se vuelve necesaria, en consecuencia, la prevención» (Bröckling, 2008, p. 38-39).

Incluso cada vez más se hace extensiva la idea de que la prevención no es solo una cuestión del estado, sino de todos. Es más, la exigencia de un cuidado activo, de asumir la responsabilidad por la propia seguridad es un asunto que atraviesa todos los ámbitos sociales y que el estado relega a instancias específicas. De igual manera, conjuntamente con la idea de prevención *se vende* –y muy bien– también la idea de seguridad: la prevención salva, mejora.

En nuestro contexto la popularidad de la prevención como un modo de control obviamente tiene su razón de ser en el hecho del aumento de –propensión a– la criminalidad en los menores de edad. De allí que particularmente infantes y jóvenes aparezcan como poblaciones objetivo de las programáticas preventivas⁵. Y ya desde la edad de jardín infantil los sujetos son bombardeados y puestos en relación con programas de

5 Paradójicamente, se constata también en la época contemporánea que cada vez son más los espacios socio-culturales en que lo específico para la infancia tiene cabida: desde la UNICEF y la preocupación por su calidad de vida, hasta la declaración de los derechos de la infancia, pasando por los productos de consumo y ofertas particularizadas para este grupo humano. En cierta medida la infancia no desaparece, sino que se convierte en medio para erosionar y redefinir lo infantil. Dicho con otras palabras, los criterios de demarcación entre infancia y adultez se resquebrajan –lo infantil se desdibuja– y la infancia, por su parte, coloniza y se expande –se resignifica– en los ámbitos de lo social y lo cultural. La concepción tradicional de infancia desaparece porque la sociedad penetra e interviene en los espacios en que anteriormente la infancia se tenía como una presencia diferenciada –a la del adulto–. Cf.: Runge, 2008.

prevención (Programa de Convivencia Ciudadana dentro del que está el Programa de Prevención Temprana de la Violencia -2001- con niños entre 3 y 11 años).

Lo interesante, no obstante, es que estas nuevas generaciones ya no son percibidas simplemente como inocentes, necesitados de protección, formables y educables, sino y en parte como potencialmente malas y peligrosas, para las que las «tradicionales» medidas pedagógicas ya no resultan ser suficientes. La concepción de menor de edad o minoridad como grupo poblacional infantil se instaura así en el campo jurídico y pedagógico: en el primero, para hacer alusión a la minoridad como un modo de identificar a aquellos infantes vulnerables y en estado de indefensión que han recurrido a ciertos actos delictivos o que, obligados por ciertas circunstancias, han transgredido las formas de comportamiento «normal». En el segundo, para hacer alusión a la necesidad de cuidado y protección y, actualmente, de prevención. Con la categoría de minoridad o de menor, en nuestro contexto contemporáneo se produce una estigmatización sobre el infante e inmediatamente se recurre para su comprensión al Código de Infancia y Adolescencia en concomitancia con el Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (SRPA), dándole paso a un quiebre en su identidad de niño para pasar luego a la Identidad Jurídica del Estado: sujeto delictivo.

Para socializarse preventivamente o resocializarse aquél deber pasar entonces por la educación. De allí que se tenga la concepción de niño en relación con el juego, inocencia, vulnerabilidad, protección integral y al menor (infractor, pobre, etc.) como en situación irregular, judicializado, criminalizado, expósito, entre otros. De esta manera se puede decir que la minoridad ha poseído una significación negativa con relación a sujeto infantil niño, ya que dicha categoría se encuentra protegida al considerárseles como incapaces de responder por sus actos; por tanto, la minoridad posee una condición de inimputabilidad de sus hechos y se considera que al no cometer crímenes sino faltas, estas se deben corregir mediante medidas pedagógicas de resocialización y restaurativas.

En el marco de estos nuevos discursos se produce entonces una diferenciación simple entre infantes peligrosos, por un lado, e infantes en peligro y en riesgo, por el otro –sin embargo, cabe decir, está categorización no alude a un fenómeno nuevo–. Si bien ella supone, por su parte, un diagnóstico social que tiene que ver con la cada vez mayor disposición de los

individuos –infantes y jóvenes– a la violencia y a los comportamientos delictivos, lo cual se entiende, por ejemplo en términos individuales, como falta de disciplina, moral y valores, y en términos colectivos, como un problema de orden, seguridad y control sociales, también tiene que ver con el hecho de que la población objeto de intervención es entendida –generalizada– toda como potencialmente peligrosa y corre así el riesgo de estigmatización: Se crea el imaginario entonces de que lo que en el fondo está en riesgo es la infancia misma, de que el reino puro e inocente de la infancia está siendo asaltado o, curiosamente, subvertido desde adentro por los mismos infantes que –sean cuales sean las razones– se niegan a aparecer o a permanecer como niños. En esa lógica los infantes son inocentes que necesitan protección, indisciplinados, delincuentes, pecadores que requieren de disciplina y orden. Como sea que se los mire, se trata de personas que requieren de educación para que puedan desarrollarse y devenir adultos normales.

Problemático resulta en este sentido las representaciones sobre lo normal y la normalidad que mediante el discurso de la prevención se (re) producen. Con el discurso de la prevención se diferencia a los infantes necesariamente en normales y anormales y se eleva lo normal a norma. Como lo dice Bröckling, siguiendo a Canguilhem: «Lo normal es el resultado de la realización de un plan norma(liza)dor, por ejemplo, de un programa de prevención. Para poder encontrar las metas preventivas pretendidas tiene que haber algo como un conciencia del riesgo que impulse entonces la definición de normas y de ámbitos de lo normal y que transforme las perturbaciones difusas en desviaciones o patologías determinables con precisión» (Bröckling, 2008, p. 43). Lo que lleva de igual modo, mediante tal tipificación, a decisiones de parte de los agentes autorizados y legitimados para intervenir, generalmente sin considerar *las vidas –opiniones–* de quienes son precisamente intervenidos.

Lo interesante es que aquellos que ejercen el poder, aquellos que deciden qué es lo deseado y no deseado, los dicen qué hay que prevenir, ganan en legitimidad al presentarse como agentes o instancias que están para ayudar en aquellos aspectos en los que hay que tener mayor cuidado y que amenazan la constitución de los individuos como sujeto normales –en nombre de la prevención puede tener lugar lo más humano como también lo más inhumano, sin embargo, cumple un papel terapéutico en el sentido de que minimiza la angustia social moderna frente a la posibilidad de «desnormalización»–.

El hecho de que la prevención no simplemente aparezca en una relación inmediata, por ejemplo, con la criminalidad –sino con el riesgo de criminalidad– muestra también cómo, por ejemplo en los espacios educativos, la educación deviene en una forma de gobierno con la que se promueve en su forma general el desarrollo de «competencias para la vida». La prevención como forma de gobierno se vuelve funcional en ese marco. En este caso los individuos desde su infancia se deben esforzar contra sí mismos de manera que puedan actuar de acuerdo con esa «verdad». Ésta se vuelve un asunto incuestionable con sus propias conceptualizaciones, su propia lógica, sus propias tareas y sus propias instituciones.

Ligado a todo lo anterior viene el hecho de que como la prevención se presenta siempre con relación a algo futuro –a algo no deseado que puede ser posible–, entonces la meta de la prevención nunca se alcanza. Ello quiere decir en la lógica del control que la prevención se convierte en una tarea permanente y se justifica a sí misma como intervención –control, vigilancia– indefinida. La meta de evitar lo no deseado queda ligada a un futuro ilimitado. Por eso se trata entonces de prevenir que los sujetos se pierdan del camino correcto, un camino que nunca termina.

Cabe decir entonces que estas nuevas políticas de control evidencian un cambio de las formas de control represivo y disciplinario a formas de control más sutiles y suaves como las que se pueden observar con las estrategias de prevención. Así es como estos jardines infantiles aparecen como espacios otros con los que se busca atender a la población⁶ infantil vulnerable y prevenir el posible no adecuado desarrollo dentro de la sociedad (compensación). Como lo dice Cavalleti: «urbanización y civilización coinciden precisamente en nombre de la seguridad» (Cavalleti, 2010, p. 43). Los mega jardines infantiles se convierten así en

6 Recordemos que para Foucault la «población» aparece como un principio económico-político básico a partir del cual se vuelve posible el gobierno, la regulación y el control de los individuos después del siglo XIX. La población se regula a partir de ejercicios estadísticos, se vuelve observable mediante tasas demográficas y se vuelve gobernable –gobernar como mejorar el destino de la población– mediante la *gestión* de las condiciones de vida (de los trayectos vitales, de los nacimientos, de las migraciones). El ejercicio de esta forma de biopoder incluye cuestiones relacionadas con el entorno, el hábitat, la ciudad, la higiene, la prevención, la seguridad. Se trata de un hacer vivir que se basa en un control de la vida y de su procesos de desarrollo.

espacio para la *gestión del riesgo*. En la medida en que a los sujetos se los vuelve cada vez más responsables de sí y a las instituciones de la primera infancia se les carga con esa tarea mediante un suerte de cálculo acerca de las consecuencias futuras según las acciones presentes de los infantes –en la lógica de hacer del futuro algo calculable–, entonces a ellas les concierne ahora identificar los riesgos, monitorearlo, reducirlos, etc. en favor de un desarrollo infantil organizado y eficiente. El sujeto adquiere sus contornos a partir de que se le precisan una serie de indicadores como indicadores de riesgo.

Siguiendo a Foucault (2006, 2007) se puede plantear que la preocupación por la infancia, y por unos nuevos espacios escolares en una dirección que supera la represión y coacción en la línea de la autodeterminación, se pueden entender como el establecimiento de una nueva forma de gubernamentalidad en el contexto educativo. Así, el dominio sobre el espacio constituye una fuente fundamental y omnipresente del poder social sobre la vida cotidiana (Lefebvre, 1991; Harvey, 2003, 2007). La referencia primaria a la espacialidad captura así a un sujeto tendiente a gobernarse a sí mismo, a ser gobernado o formado mediante el gobierno de sí. Emerge entre el ambiente y el ser humano el poder gubernamental como una forma de poder que gobierna atendiendo a esa relación entre ser humano y espacio (ambiente); se trata de mejorar la vida de la población –infantil– disponiendo de estrategias y espacios preventivos que minimicen el riesgo de un posible estado futuro no deseado.

En esa lógica, el jardín infantil (la escuela) permite que el gobierno se vuelva disciplina y, sobre todo, autodisciplina, y el monitoreo a automonitoreo: la conducta del individuo –que puede ser potencialmente dañina para el Estado– es direccionada (gubernamentalidad) productivamente. La prevención funciona de un modo práctico como adaptación y autoadaptación a los estándares de normalidad. Se trata entonces de hacer coincidir el direccionamiento de la «máquina» (del Estado, del país, de la ciudad) con el autoimpulso de la población. Toda manifestación de «incivilidad», de «contravención a las normas» por parte de los infantes es percibida por los adultos como potencial amenaza, como malfuncionamiento de la máquina. La escuela sirve así a los intereses del estado de hacer de niños y niñas «buenos» ciudadanos y con ello se convierte en un espacio, como siempre, de normación, normalización y selección.

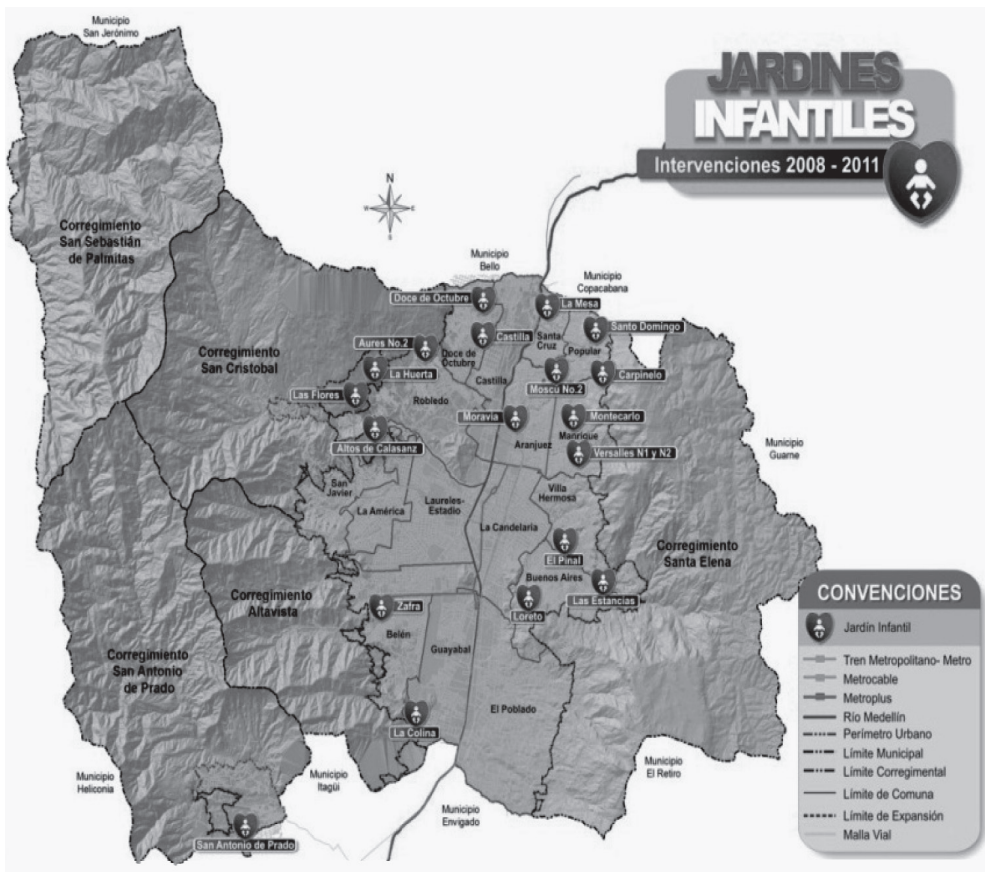
Conclusiones

La concentración en –preocupación por– la infancia como población vulnerable va entonces de la mano con un cambio evidenciable en las prácticas preventivas. Acá el espacio social y geográfico (la comuna, el barrio, el sector, la cuadra) se convierte en una variable explicativa fundamental que deviene igualmente en un asunto de intervención. Intervenir sobre los espacios es intervenir sobre los grupos poblacionales y, particularmente, sobre los individuos. Para transformar en una población a un difuso conjunto de seres humanos extensamente esparcido tanto espacial como temporalmente, de manera que se pueda volver objeto de medidas de control y direccionamiento, se necesita de un procedimiento que haga visible las regularidades de sus expresiones vitales y que informe sobre los factores que influyen sobre ellas. Así, con la obtención sistemática y agregación estadística de datos puede emerger tal hecho social que se puede describir como física social y que permite intervenciones preventivas. «El descubrimiento de la esfera autónoma de lo social le da forma al fundamento epistémico de todo programa de prevención. Allí donde se establecen intervenciones sobre los individuos permanecen vinculadas, mediante su orientación hacia valores sobre lo normal, a la población en su totalidad, de la cual se destila la ficción estadística del hombre promedio. La historia de la prevención se encuentra por ello inseparablemente ligada a la historia de la obtención de datos, de la elaboración de datos, a la estadística y al cálculo de probabilidades» (Bröckling, 2008, p. 44).

La política de la prevención –de la criminalidad, por ejemplo– se convierte así en una política de lo local, ya que se pasa del gran mundo de los problemas sociales al mundo local y fragmentado de los excluidos con sus problemas. Y es precisamente este espacio fragmentado el que se convierte en el ámbito de intervención de las políticas de prevención y trabajos sobre el riesgo. Lo que lleva puntualmente entonces al desarrollo de programas de prevención dirigidos y desarrollados en los espacios escolares y educativos de las «zonas vulnerables». Debe haber prevención en todo lugar donde haya infantes vulnerables y en riesgo: en la familia, en los barrios, en los jardines infantiles, en los hogares infantiles.

El programa Buen Comienzo de Medellín se puede entender en ese sentido, pues funge, de igual modo, como una suerte de «profilaxis y ortopedia social» con la que se busca el (re)direccionamiento de los individuos

en un combate frontal con los entornos familiares y con los trayectos vitales de padres y familiares que los infantes tienen como modelo y a los que se ven generalmente obligados a imitar. Así, en nombre de la prevención y la seguridad la educación deviene en educación médico-política. La prevención –como acción profiláctica y como modificación del comportamiento– se establece entonces como una técnica de control social que, disfrazada de un modo educativo y lúdico-estético, se vuelve efectiva dentro del entorno educativo.



Referencias

- Bernard, L. L. (1935). The place of social sciences in modern education. En: *Journal of education sociology*, no. 1, vol. 9, pp. 47-55.
- Bröckling, U. (2000). «Totale Mobilmachung. Menschenführung im Qualitäts- und Selbstmanagement». En: Bröckling, Ulrich y Otros. (Eds.). *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, pp. 131-167.
- _____ (2007). *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- _____ (2008). Vorbeugen ist besser... Zur Soziologie der Prävention. En: *Behemoth. A Journal on Civilisation*, no. 1, pp. 35-48. Consultado en: <http://www.sozioogie.uni-halle.de/broeckling/docs/3-praevention-behemoth.pdf> (05.10.2012)
- Deleuze, G. (1999). *Conversaciones 1972-1990*. Valencia: Editorial Pre-Textos.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Foucault, M. (1991a). La gubernamentalidad. En: Foucault, M., Castel, R., Donzelot, J. y otros. *Espacios de poder*. Madrid: La Piqueta.
- _____ (1996). *Tecnologías del yo y otros textos afines*: Barcelona: Ediciones Paidós.
- _____ (2006). *Seguridad, territorio y población. Curso en el Collège de France 1978*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- _____ (2007). *Nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France (1978-1979)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Harvey, D. (2003). *Espacios de esperanza*. Madrid: Ediciones Akal.
- _____ (2007). *Espacios del capital. Hacia una geografía crítica*. Madrid: Ediciones Akal.
- Lefebvre, H. (1991). *The production of space*. Oxford: Blackwell Publishing.

- Lemke, T. (1997). *Eine Kritik der politischen Vernunft. Foucaults Analyse der modernen Gouvernementalität*. Berlin; Hamburg: Argument Verlag.
- _____ (2000). Neoliberalismus, Staat und Selbsttechnologien. Ein kritischer Überblick über die governmentality studies. En: *Politische Vierteljahresschrift*, no. 41, vol. 1, pp. 31-47.
- Runge, A. (2008). Heterotopías para la infancia: reflexiones a propósito de su «desaparición» y del «final de su educación». En: *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 6, no. 1, pp. 31-53.
- _____ (2011). La pedagogización de la sociedad. En: *Paréntesis. Boletín Informativo de la Facultad de Educación*, no. 9 (noviembre-diciembre), pp. 13-15.