

**LA PARADOJA DEL RECONOCIMIENTO  
DE LA NIÑEZ DESDE LA PEDAGOGÍA.  
REFLEXIONES EN TORNO AL ECO  
ROUSSEAUNIANO  
Andrés Klaus Runge**

## RESUMEN

### **LA PARADOJA DEL RECONOCIMIENTO DE LA NIÑEZ DESDE LA PEDAGOGÍA. REFLEXIONES EN TORNO AL ECO ROUSSEAUNIANO**

*El reconocimiento del niño por los adultos, como acontecimiento moderno que se inaugura en un discurso autónomo sobre la educación, desde Comenio y con Rousseau, y otros pedagogos, deviene conocimiento, observación, control y vigilancia del ser-niño, mediante estrategias de disciplinamiento y sustitución, aplicadas por el discurso con pretensión científica (pedagogía y psicología), para hacer de la niñez lo que hay que educar para la producción y la utilidad. En otras palabras, "una vez reconocida la infancia, el hombre, la razón y el desarrollo calculado se convierten en los referentes principales, en las condiciones ideales de las que se debe partir para llevar a cabo el proceso de moldeamiento, penetración, división y represión del niño".*

## ABSTRACT

### **THE PARADOX OF CHILDHOOD RECOGNITION FROM PEDAGOGY. REFLECTIONS ON ROUSSEAU'S ECHO**

*The recognition of the child by adults as a modern event -which started in an autonomous discourse on education, from Comenius, Rousseau, and other pedagogists-, becomes knowledge, observation, control, and watching of the child by means of discipline and substitution strategies -applied by the pretended scientific discourse (pedagogy and psychology)- in order to make childhood productive and useful through education. In other words, "once childhood is recognized, man, reason, and calculated development become startingpoints, the ideal conditions allowing a modelling, pervasive, dissecting, and repressive process".*

# LA PARADOJA DEL RECONOCIMIENTO DE LA NIÑEZ DESDE LA PEDAGOGÍA. REFLEXIONES EN TORNO AL ECO ROUSSEAUNIANO

Andrés Klaus Runge\*

*La infancia se presenta como un fenómeno histórico. El Cristianismo ha anticipado su Idea y la familia burguesa la ha realizado algunas veces. En los siglos cristianos, la razón en el niño se ha manifestado en el sentido de aquella operación por la que la autoconservación somete bajo su voluntad a todo lo que no pueda defenderse [...]*

Max Horkheimer

*[...] Se puede interpretar la historia de la pedagogía como la historia de una obsesión: la formación del niño no puede ser otra cosa que la fabricación racional de una biografía socialmente aceptable, y esto, en la modesta variante de utilidad burguesa.*

Klaus Mollenhauer

*El niño es imaginario; el niño es una idea, y como cada una de las ideas, es inmortal; pero por eso, porque como cada una de las ideas sólo vive en la muerte de su esencia de carne y sangre.*

René Schérer

---

\* Doctorando en Pedagogía, Universidad Libre de Berlín.

Dirección: akr666@zedat.fu-berlin.de

## INTRODUCCIÓN

La niñez como período de la vida humana, a grandes rasgos y como se le ha venido concibiendo hasta el día hoy, ha sido prácticamente un acontecimiento moderno. Se trata de un acontecimiento que se ha configurado desde nuevos parámetros como *la Razón, la Ciencia, el Hombre y el Proyecto de la Modernidad*. La niñez, en tal sentido, no se puede entender entonces como una constante social, sino como una *realidad construida* que se configura de acuerdo a una sociedad y a un momento histórico dado, y a la que, conforme a lo anterior, se le atribuyen diferentes imágenes y funciones, y se le dan determinadas valoraciones y significados. Vista así, consiste inevitablemente en un constructo mental de las generaciones adultas.

Estas apreciaciones tienen como base unos presupuestos que para comenzar quiero hacer explícitos:

- Todo constructo sobre la niñez se caracteriza por ser histórico, incompleto, relativo y, por tanto, abierto y criticable.
- La deconstrucción de un constructo sobre la niñez siempre se lleva a cabo produciendo un nuevo constructo; el resultado de la deconstrucción es inevitablemente una nueva construcción. Así pues, deconstruir o reconstruir significa producir y posibilitar otros constructos con las mismas características de los constructos previos.
- En ese sentido, cada constructo está condicionado por una doble historicidad, a saber: por su historicidad en tanto producto de un momento histórico-social dado y por la historicidad del sujeto que lo produce.
- Así entonces, el ejercicio actual de reflexionar sobre la niñez no lleva necesariamente al desarrollo de un constructo definitivo y único, pero sí puede ayudar a hacer más plurales y complejos los existentes. Se trata, por lo tanto, de un ejercicio crítico-reflexivo que busca abrir nuevos espacios para la creación de discursos y prácticas más complejos y relativizar, desde una perspectiva

histórica y social, los que ya están. En este caso, sobre todo, la discusión se dirige en contra de aquellas teorías, experiencias, visiones, concepciones y representaciones de la infancia en las que se radicaliza, tanto desde un punto de vista práctico como discursivo, la triada niñez-educación-producción y en las que el *reconocimiento del otro*, en este caso del niño, termina asumiéndose como un *conocimiento del otro*.

## 1. HISTORIAS DE LA NIÑEZ

Aunque este escrito no busca permanecer en el plano de una "historia de la niñez", sino introducir el "problema" de la niñez, de la infancia dentro de la pedagogía, sí vale la pena señalar acá algunas de las formas de conceptualización y de comprensión de la niñez en la actualidad. Para esto sigo especialmente a Lenzen (1985, 1996, y Lenzen, en: Wulf, 1997, 367) aunque no en el orden de su presentación.

En el texto de Lenzen (en: Wulf, 1997, 371 y ss.) se sistematizan, en seis perspectivas o "historias de la niñez (Lenzen), los modos de comprensión de esta última:

1. Una historia de la niñez como historia de clases. En esta perspectiva socio-histórica, que se sitúa dentro de un marco de comprensión pesimista, Hardach-Pinke y Hardach (1978) analizan la niñez teniendo en cuenta puntos históricos de estratificación. Con base en esta forma de análisis los autores llegan a la conclusión de que la aparición de la niñez resulta siendo un acontecimiento inevitable en la modernidad, debido al creciente proceso de diferenciación de clases dentro de la sociedades capitalistas.

2. Una historia de la niñez como "historia de la decadencia". Dentro de este modo de comprensión se sitúa Aries. Para él, el "descubrimiento de la niñez", como constructo del adulto, tiene lugar con los inicios de la época moderna. Según su tesis central, antes, en la Edad Media, la niñez no existía o al menos no una conciencia de ésta, en tanto que, como niñez, aún no había despertado dentro de la sociedad una actitud e interés específicos. Esto último no quiere decir ningún tipo de trato, sino,

más bien, de comprensión. De allí que, en su libro: *L'Enfant et la Viefamiliale sous l'Anden Régime*, Ariés introduzca la niñez como una categoría, como una construcción del entendimiento, como un suceso histórico.

**P**ara este autor, el surgimiento o "descubrimiento" de la niñez viene determinado fundamentalmente por la aparición de dos instituciones modernas, a saber: la familia y la escuela. En las sociedades modernas el niño alcanza un estatus nuevo y empieza a desempeñar un nuevo rol, ahora como miembro, parte integral y articulador de la familia, y no como una parte indiferenciada de la comunidad en general. En otras palabras, el niño deja de hacer parte de un cuerpo colectivo y queda circunscrito al ámbito familiar. En tal sentido, la familia moderna resulta difícil de concebir sin niños. Es más, se puede afirmar que la familia misma se articula "en torno a los niños" (Ariés). Éstos se convierten en una proyección de los padres hacia el futuro, pues según la ideología capitalista del progreso, "encarnan a la vez el pasado perdido y el futuro garantizado" (Horkheimer). La ineluctable condición de finitud humana, alimentada por una visión social del progreso, despierta el angustioso anhelo por vivir; y más que por vivir, por perpetuarse. Así, en la modernidad, la vida del adulto entraría a perpetuarse a través de los hijos.

Pero esta proyección hacia un futuro mejor, que surge a nivel de la familia y de la misma sociedad -como lo plantea Kant en su *Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht*, (Idea de una historia universal en sentido cosmopolita, 1784), trae consigo un sacrificio: se sacrifica el presente del niño, el modo espontáneo de ser-niño así. Debido a esta nueva preocupación por el futuro se hace de la niñez un lugar de intervención y al niño se lo aleja de la vida cotidiana. Los padres comienzan a interesarse por el estudio de sus hijos y la niñez queda determinada como un período de aprendizaje. Desde el marco de referencia que acá interesa, esto significa que la niñez se pedagogiza. Esto es, que la infancia queda entendida, no sólo como una etapa en la que se necesita de una educación, sino y fundamentalmente, de una escolarización. Así, el ser-niño queda circunscrito al ser-alumno y, en concordancia con ello, aparece la institución escolar.

Por todo lo anterior, a juicio de Ariés, el "descubrimiento de la niñez" representa más una pérdida que un logro importante. En el escrito

mencionado anteriormente, Aries se pone del lado del niño y juzga toda esta empresa moderna en torno a él más como una pérdida de libertad y como un proceso de represión. De ahí la caracterización de su historia de la niñez como una "historia de la decadencia".

3. Una historia de la niñez como historia del progreso. Esta perspectiva es representada por Lloyd de Mause y otros, según lo propuesto en su compilación de 1974. Estos autores, cuestionando el trabajo de Aries, sostienen que, aunque antes de la época moderna no había una representación del niño desde parámetros epistemológicos, es decir, no había entrado en un campo discursivo de saber, no obstante, sí había representaciones de él que serían posibles de rastrear, ya a partir del siglo XV, a través de escritos, pinturas y del arte iconográfico en general.<sup>1</sup>

En las investigaciones de estos autores, que se llevan a cabo desde una perspectiva psichistórica, el punto de referencia y de articulación, mirado en su desenvolvimiento histórico, lo constituye la valoración de la calidad de las relaciones entre el niño y el adulto.

**E**n concordancia con Aries, De Mause muestra que, con el transcurrir del tiempo, la niñez comienza a adquirir un sentido y un puesto dentro de la sociedad, especialmente dentro de la familia. Si en la Edad Media los abandonos eran más frecuentes, los índices de mortalidad infantil más altos y la muerte de los niños era un suceso que se olvidaba con mucha facilidad, es decir, algo que se señalaba con una indiferencia pasmosa, en la época moderna, por el contrario, la niñez empieza a ser investida de un aura cuasi sagrada y mitológica (Lenzen, 1985). Los niños se vuelven objeto de atención, "tesoro"preciado y "razón de ser" de la familia. De Mause habla, por eso, de un incremento del cuidado (*care*) por el niño -*projective care, reversal care, true empathic care* (De Mause, 1974)-. Y todo esto lleva a De Mause al error de valorar la calidad de las relaciones entre el adulto y el niño desde un marco de comprensión contemporáneo que da pie para plantear una idea de progreso con respecto a la infancia en la que se concibe lo actual como lo mejor.

---

1. En esta perspectiva se puede consultar el escrito de OELKERS, J. "Kinderbilder - Zur Geschichte und Wirksamkeit eines Erziehungsmediums". En: Zeitschrift für pädagogik. Heft 5/98. pp. 639-660

4. Una historia de la niñez como documentación sobre la historia de la educación. Los trabajos que más se resaltan en esta perspectiva son los de Rutschky (1977; 1983), Kónnecker (1976), Gstettner (1981) y Dreßen (1982). En ellos se trabaja fundamentalmente con base en la recopilación e interpretación de documentos que tienen que ver con la educación. A partir de estas fuentes se analizan las formas de comprensión de la niñez y los tratos para con el niño. En los trabajos de estos investigadores se evidencia también una visión negativa del pasado y una pesimista con respecto a la situación actual del niño.

Quizá uno de los textos más destacados en esta dirección es el compilado e introducido por Katharina Rutschky que se titula: *Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung* (Pedagogía negra. Fuentes para una historia natural de la educación burguesa). En él se encuentran recopilados "intencionalmente" (Rutschky) una serie de escritos pedagógicos cortos -de carácter prescriptivo, descriptivo, valorativo- que se sitúan más o menos entre 1750 y 1900. Conforme a este lapso de tiempo, en el libro predominan las apreciaciones de los filántropos,<sup>2</sup> grupo de pedagogos teóricos y prácticos que se basó en los aportes de Rousseau y en las ideas de la Ilustración, y que se preocupó fundamentalmente por una renovación de la educación del género humano. Lo interesante para destacar sobre este asunto es que después de que uno lee las apreciaciones de estos pedagogos queda un sabor bastante amargo, sobre todo en lo que se refiere a la visión que dan tales apreciaciones con respecto a la implementación y concepción de la educación y al trato para con el niño. Por ello, el título de la compilación no es exagerado, pues constata una serie de ideas, concepciones, disposiciones y manejos del niño basados en castigos y en medidas represivas. Se trata, paradójicamente, de una *educación para la Razón (Müdigkeit) sustentada con el látigo*.

5. Una historia de la niñez como crítica ahistórica a la educación. En esta perspectiva se enmarcan los trabajos de la denominada "antipedagogía". Esta corriente tiene como precursores a Illich, Goodman y otros

---

2. "Filantropía" significa, según el *Diccionario de la Real Academia Española*, el amor al género humano.



tantos que tuvieron una gran resonancia en Estados Unidos a finales de los años sesenta. La corriente antipedagógica se caracteriza por una crítica radical a la pedagogía y a la educación, al considerarlas como endoctrinación y manipulación del niño; por ello se reclama entonces una nueva forma de relación entre el niño y el adulto en la que se le reconozcan verdaderamente los derechos al primero. Con esta crítica radical se proclama una "desaparición de la escuela" (Illich) y de la educación en su forma moderna.

6. Una historia de la niñez como historia de una demarcación (*Demarkationsgeschichte*). En esta perspectiva se encuentran, entre otros, los trabajos de Hengst y otros, *Kindheit als Fiktion* (La niñez como ficción, 1982); Postman, *Das Verschwinden der Kindheit* (La desaparición de la niñez, 1983); Giesecke, *Das Ende der Erziehung* (El fin de la educación, 1985). El común denominador de estos textos es el cuestionamiento a la idea de la niñez desde el punto de vista actual. Según estos trabajos, bajo las circunstancias contemporáneas, especialmente con la irrupción de los nuevos medios y de las nuevas formas de comportamiento social, la niñez como delimitación y frontera generacional (p.e., niño/adulto, aprendiz/enseñante, competente/no competente, menor de edad/mayor de edad) pierde en significación. Así, mientras unos se regocijan -p.e., muchos sociólogos de la educación y antipedagogos- con el proceso de desaparición de la niñez, otros -en especial muchos pedagogos- se lamentan de ello. Ambas posiciones coinciden, no obstante, en que el estado actual de las sociedades occidentales se encuentra pasando por una serie de cambios profundos que inciden de un modo decisivo sobre las comprensiones actuales sobre la niñez y que ello amerita nuevas formas de reflexión y de comprensión e implementación de la praxis educativa.

## 2. EL RE-CONOCIMIENTO DE LA NIÑEZ DESDE LA PEDAGOGÍA

Si desde un punto de vista histórico nos remontamos a Comenio, se puede decir que con él se abre y se cierra, a la vez, un gran capítulo para la reflexión sobre la educación: con él llega a su fin una "antropología teológica" como fundamentación de la reflexión pedagógica y se inaugura un pensamiento pedagógico con carácter disciplinario,

autónomo y sistemático. Y es gracias al surgimiento de un discurso autónomo sobre la educación en una perspectiva estrictamente pedagógica, por un lado, y al presupuesto antropológico y teológico fundamental de que el hombre por causa del pecado comienza como ser necesitado de educación, por el otro, que empieza a consolidarse ese proceso de reconocimiento del niño como tal dentro del ámbito educativo. Con la consolidación de este proceso, efectuado desde hace varios siglos, se viene celebrando con júbilo en el ámbito pedagógico contemporáneo lo que para muchos ha representado, inclusive, un cambio de paradigma, en el sentido propuesto por Th. Kuhn, como un cambio de la visión del estado de cosas, es decir, del conjunto de elementos que le son comunes a los miembros de una comunidad científica.<sup>3</sup>

Este acontecimiento tiene como protagonistas al filósofo, escritor y teórico de la política y la pedagogía Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) y su "novela pedagógica" *Émile, ou De Véducation* (1762). Es en el *Émile* de Rousseau en donde, por primera vez, se reclama y proclama el derecho del niño a ser niño, pues, como allí se sostiene:

*la naturaleza quiere que éstos, antes de ser hombres sean niños. Si queremos invertir este orden, produciremos frutos precoces que no tendrán madurez ni gusto, y que se pudrirán muy presto; tendremos doctores muchachos, y viejos niños. Tiene la infancia modos de ver, pensar y sentir, que le son peculiares; no hay mayor desatino que querer imponerles los nuestros (Rousseau, 1982, 47).*

Rousseau critica a sus contemporáneos y se opone al hecho de asumir al niño como a un adulto pequeño, como un hombrecito. Para él, por el contrario, la infancia es una fase con una dignidad propia y el niño, un ser con sus propios deseos, fantasías y representaciones. Con afirmaciones como ésta, plasmadas en su *Emilio*, Rousseau rompe con una tradición de pensamiento en la que se entendía al niño como un mal necesario, como un perverso, como una masa sin forma. A partir de este

---

3. Según Th. Kuhn, esto significaría una unidad de las visiones científicas y sociales, y, también, un acuerdo sobre las normas y el contenido de los conceptos metodológicos, y sobre los instrumentos y procedimientos del trabajo científico. Si se trata en realidad de un cambio de paradigma o no, será un asunto que acá no se entrará a discutir.

autor, la niñez empieza a ser concebida como un estado natural de inocencia y, por tanto, bueno. Para ello, entonces, y como él lo asegura, sólo bastaría una ojeada a la naturaleza, ya que ésta estaría en condiciones de mostrar que antes de ser hombre se debe ser niño. Así pues, el niño debe comenzar como niño y no como un mal necesario o como un hombre imperfecto. La niñez se torna en una forma de vida propia. En esa medida, Rousseau plantea la necesidad de diferenciar al niño del adulto y de reconocerle a cada uno sus modos propios de ser. Este nuevo planteamiento sobre la necesidad de diferenciación y respeto al niño como niño, lleva inevitablemente a que se centre la atención sobre este último. Surge así un nuevo interés por la niñez: se busca entenderla mejor. Este hecho, que acá voy designar como el *re-conocimiento* de la niñez dentro de la pedagogía, lleva en sí una paradoja que, precisamente, con este escrito busco señalar.

**E**n esencia, la paradoja consiste en que se trata de un reconocimiento que deviene en sometimiento y manipulación: al reivindicarse el derecho del niño a ser niño, es decir, al *reconocerse* la niñez como una fase con una dignidad propia, tal reivindicación lleva al niño al silencio o, mejor dicho, "lo calla". Pues, visto de un modo radical, se trata de un *re-conocimiento* que se hace y justifica, necesariamente, desde el adulto. En otras palabras, el ser-niño desaparece y reaparece hablado desde otro lugar, p.e., desde un discurso pedagógico como discurso sobre la niñez necesitada de educación. En este sentido, el niño ahí, natural, desprotegido e inocente es un lugar vacío,<sup>4</sup> y la infancia un lugar de intervención que hay que llenar, una tabula rasa que aparece bajo la forma de *problema* por resolver, una tierra incógnita, algo que hay que tratar, según el modelo imperante, de un "modo científico". La niñez se convierte en un problema pedagógico y psicológico, y el niño, como ser carente y necesitado de educación, en un objeto de intervención que queda, en consecuencia, abarcado por preguntas como la siguiente: ¿Qué es lo que hay hacer, de un modo racional y eficaz, con él? De allí que el planteamiento rousseauiano de que, en realidad, "no se conoce al niño", no sólo pase a sustentarse de un modo racional, sino también de un modo empírico-positivista. Visto en este sentido, el reconocimiento de

---

4. Esto lo evidencia toda la propuesta rousseauiana de una educación negativa.

la niñez y de la necesidad de una nueva educación "conforme" a ella, no hace sino darle un nuevo grado a las formas de sujeción a las que se somete al niño.<sup>5</sup> Se pasa de una actividad educativa que se concreta con una acción física transformadora y soberana, y en la que el niño es un organismo pasivo sometido a la voluntad (formadora) del maestro, a una que se guía por el "libre" desarrollo del niño.

**P**ero acá cabría también la pregunta en un sentido opuesto: ¿Cómo no considerar libre al niño que tiene la posibilidad de experimentar su propia naturaleza y de desarrollarla, de educarse conforme a su desarrollo natural? Desde los nuevos parámetros rousseaunianos, el niño, palabras más, palabras menos, permanece implícitamente como el mismo ser subvalorado que hay que (se ha de) educar -según lo define su carencia-; sólo que ahora hay que hacerlo de acuerdo a su propio desarrollo, al libre desarrollo de su naturaleza. Pero, ¿cuál propio desarrollo? Pues, precisamente, aquél que el educador ve en él y que le predice, dirige y administra; aquél que, en nombre de la naturaleza, enfatizan, prescriben y predicen las ciencias. Rousseau afirma: "No hay sujeción tan completa como la que presenta las apariencias de la libertad, porque así está cautiva la voluntad misma" (1982, 73). La apariencia de libertad viene dada, entonces, por la ficción de una *educación conforme a la naturaleza*. Se entra en un nuevo régimen donde se justifica la dominación con la ayuda del liberalismo y la naturaleza. Con Rousseau se empieza a ejercer una forma de poder en la que la teoría educativa se "inmuniza" (Gebauer) bajo el pretexto del libre desarrollo de la naturaleza del niño y en la que el maestro se vuelve en un indeterminable. Por eso, en realidad con la tan celebrada "educación centrada en el niño y en su desarrollo natural" y con el *learning by doing* (Dewey) el maestro no desaparece; más bien queda oculto, disimulado, pero produciendo efectos: al seguir a la naturaleza, el educador desarrolla una educación conforme a ésta o, mejor dicho, educa conforme a una hipótesis sobre el "estado de naturaleza" (Rousseau).

---

5. Desde una teoría del poder, en el sentido expuesto por Foucault, con Rousseau se hace evidente dentro de la pedagogía una nueva forma de poder que ya no parte de un "soberano", sino de un lugar anónimo que fomentan las ciencias humanas.

Siguiendo a Rousseau, podemos ver que al inicio del desarrollo del niño es de fundamental importancia darle amplio espacio a las fuerzas vitales (*forces*); de allí la necesidad de una educación en la provincia y a través del juego y del libre movimiento, *pero siempre y cuando* el maestro siga estando ahí como referente y como instancia organizadora.<sup>6</sup> Ésto significa darse al cuidado de otro y dirigir sus fuerzas conforme a este último. La educación de Emilio no tendría sentido sin la "presencia-ausencia" de su preceptor. Al mismo tiempo, el niño se convierte en dependiente de un discurso sobre él. En los planteamientos de Rousseau el niño nunca es libre para sí mismo, siempre necesita de una educación. Y ésta tiene ya una meta y sigue un camino bajo la responsabilidad del maestro, aunque "no tanto [sea] su oficio instruir, como conducir" (Rousseau, 1982, 14). Por esto mismo, el preceptor debe asegurarse de que el niño no pase de una etapa a otra sin haber culminado adecuadamente la precedente. Rousseau sostiene: "Tratad a nuestro alumno conforme a su edad; ponédle desde luego en su lugar, y retenedle en él de manera que no haga tentativas de salir de su puesto" (Rousseau, 1982, 47). Y en esa medida, "dejadle en libertad, miradle obrar sin decirle nada; contemplad lo que haga, y del modo que lo hace [...] Nunca acometerá nada que exceda sus fuerzas [...]" (Rousseau, 1982, 109 y 110). El recorrido de la educación natural es, así, aquél del educador -aquél que él construye o piensa-, y el niño resulta siendo un dependiente del maestro y su discurso. Es decir que, una vez el discurso pedagógico y psicológico se han encarnado en el maestro, se comienzan a hacer visibles ciertas etapas y aspectos del desarrollo y en torno a ellos queda anclado el ser-niño. El niño queda sometido *al* desarrollo natural.

Por eso, desde un primer momento hay que tener claro que la educación natural que Rousseau plantea no es volver a la naturaleza, como se lo ha malinterpretado muchas veces, pues ésta es una construcción, un estado hipotético "que quizá nunca haya existido, que probablemente no existirá jamás y del cual es necesario, sin embargo, tener nociones justas para juzgar acertadamente nuestro estado actual" (Rousseau, 1996,

---

6. En esto la metáfora rousseauiana del jardín es de fundamental importancia. Y sin pasarla por alto, propuso Fröebel, posteriormente, el concepto de "Jardín infantil" (Kindergarden).

50). En esa medida y como se ha insistido, educar naturalmente es educar *conforme* a la naturaleza, educar a partir de una hipótesis que, según este autor, debe poseer el mayor grado de viabilidad. Si después de Comenio el niño ya no es más culpable de amenazar el *rerum ordo* de dios, si el desarrollo hacia el mal no es algo innato, si el niño es bueno por naturaleza, pero la sociedad lo corrompe, entonces ese nuevo orden que hay que establecer, en lo posible conforme al mayor grado de racionalidad, empieza a formar parte, a partir de Rousseau, de una segunda naturaleza del niño; es decir, de una naturaleza como "algo fabricado" que, por supuesto, se encuentra bajo la responsabilidad del adulto. De acá resulta entonces el que sea malo el niño al que se *le guía* equivocada y erradamente, al que no se le educa en la provincia. Así, la educación correcta y adecuada deja de significar acá lo mismo que desarrollo natural. Y de nuevo más preguntas: ¿Cuándo y cómo se guía erradamente? ¿Qué referentes, representaciones, parámetros hay detrás de todo esto? ¿Qué es lo que se encuentra de trasfondo y sustenta lo que se entiende por una guía adecuada del niño por parte del maestro, y bajo qué aspectos se legitima?

**D**e otro lado, el reconocimiento de la niñez lleva a que, en el nivel del sentido del discurso y de las prácticas, y con el imponerse del modelo positivista, el prefijo "*re*" comience a desvanecerse progresivamente hasta terminar reduciéndose a un *conocimiento* de la niñez.<sup>7</sup> Sin lugar a dudas, el reconocimiento de la niñez despierta un nuevo interés: se *quiere entenderla mejor*. No obstante, este interés frente a la niñez queda cimentado en un *conocimiento de la niñez* que, a su vez, encuentra su fundamentación en los aportes que procura una nueva visión antropocéntrica guiada por una pretensión científica, en especial, aquella surgida en el seno de disciplinas como la medicina, la fisiología, la psicología experimental, entre otras.

Si bien el discurso sobre la niñez fundamentado en la ciencia desliga a la niñez de la metafísica, del discurso religioso y la naturaliza, también

---

7. Foucault nos dice que en la episteme moderna el sujeto aparece como un doblete que se autoproduce; es decir, a la vez, como objeto y como sujeto. Con el niño sucede lo mismo, con el agravante de que sus posibilidades de resistencia desde la lógica establecida son nulas.

hace explícita una nueva alianza, a saber: la de la profesión del educador con la ciencia. De esta alianza surge, pues, el "experto en niños"; alguien que, evidentemente, sabe más que el mismo niño ahí. Así progresivamente, la preocupación y cuidado por el niño se convierten en observación, control y vigilancia; y, de este modo, se implementa la tendencia de decirle y mostrarle al niño como debe o no comportarse. El niño queda encerrado en un discurso de prescripciones, regulaciones, indicaciones, consejos, etc. Ya no es la mano del soberano-dios la que moldea, sino el discurso científico.

Es así como esta paradoja pedagógica se ha venido alimentando, desde entonces, del eco que produjo el lema rousseauniano de "una educación conforme al niño y a su desarrollo natural" -y que la pedagogía de la reforma o también denominada Escuela Nueva, especialmente en la persona de María Montessori, trató de llevar hasta sus últimas consecuencias. Se trata de una educación conforme al libre desarrollo de la naturaleza que se pone en juego con las seguridades, pues, por un lado, lo dicho sobre el niño no descubre la realidad, sino que la produce, y, por el otro, se trata de dejar que el niño experimente "la" realidad, pero una realidad *organizada*. Lo que el niño es o pueda ser entra entonces dentro de un marco de sistematización científica.

**A**lgunos de los aspectos estratégicos detrás de ello son los siguientes: Al niño se le presenta un espacio en el que todo se encuentra organizado para él. El niño entra en un entorno preparado, pero no está en capacidad de reconocer al verdadero autor que se encuentra detrás de todo ello. Por eso el maestro no aparece explícitamente como autor, pero representa una presencia de la que el niño no se percata y que lo vigila permanentemente. El aprendizaje a través de la experiencia, difundido por Rousseau, consiste, por lo tanto, en algo calculado y previsto. El desarrollo se convierte en algo pronosticable que corresponde a un plan organizado, previsto y controlado por el maestro. De allí entonces que se seleccionen determinados procesos de desarrollo y no otros. Se trata, grosso modo, de una experiencia pedagógicamente planeada que debe pasar de etapa en etapa, o mejor, de éxito en éxito. Lo que cabe preguntarse ahora es si se trata en verdad de una educación de acuerdo al niño o ¿no ha *sido*, más bien, que al niño le ha tocado adaptarse a la educación? ¿No se trata más bien de que la pedagogía, en su versión moderna

e institucionalizada, se convierte en la disciplina propicia para la óptima utilización de las fuerzas humanas, para su control, homogenización y regulación desde una perspectiva exclusivamente utilitarista, funcionalista y eurocéntrica? ¿Por *cuáles necesidades* del niño se preocupan, *en realidad*, maestros y pedagogos, y, en general, la pedagogía y otras disciplinas como la psicología?

**D**esde un punto de vista histórico, la secularización de lo sagrado y el desarrollo del mercantilismo y el capitalismo, que empiezan a hacerse reales en la época de Comenio, llevan al hombre a asumirse a sí mismo como dueño del mundo y señor de sí. A partir de entonces, el hombre arrojado en el mundo es un ser libre que debe hacerse responsable de sus propios actos, de su ser y su devenir. Se pasa así de una educación religiosa y elitista a una educación centrada fundamentalmente en la producción. Y como lo constatan las actuales historias de la niñez y el programa pedagógico de Rousseau, la necesidad de cuidado y de educación de esos nuevos seres arrojados en el mundo, de las nuevas generaciones, se le adjudica al adulto. Pero mirada en su devenir histórico moderno, dicha responsabilidad del adulto para con el niño ha quedado enmarcada generalmente en lo productivo y lo funcional. La niñez aparece como "niñez que hay que educar", pero para un fin claro y preciso: la producción. Desde una perspectiva histórica y crítica, la niñez, como constructo, aparece acá como el principal objeto de intervención de una educación al servicio del poder capitalista. En este sentido, el proceso educativo como estrategia de cualificación para la producción y la práctica educativa como técnica específica de individuación y homogenización, reproducen y forman un *Erwachsenhabitus* (hábito de adultos) específico. La niñez experimenta con ello una reducción y restricción en sus posibles formas de ser, mientras es articulada a la triada educación-niñez-producción.

Por lo anterior, se impone la idea de enseñar contenidos educativos formativos, es decir, *útiles*. El maestro como representante de un orden sagrado o natural en la escuela, como maestro-dios, como mano de la naturaleza, se debe asegurar de la realización de esta exigencia. Esto significa que el orden sagrado o el nuevo orden natural deben quedar inscritos, en primera medida, en el cuerpo y en sus manifestaciones. Por eso, desde Comenio, nada resulta más amenazante para el *rerum ordo*



que la manifestación anárquica de los sentimientos. Lo primero es lograr un orden temporal y espacial preciso, y reprimir la voluntad propia. El niño debe aprender a mantener la mente y el cuerpo en un mismo lugar, pero ahora no sólo a través de los límites que le establece su "pupitre" -la nueva forma moderna de faja-, sino también a través de ejercicios y "*drills*". Por eso, prestar atención correctamente y estarse quieto significa cultivarse y de ahí que las necesidades deban entonces expresarse a su determinado tiempo: *al baño se va cuando suene el timbre*.

Ser diligente, juicioso, aplicado se convierten en los nuevos calificativos del niño que se hacen dignos dentro del nuevo régimen educativo burgués. Esto lleva a la idea de un niño que debe concentrarse en sus tareas para que logre así un mayor *rendimiento*. Perder el tiempo, en este sentido, es hacer cualquier cosa que no sea producir. Por eso, el tiempo libre y el descanso deben venir a su debido momento y el niño ha de acostumbrarse a estas rutinas. Para tal propósito, el cuerpo y la mente deben ponerse al unísono. La mente vigila y el cuerpo obedece. El cuerpo se ha de expresar cuando la mente se lo permita. Este ha de limitarse a cumplir órdenes y funcionar como se le pide que funcione. Con este fin, según los filántropos, hay que acostumbrar al niño desde temprano al trabajo a través de ejercicios que son fundamentalmente corporales.<sup>8</sup> Hay que hacer fuerte el cuerpo, desarrollar los sentidos y capacitar al niño. Esto trae consigo todo un trato racional y calculado con el cuerpo mediante el cual se busca desconectar al niño de lo innecesario.

**C**ampe, precisamente, resalta la necesidad de entrenar los sentidos y de evitar la pereza, pues el tiempo no se puede desperdiciar. Toda actividad ha de tener una meta definida y estar referida a un tiempo. El tiempo es dinero. El niño ha de funcionar en relación con el tiempo, pero con un tiempo que no es el vivido (Bergson), sino el mecánico y universal. En este sentido, el cuerpo y las manifestaciones del niño dejan de ser algo incalculado y se introducen, de acuerdo al tiempo, dentro de los cánones de la exactitud y el rendimiento: las necesidades corporales

---

8. Como se sabe, el niño es, desde el mismo Rousseau, pura corporalidad, pura sensibilidad. Y es a partir de esa sensibilidad, de una "razón sensitiva" que se puede desarrollar la capacidad de juicio. Un cuerpo bien afinado y disciplinado es el presupuesto esencial para la razón.

se han de realizar a su debido tiempo, el cuerpo ha tener medidas exactas -el cuerpo del niño y del adolescente comienzan a ser medidos por todas partes- y hay que actuar con base en tiempos, secuencias y ritmos precisos: se mira así, se camina así, se escribe así. El movimiento corporal, por ejemplo, se convierte en algo descriptible, controlable y reproducible. El comportamiento ya no es más algo espontáneo, sino un acto de conciencia. Conocida es, en este sentido, la propuesta de Pestalozzi, aplicador de los planteamientos rousseauianos, en la que el cuerpo entra en todo un programa de adaptación, acondicionamiento y mecanización dentro de la denominada Escuela para el trabajo. Por eso el trabajo productivo -la actividad productiva-, como se comenzó a sostener durante el período de la reforma, se convierte en uno de los medios más importantes para lograr un orden interno (autodominio, autocontrol). De ahí que toda autorregulación -desarrollo natural- se deba asegurar, ya desde Lutero, por medio de la escuela; de una escuela para el trabajo, como se establecería posteriormente en la plenitud del período ilustrado y con los filántropos. Una escuela que extendiera sus ejercicios, ahora volviendo a Erasmo de Rotterdam, hasta la casa.

A partir de Kant, gran lector de Rousseau, se hace explícita la necesidad de disciplinar la parte animal del hombre a través de la educación. La *animalitas* del hombre, representada por el cuerpo y lo ligado a él: pasiones, instintos, sentimientos, sexualidad, debe ser superada y oprimida con el propósito de que el hombre se convierta en un individuo civilizado y cultivado. Para alcanzar su *humanitas*, el hombre debe dejar de lado y controlar -mediante la razón- su *animalitas*. Y esto sólo es posible a través de la educación: "el hombre sólo puede llegar a ser hombre a través de la educación", sin educación "el hombre se vería como un animal" y es "la disciplina la que cambia la animalidad en humanidad" (Kant). Recuérdese que el hombre es al comienzo, es decir, como niño, según lo dice Comenio en su *Didáctica Magna*, masa informe y bruta, pura materia que debe ser moldeada, puro cuerpo por disciplinar. Por eso, las señales y manifestaciones de ese cuerpo ahí y ahora no son suficientes, ni satisfactorias: hay que reprimir lo natural, la *animalitas* (Kant), y abrirle campo a la razón. Lo uno debe quedar estrictamente sometido a lo otro. Se sacrifica así el ser-niño como otredad en pos de una perfectibilidad -*perfectibilité* (Rousseau)- que, desde Comenio, en un sentido teológico, y desde Rousseau, en un sentido natural, no se puede evitar. Todo ser humano está obligado a encaminarse dentro del

orden establecido por dios -y, posteriormente, por aquél que determinan las pedagogías normativas-.

Así pues, el niño entra en nuevo juego de fuerzas: empieza a ser asumido como lo "otro", como un *homo absconditus* que, no obstante, es convertido en el nuevo *objeto* de las ciencias pedagógicas, de un discurso externo que desde su lógica y organización busca, de un modo nuevo, ponerlo en existencia. El "descubrimiento de la niñez" viene así acompañado de las estrategias para su disciplinamiento y su sustitución. Por eso, en estos nuevos discursos al niño al que se ha desmotivado, hay que motivarlo desde afuera, al niño que se ha aquietado hay que ponerlo en movimiento desde afuera, al niño que se ha reprimido en su espontaneidad hay que incentivarlo desde afuera. La niñez queda instituida, así, dentro de los lineamientos de un "poder-saber" (Foucault) que, de ahora en adelante, es el que dice la verdad sobre ella.

Dentro de este "poder-saber", conformado, entre otras, por las nuevas ciencias pedagógicas, el niño, como objeto, pasa a ser analizado hasta en sus más íntimos detalles y surge, con ello, una nueva ficción que desplaza a la de ese niño *cerrado y sagrado* que se mantuvo hasta Comenio. Ahora la niñez deja de ser explicada con metáforas religiosas. El niño deja de ser "niño de dios", deja de ser "imagen viviente de un dios viviente" (Comenio), deja de ser un bien sagrado y deja de ser un *incalculado*. Ahora de él saben más las ciencias pedagógicas que el niño mismo. Con ello empieza una "carnicería" científica que se vuelve muchísimo más sangrienta cuando se rige por la medida de lo funcional y lo utilitario. El niño pasa a ser sacrificado, penetrado, dividido por los discursos de aquellas y, en esa medida, va apareciendo en tanto las ciencias pedagógicas se lo van permitiendo. Surge, por un lado, como la luz que las ilumina y luego se ofrece a ellas en sacrificio.

Lo problemático de todo lo mencionado anteriormente radica en que, una vez reconocida la infancia, *el hombre, la razón y el desarrollo calculado* se convierten en los referentes principales, en las condiciones ideales de la que se debe partir para llevar a cabo el proceso de moldeamiento, penetración, división y represión del niño. El niño es lo por reprimir, por socializar, por acomodar, por sobrepasar. Adulto y niño quedan opuestos, así sea este último culpable (tradicción religiosa) o

inocente (Rousseau). Lo uno debe apuntar a convertirse en lo otro. En el nuevo discurso sobre el hombre necesitado de educación, la verdad que se produce acerca de la niñez es la que se refiere a su carencia. La niñez es vista como un estado de salvaje, de indeterminabilidad, de naturaleza incompleta del ser humano superable por medio de la educación. La debilidad del niño justifica la necesidad de intervenirlo para formarlo o para deformarlo (?). Una sustancia deficiente requiere de una acción eficiente como la de la educación.

De la niñez como carencia surge entonces el ideal -de hombre- que se vuelve modelo por alcanzar y aquello de lo que el adulto debe separarse o dejar de lado. Por ello, la niñez vista desde allí debe ser un proceso de éxitos y no de fracasos. A pesar de los posibles problemas a nivel de la teoría y la praxis pedagógicas se debe contar siempre con un niño bello, motivado, obediente y aplicado. Un niño-promedio y no real. Adulto es, así, quien habiendo superado su niñez -lo despreciable de ser niño- alcanza un dominio sobre sí, sobre sus pasiones e instintos -sobre su cuerpo- y se guía, en consecuencia, exclusivamente por *la razón*.

En síntesis, como el niño, bajo las circunstancias modernas, representa lo "otro" del hombre, como es todavía "no-hombre" y como sus acciones no están todavía centradas en una *ratio*, se convierte, en consecuencia, en una amenaza para el *rcrum ordo* (orden correcto) y para la *imago hominis*. Con el descubrimiento de la niñez en sentido moderno surgen una serie de nuevas estrategias discursivas y prácticas a nivel pedagógico que no se pueden pasar por alto y que es necesario hacer visibles y reflexionar sobre ellas. En esa medida, una reflexión pedagógica, *olvidada de su componente ético, crítico y reflexivo*, y ajena a sus límites, sólo podría reproducir ese carácter especial de disciplina encargada de la optimización de las fuerzas humanas, de su control y regulación. Y es por el mismo desconocimiento de esto último que ciertas formas de intervención y castigo han adquirido también su justificación. Con la paradoja del reconocimiento vuelto en conocimiento, el niño empieza a padecer por todos los frentes y hasta ahora no se le ha podido evitar ese sufrimiento: *el de tener que dejar de ser niño para ser, calculadamente, hombre*.

## BIBLIOGRAFÍA

ALEFELD, Yvonne-Patricia. Göttliche Kinder. Die Kindheitsideologie in der Romantik. Schöning: Paderborn, 1996.

ARIES, Philippe. L'Enfant et la Vie familiale sous l'Ancien Régime. Paris: Ed. Du Seuil, 1973.

GSTETTNER, Peter. Die Eroberung des Kindes durch die Wissenschaft. Reinbek bei Hamburg, 1981.

HANSMANN, Otto. Kindheit und Tugend zwischen Mittelalter und Moderne. Ein Lese-, Arbeits- und Studienbuch. Weinheim : Deutscher Studien Verlag, 1995.

LENZEN, Dieter. Mythologie der Kindheit. Reinbeck: 1985.

LENZEN, Dieter (Hrsg.). Pädagogische Grundbegriffe. Reinbeck: 1996, 4. Aufl.

LOFFL-HAAG, Elisabeth. Hört ihr die Kinder lachen? Zur Kindheit im Spätmittelalter. Pfaffenweiler: Centaurus, 1991.

MAUSE, Lloyd de. (Ed.) The History of Childhood. New York, San Francisco, London: Harper y Row, 1974.

OELKERS, Jürgen. Erziehung als Paradoxie der Moderne. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1991.

\_\_\_\_\_. "Kinderbilder - Zur Geschichte und Wirksamkeit eines Erziehungsmediums". En : Zeitschrift für Pädagogik. Heft 5/98.

RICHTER, D. Das fremde Kind. Zur Entstehung der Kindheitsbilder des bürgerlichen Zeitalters. Frankfurt a.M.: Fischer V, 1987.

ROUSSEAU, J. J. Discurso sobre el origen de la desigualdad de los hombres. España: Alba, 1996.

\_\_\_\_\_. Emilio o de la educación. México: Porrúa, 1982.

LA PARADOJA DEL RECONOCIMIENTO DE LA NIÑEZ

RUTSCHKY, K. (Hrsg.). Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung. Frankfurt a.M., Berlin: Ullstein Verlag, 1988.

SCHINDLER, Stephan K. Das Subjekt als Kind. Die Erfindung der Kindheit im Roman des 18. Tahrhunderts. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 1994.

WULF, Christoph. (Hrsg.). Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie. Weinheim und Basel: Beltz, 1997.