

INFANCIA Y PEDAGOGÍA

Retos académicos de la formación
profesional y disciplinar de agentes
educativos para la primera infancia

Diego Alejandro Muñoz Gaviria
Elkin Ríos-Osorio



INFANCIA Y PEDAGOGÍA
RETOS ACADÉMICOS DE LA
FORMACIÓN PROFESIONAL Y
DISCIPLINAR DE AGENTES
EDUCATIVOS PARA LA
PRIMERA INFANCIA

INFANCIA Y PEDAGOGÍA

RETOS ACADÉMICOS DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL Y DISCIPLINAR DE AGENTES EDUCATIVOS PARA LA PRIMERA INFANCIA

Diego Alejandro Muñoz Gaviria
Elkin Ríos-Osorio
Editores académicos

Catalogación en la publicación – Universidad Católica de Oriente

Infancia y pedagogía : retos académicos de la formación profesional y disciplinar de agentes educativos para la primera infancia / Editores académicos: Diego Alejandro Muñoz Gaviria y Elkin Ríos-Osorio. -- Rionegro (Antioquía) : Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente, 2023

164 páginas, 21 cm.

Referencias bibliográficas al final de cada capítulo

E- ISBN 978-958-5518-68-1

(Conversaciones Pedagógicas)

1.Educación Preescolar -- Crítica e interpretación 2.Psicología Infantil
3.Profesores -- Formación profesional i.Muñoz Gaviria, Diego Alejandro (editor - autor) ii.Ríos Osorio, Elkin (editor - autor) iii.Montoya Álvarez, Jorge Mario (autor) iv.Montoya Soto, David (autor) v.Hincapié García, Alexander (autor) vi.Palacio Giraldo, Laura (autora) vii.Runge Peña, Andrés Klaus (autor) viii.Zuluaga Castaño, Paula Andrea (autora) ix.Ruiz Valencia, Susana (autora) x.Duque Moreno, María Vanessa (autora) xi.Orozco Martínez, Estefanía (autora) xii.Universidad Católica de Oriente. Facultad de Ciencias de la Educación

372.19



Archivo descargable en formato MARC en:
<https://tinyurl.com/uco0043>

© Universidad Católica de Oriente

ISBN (Digital): 978-958-5518-68-1

Primera edición: Julio 2021

Editores académicos

Diego Alejandro Muñoz Gaviria
Elkin Ríos-Osorio

Autores

Elkin Ríos-Osorio
Jorge Mario Álvarez Montoya
David Montoya Soto
Diego Alejandro Muñoz Gaviria
Alexánder Hincapié García
Laura Palacio Giraldo
Andrés Klaus Runge Peña
Paula Andrea Zuluaga Castaño
Susana Ruiz Valencia
María Vanessa Duque Moreno
Estefanía Orozco Martínez

Diseño y diagramación

Divegráficas S.A.S.
www.divegraficas.com

Ilustración Portada

Rochak Shulta

Revisión de textos

Omaira Reina
Fondo Editorial Universidad
Católica de Oriente

Editado por

Fondo Editorial Universidad
Católica de Oriente Sector 3,
Carrera 46 n.º 40B-50
Rionegro - Antioquía
fondo.editorial@uco.edu.co



Hecho en Colombia - Made in Colombia

Se permite la reproducción total o parcial del libro, en cualquier medio o para cualquier propósito, sin fines comerciales, siempre y cuando se haga mención de los de los respectivos autores y de la Universidad Católica de Oriente.

CONTENIDO

Prólogo.....	7
Infancia, entre subjetivación y sujeción. Una mirada desde la antropología histórico-pedagógica	15
<i>Elkin Ríos-Osorio</i>	
De las infancias histórico – antropológicas al concepto filosófico - pedagógico de infancia: un acercamiento desde la filosofía y la pedagogía crítica.....	33
<i>Jorge Mario Álvarez Montoya, David Montoya Soto y Diego Alejandro Muñoz Gaviria</i>	
El niño latinoamericano: la otra infancia	49
<i>Alexánder Hincapié García</i>	
Infancia en la sociedad de consumo: subjetivación, control y resistencia ética	81
<i>Laura Palacio Giraldo y Diego Alejandro Muñoz Gaviria</i>	
La enseñanza como práctica.....	91
<i>Andrés Klaus Runge Peña</i>	
Concepciones de infancia y prácticas en la formación de educadores.....	133
<i>Paula Andrea Zuluaga Castaño, Susana Ruiz Valencia, María Vanessa Duque Moreno y Elkin Ríos-Osorio</i>	
Una maestra a la altura	161
<i>Estefanía Orozco Martínez</i>	

PRÓLOGO

La importancia de problematizar la formación profesional y disciplinar de agentes educativos de primera infancia

Este libro se configura como aporte investigativo-conceptual frente a la necesidad de fortalecer la formación profesional y disciplinar de los agentes educativos (docentes) de primera infancia y de estudiantes del programa de Licenciatura en Educación para la Primera Infancia de la Universidad Católica de Oriente; uno de los ejes fundamentales en la implementación de la política pública de atención integral de primera infancia en el Oriente antioqueño. Sin embargo, el aporte no solo está referido al contexto; también se orienta hacia la producción nacional de teoría sobre infancia y pedagogía.

¿Cómo comprender la infancia en la tensión sujetación-subjetivación? ¿Cómo se comprende pedagógicamente la enseñanza a manera de práctica? ¿Qué son los estudios en infancias? ¿Cómo se asume la práctica pedagógica en infancia desde una lectura crítica? ¿Qué implica pensar la infancia en América Latina? ¿Cuáles son las configuraciones actuales de la infancia desde las agencias socializadoras de la industria

cultural? Las respuestas a estos interrogantes permiten construir propuestas de formación académica para agentes educativos (docentes) de la primera infancia de manera más pertinente, teniendo en cuenta las características, las funciones que desempeñan, los asuntos que pueden ser de su interés, para contribuir así a la cualificación de sus interacciones con los niños, asunto nodal en el mejoramiento de las instituciones, los contextos y los procesos educativos en la primera infancia.

La pedagogía moderna, aquella constituida entre los siglos XVIII y XIX, asume como una de las bases de su reflexión intelectual, académica y política la defensa de la infancia. Junto a cuestiones como la libertad, la emancipación, la universalidad y la institucionalización, el tema de la infancia gana relevancia en la nueva sociedad moderna. Su importancia radica, como lo expone Rousseau, en la configuración de una sensibilidad que no se agota en el paidocentrismo, centralidad en la pregunta educativa de los niños, sino que, como experiencia y concepto, la infancia implica la ruptura con la heredad y la determinación económica, cultural y social. Con la infancia como sensibilidad de la época moderna, burguesa y occidental se instaura un movimiento pedagógico en torno a la defensa de lo autoconstruido en contra de lo heredado, de lo nuevo en contra de lo tradicional, del comienzo en contra de lo final. La defensa de la infancia será entonces, más allá del cuidado de niños, la legitimación y divulgación de una experiencia que abre sentidos, que convoca a la actividad, el desarrollo y el progreso.

Entre los siglos XIX y XX dicha sensibilidad se institucionaliza con la creación de sistemas instruccionales, establecimientos escolares, “cuerpos” docentes, prácticas escolares, tratados pedagógicos, investigaciones pedagógicas, políticas públicas y estatales y dinámicas económicas. Esta

institucionalización puede comprenderse en dos sentidos: de manera amplia y de forma restringida. En la primera, la institucionalización de la sensibilidad denominada infancia se asume como la característica de una nueva sociedad, la propuesta de época que gira en torno a la promesa de futuro. Esta institucionalización amplia de la infancia se concretiza en las ideas de progreso y desarrollo del sistema mundo moderno, la sociedad burguesa globalizada, que se ve a sí misma de manera juvenil, es decir, como la fuerza activa del motor histórico. Así, lo ampliado significa la infantilización y juvenilización de la sociedad post-Revolución francesa.

En la segunda, la institucionalización en sentido restringido de la infancia implica la creación de políticas, instituciones, prácticas y sujetos dedicados a los niños como generación acorde con la sensibilidad llamada infancia. Pensar la infancia deviene en cuidar y potenciar su desarrollo, educación y formación. Aunque la experiencia derivada de la infancia como sensibilidad no es exclusiva de ellos, lo cierto es que por factores demográficos y sociológicos son quienes encarnan en la nueva sociedad dicha experiencia. Por ello, la naturalización de la infancia como el registro poblacional de lo que acontece en los niños es un ejemplo de dicha institucionalización restringida. En este sentido, políticas estatales y públicas en torno a su atención son denominadas en infancia; instituciones escolares para su alfabetización se asumen como pedagógicas; las prácticas orientadas a su educación y formación se entienden como pedagógicas; los sujetos encargados, como “cuerpo” docente, de dicha educación son los maestros. Todas estas reducciones evidencian el paidocentrismo en política y pedagogía con sus consecuencias en términos teóricos y aplicados. La institucionalización restringida de la infancia acarrea consecuencias perversas en los campos disciplinares

de las ciencias humanas y sociales, entre ellas, la pedagogía, al focalizar excesivamente la pregunta por el desarrollo, el ciclo vital, la experiencia, la educación y la formación en los niños. Una muestra de estas consecuencias es la reducción etimológica que se suele ejercer en la comprensión de la pedagogía como un saber encargado de su educación, dejando por fuera de su campo disciplinar las propuestas pedagógicas centradas en adultos. Esta institucionalización también implica efectos reduccionistas en los campos profesionales y aplicados, por ejemplo: reducir la función del maestro a la educación de niños y a estos a ser solamente la promesa escolarizada de las futuras generaciones.

Los dos tipos de institucionalización de la infancia, la amplia y la restringida, exigen política y académicamente investigaciones que permitan romper con las naturalizaciones propias de estas institucionalizaciones: asumir la infancia como sinónimo de niños, reducir la pedagogía a su educación, restringir las políticas de infancia a su atención, acotarlos solo a los ideales de infancia burguesa – occidental. Para enfrentar estas exigencias se hacen necesarias pesquisas que como la presente pretendan ahondar en la complejidad del tema.

Por lo anterior, este libro es necesario, ya que contribuye teórica, epistemológica y pedagógicamente a la formación profesional y disciplinar de los agentes educativos que atienden a la primera infancia, en aspectos como la formación académica y humana, el conocimiento de infancia desde una perspectiva histórica, política, cultural y social, y las prácticas que realizan en su quehacer diario, enmarcados en la formación profesional y disciplinar.

La Primera Infancia, como proceso vital de todos los seres humanos donde se dan las bases para el desarrollo cognitivo, social, afectivo y comunicativo, ha sido objeto de estudio durante décadas, después de la invisibilidad en que

se había tenido a los niños. En este sentido, conscientes de la responsabilidad social que tenemos los adultos con ellos, consideramos importante este texto dirigido a los agentes educativos que atienden a la primera infancia, para fortalecer la formación profesional y disciplinar. Por ello, les otorgamos un papel fundamental en dicho proceso investigativo, pues son ellos los que de manera directa permiten que la atención que se le da a la infancia en este territorio del Oriente antioqueño sea integral y de calidad, con un enfoque de derechos y de responsabilidad social.

La presente publicación investigativa se inscribe en las pesquisas hermenéuticas, en concreto en las orientadas hacia la reconstrucción del pensamiento de los autores y en las acciones de los sujetos. Este tipo de estudios ha sido llamado por el profesor Ángel Prior Olmos (2002) *Hermenéutica reconstructiva*. Un tipo de hermenéutica que persigue además de la comprensión del autor, la acción, la obra y la época, develar algunas de las problemáticas conceptuales presentes en el pensamiento del escritor y en la práctica estudiada. La reconstrucción se asume como la acción crítica de ir más allá de las luces ofrecidas por los autores y actores, en tanto su actualización en el presente y su orientación hacia la superación de problemas de época, en este caso, la ampliación del horizonte académico para la comprensión filosófica de la infancia y antropológico - pedagógica de las infancias.

En este orden de ideas, fruto del ejercicio investigativo y colaborativo de varios docentes, hemos configurado este libro sobre infancia y pedagogía en seis momentos, atendiendo a análisis filosóficos, pedagógicos y antropológicos logrados en distintos proyectos.

El primer capítulo, con el título **Infancia, entre subjetivación y sujetación**, ubica como problema central en la comprensión antropológica, histórica y pedagógica de la infancia, su doble condición de ser producida (sujetada) y productora (subjetivada). En efecto, la infancia y el campo de estudios en ella se han estructurado en torno a lecturas externalistas y adultocéntricas y lecturas internalistas y biográficas. Para esta propuesta de formación profesional y disciplinar en el tema de infancia es muy importante reconocer este tipo de abordajes, y asumir el compromiso de reconocerse en las prácticas de formación de agentes educativos.

El segundo capítulo, bajo el título **De las infancias histórico-antropológicas al concepto filosófico-pedagógico de infancia. Un acercamiento desde la filosofía y la pedagogía crítica**, establece una diferenciación entre las preguntas y abordajes de los estudios en infancias y una comprensión filosófica de la infancia. Aquí la tesis central es reconocer en el concepto de infancia una problemática antropológica, pedagógica y filosófica que vincula al ser humano con asuntos como la experiencia, la narración, la natalidad, el comienzo, la hospitalidad. El aporte a la formación profesional y disciplinar se basa en la necesidad de establecer arquitecturas conceptuales en torno a la infancia que den más rigurosidad teórica al tema.

En el tercer capítulo, que lleva por título, **El niño latinoamericano: la otra infancia**, se realiza una lectura crítico-reconstructiva a los problemas y límites de una concepción moderna – burguesa de la infancia, ampliando su horizonte de comprensión desde posturas cercanas a los estudios decoloniales y, en general, inscritas en la perspectiva de la crítica antropológica en pedagogía. La tesis central versa en que la infancia y los niños no son sinónimos. La infancia es la sensibilidad con la cual el adulto interpreta su pasado

trasladándolo al presente de los niños. Estos últimos, a su vez, son los grandes desconocidos.

El cuarto capítulo **Infancia en la sociedad de consumo: subjetivación, control y resistencia ética**, reflexiona sobre las relaciones de poder que se tejen y se despliegan en la sociedad de consumo en tanto macroestructura o sistema mundo, es decir, el poder comprender la configuración de la actual sociedad como un mega supermercado donde todo se compra y todo se vende. En la estructuración de dicha sociedad del consumo son necesarias diferentes maneras de objetivación o de concreción. Por ello, se parte de la consideración de los centros comerciales como mesoestructuras del sistema mundo de consumo global, dado que estos centros operan como dinamizadores de las vidas de consumo. En el interior de estos centros comerciales existen diferentes zonas de venta y consumo (ropa, cine, juegos, talleres de arte, helados, comidas, papelería, tecnología, verde o al aire libre) que operan como microestructuras del aparato de consumo y que cada vez se sofistican más en “la conquista del alma infantil”.

El quinto capítulo, titulado **La enseñanza como práctica**, propone un abordaje pedagógico a la manera en que se ha pensado la práctica, en lo que autores alemanes como Herbart han denominado empirización. Con este apartado se pretende establecer una reflexión y analítica en torno a la importancia de lecturas situadas a las prácticas de enseñanza y sus implicaciones en el orden generacional establecido entre el maestro-adulto y los estudiantes-infantes.

El sexto capítulo, con el título **Nuevas concepciones en las prácticas de la Licenciatura en Educación para la Primera Infancia, propuestas desde la línea social crítica de la Universidad Católica de Oriente**, se reconstruyen algunas consideraciones biográficas y reflexivas de estudiantes del programa de Licenciatura en Educación para la Primera

Infancia de la UCO en torno a sus concepciones de infancia, de formación, de práctica pedagógica y de investigación educativa.

Para finalizar, se presenta la narración autobiográfica **Una maestra a la altura**, una narrativa de Estefanía Orozco Martínez, estudiante del programa de Licenciatura en Educación para la Primera Infancia, que aparece como una forma de autodeterminación frente a prácticas educativas vividas, una forma de pensarse y comprenderse desde realidades y eventos acaecidos en la historia personal, que permiten configurar subjetividad y posibilidad de conciencia de sí.

De este modo, en las siguientes páginas se presenta un diálogo de saberes en torno a los temas de infancia, formación, práctica pedagógica e investigación educativa en una perspectiva crítica.

Diego Alejandro Muñoz Gaviria
Docente investigador Grupo SER

Beatriz Elena Arias Vanegas
Docente investigadora

Elkin Ríos-Osorio
Docente investigador Grupo SER



INFANCIA, ENTRE SUBJETIVACIÓN Y SUJETACIÓN.

Una mirada desde la antropología histórico- pedagógica¹

*Elkin Ríos-Osorio*²

Introducción

Desde su origen etimológico, infancia (del latín *infantia*: *in* -sin- y *fari* -hablar-) define literalmente la ausencia de habla, indicando “el que no habla”, el “incapaz de hablar” (Kohan, 2004, pp. 44-45). Su incapacidad no radica en la falta de un sujeto para desplegar capacidades lingüísticas y fonéticas, tampoco en la ausencia de escritura y el habla, más bien radica en que por la minoría de edad no puede hablar en público, no puede dar testimonio, no puede disertar de manera inteligente en la lógica de los adultos,

¹ Este trabajo hace parte de las bases teóricas y de análisis documentales de la investigación titulada: “Infancia y prácticas de formación en los casos de personas que han sufrido pérdidas de sus cuidadores a causa del conflicto armado en el oriente de Antioquia-Colombia”. Una versión previa a este capítulo fue publicada en la Revista *Kénois* Vol.6 /N0.10. Páginas: 64-80.

² Candidato a doctor en Ciencias de la Educación USB (Medellín, Colombia). Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Licenciado en Filosofía y Ciencias Religiosas. Docente investigador de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Oriente (UCO). Miembro del grupo de investigación Servicio Educativo Rural (SER) y de la Red Temática de Investigación de Educación Rural (RIER). Correo electrónico: erios@uco.edu.co

que se suponen sujetos autónomos. Y aunque esta no será nuestra concepción, si expresa una forma bastante común de cómo, históricamente, se ha entendido la infancia, asociada a inmadurez, incompletud, minoridad, que metafóricamente indica un barco sin timón, una vida sin razón y sin conocimiento que precisa de superación, de emancipación, generalmente dada por otros, y que puede leerse (aunque no reducirse) con Kant (2015), en la culpable incapacidad del hombre de la cual la ilustración debe liberarlo; incapacidad que significa aquí la imposibilidad de:

servirse de su propio entendimiento sin la dirección de otro. Uno mismo es culpable de esta minoría de edad, cuando la causa de ella no radica en una falta de entendimiento, sino de la decisión y el valor para servirse de él con independencia, sin la conducción de otro. (p. 25)

Más allá del sentido etimológico, la infancia aparece como constructo histórico que se configura desde perspectivas disciplinares (filosofía, historia, antropología, psicología, psicoanálisis, política) mediante el análisis de los niños, o más bien, desde los discursos y prácticas que los adultos tienen de sí sobre su infancia o sobre la infancia de otros. Y aquí, pluralidad y diferencia³, aparecen como condiciones para reconocer los diversos significados y representaciones de infancia, los cuales se corresponden con ideales, prácticas y vivencias dadas por y con los niños en cada época y sociedad.

En los últimos años ha sido copiosa la literatura sobre infancia, desplegada principalmente a partir del texto *El*

³ Pluralidad, entendida con Arendt como "la condición de la acción humana debido a que todos somos lo mismo, es decir, humanos, y por tanto nadie es igual a cualquier otro que haya vivido, viva o vivirá" (Arendt, 2003). Y diferencia, desde la comprensión antropológica, según la cual en todas las épocas "el interés por las imágenes que el hombre se forma y se ha formado acerca de sí mismo no podrá concluir jamás ni quedar superado en la educación y en la pedagogía" (Scheuerl, 1985, p. 8).

niño y la vida familiar en el antiguo régimen de Philippe Ariès (1997/1960), que se ha convertido en clásico para quienes se acercan al tema. Este autor desde un análisis de documentos iconográficos (asunto que se constituye en una de las mayores críticas de sus lectores, por la reducción y veracidad de las fuentes) plantea, que la infancia como sentimiento, como sensibilidad por el niño dada su particularidad, responde a un proceso de construcción social de la modernidad, asunto que no existía en la Edad Media. Es precisamente esta ruptura histórica y epistemológica, la que explica en parte el escaso corpus teórico preexistente a la modernidad en torno a la infancia, y de paso a su invisibilidad. A este respecto, Rodríguez Pascual (2007), plantea que:

El surgimiento de ese nuevo sentimiento hacia la infancia responde a un interés por la satisfacción de las necesidades particulares de los menores, pero también a la necesidad social de controlar, a través de la socialización familiar e institucional, el contenido y el producto de la reproducción social. (p. 25)

Posterior a Ariès, quien deja de manifiesto la obsesión de la sociedad actual por los problemas físicos, morales y sexuales de la infancia, se han desarrollado numerosos estudios y análisis desde distintas disciplinas: sociología, pedagogía, historia, antropología, psicología, política, psicoanálisis, entre otras. Y sin pretender hacer exhaustiva la lista, podemos nombrar algunos de ellos, que de paso sea dicho, se han convertido en puntos de referencia y análisis para el presente artículo: *Historia de la infancia* de Lloyd deMause (1991/1974); *Infancia e historia* de Giorgio Agamben (1978/2015); *Escritos: La literatura infantil, los niños y los jóvenes* de Walter Benjamín (1969/1989); *Incluso los niños: apunte para una estética de la infancia* de Maite Alvarado y Horacio Guido (1993); *Historia*

de la infancia de Buenaventura Delgado (1998); *Vigilar y castigar* de Michel Foucault (2003/1975); *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946* de Javier Sáenz Obregón, Óscar Saldarriaga y Armando Ospina (1997); *El niño del 'siglo del niño'* de Juan Carlos Volnovich (1999); *Infancia. Entre educación y filosofía e Infancia política y pensamientos: ensayos de filosofía y educación* de Walter Omar Kohan (2004/2007); *Historia de la infancia en América Latina* de Pablo Rodríguez y María Emma Mannarelli (2007); *Condición infantil contemporánea: hacia una epistemología de las infancias. Pedagogía y saberes* de Amador Barquiro (2012); *El recreo de la infancia: argumentos para otro comienzo* de Eduardo Bustelo (2011); *La memoria de la infancia: estudios sobre historia, cultura y sociedad y Niñez, pedagogía y política: Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina 1880-1955* de Sandra Carli (2011/2012); *Nuevas miradas a la historia de la infancia en América Latina: Entre prácticas y representaciones* de Susana Sosenski y Elena Jackson Albarrán (2012); *Escuelas y pobreza, entre el desasosiego y la obstinación* de Patricia Redondo (2013); *Docentes de infancia: Antropología del trabajo en la escuela primaria* de Gabriela Batallán (2007).

Concepciones de niños e infancia a través de la historia

Estudios de la infancia desde perspectivas psicogénicas, sociológicas, pedagógicas y políticas (como los enumerados en la introducción) han mostrado que ni hay una sola concepción del niño, ni las concepciones que históricamente han surgido se han mantenido inmutables a través del tiempo (Varela, 1986). Se trata de una construcción subjetiva ligada a los contextos, prácticas y representaciones sociales que también se transforman, en donde el niño se configura

“como un depositario de diversos idearios, proyectos políticos y sociales, así como de diferentes mentalidades a lo largo de la historia” (Sosenski y Albarrán, 2012, p. 9).

Por esto, podemos decir que son múltiples los tránsitos históricos de las disciplinas, de las representaciones sociales, de las prácticas, las que permiten comprender la pluralidad del niño. Veamos brevemente algunas de las concepciones o teorizaciones dadas sobre los niños y la infancia:

1. El carácter invisible de la infancia en las sociedades europeas durante la época medieval y la forma de sensibilidad de la época moderna frente a los niños. Philippe Ariès (1997/1960), a través del análisis de fuentes iconográficas medievales y renacentistas, indica que las sociedades europeas durante la época medieval carecían de una conciencia o sensibilidad de infancia, por lo que los niños no tenían una especificidad, ni un rol afectivo definido y muy tempranamente se les consideraba adultos. Desde esta visión, propia de la antigüedad y el medioevo, la infancia estaría relacionada con un período relativamente corto, asociado a los primeros años de vida del ser humano, un periodo ligado a la fragilidad e incompletud; no se considera la existencia de la infancia, o en el mejor de los casos, se invisibiliza. Pero este mismo autor expresa el cambio que históricamente se dio al darse un sentimiento nuevo, una sensibilidad con respecto a los niños a partir de la época moderna, que llevó a darles una importancia antes no asignada, donde adquirieron un nuevo espacio y reconocimiento en la familia y en la sociedad.
2. La historia de la infancia en perspectiva psicogénica. Lloyd deMause desde una perspectiva psicogénica, en su escrito *Historia de la infancia* (1991), la describe mediante concepciones que están íntimamente asociadas a las formas o pautas de crianza, a formas o tipos de

relaciones paternofiliales: infanticidio (antigüedad-siglo IV); abandono (siglos IV-XIII); ambivalencia (siglos XIV-XVII); intrusión (siglo XVIII); socialización (siglos XIX-mediados del XX); ayuda (se inicia a mediados del siglo XX). Esta teoría psicogénica permite saber, según lo plantea el autor, “por qué la organización social, las formas políticas y la tecnología cambian en determinados momentos y direcciones, pero no en otros” (deMause, 1974).

3. También es posible una lectura de la infancia considerando su historia y cronología, tal como lo presenta Buenaventura Delgado (1998), quien apela a las prácticas y comprensiones de los niños a lo largo de las diferentes épocas de la historia. Allí, desde descripciones históricas que dan cuenta de tradiciones, formas de relacionamiento y reconocimiento de los niños, al igual que sus contextos sociales, políticos y religiosos, se identifica cómo ha cambiado, a través del tiempo, la percepción y la educación de los niños.
4. Aparecen comprensiones desde percepciones sociales y culturales adulto-céntricas sobre la infancia, que insisten en la fragilidad, la carencia, la insuficiencia moral o espiritual del niño; minoridad que exige la protección de los niños a partir de la crianza expresa en el cuidado de la familia, la formalidad educativa de la institución escolar o las distintas formas de intervención de la sociedad (Amador, 2012).
5. Se suman lecturas que centran su atención en el carácter sociohistórico, como el estudio sobre la genealogía del concepto de infancia (Varela, 1986), que detalla las distintas percepciones dadas en Occidente desde tiempos modernos, definiendo que las figuras de infancia han sufrido transformaciones en el tiempo, lo que hace que no sean unívocas, ni eternas. Esta visión, también es constatada en el caso colombiano por Cecilia Muñoz y

Ximena Pachón (1991), que analizan las condiciones de salud, educación, familia, recreación, maltrato, asistencia y protección del niño colombiano, las cuales dan una idea de lo que pasó con la niñez en un determinado tiempo y espacio en el territorio colombiano.

Además de concepciones y estudios descritos hasta aquí, podemos enunciar las historiografías de la infancia latinoamericana compiladas por Susana Sosensky y Elena Jakson Albarrán, desde las prácticas y representaciones, y otros estudios que dan cuenta de los diversos abordajes teóricos y metodológicos sobre la infancia, algunos de ellos amplios, y que definen las relaciones entre infancia, política y educación (Kohan, 2004; Carli, 2012; Batallán, 2007; Agamben, 2015; Bustelo, 2011; Alvarado y Guido, 1993; Redondo, 2013; Carli, 2011; Volnovich, 1999).

Estas perspectivas heredadas de diversas disciplinas responden a condiciones sociohistóricas, e indican formas de entender y representar a los niños que, en cada contexto y tiempo, marcan prácticas y formas de actuación jurídica, emocional, racional y relacional con ellos, según lo afirma Guerra Araya (2012):

[...] pensar los (niños) por ejemplo, como indefensos, en minoría de edad, lleva [...] a una conducta natural de los padres hacia los hijos que ha sido siempre, e invariablemente la de conceder afectos y cuidados apropiados. Los malos tratos y el abandono tendrían lugar aisladamente y casi siempre frente a situaciones sociales extremadamente graves. (p. 66)⁴

⁴ Según la autora, es precisamente esta “naturalización de los instintos y actitudes paternas y maternas producto de procesos culturales complejos, instala réplicas de relaciones sociales que definen circunstancias de los niños que los instalan en una posición de indefensión y exposición a violencias físicas, normales en ciertos contextos donde la superioridad y la inferioridad son vividas como expresiones corporales: abandono, maltrato, abusos, infanticidio” (Guerra Araya, 2012, pág. 65).

En este sentido, podemos plantear que en cada momento histórico, la infancia guarda coherencia con la sociedad en que se concibió, con sus ideales, sus representaciones y prácticas; y al igual que las sociedades cambian, también se realizan tránsitos en las comprensiones de los niños, por ejemplo: el niño escolar desde la organización educativa y científica del siglo XVII y XVIII, el niño trabajador de la organización industrial del siglo XIX, la infancia tutelada desde la organización familiar en la época moderna, el niño sujeto de derechos después de la segunda guerra mundial. Y aunque puedan identificarse elementos comunes de comprensión, la concepción de niño resulta ser histórica, subjetiva y diversa.

Infancia, entre sujetación y subjetivación

La comprensión de la infancia remite, necesariamente, a la pregunta antropológica por el ser humano y su realidad social e histórica, es decir, precisa acercarse al niño en su condición de semilla, de posibilidad, de esperanza, de humanidad, donde la acción que se reitera hace posible históricamente la perfectibilidad que da pie a la construcción de subjetividad⁵, incluso, al despliegue de dominios y experticias en el ser, en el saber, en el hacer; en general, en el vivir.

Acercarse a la infancia exige la comprensión de formas rutinizadas de acción de los sujetos, las cuales devienen en prácticas en la medida que marcan posibilidades de organización, de interacción, de sentido, a partir de saberes

⁵ Este es un planteamiento ampliamente desarrollado por la antropología pedagógica que, según Runge Peña (2005) define entre sus presupuestos, que el ser humano es carente (antes que guiarse por sus instintos y por su corporeidad muy tempranamente precisa de la educación y la cultura para sobrevivir y devenir humano), pero precisamente por ello se nos presenta como un ser no especializado, formable y abierto al mundo. Es esta condición, según el autor, la posibilidad de perfectibilidad, de formabilidad, de maleabilidad humana y la que permitirán que se pueda llevar a cabo en procesos de internalización, individuación, socialización, subjetivación y aculturación.

y experiencias ya existentes. Implica, nombrarla en tanto esperanza, semilla, ausencia de una marca (marca sin marca), presencia de una ausencia (Kohan, 2004), donde la educación y la crianza aparecen como la posibilidad frente a la concepción del niño como ser formable, perfectible, maleable, humanizable; se parte de un principio esperanzador, según el cual “la infancia puede devenir en algo”, al modo de una antropogénesis⁶.

Ahora, aunque sean varias las opciones para explicar la infancia (incluso desde diversas disciplinas), nos detendremos en un análisis desde la antropología histórico pedagógica, para nombrar tres comprensiones, indicando en cada caso sus lógicas, implicaciones y formas de constituir subjetivaciones o sujetaciones, según la forma de autonomía o tiranía que subyace en cada planteamiento.

La primera concepción deja ver la infancia marcada por la incompletitud (como en su sentido etimológico), frente a la cual, son otros los que definen sus límites y posibilidades. El niño *no es*, sino que es el intento de realización del proyecto que se le impone. Es una concepción antropocéntrica del adulto sobre el niño que supone un punto de llegada predeterminado: de la animalidad a la humanidad, de la barbarie y el salvajismo a la civilización, de la suciedad a lo higiénico, de *no ser a ser*, aunque determinado por otros⁷.

Si utilizamos un símil apelando a la geometría para representar esta concepción, la infancia aparece como una

⁶ Según Muñoz Gaviria y Arias Vanegas (2018), siguiendo los planteamientos de la antropología pedagógica, la antropogénesis define “el proceso histórico mediante el cual los seres humanos se engendran socialmente. Así la génesis se asume como un devenir histórico-cultural, donde lo humano no está determinado en su totalidad, y donde lo que acontece permite resignificar el proyecto de humanidad como un trayecto cargado de contingencias” (p. 86).

⁷ En este sentido, se puede entender que “todo el proyecto ilustrado de la pedagogía se encarga de hacer pasar lo humano del niño a la humana adultez para alcanzar la mayoría de edad que el niño nunca logra. El niño no educado, inculto, ha de alcanzar el grado de alta cultura como lo entiende la Ilustración”. (Pérez, 2020, p. 51).

condición inicial (punto A) de posibilidad, de minoridad e inferioridad, de la que solo es posible salir mediante la intervención de los adultos y la cultura, quienes tienen la idea de lo que se debe llegar a ser (punto "B"). Al niño en cuanto *no es* sujeto, se le despoja de humanidad (negación antropológica) y, por ello, debe ser conducido, instruido, cultivado, según ideales previstos por otros o por la sociedad. Incluso en esta visión, lo infantil como adjetivo ha sido sinónimo de ingenuo, borracho, loco, esclavo, débil, en tanto se asocia con situaciones de contradicción, inconsistencia, ignorancia, de quien no tiene dominio ni control de sí, por lo cual llega a ser despreciado, abandonado e invisibilizado.

La preocupación es por ¿cómo alcanza el niño el ideal previsto?, ¿cómo llega al deber ser? Una inquietud por las técnicas utilizadas para hacer del niño un adulto, que deja de lado la pregunta por su subjetivación. A de forma lineal solo puede devenir en B. Es una concepción teleológica que no discute el fin sino los medios, y desde la cual se marca una progresión lineal que define para el niño una sucesión de etapas hasta llegar a la realización del ideal de otro. Su teorización, documenta lo procedimental, lo prescriptivo, la normalización, los métodos y metodologías utilizados en el proceso de enseñanza desde dispositivos institucionales (Foucault, 2003/1975).

En la historia de la humanidad, esta visión es evidente en la concepción del niño espartano, supeditada a la idea del buen guerrero, del niño griego marcada por el buen guardián, del niño en la época moderna definida por el hombre ilustrado, del niño trabajador reconocido como mano de obra en la sociedad industrial. En esta infancia como proyecto, no hay opción a la libertad, ni a la contingencia, ni a derivaciones no pensadas ante situaciones azarosas y retrocesos. Esta concepción ideal de llegada, en términos de antropología

pedagógica y la teoría de la formación⁸, niega cualquier posibilidad de subjetividad, pues no se está pensando el problema de la génesis del humano en el niño como su experiencia, sino en la génesis del humano en el niño como conducción hacia un estado ideal que se quiere para el futuro.

En esta concepción, la relación entre el ideal y la línea de base se vuelve una relación tiránica, pues el niño es perfecto y deviene en humano en la medida en que se acomoda a la imagen de perfectibilidad que los adultos y la sociedad han creado para marcar la conducción. Es una imagen totalitaria en términos de Arendt (2003), en tanto el niño *no es*, y luego solo puede ser lo que otros definan de él. Y más complejo aún, el ideal pretendido ni siquiera lo constituyen los adultos de referencia, pues también ellos son incompletos, imperfectos en el devenir de la historia. Parece que ellos mismos no están emancipados de su propia ideales y, por tanto, aparecen como quienes siendo imperfectos ayudan al niño a ser más perfecto que ellos. Se traslada el problema de lo que no se pudo ser a la nueva generación, son los niños la posibilidad de cumplimiento del ideal inconcluso, del padre que quiere que el hijo lo supere. Esta es una suerte de infancia donde la existencia está embargada a la sombra de su antecesor, que muestra una idealidad que él no conquistó. Quizás esta es la visión más tiránica de la infancia, en tanto el niño llega a ser, no lo que quiere ser, sino lo que los otros quieren que sea, porque además debe ser la realización y la completud de lo que otros no pudieron.

⁸ La formación aquí tendría la variante propia de la sociedad burguesa tornándose en semiformación (Runge Peña y Piñeres Sus, 2015), pues ella se constituye en el valor central e ideología, perdiendo su conexión con la idea de humanidad. Es una posibilidad de infancia desde una cultura que se constituye en un bien de pocos; un proceso de subjetivación sería equivalente al proyecto socializador que busca garantizar el *statu quo* de una sociedad de producción mediante el control y la “formación» formalizada.

En una lógica similar aparece una segunda comprensión de la infancia, marcada también por una idea afirmativa, donde el niño aparece como proyecto, pero esta vez su realización no depende de condiciones externas de otros, sino de su autonomía (al modo de Kant) y flexibilidad. El niño *no es*, aunque a diferencia de la concepción anterior, es él quien establece el ideal regulativo. A pesar de la autonomía y la autorregulación del sujeto, también se constituye aquí una imagen tiránica de la infancia, porque se parte de un *no ser* para *llegar a ser*. Es el futuro el que determina y embarca el aquí y el ahora, se deja de vivir el presente en función de un futuro que todavía no es. Se mantiene un destino, una teleología, esta vez determinada por el sujeto a partir de su propia negación. La condición de subjetivación no se logra por la república, por el heroísmo, por la ilustración, sino por la sentencia *sé, quien quieres ser*, a partir del cual se ordena a toda la historia y el presente, en el que todavía *no se es*.

La tercera opción de entender la infancia aparece como despliegue de la experiencia, del aquí y ahora; no es la posibilidad, ni un proyecto, sino que se constituye en el presente, en un constante devenir. No hay finalidades evidentemente externas (definidas por adultos, la cultura o la sociedad) o aparentemente internas (ideadas por el propio sujeto) que determinan la condición de ser. Tampoco se presentan metáforas de futuro. El niño *es*, y la infancia se constituye en una experiencia del propio sujeto que se enmarca en una condición presento-céntrica, que no depende de un futuro que todavía no es, que es incierto. Al modo de Rousseau en el *Emilio* (2014), es una visión que exige dejar que el niño experimente sus propios límites a partir de su experiencia, de su interacción. La construcción de sentido humano, es posible desde el despliegue de su propia naturaleza frente a las condiciones históricas, materiales y culturales; a hacerse diferente a sí mismo entre los otros (Pérez, 2017, p. 238).

Aparece en esta concepción la pregunta por los procesos de subjetivación, mientras en las demás concepciones surten formas de sujetación, de conducción, de tiranización, de teleogización, donde la posibilidad de ser (niño) está supeditada a un ideal propio o ajeno de ser adulto. Se está frente a una infancia como hacedora de subjetividad, en tanto reconoce al niño como sujeto que tiene voz, a diferencia del que no tiene conciencia, de quien no habla o no es autónomo. Precisa reconocer la representación que el niño puede hacer de sí mismo, y no únicamente la que el adulto puede hacer de él. Es la infancia como imagen de ruptura, de lo inesperado, de lo azaroso, y no solo de un sentimiento o sensibilidad hacia los niños. Tal como plantea Kohan (2004):

No nos preocuparemos de lo que la infancia puede ser, sino de lo que ella es. Aseveraremos la infancia como símbolo de afirmación, figura de lo nuevo, espacio de libertad [...] una imagen de ruptura, de discontinuidad, de quiebra de lo normal y de lo establecido. (p. 130)

La infancia como experiencia de formación y despliegue de lo humano

Comprender la infancia en un espacio y tiempo específicos implica, entonces, situar a los niños reconociendo los contextos que habitan y la forma de constituirse en sujetos⁹. Precisa de la pregunta antropológica por el ser humano, por su realidad social e histórica y, más específico aún (desde la antropología

⁹ En esta consideración, es importante precisar que si bien para los estudios sobre la infancia se requiere el afincamiento social e histórico (de la cultura, de los sujetos), también al modo de una antropológica se requiere de un distanciamiento (Runge Peña y Piñeres Sus, 2015), que permita la reflexión y la crítica, para lograr posiciones propias y condiciones para la acción, asumiendo la diferencia antropológica como una perspectiva de pensamiento para estudiar metódica e históricamente la infancia desde su diferencia, desde su pluralidad, evitando así conceptos abstractos desligados de la vida, de las relaciones y condiciones históricas de los sujetos.

pedagógica), acercarse al niño en su condición de humanidad, donde la acción que se reitera hace posible históricamente la perfectibilidad, la construcción de subjetividad.

En este marco, la Antropología Histórico Pedagógica (AHP) define un lugar de lectura y análisis de la infancia, a partir de su doble implicación: pedagógica e histórica. Como antropología pedagógica, para estudiar al niño como ser formable (Herbart), perfectible (Rousseau) y necesitado de educación (*sub specie educationis*), y para preguntar por los aspectos que humanizan al ser humano (Runge, 2016). Y como antropología histórica, para reconocer la temporalidad, espacialidad e historicidad del hombre y la cultura.

Si bien esta pluralidad ofrece elementos para leer las representaciones y prácticas de la infancia en cada época, también permite identificar los vacíos y comprensiones pendientes en cada contexto, en cada territorio, para develar y cuestionar la forma cómo la infancia se constituye en un concepto para leer la vida, la educación y la formación de los niños y, de forma dialéctica, entender cómo la configuración de un contexto o sociedad se determina a partir de ciertas prácticas y vivencias de los sujetos que los habitan.

Aquí, la infancia no es una condición de inmadurez para emanciparse, tampoco un sentimiento propio de volverse dueño de sí, o una sensibilidad de los adultos para reconocer a los niños como sujetos; menos aún, reducida a prácticas escolares, como aquellas vinculadas a la materialidad de la escuela como lugar físico. Para comprenderla no basta centrar la atención en las vivencias¹⁰ educativas y de crianza

¹⁰ Vivencias como los hechos o sucesos mediante los cuales un ser humano establece un encuentro con el mundo, con otros. Ahora, en el sentido benjaminiano, dicha vivencia no se constituye *per se* en experiencia para el sujeto (en tanto se precisa de sentido y significado para sí y para otros); de hecho, el autor da cuenta (desde la experiencia de la guerra) de dos crisis sobre la experiencia: la primera que los seres humanos no logran encontrar sentido a sus vivencias, y segundo, su incapacidad de comunicarlas (Benjamin, 1989, pp. 165-173).

de adultos en ambientes familiares y escolares, normalmente asociadas a labores de alimentación, conducción y enseñanza de los niños, casi siempre marcadas por condiciones de funcionalidad, supervivencia y al cumplimiento de los deberes atribuidos a quien enseña.

La infancia no está ligada a la dependencia, a la debilidad o precariedad, sino que es condición de rupturas, experiencia de transformaciones, en la que el niño “no piensa lo que el mundo piensa, no sabe lo que todo el mundo sabe, no habla lo que todo el mundo habla” (Kohan, 2004, p. 274-275). Se trata de una infancia actual por la experiencia, que desde Benjamín no remite solo a los hechos acaecidos, a las vivencias con significado, sino incluso a las ausencias, a lo no dicho, a lo no acontecido.

Finalmente, podemos decir, que más allá de una concepción de la infancia bajo la mirada de la antropología pedagógica, incluso histórica, se pone en evidencia una exigencia política para su comprensión, pues no bastan solo condiciones naturales, sociales y educativas para la formabilidad y la educabilidad, sino una subjetividad a partir de la cual se reconozca, se permita y acompañe ser y hacerse humano.

Referencias

- Agamben, G. (1978/2015). *Infancia e historia. Traducción: Silvio Mattoni* (2.ª ed.). Adriana Hidalgo
- Alvarado, M. y Guido, H. (1993). *Incluso los niños: apunte para una estética de la infancia*. Julio Callao Producción Editorial.
- Amador Barquiro, J. C. (2012). Condición infantil contemporánea: hacia una epistemología de las infancias. *Pedagogía y saberes*(37), 73-87.

- Arendt, H. (2003). *La Condicion Humana (Traducción de Ramón Gil Novales)*. Paidós.
- Ariès, P. (1997/1960). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen (Traducción de Naty Garcia Gaudilla)*. Tauros.
- Batallán, G. (2007). *Docentes de infancia: Antropología del trabajo en la escuela primaria*. Paidós.
- Benjamin, W. (1989). *Discursos interrumpidos I*. Tauros.
- Bustelo, E. (2011). *El recreo de la Infancia: argumentos para otro comienzo (2.ª ed.)*. Siglo XXI Editores.
- Carli, S. (2011). *La Memoria de la infancia: estudios sobre historia, cultura y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Carli, S. (2012). *Niñez, pedagogía y política: Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina 1880-1955 (2.ª ed.)*. Miño y Dávila.
- Delgado Criado, B. (1998). *Historia de la infancia*. Ariel.
- DeMause, L. (1974). *La evolución de la infancia*. http://www.psicodinamicajlc.com/articulos/varios/evolucion_infancia.html
- DeMause, L. (1991/1974). *Historia de la Infancia*. Alianza.
- Foucault, M. (2003/1975). *Vigilar y Castigar*. Siglo XXI.
- Guerra Araya, N. (2012). Representaciones del cuerpo-niño. Desprotección y violencia en Chile colonial. En: S. Sosenski y E. J. Albarrán, *Nuevas miradas a la historia de la infancia en América Latina: Entre prácticas y representaciones*. UNAM - Instituto de Investigaciones Históricas.
- Kant, I. (2015). Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la ilustración? In ¿Qué es la ilustración? (pp. 1–16). Universidad de Antioquia.
- Kohan, W. O. (2004). *Infancia. Entre Educación y Filosofía*. Laertes.

- Muñoz Gaviria, D. A. y Arias Vanegas, B. E. (2018). La crianza, una categoría antropológica y pedagógica. In M. Mendoza y A. Moreno (Eds.), *Infancia, juego y corporeidad: una mirada al aprendizaje desde el sur global* (pp. 85–100). JUNJI
- Muñoz, C. y Pachón, X. (1991). *La Niñez en el Siglo XX*. Planeta.
- Pérez, F. (2020). ¿Cómo se llega a ser lo que se es? formación y creación del individuo en Nietzsche. En: A. Hincapié García, D. Muñoz Gaviria, y F. Pérez Ramirez (Editores), *Pedagogía, formación y universidad*. Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente.
- Pérez, F. (Enero – Junio de 2017). Políticas para la eliminación de lo humano y su conjuración. *Revista Ratio Juris* (24), 235-250.
- Redondo, P. (2013). *Escuelas y pobreza, entre el desasosiego y la obstinación*. Paidós.
- Rodríguez Pascual, I. (2007). *Para una sociología de la infancia: aspectos teóricos y metodológicos*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Rodríguez, P. y Mannarelli, M. (2007). *Historia de la Infancia en América Latina*. Universidad Externado de Colombia.
- Rousseau, J.-J. (2014). *Emilio o de la educación*. Alianza.
- Runge, A. (2005). La orientación fenomenológica del pensamiento de Otto Friedrich Bollnow y de Martinus Jan Langeveld, dos de los fundadores de la antropología pedagógica alemana. *Revista Educación y Pedagogía*, XVII (42), 47-66.
- Runge, A. (2016). Antropología. Desarrollos, orientaciones y temáticas contemporáneas. En: B. Escobar García, A. Hincapié García y (Compiladores), *Modernidad y política. Sobre la pregunta antropológica* (págs. 107-147). Ediciones UNAULA.

- Runge, A. y Piñeres Sus, J. (Julio-Diciembre de 2015). Theodor W. Adorno: Reflexiones sobre formación (*Bildung*) y semiformación (*Hallbbildung*) en el contexto de una crítica ilustrada a la ilustración. *Itinerario Educativo*(66), 249-280.
- Sáenz Obregón, J., Saldarriaga, Ó. y Ospina , A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Universidad de Antioquia.
- Scheuerl, H. (1985). *Antropología pedagógica*. Herder.
- Sosenski, S. y Albarrán, E. J. (2012). *Nuevas miradas a la historia de la infancia en América Latina: entre prácticas y representaciones*. UNAM - Instituto de Investigaciones Históricas.
- Varela, J. (Septiembre-diciembre de 1986). Aproximación genealógica a la moderna percepción social de los niños. *Revista de Educación* (281), 155-175.
- Volnovich, J. (1999). *El niño del “siglo del niño”*. Lumen.



DE LAS INFANCIAS HISTÓRICO – ANTROPOLÓGICAS AL CONCEPTO FILOSÓFICO - PEDAGÓGICO DE INFANCIA: Un acercamiento desde la filosofía y la pedagogía crítica¹¹

*Jorge Mario Álvarez Montoya*¹²

*David Montoya Soto*¹³

*Diego Alejandro Muñoz Gaviria*¹⁴

¹¹ Este trabajo hace parte de los desarrollos teóricos del proyecto de investigación titulado: *Concepciones filosóficas de la infancia en los autores contemporáneos: Walter Benjamin, Herbert Marcuse, Giorgio Agamben y Walter Kohan*. Financiado por la Universidad Católica de Oriente durante el año 2019.

¹² Estudiante de la Licenciatura en Educación para la Primera Infancia en la Universidad Católica de Oriente. Miembro del Semillero de Investigación en Pedagogía e Interculturalidad (SIPI). Correo: jomalmo03@gmail.com

¹³ Estudiante de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras en la Universidad Católica de Oriente. Coordinador del Semillero de Investigación en Pedagogía e Interculturalidad (SIPI). Periodista y Comunicador Social de la Universidad de Antioquia (Universidad de Antioquia). Correo: juanliceo@hotmail.com

¹⁴ Candidato a doctor en filosofía. Magister en psicología. Especialista en contextualización psicosocial del crimen. Sociólogo. Profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación. Miembro del grupo de investigación del Servicio Educativo Rural (SER) y del Semillero de Investigación en Pedagogía e Interculturalidad (SIPI) de la Universidad Católica de Oriente (UCO). Correo: diegomudante@gmail.com

“Una experiencia originaria, lejos de ser algo subjetivo, no podría ser entonces sino aquello que en el hombre está antes del sujeto, es decir, antes del lenguaje: una experiencia muda en el sentido literal del término, una infancia del hombre, cuyo límite justamente el lenguaje debería señalar”
(Giorgio Agamben)

“La infancia ya no como una edad cronológica sino como una posibilidad afirmativa del pensar, como una metáfora de un nuevo pensar”. *(Walter Kohan)*

Introducción

¿Qué conceptos o nociones atraviesan los discursos, enunciados y políticas que orbitan en torno al esplendor de la infancia? ¿Qué infancia habita en nuestras aulas? ¿Para qué reflexionar sobre infancia? ¿Por qué hablar de infancia? ¿Cómo desligar el concepto de infancia de las concepciones hegemónicas y dominantes? ¿La infancia en sí misma puede ser entendida como experiencia? ¿Cuáles son las posibles resonancias de esta aseveración en la formación y la práctica, el maestro y, de la misma infancia, en tanto se entiende como experiencia?

Pensar la infancia hoy es adentrarse en el laberíntico escenario de los estudios en infancias, que van desde la filosofía hasta las neurociencias. La aproximación al tema de la infancia ha sido hegemónicamente una lectura centrada en la realidad biológica de los niños, en tanto seres humanos concretos en una particular situación de su ciclo vital (Runge, 2008). De este modo, pensar la infancia deriva en la mirada a los niños como seres humanos comprendidos aproximadamente entre los cero y los once años de vida. Si bien este abordaje ha sido importante para los estudios en infancias, se requieren en la actualidad aproximaciones que

permitan, en una lectura crítica-genealógica, desnaturalizar el supuesto biológico contenido en las tesis del ciclo vital. La pregunta por las infancias requiere así de saberes que desnaturalicen la idea hegemónica de la infancia y que puedan abrir el horizonte de comprensión hacia lugares menos comunes del tema (Runge et al., 2012).

Aproximaciones genealógico-reconstructivas en los estudios de las infancias se pueden rastrear en las historias, antropologías y sociologías de las infancias, así como, en las pedagogías infantiles, entre otras (Van Manen y Levering, 1999). El lugar común de estas lecturas es la puesta en sospecha de una única aproximación a la infancia, y la problematización a otras maneras de comprender el tema. Las infancias emergen, así como los lugares heteróclitos para la comprensión de la infancia (Runge, 2008).

Aunque estas investigaciones evidencian la pertinencia de abrir e indisciplinar los estudios en infancias, aún hacen falta estudios críticos que conceptualicen la infancia en clave filosófico-pedagógica, que puedan evidenciarla como concepto más allá de sus diversas objetivaciones histórico-antropológicas (Runge, 2011). Así, este trabajo pretende acercarse filosófica y pedagógicamente a las concepciones filosófico-pedagógicas de la infancia.

Esta lectura crítica a la infancia, desde la filosofía y la pedagogía, problematiza la reducción biologicista del tema, sus implicaciones biopolíticas y sus derivaciones político-pedagógicas (Foucault, 2007). Para ello, asume la infancia en sus múltiples manifestaciones históricas y culturales como una especial experiencia y sensibilidad humana centrada en las formas de vida tendientes al descubrimiento y la apertura existencial (Kohan, 2004). Así, la infancia desde esta lectura es una especial experiencia humana caracterizada por ser apertura de sentido, aventura y viaje formativo.

Por lo anterior, nuestro supuesto será: la infancia como concepto filosófico-pedagógico implica la recuperación de la experiencia en tanto sentido de natalidad, de comienzo y de formación. Con esto, nos alejamos de las concepciones que reducen la infancia a una etapa biológica y psicológica en el ciclo vital humano. Es de aclarar que esta perspectiva de comprensión de la infancia, como experiencia de natalidad, se inscribe epistemológica, teórica, ética y políticamente en las tradiciones críticas de la filosofía y de la pedagogía.

Las creencias, las ideologías y desasosiegos que a través del tiempo fueron armonizando la relación de los adultos con los niños, han ido cambiando, al igual que la forma de concebir, definir, visibilizar, entender y comprender la infancia; este trabajo, intenta desarrollar un recorrido por los diferentes discursos que la atraviesan, al tiempo que se ponen en tensión dichas miradas. Partir de la concepción hegemónica es fundamental, pues permite ir a otros campos para luego reencauzar una mirada filosófica y pedagógica, de allí que, en la primera parte de este escrito, y siguiendo a deMause (1982), se realice una reconstrucción de las infancias en la perspectiva histórico-antropológica, con la cual se logra evidenciar un devenir de diferentes maneras de concretar culturalmente la infancia. Luego con el apoyo del profesor Kohan (2004), se profundizará en la propuesta filosófico-pedagógica de la infancia como experiencia formativa y, por último, se enunciarán algunas conclusiones que permiten seguir problematizando el tema.

Las infancias en una perspectiva histórico-antropológica

Antes de iniciar con un recorrido histórico, tal vez iconográfico, se hace necesario detenernos en un planteamiento que resulta de la Teoría Psicogenética de la Infancia, desarrollado por Lloyd deMause (1982) en su texto *Historia De La Infancia*, donde se parte del

presupuesto de que la infancia debe estudiarse desde la génesis de las relaciones paterno-filiales; una mirada cronológica, de etapa, planteada por el autor en su propuesta de estudio desde el campo psicoanalítico que, aún en la distancia conceptual, termina con un ligero acercamiento a la postura filosófica del maestro Kohan, que se desarrolla posteriormente en mayor profundidad.

Ahora bien, retomemos algunos aspectos de la propuesta de deMause (1982), quien plantea tres modos de reacción: *Proyectiva* (vehículo, recipiente), *Inversión* (sustituye, satisface, el adulto infantilizado) y *Empática* (comprensión). En clave de estos tres tipos de reacción, este autor se refiere en su estudio de la Historia de la infancia, a seis periodos que demarcan la forma en la que evolucionan dichas relaciones paternofiliales, de la siguiente manera:

El primer periodo es el *Infanticidio* (Antigüedad -s. IV)-Se da como un asunto naturalizado, los niños en ese momento histórico se asumen como una propiedad, de la cual se dispone, sea como un modo de solucionar las angustias que estos puedan generar o simplemente como una actitud pasiva que también podía conducir a la muerte, es de resaltar que dichas prácticas eran justificadas socialmente y bien vistas.

El *Abandono* (s. IV -s. XIII), durante este periodo se supone que los niños poseen alma, esto genera culpa en el adulto y se recurre al abandono para deshacerse de las angustias y desgracias que este acto pueda generar. Sin embargo, dicha práctica es una forma de infanticidio indirecto, por la desprotección que genera en el niño dicho estado de indefensión; de aquí surgen historias que escenifican dicho abandono de los niños, donde se les ve cuidados por criaturas salvajes, por ejemplo.

El periodo de la *Ambivalencia* (s. XIV - s. XVII), plantea la inconsciencia en relación con los procesos de desarrollo, crecimiento y maduración del niño; en este sentido, puede

advertirse la imagen del niño o niña como un adulto en miniatura, lo que implica la participación de este tanto en el ocio de los adultos como en el trabajo. lo que deriva en una exposición innecesaria a situaciones de maltrato psicológico y físico, que en dicho momento resultaba algo natural, normal, como manera de purificación y descarga emocional del adulto. Esto bajo el presupuesto que surge en esa época, en la cual se piensa que el niño es “malo” y requiere orientación; lo que no se alcanza a percibir es que las conductas del niño son una suerte de proyección del adulto.

El cuarto periodo es denominado de la *Intrusión* (s. XVIII), para este tiempo se aprecia una disminución de la mortalidad infantil, es un tiempo de reivindicación, donde emergen la pediatría y otras miradas científicas interesadas en estudiar las condiciones de desarrollo de los niños. El niño deja de ser visto como el adulto en miniatura, pero aún con el carácter de perfectibilidad, se desliga esa condición moralista que lo sometía a procesos de purificación (maltrato) y se le suma ya el cuidado de los padres; aunque no se acerca a la reacción empática, se encauza positivamente hacia esta.

El quinto es el periodo de la *Socialización* (s. XIX - mediados del s. XX) donde las miradas proyectivas del adulto pierden vigencia, se encaminan los esfuerzos al cuidado y la educación, se puede afirmar que, para este siglo, conocido como el siglo de la infancia, por primera vez, aparece una preocupación pedagógica por la protección, aunque es necesario advertir que persiste una mirada dominante, pues se ve al niño como un sujeto inacabado, incompleto, imperfecto.

El sexto y último periodo es la *Ayuda* (mediados del s. XX) es un tiempo de transformación, donde tiene lugar una reacción empática; ya los intereses no giran en torno a la dominación o la simple socialización, sino que la mirada se dirige a potenciar en cada niño sus propias habilidades,

atender sus reales necesidades y desarrollar sus capacidades; emergen condiciones y garantías para los niños, a partir de tratados como el de Ginebra y las observaciones hechas por la ONU, que permitieron para el siglo XXI la Convención sobre los Derechos del Niño.

Conviene decir, que el periodo de ayuda demarca y es el punto de partida de muchos estudios histórico-antropológicos que se desarrollan en torno a los modos de relación de los adultos con los niños; sin embargo, a pesar de dicha vigencia, se distancia de la propuesta que aquí se intenta desarrollar. En este punto, la invitación se remite a un acercamiento a los clásicos, lo que posibilita el encuentro con el pensamiento de autores como Platón, Plutarco, Aristóteles, Nicómaco, entre otros. Es al mismo tiempo la posibilidad de observar cómo estos empezaron a cuestionarse sobre la educación y la salud de los niños en una época en la que la infancia no tenía rostro ni sentido, pues eran considerados seres incompletos, imperfectos, y la manera más cruda de referirse a ellos era Homúnculos¹⁵. Durante el Renacimiento, emergen autores como Erasmo y Vives, quienes presentan un nuevo interés por estudiar el desarrollo y naturaleza infantil. Locke para esta época piensa al niño como *Tabula Rasa*, una pizarra en blanco, donde se describe el infante como un sujeto que no nace bueno ni malo, sino que todo lo que llegue a hacer y ser dependerá de sus experiencias (Enesco, s.f).

Con Rousseau, para el s. XVIII se inicia un periodo trascendental en la significación de la infancia, esta como un asunto de vital importancia, pues define al niño como un ser de características propias, podría resumirse su perspectiva de la infancia en esta frase: “El pequeño del hombre no es simplemente un hombre pequeño” (Enesco, s.f., p. 2),

¹⁵ Término mediante el cual se concibe al niño, donde se visualiza el desinterés y la desnaturalización que se padecía.

posteriormente Pestalozzi, Tiedemann y Froebel, entre otros, empiezan a dar unas definiciones más novedosas, incluso surge a partir de uno de estos pensadores la idea de la educación preescolar (Kindergarten), y se genera así, una línea de pensamiento más holístico en relación con los intereses y necesidades de los niños (Enesco, s.f).

En la búsqueda de una conceptualización de infancia es necesario remitirnos al origen de la palabra que proviene del latín *infantia*: mudéz, niñez. En este punto, se entiende la infancia como la etapa de la existencia del ser humano que se inicia en el nacimiento (sin voz) y se extiende hasta el principio de la pubertad. La infancia, debe significar mucho más que el tiempo que transcurre entre el nacimiento y la edad adulta; por ello, es importante considerar y comprender las diversas concepciones de infancia a través de la historia que, como plantea Ramírez (2007), reclaman reconocer que

La infancia es una construcción social -construida tanto para los niños como por ellos mismos- dentro de un conjunto activamente negociado de relaciones sociales. Aunque la infancia es un hecho biológico, el modo de interpretarla viene socialmente determinado.

La infancia, como construcción social que es, se halla siempre contextualizada con respecto a un tiempo, un lugar y una cultura, y varía según la clase, el género y otras condiciones socioeconómicas. No existe, pues, una infancia natural o universal, como tampoco existe un niño natural o universal, sino múltiples infancias y niños. p. 11)

Las concepciones de infancia y su implicancia en las prácticas pedagógicas se conectan directamente con el estudio que aquí se pretende desarrollar, en suma, retoman al autor que redirecciona

nuestra mirada, el maestro Kohan. Resulta relevante para el análisis que, a pesar de tener dicho referente conceptual, aún persiste en el discurso académico la necesidad de yuxtaponer el concepto de infancia con el de niño o niñez; en este sentido, Ramírez (2007) retoma varias teorías, todas estas direccionadas a ver la infancia como etapa, periodo, momento.

Cabe decir que, ante la pregunta: *¿Qué conceptos o nociones de infancia atraviesan los discursos, enunciados y políticas que orbitan en torno al esplendor de esta?*, la mirada hegemónica configurada en la modernidad, la infancia como etapa, no satisface, no convence, no tiene un alcance con el suficiente rigor epistémico, que posibilite la comprensión de la infancia como experiencia, para ello, se hace necesario desarrollar otros elementos, argumentos, discursos que dinamicen dicho proceso.

La infancia en una perspectiva filosófico-pedagógica

La comprensión de la infancia como concepto tiene sus bases teóricas en la filosofía y la pedagogía que interpretan en ella un tipo singular de experiencia caracterizada, como lo expone Agamben (2007) en su texto *Infancia e Historia*, por la búsqueda de un lugar en el mundo. Para el autor, pensar la infancia es abrir una constelación de preguntas que nos lleven a reformular una posible teoría de la experiencia que surja de una “teoría de la in-fancia”, teoría que no debe partir de lo que resuena en el concepto de infancia, pues es negación del lenguaje, sino que la experiencia debe ser redefinida en el espacio que se abre entre la infancia y el lenguaje. La experiencia es infancia del hombre, pero no es ausencia del lenguaje. En ese juego entre infancia y lenguaje es donde el sujeto se produce no como conocimiento del mundo sino como experiencia transformadora, emancipadora.

Esta idea tiene sus raíces en las tesis decimonónicas de la filosofía de la praxis de Karl Marx (2009) e inaugura una tradición que podríamos enunciar como teoría crítica (Muñoz, 2018). El interés central de esta tradición será la emancipación humana y política que puede conquistarse a través de prácticas y procesos educativos que estén más allá de la adaptación o funcionalización de los sujetos; en términos del maestro Freire (1971) se trata de trascender las prácticas educativas bancarias para desplegar prácticas educativas de la libertad. Esta tradición crítica tiene sus manifestaciones en la filosofía y en la pedagogía en corrientes como la *Ciencia Crítica de la Educación* alemana (Wulf, 2000) y la *Educación Popular* latinoamericana (Torres, 2011).

La *Ciencia Crítica de la Educación* alemana integra la *Filosofía de la Praxis* de Marx y la *Teoría Crítica* de la Escuela de Frankfurt basadas en la crítica ideológica a la sociedad capitalista con las tesis pedagógicas de la comprensión de la educación para la emancipación (Adorno, 1998). Aquí la idea filosófico-pedagógica es defender praxis educativas y formativas tendientes a la emancipación del ser humano; por ello, la concepción de infancia se estructura en torno a la tesis de una experiencia que abra sentido, que permita la vivencia de una negatividad o conciencia crítica del mundo que solo se hace posible desde una mirada distanciada, de la sospecha, de la pregunta muy propia de la experiencia de infancia, tal y como lo propone en sus escritos de niñez y juventud Walter Benjamin.

Con Benjamin (1989) se establece, en continuidad con Marx y Nietzsche, una crítica radical a la civilización occidental en general y, en concreto, a la configuración del actual capitalismo. La tesis central del pensador judío será la denuncia de la idea de progreso, de cuño burguesa, que reduce la posibilidad de la historia humana, únicamente a la realización del ideal de éxito capitalista. En Benjamin el

problema del tiempo como reducción cronológica evidencia la hegemonía de la idea de progreso burguesa tanto en la historia de la humanidad como en las biografías concretas de los sujetos. Un tiempo medido y reducido a la producción como “tiempo moderno”, estará en la base de la crítica de Benjamin al capitalismo. Por ello, las tesis del ciclo vital sustentadas en esta idea del tiempo de la producción reducen la infancia a un tiempo de la preparación para la generación del capital.

Benjamin en escritos como: *Infancia en Berlín hacia 1900* (1987) y *La literatura infantil, los niños y los jóvenes* (1989), logra denunciar esta idea burguesa de la infancia y proponer otras maneras de devenir infante. De la mano de unas narrativas que sospechen de la época y que permitan reconstruir en los sujetos sus conexiones vitales; el autor propone filosófica y pedagógicamente otras concepciones de la infancia más centradas en las constelaciones históricas que permiten una particular manera de ser en el mundo. Esta concepción de infancia tiene una íntima relación con la experiencia humana y sus condiciones de posibilidad en la sociedad industrial e instrumental capitalista.

Con este pensador, es claro que una lectura alternativa a la idea burguesa de infancia conlleva necesariamente una crítica radical a la sociedad actual. La infancia sería una experiencia revolucionaria capaz de tensionar el orden adulto establecido; por ello, la pertinencia de una pedagogía crítica.

La *Educación Popular* o *Pedagogía Crítica* latinoamericana integra desde el siglo XIX la pregunta filosófica y política por la liberación con la propuesta pedagógica de la transformación social como efecto educativo-formativo (Muñoz y Hurtado, 2015). En simultaneidad con *La Ciencia Crítica de la Educación* alemana, la *Educación Popular* latinoamericana ubica el tema de la liberación como eje central de la educación y la formación de los pueblos. Podría decirse, siguiendo a

Kohan y Durán (2016) que, desde Simón Rodríguez hasta la actualidad, la infancia es comprendida como una experiencia revolucionaria de sospecha en torno a lo establecido. Ser infante para el sujeto y la población es adentrarse en el horizonte abierto de la pregunta por el cambio.

Para el filósofo argentino Walter Kohan (2004, 2007) en textos como *Infancia, entre educación y filosofía* e *Infancia, política y pensamiento. Ensayos de filosofía y educación* la problemática contemporánea de la infancia se traduce en la pérdida de un tipo de experiencia capaz de abrir sentidos, la ausencia de una sensibilidad que compromete a los sujetos con la pregunta por otros mundos posibles.

Para Kohan (2004) el cierre simbólico del actual capitalismo globalizado imposibilita dicha apertura, negando por ello la infancia como experiencia de comienzo. Habitamos un tipo de sociedad adultocéntrica que minimiza la experiencia a las formas de vida adultas caracterizadas por un exceso de adaptación y pasividad. A diferencia de la experiencia de la infancia, la experiencia de la adultez se basa en la negación de la creación de otros mundos, con ello a la imposibilidad de la imaginación y la natalidad. Mientras la experiencia de adultez implica acomodación, la experiencia de la infancia posibilita la creación (deMause, 1982).

En primer lugar, la negación de la imaginación es la ruptura con la capacidad humana, ampliamente expresada en la infancia, de emanciparse del mundo inmanente gracias a la posibilidad de “volar” a otros lugares, que en su metafísica permiten trascender la física asfixiante de un mundo ya terminado, al cúmulo de hechos inmodificables. Aquí el autor comparte con Benjamin la pertinencia de la imaginación como praxis revolucionaria capaz de ir más allá de los estuches férreos del mundo adulto.

En segundo término, la natalidad o experiencia de comienzo es la posibilidad, con base en la imaginación o en la historia, de iniciar un nuevo camino. La natalidad, en la lectura de Arendt (2015), implica políticamente una disposición a volver a empezar rompiendo con los hechizos del entorno, que sugestionan con la pesimista idea de la imposibilidad de transformar lo existente. La natalidad como experiencia de comienzo es una praxis política y ética comprometida con la búsqueda de alternativas al mundo real-concreto, a través de la esperanza crítica (Bárcena, 2011).

En resumen, la concepción filosófico-pedagógica de la infancia reivindica un tipo de experiencia crítica capaz de descomponer la materialidad férrea del mundo adulto y sus sensaciones de cierre y acomodación. Ser infante en esta propuesta es asumirse como sujeto de cambio que va más allá de los cierres políticos de su época.

Conclusiones

Este trabajo se inscribe en el campo de la filosofía de la educación (Fullat, 1997) y de la pedagogía como ciencia de la educación (Wulf, 2000), es decir, en un campo teórico heredero de las precisiones conceptuales como base de todo pensar juicioso. En este caso el concepto a ser tematizado y problematizado es el de infancia, a la luz del pensamiento filosófico y pedagógico de autores contemporáneos como: Walter Benjamin, Giorgio Agamben y Walter Kohan.

El lugar común de estos pensadores es su lectura crítica a la modernidad en su versión instrumental-capitalista, donde temas como la infancia quedan reducidos a dispositivos biopolíticos de control y disciplinamiento (Kohan, 2004). La tesis central de los autores gira en torno a la imposibilidad de una experiencia auténtica en el contexto mundo-vital

del sistema capitalista, caracterizado por la negación del sujeto y sus procesos de subjetivación (Marcuse, 1994). En ese sistema social solo es posible la existencia de lo que por utilidad sea conveniente a la producción; como podrá notarse, experiencias antropológicas ligadas a la infancia se hacen poco productivas para este tipo de formaciones sociales. De allí que negar la infancia como experiencia improductiva sea la clave para comprender la idea hegemónica de infancia configurada en el capitalismo (Agamben, 2007).

La infancia capitalista o burguesa solo tiene sentido como proyecto productivo, es decir, como la posibilidad de devenir el sujeto en experiencia de infancia en un sujeto con experiencia de adulto productivo (Benjamin, 1987). Los niños quedan en esta perspectiva reducidos a la imagen antropológica del “yo burgués”, siendo importante para ello un gobierno de la infancia como generación de hábitos productivos acordes con la circulación de capital (Runge, Carrillo y Muñoz, 2012). La temporalidad, en tanto tiempo vivido, de la infancia es vigilada y conducida hacia los ideales de éxito en la idea de progreso burgués. Hacer de los niños pequeños burgueses es la clave reproductiva de dicho gobierno (Benjamin, 1989).

De allí, que recuperar en la propuesta de Benjamin, Agamben y Kohan la infancia como experiencia formativa de natalidad o comienzo permita trascender las reducciones burguesas hegemónicas y llevar el concepto a un horizonte crítico capaz de problematizar el entramado social y político de una sociedad negadora de experiencias de comienzo.

Referencias

- Adorno, Th. (1998). *Educación Para la Emancipación*. Ediciones Morata.
- Agamben, Giorgio (2007) *Infancia e Historia, 2ª ed.* Adriana Hidalgo Editora.
- Arendt, H. (2015). *La Condición Humana*. Paidós.
- Bárcena, F. (2011). *Hannah Arendt: una filosofía de la natalidad*. Herder.
- Benjamin, W. (1987). *Infancia en Berlín hacia 1900*. Alfaguara.
- Benjamin, W. (1989). *La literatura infantil, los niños y los jóvenes*. Nueva Visión.
- DeMouse, Ll. (1982). *Historia de la infancia*. Alianza
- Enesco, I. (s.f.). *El concepto de infancia a lo largo de la historia*. <https://Acortar.Link/KKZhfx>.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France (1978 – 1979)*. Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (1971). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.
- Fullat, O. (1997). *Antropología filosófica de la educación*. Ariel.
- Kohan, W. (2004). *Infancia, entre educación y filosofía*. Laertes.
- Kohan, W. (2007). *Infancia, política y pensamiento. Ensayos de filosofía y educación*. Del Estante Editorial.
- Kohan, W. y Durán, M. (2016). Simón Rodríguez y la infancia de una filosofía. *Para Juanito - Revista de educación popular y pedagogías críticas*. 4(11), 6-9.
- Marx (2009). *La Cuestión Judía*. Anthropos.

- Muñoz, D. y Hurtado, U. (2015). El maestro Simón Rodríguez: Un pensador de la educación crítica latinoamericana. En: *Revista Kavilando*. 7(1), 83-94 enero – junio.
- Muñoz, D. (2018). Corrientes Pedagógicas críticas. En: *Revista Kénosis*. 6(11), 46-67.
- Ramírez, P. (2007). Concepciones de Infancia, Una mira a las concepciones de Infancia y sus conceción en las prácticas pedagógicas de un grupo de profesionales de la educación. *Universidad Academia de Humanismo Cristiano*, 1-139.
- Runge Peña, A. (2008). Heterotopías para la infancia: reflexiones a propósito de su “desaparición” y del “final de su educación”. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, (6)1, 31-53.
- Runge Peña, A. (2011). La pedagogización de la sociedad. En: *Paréntesis*. Boletín Informativo de la Facultad de Educación, (9), 13-15 (noviembre – diciembre).
- Runge Peña, A., Carrillo, S., Muñoz, D. (2012). Los “mega jardines” infantiles de Medellín y el gobierno de la población infantil. *Revista Itinerario Educativo* (60), 55-74.
- Torres, A. (2011). Educación Popular, Trayectorias y Actualidad. Universidad Bolivariana de Venezuela.
- Van Manen, M. y Levering, B. (1999). *Los secretos de la infancia*. Paidós Educador.
- Vilar Martín, J. (1982). Historia de la Infancia. *Libros recuperados*, 123-126.
- Wulf, Ch. (2000). *Introducción a la ciencia de la educación: entre teoría y práctica*. ASONEM



EL NIÑO LATINOAMERICANO: LA OTRA INFANCIA¹⁶

Alexánder Hincapié García¹⁷

“En cuanto empieza a vivir, el niño se convierte
en un gran cazador. Caza los espíritus, cuya
huella rastrea entre las cosas; y entre los espíritus
y las cosas van transcurriendo años en los que
su campo visual nunca incluye a los hombres”
(Walter Benjamin)

“Pasa con los humanos como con la naturaleza, que se
la puede explotar y violar impunemente. Hay daños
irreversibles en la naturaleza y en el ser humano”
(Manuel-Reyes Mate)

Introducción

Cada sociedad crea un sistema complejo de relaciones con la naturaleza a través de la técnica. Su desarrollo es fundamental porque con la técnica se decide cómo puede

¹⁶ Este capítulo hace parte de los desarrollos teóricos del proyecto de investigación titulado “Perspectivas pedagógicas de investigación doctoral”, adscrito al grupo de Investigación Servicio Educativo Rural -SER-. Avalado y financiado por el Sistema de Investigación, Desarrollo e Innovación (SIDI) de la Universidad Católica de Oriente.

¹⁷ Doctor en Educación. Magíster en Psicología, estudios de pregrado en psicología y filosofía. Docente e investigador de la Universidad de San Buenaventura Medellín y de la Universidad Católica de Oriente. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6828-2786>

el ser humano apropiarse de la naturaleza para sus fines. Por constitución, esto es, por su vulnerabilidad y exposición, el ser humano se ve en la necesidad de modificar la naturaleza que en principio se le impone. Así, requiere servirse del desarrollo de la técnica al punto que llega a convertirse en un 'ser técnico'. En su lectura de Gehlen y Sloterdijk, Castro Gómez (2009) entiende por técnica a las acciones reguladas con un propósito determinado: “[...] la técnica es producto de la inteligencia práctica del hombre, aquella que le permite <<disponer>> del entorno y someterlo a sus necesidades vitales” (p. 65). Puede inferirse que la técnica también está a la base del cómo el ser humano se da lo humano para sí. Lo que no pocas veces supone establecer los criterios con los cuales reconoce aquello que ha de contar como 'condición humana' y lo que no. Por eso, no es extraño afirmar que las relaciones que el ser humano establece con la naturaleza tienen su correlato en las relaciones que este tiene consigo mismo. Si la relación que el ser humano genérico entabla con la naturaleza es de explotación, de igual modo será la relación entre congéneres. Runge Peña (2012), avanzando en este punto de la orientación del ser humano por la técnica, sostiene que, a pesar de la molestia que pueda causar un concepto como el de *antropotécnica*, la educación y la cultura son, en su uso, técnicas de producción de lo humano.

En conjunto, dichas técnicas sirven al proceso de su domesticación. De algún modo, reiterando el diagnóstico de Marx (2007), el ser humano hace lo humano, pero, como puede apreciarse por la historia, lo hace en la inconsciencia, puesto que se le escapan las condiciones de su producción. El ser humano se produce a sí mismo, aunque permanece ciego a las condiciones que actúan en su producción, por eso no puede alterar la 'condición antropológica' que determina su domesticación presente.

En la Modernidad se produce un tipo de mutación histórica. Por el impulso universal que la recorre se puede calificar como catastrófica. Con esta mutación se imagina la relación del ser humano con la naturaleza solo en términos de explotación (si es que puede haber relación alguna en la explotación). En efecto, la técnica sufre una recodificación de su sentido antropológico vital en función de lo que ahora le exige la mutación histórica. Por deducción lógica, a pesar de la Declaración de los Derechos Humanos o de las barreras civilizatorias elaboradas, las relaciones entre los seres humanos también tienen un carácter de explotación¹⁸. Para que estas relaciones sean justificables, las sociedades modernas crean representaciones en torno al *destino* de la naturaleza y los *finés* para el ser humano. Se entiende la representación no como una analogía del momento fotográfico capturado, aquel que revela la verdad del instante, sino la producción conflictiva y vacilante del conocimiento y del saber que tiene por propósito la orientación del ser humano con respecto a la vida, el mundo, las cosas y la humanidad o, más preciso, el ideal de humanidad. La representación es la cristalización del contacto entre múltiples *superficies* e inscripciones de significado que orientan la actividad del ser humano. Dicho lo anterior, se reitera: la Modernidad es la época en la que se inicia un curso absolutamente radical de la *relación* entre el ser humano y la naturaleza y del ser humano consigo mismo como ser genérico. Esta época no se entiende sin la aparición

¹⁸ No se está afirmando que el pasado está exento de explotación. Benjamin (2012a) enseña que lo único constante es el sufrimiento y la dominación. Sin embargo, es necesario exponer, de manera sumaria, dos aspectos. El primero responde al impulso de la Modernidad que, al ser un proyecto con aspiraciones universales, también universaliza la explotación como única posibilidad. El segundo aspecto implica reconocer que la explotación es parte de la historia del ser humano. Lo que no es inherente a la historia humana es la Declaración de los Derechos ni las barreras civilizatorias elaboradas por la cultura para poner límites a la barbarie. En el presente, la explotación de la naturaleza y del ser humano se ha radicalizado. Podría decirse que nunca se ha hablado más del valor del ser humano y, al mismo tiempo, un ser humano puede significar tan poco. El criterio de comparación no es la crueldad del pasado, sino la creciente consideración de que la vida humana cuenta.

del Estado-nación, la industrialización y el capitalismo. Aquí el desarrollo de la técnica se destina no tanto para el mejoramiento de las condiciones de la vida de todas las especies, sino para intensificar y hacer eficiente la explotación e incrementar la producción de riquezas. Este proceso iniciado por la Modernidad resulta en extremo problemático porque, incluso, parafraseando a Benjamin (2010), la libertad no es el poder experimentar la vida sin horror, sino que esta llega a definirse filosóficamente como la apropiación y el dominio absoluto de la naturaleza por parte del ser humano. La naturaleza aparece como su servidora. Con Benjamin (2012a) se puede inferir que la forma corrupta que adopta la técnica y el trabajo de los seres humanos en las sociedades moderno-capitalistas, con complacencia filosófica, se alimenta de la idea de que la naturaleza *está ahí* para ser explotada.

Para no aplazarlo más, la Modernidad implica la subsunción de todas las esferas sociales (familia, sociedad y Estado) al orden del capital. Si en un sentido filosófico en la Modernidad se asume que el Estado, la ciudadanía y la propiedad son los garantes de la 'dignidad' de los seres humanos y si, justo por estos garantes, todos los seres humanos son iguales, la realidad demuestra que el Estado, la ciudadanía y la propiedad son los privilegios que una minoría puede citar como suyos; esto es, aquella que posee los medios de producción de riquezas y el derecho de explotación. Como sostienen Löwy y González (2014), todo esto ha llegado a su límite: la producción de riquezas y el derecho de explotación no pueden prolongarse hasta el infinito. En el presente y a escala global, las crisis antropológicas se derivan básicamente de un mismo problema: la transformación moderna de la tierra, el agua, el aire, los animales y los seres humanos en mercancías que se usan y se desechan sin criterios normativos. Se habla de derechos, pero, estos funcionan como ideología

(falsa conciencia), que encubren justificando la explotación. Nótese que eslóganes del tipo ‘explotación amigable de la naturaleza’, reorganiza la explotación en términos de la supuesta conciencia ecológica de la época. No puede imperar el recurso eufemístico que *informa* de reacomodos necesarios o de crisis temporales. Aquí lo que hay que declarar es una gran crisis civilizatoria de la que no será posible reponerse si no se altera radicalmente la relación del ser humano con la suma total de las determinaciones de la vida. De esta crisis no escapa el lugar asignado a los niños en la sociedad y la función del concepto de infancia como diagnóstico de la época.

El supuesto principal planteado en este trabajo estriba en que la infancia no son los niños ni tampoco es un período evolutivo. La infancia es la manera mediante la cual los adultos interpretan su propio pasado y postulan el contenido del presente de los niños. Contrario a lo que se pretende, no es la modalidad subjetiva con la que estos se perciben a sí mismos. En todo caso, es una sensibilidad adulta, producto de la Modernidad que funciona como la base del ordenamiento de las relaciones de los adultos con los niños y de la sociedad con respecto a sí misma. La infancia es la sensibilidad que actúa como justificación de la vida escolar y de la educación. En sus *Escritos pedagógicos*, Hegel (1991) da por hecho la necesidad de la escuela. Es decir, su necesidad es evidente tanto como la vigilancia del Estado sobre la educación. En dirección a lo anterior, cuestiona que las reformas prometidas por el Estado alemán en su época no se lleven a cabo con suficiente diligencia (Wigger, 1987). Como lo percibe, es en la educación y en la escuela donde el Estado afirma su objetividad. En otras palabras, detrás del reconocimiento de la idea del niño como alteridad, se sobreviene la invasión de su cuerpo mediante la observación, la vigilancia y la intervención. El mismo Hegel (2004) dirá

que el derecho de los niños a la educación se deduce a partir de que estos no son por naturaleza lo que deben ser. Por su parte, Pereyra, González y Coronel (2002) sostienen que la infancia es un modo de escritura histórica del presente. Entender lo que en un momento dado se ha declarado el ser de la infancia, permite comprender las expectativas que una época tiene de sí misma. A su vez, estos autores también señalan que la infancia es una construcción cambiante en su concepto y en su expresión. En otras palabras, el concepto de infancia abarca sus desmultiplicaciones tanto históricas como culturales. En sentido estricto, hablar de infancias en plural carece de eficacia analítica, puesto que todo concepto en su contenido es plural. En virtud de lo anterior, en este trabajo no se adopta ese uso que, por lo demás, es frecuente sin ofrecer argumentos convincentes en torno a cuál es el contenido que el plural aporta por encima del singular con el que, por ilustrar de algún modo, Walter Benjamin, Phillippe Ariès y Lloyd deMause desarrollaron sus investigaciones.

El trabajo está dividido en tres secciones. La primera se titula *Breves consideraciones sobre la construcción de la infancia en la Modernidad*. La segunda sección lleva por título *Reconfiguraciones del Estado moderno latinoamericano*. Para finalizar con el planteamiento de una especificidad: *El niño latinoamericano*. Con todo ello, informar que, por sus condiciones histórico-sociales, a los niños latinoamericanos se los constituye como la *Otra* infancia.

El propósito general de este trabajo podría circunscribirse a la necesidad de analizar las condiciones de posibilidad con las que cuenta la educación en Colombia, de cara a la necesidad de realizar una promesa jamás cumplida, esto es, la real igualdad entre los seres humanos. Lo que aquí se desarrolla cuestiona de manera oblicua esas condiciones a partir de reflexionar históricamente el gobierno del

niño latinoamericano a través del concepto de infancia. El método de investigación se define con los siguientes criterios. Primero, el método no es una teorización estándar, sino un tipo de ensamblaje. Un proceder que une distintas partes para producir significaciones. Segundo, el método está expuesto en la escritura, está en el cómo se seleccionan, analizan y relacionan las fuentes. Es decir, responde al cómo poner a prueba las fuentes más allá de sí mismas (Piñeres Sus, 2017). Tercero, el método es la exposición misma del problema y, por esto, no hay disociación entre la forma y el contenido. Por lo tanto, el método no es una cuestión de procedimientos, sino de perspectivas.

Breves consideraciones sobre la construcción de la infancia en la Modernidad

Los niños existen desde siempre. Lo que resulta de aparición reciente es esa sensibilidad que toma por nombre infancia. Consolidada necesariamente con las transformaciones de la Modernidad, la infancia es la sensibilidad que no solo regula las heterogéneas relaciones de los adultos con los niños (cuidado, proximidad, afecto y responsabilidad), sino también la relación de la sociedad consigo misma (en términos de estrategias eficientes para la vida política). Hasta el presente, en nombre de la infancia se llevan a cabo variopintas campañas, encaminadas a *salvar la familia*, recuperar los valores y mejorar la sociedad. Si ingenuamente se puede imaginar a la infancia como aquello que no es separable del reconocimiento de los niños como alteridad y de la revalorización del cuerpo, es preciso oponer una perspectiva menos consoladora, la infancia no puede separarse de la extraña idea de renovación social lanzada a las nuevas generaciones. Una idea que oculta la negativa

del adulto a responder por lo hecho en el presente. La infancia tiene una función instrumental: con ella se espera resolver (en el futuro) el conflictivo momento histórico (del presente), en el que no es posible responder por ideal alguno y, mucho menos, renovar o inventar ideales nuevos. Solo así tiene sentido la máxima que indica que los niños son el porvenir. En todo caso, no puede negarse que la infancia es una sensibilidad atravesada por variables políticas e histórico-culturales que, como concepto y expresión, es el esfuerzo de una época por representarse a sí misma. Esto es, una sensibilidad interesada.

En este punto, cabe precisar que la figura del Estado, en la Modernidad, induce deseos y expectativas en torno al cuerpo social, lo cual constituye la forma más eficiente y económica de su gobierno. Algo que en palabras de Noguera (2012) puede ser descrito como 'gobierno pedagógico'. Noguera sostiene que el saber y las prácticas pedagógicas están vinculados a los procesos de gubernamentalidad y responden a la preocupación por administrar la conducta del cuerpo social. Ahora bien, el Estado moderno desarrolla dos grandes procesos mediante los cuales es posible gobernar y conducir la conducta: la escolarización de los niños y la *familiarización* de la sociedad (Brinkmann, 1986). La escolarización, por un lado, separa la existencia de los niños de la de los adultos. Pero, por el otro, los prepara para llegar a ser como esos adultos de los que fueron separados. Como bien informa Ariès (1987), en el Antiguo Régimen son pocos los espacios diferenciados entre las generaciones. Es posible *entre-ver* a los niños compartiendo las extenuantes horas de trabajo de los adultos y también jugando los mismos juegos e involucrados, incluso, en sus prácticas eróticas. Esto que para el *bien pensante* moderno tomará el nombre de corrupción, no es otra cosa que las relaciones imposibles de traducir históricamente, sin

caer en la censura y en la torpeza de la corrección política y moral. El problema de la *buena conciencia* es la incapacidad de comprender que el límite de toda traducción histórica es la imposibilidad de traducir plenamente. Aquí, la historia es el Otro que no se deja reducir a los restrictivos marcos de interpretación de todo presente.

La escolarización no es solo el proceso a través del cual a los niños se les transmiten los bienes y los acumulados del espíritu humano (cosa que siempre ha pasado por distintas vías). Más importante, la escolarización es un proceso de diferenciación social en el cual los niños son educados con el propósito de que en el futuro sean ellos los que prolonguen el lugar social de sus padres y ancestros, como también la función que estos han desempeñado dentro del sistema económico y de los modos de producción. Este último aspecto es importante porque los niños no heredan un futuro abierto radicalmente a todas las posibilidades. Al contrario, los niños heredan el lugar social y la función de sus padres, aun cuando la Modernidad desmienta este hecho prometiendo la 'movilidad social'. No basta con soñar que la educación es capaz de borrar las brechas sociales (García et al., 2013). Otra vez, siguiendo a Benjamin (2016), al sueño hay que oponer la constelación del despertar.

La escolarización del niño no es posible sin la *familiarización* de la sociedad. En principio, la familia comienza a ser entendida como el espacio de los sentimientos cálidos y amorosos; espacio destinado a prodigar a los seres humanos la satisfacción de las necesidades de cuidado, proximidad y afecto (Hincapié-García, 2012a). Cabe aclarar que la familia así entendida tiene una existencia muy corta, no puede imaginársele de este modo invariable a lo largo de la historia. Si se mira por contraste, la ideología familiar del siglo XVI muestra que las actitudes frente al niño varían

entre la indiferencia, considerarlo un estorbo o una criatura que produce miedo (Badinter, 1981). El siglo XVIII es elegido por Badinter (1981) como una fecha importante para dar cuenta de los cambios que, en especial, se proponen para la familia alrededor del niño. Como bien sostiene, no se puede decir que de manera inmediata las sociedades y los adultos modifican sus representaciones hacia los niños. De lo que se trata, por ejemplo, es de situar el *Emilio* de Rousseau (aparecido en 1762) en un nuevo registro discursivo donde se están produciendo unas expectativas que, siendo justos, Hecquet y Crousaz ya han expresado e iniciado antes con respecto a los niños y la familia.

Para decirlo con brevedad, Rousseau representa una figura extraña dentro del pensamiento pedagógico. Siguiendo a Runge Peña (2012), puede inferirse que la diferencia antropológica, un elemento clave en el análisis de Rousseau, no permite anticipar ningún contenido definitivo para el ser humano. En este sentido, la pedagogía moderna inaugurada por el ginebrino refleja un *campo* paradójico y conflictivo. Por un lado, la utopía que alimenta todo fin educativo y sin la cual no es posible pedagogía alguna y, por el otro, la imposibilidad de recurrir a la teleología para comprender la (in)determinación humana. Así, la infancia inventada por Rousseau es, en el fondo, el descubrimiento del niño como un Otro radical. En parte, su radicalidad estriba en que no puede descifrarse por completo. Los niños son interrogados y cuestionados por los adultos, pero, estos guardan silencio. No extraña, entonces, que, si por la ingenuidad educativa se insiste en 'dar la palabra' a los niños, lo que se obtiene son las interpretaciones de los adultos tratando de llenar el silencio. Lo que es peor, convencidos de que, en efecto, los niños han hablado. *Emilio*, el niño de la obra magna de Rousseau, no es otro que el mismo ginebrino adulto tratando de desdoblarse

en un pasado que lo interpela, pero que se le escapa. Por muchas lecciones pedagógicas que todavía hoy pueda ofrecer esta obra, no puede sustituir el pasado irrecuperable de los niños, ni su condición de otredad o exterioridad radical.

En parte, la posición de Rousseau contrasta con el hecho de que en el momento en el que Europa crea la escuela, también contempla la esperanza de elaborar un discurso homogéneo en torno al niño, esto es, el de la infancia. Es decir, la posición de Rousseau, sin negar la necesidad de la escuela, no admite la escuela de su tiempo ni el intento de reducir la heterogeneidad del niño. Como afirma Schérer (1984), hoy nadie da crédito a esa esperanza. Las teorías sobre la sexualidad infantil, el psicoanálisis, la antropología histórica, por ejemplo, contribuyen al desmontaje de las opiniones vanas, ingenuas y, en todo caso, interesadas que recurren al concepto de infancia para gobernar las vidas de los niños y sus impulsos corporales y para intervenir la familia. Empero, para Schérer, Rousseau no significa un contraste radical con respecto a los propósitos de su época. Adviértase que el ginebrino imagina a *Emilio* liberado y ajeno a la corrupción de la sociedad. El niño fuerte, robusto, desnudo y libre de la influencia malsana de la sociedad, es la gran promesa de una correcta educación que no se conoce, pero de la que habría que tener un concepto esclarecido para poder educar con justicia al ser humano. No obstante, el mismo Rousseau declara la necesidad de no abandonar la tutela, a riesgo de que todo pueda perderse. Es decir, la mirada vigilante del preceptor, de la familia y de la sociedad, no puede cesar. De modo paradójico, Rousseau abre la puerta y la clausura.

Para decirlo sin más preámbulos, el Estado se cristaliza en la Modernidad como la figura política más importante, pero requiere de la infancia para llevar a término los intereses de la clase social que representa. Así, la infancia aparece como

la sensibilidad necesaria a partir de la cual dichos intereses encuentran su justificación, entre ellos, como demuestra Doncelot (1990), la invención de la “infancia pobre” o infancia en riesgo, significa la destrucción de la familia como “islotte de resistencia”. En adelante, en nombre de la infancia los niños y las familias serán objeto de vigilancia e intervención de médicos, trabajadores sociales y maestros. Ahora bien, la infancia, como concepto importante para la crítica antropológica, también podría entenderse como el límite contra el cual choca el pensamiento. Todo aquello que no puede retenerse ni recuperarse. La infancia no es el descubrimiento de los niños sino la exterioridad de un límite.

Reconfiguraciones del Estado moderno latinoamericano

Las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del siglo XX significan para Latinoamérica el período definitivo de modernización. Los *jóvenes* Estados se comprometen a construir una ‘cultura nacional’, empujados por las exigencias de la industrialización, la creciente población en las ciudades, la *formación* de la clase obrera, los fenómenos de masas y los movimientos sociales. Los Estados enfrentan el desafío de formar sociedades fuertes, democráticas y seculares, valiéndose de instituciones de encierro como el hospital, la prisión y el ejército, además de la escuela y la pedagogía escolar asociada. Celestino Barreto Álvarez (1896), por ejemplo, sostiene que la pedagogía es el conjunto de principios en el que debe fundamentarse la educación. Así, hay dos tipos diferenciados de pedagogía: uno científico y otro artificial. En el primero se agrupan los principios que han de seguirse para alcanzar el despliegue humano conducente a su perfección. Al segundo tipo le corresponde los procedimientos apropiados por los *instructores* para la enseñanza en la escuela. Vale destacar

que no puede confundirse la educación con la instrucción. Mientras la educación es el todo destinado a formar en el niño un corazón noble, sincero y amante de la patria, la instrucción es apenas una parte de ese todo.

En el marco del paroxismo por hacer patria y formar nación (Álvarez Gallego, 2010), los intelectuales, se presentan a sí mismos como la encarnación metropolitana y cosmopolita del gran ideal antropológico. Son estos los que darán curso a la Modernidad. Miguel Cané, José Vasconcelos, Luis López de Mesa, Martín Camacho, Lucas Caballero, sirven de ilustración. Sin embargo, las relaciones económicas de los *jóvenes* Estados persisten en la dependencia. En otras palabras, el reconocimiento de la autonomía, sustantivamente, es confrontado con la incapacidad de los Estados para gobernarse por sí mismos y para romper con relaciones económicas, materiales y simbólicas de tipo neocolonial. Nkruma, citado por Pratt (2010), afirma que:

La esencia del neocolonialismo consiste en que el Estado a él sometido es, en teoría, independiente y posee todos los atributos exteriores de la soberanía internacional. En realidad, su sistema económico y, por ende, su rumbo político, están dirigidos desde afuera. (p. 411)

Lo inevitable de la Modernidad es algo paradójico. Por un lado, se supone que los Estados deben ser modernos en tanto que independientes y soberanos; por el otro, el neocolonialismo (que es un producto moderno), trabaja para que eso no sea posible. Las relaciones materiales, simbólicas y culturales desplazan de manera permanente las promesas de independencia y de soberanía, de modo que nunca puedan realizarse. No es de extrañar que un organismo como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) tenga por

función atar a los países, otrora colonizados, a los discursos del Primer- Tercer Mundo o del Desarrollo-Subdesarrollo, al punto de que para dichos países es imposible pensarse en términos diferentes. El BID fomenta una deuda impagable con la cual los países quedan plegados hacia él de manera inexorable. En otras palabras y como puede derivarse, actúa como el destino que jamás redime, ejerciendo su poder a través del endeudamiento perenne. Un problema que Escobar (1996), de manera detallada, expone en *La invención del Tercer Mundo*. Para Escobar, el desarrollo es un tipo de experiencia histórica que induce un dominio de ideas, técnicas y prácticas organizadoras del conocimiento y las formas de vida anexadas a su registro. El desarrollo no es el estado de las cosas libres de intervención, sino, todo lo contrario, la matriz interpretativa con la cual se ejercen formas de gobierno, se normaliza la vida social, se producen subjetividades y se gestiona el mapa de la riqueza y la pobreza.

Como plantea Vargas Hernández (2008), los países latinoamericanos son atravesados por tres grandes reformas desde el siglo XX. La primera responde al modelo de la industrialización. En sentido básico, con esta reforma se busca enfrentar el riesgo de las importaciones y el fortalecimiento de los mercados internos. En lo político se plantea la necesidad de fortalecer un Estado de bienestar que administre promoviendo condiciones de justicia e igualdad. Uno de sus problemas estriba en responder a la pregunta por cómo aminorar la carga fiscal y la burocracia. Aunado a lo anterior, industrializar un país, es decir, el programa de su modernización, supone para Latinoamérica preguntarse por las condiciones antropológicas de las que se dispone para llevar a término ese programa. La respuesta, al parecer, proviene de la medicina y de la singular *ciencia* de la eugenesia. El diagnóstico, preocupante en todo caso, somete a evaluación

constante al cuerpo social a través de criterios raciales (Muñoz Gaviria, 2012). Modernizarse requiere del capital, pero no basta solo con él. Se requiere al ser humano y, en el caso del colombiano, este se descubre inepto. Alejandro López (ingeniero identificado como el padre de la administración en Colombia), para ser exactos, encuentra que las razones del atraso están en el medio climático y en el cuerpo de la nación (Pedraza-Gómez, 1996-1997).

La segunda reforma responde a la crisis fiscal y económica del Estado en América Latina por el endeudamiento. En la década de 1980, al conjunto de estrategias implementadas para reorganizar el Estado, se lo nombra como reforma de ‘primera generación’. Aquí se fomenta la liberación de los mercados como estrategia básica de crecimiento económico. El Estado se redefine a partir de nuevas funciones. En especial, las de corte administrativo y regulatorio. De manera paulatina, se constituye en lo que ya estaba en su base: un ente que gobierna para el poder económico (en esta medida, poder político), encargado de garantizar la seguridad del capital y del mercado y su preservación. Mucho se engañan aquellos que suponen para el Estado la función de proteger al ciudadano. Mucho se engañan aquellos que aspiran a que una *nueva* reocupación del Estado pueda crear condiciones diferentes para la naturaleza, el ser humano y la pacificación social. Lo que Foucault (1996) denomina ‘la fobia al Estado’ olvida lo que Marx (2009) y Nietzsche (2009) descubren en el siglo XIX: el Estado no es otra cosa que lo que ya ha llegado a ser. El Estado es una fuente de insatisfacción permanente.

De manera similar, las reformas de ‘primera generación’ son la entrega de las necesidades de la ciudadanía al capital. La liberación de los mercados, lo que incluye las famosas privatizaciones, significa una liberación de las políticas en función de los intereses del capital. El Estado formula

políticas que respaldan sus intereses. Sin embargo, por la misma flexibilidad política, el capital puede moverse libremente y abandonar un país una vez el trabajo de explotación concluya o en el caso, eventual, de que las políticas sean endurecidas por los Estados. Es decir, la entrega de las necesidades de la ciudadanía al capital no es otra cosa que una catástrofe social y una ruina moral. Es un hecho, no es posible esperar del capital y de la 'lógica del mercado' una respuesta moral de compromiso con la naturaleza, el ser humano y la pacificación social. Esta entrega, siguiendo las intuiciones de Benjamin (2012b), puede calificarse de traición de Estado, toda vez que engaña con la promesa de la 'buena fe' del capital o de su 'responsabilidad social'. Para Benjamin es claro que estos requieren un concepto así porque con él son dispensados de actuar conforme a los hechos históricos y al daño que producen.

La última reforma, o más bien la reciente, puede nombrarse como reforma de transformación institucional. De ella se espera mayor eficiencia por parte del Estado que se expresa en la participación ciudadana y la promoción del crecimiento económico¹⁹. Más eficiencia no implica que este sea el dueño del capital. Al contrario, se fortalece *una* clase capitalista *separada* del gobierno (con una clara representación en él), capaz de responder por el cuerpo social si el Estado falla. En términos prácticos se trata de una radicalización neoliberal, de la reducción de funciones sociales del Estado, del incremento de los contratos a tiempos cortos, de la *revalorización* de los usuarios y los consumidores y de la disminución de la intervención del Estado en la economía (pero sí el

¹⁹ Participación ciudadana y promoción del crecimiento económico son prácticas reguladas por la economía política. No pocas veces, la participación es un recurso que atenta contra los intereses comunes; una actividad calculada para legitimar acciones en contra del bien general. Como puede inferirse, esto responde a que la participación solo ha llegado a tener sentido dentro de los marcos que la economía política dispone para su realización. De manera similar, el crecimiento económico es un concepto con el cual a las clases más desfavorecidas se les retira sus derechos. El llamado crecimiento económico, para el desencanto, es una promesa capaz de producir más pobreza.

fortalecimiento en la fiscalización de los bienes). La ‘buena fe’, como ya se expresó, se transforma en ‘responsabilidad social’. Sin embargo, el sentido permanece intacto: el Estado cede sus funciones con respecto a la ciudadanía al capital y, a su vez, se espera que este actúe con ‘responsabilidad social’. Lo que en la práctica significa una exoneración histórica por los efectos que el capital induce en la vida social. En la práctica, la ‘responsabilidad social’ no es vinculante y tampoco puede ser objeto de reclamos morales. Benjamin diría que lo que aquí se presenta es la manera como el Estado se solidariza con la inmoralidad del capitalismo.

Puede inferirse que en América Latina el Estado se construye con una fuerte regulación de las ideas que deben circular. Enunciados como la erradicación de la pobreza, la lucha contra el comunismo, la ‘identidad nacional’, la recuperación de los valores, la inviolabilidad de los derechos de los niños, el progreso y la educación, son la propaganda usada por el populismo con el cual las élites económicas y políticas gobiernan. Del mismo modo, el Estado crea las posiciones de sujeto autorizadas y reconocidas para difundir dicha propaganda. Ahora, también se pueden documentar los casos de sujetos históricos que se han enfrentado a las condiciones dadas. Téngase por caso a Emiliano Zapata y su influencia en el pensamiento revolucionario latinoamericano (Santana, 2010), Camilo Torres, llamado el ‘cura guerrillero’ (Broderick, 1977) o, en términos de los discursos, la Teología de la liberación (Löwy, 2012). Sin embargo, estas formas de posicionarse, con frecuencia, se dejan al margen y pueden funcionar como ejemplos de lo que no debería haber sido. En la actualidad, más que el Estado, son los medios de comunicación los que transmiten toda la propaganda de las élites económicas y políticas, esto es, las ideas que deben circular. Los medios de comunicación son los verdaderos

educadores. Ante la declinación de la función de los padres, dichos medios son los que fomentan el aprendizaje y la internalización tanto de lo que debe rechazarse como de lo que ha de ser integrado por la conducta y la subjetividad. El conflicto de la formación del sujeto ya no responde al amor, la rivalidad y la identificación con los padres en la infancia, sino a la conjunción heterogénea y polimorfa de contenidos encaminados a la formación de masas, produciendo individuos con un pobre espacio vital autónomo y expuestos a identificaciones inmediatas con lo que los medios de comunicación promueven (Marcuse, 1973). Se deduce que los medios de comunicación elaboran los lugares de la verdad, de modo que, hasta el derecho, un orden corrompido desde su fundación (Benjamin, 2009a), termina invadido en sus decisiones jurídicas por lo que estos medios promuevan (castigos ejemplares, aumento de penas e incremento individuos encarcelados, entre otros).

En conclusión, puede afirmarse que de los años ochenta para acá, se despliega una nueva fase imperial que ahora se llama globalización. De este proceso son indisociables los sistemas masivos de comunicación y la proliferación de mercancías culturales. Los flujos migratorios cambian: los pueblos, anteriormente colonizadores, ahora reciben el mayor número de inmigrantes. España, por ejemplo, lanza la propuesta a los argentinos para repoblar algunos de sus pueblos y para neutralizar la inmigración de africanos; o Alemania expresa abiertamente su preocupación por los inmigrantes de países árabes. La narrativa del progreso se extingue por efecto de la globalización: “Durante algún tiempo, el carácter imperial del nuevo orden mundial fue velado por un discurso legitimador del libre comercio, el flujo internacional de capitales y los mercados abiertos: una visión global ecuménica” (Pratt, 2010, p. 431).

El BID y el Fondo Monetario Internacional sirven como intermediarios para continuar la explotación de los países que el mismo sistema de la ‘banca internacional’ describe como subdesarrollados después de la Segunda Guerra Mundial. Como sostiene Pratt, los Estados son obligados a renunciar a su función de la protección social, conservando, únicamente, la función de la defensa. Se fortalece así el poder penitenciario y carcelario aumentando los índices de personas encerradas. La globalización reclama un número mayor de hombres en prisión. En particular, aquellos que se constituyen en una amenaza para las ideas y las prácticas socialmente aceptadas que, en general, están asociadas al consumo. En todo caso, un momento histórico en el que el poder de administrar la libertad se hace más eficiente allí donde se niega, se retira o se excluye²⁰. Asimismo, el Estado adopta como función de primera línea la prevención de la rebelión. Para ello se desestima cualquier posibilidad de revolución social, se la muestra como impensable y, en términos de producción de conocimiento y de valores socioculturales, se instaura un ‘pacifismo tísico’ (Benjamin, 2009b) que reitera que la violencia le pertenece, en exclusiva, al Estado. Una manera de negar lo que Deleuze y Guattari (1997) habrían señalado: la máquina de guerra no le pertenece a nadie pues siempre puede ser activada por aquellos que dicen no a ser dominados. Para decirlo de otro modo, el Estado se redefine como una productiva figura de disuasión social, cada vez más ajeno a la satisfacción de necesidades asociadas a los sistemas de salud, educación y trabajo, solo por mencionar algunos.

²⁰ En la globalización, parafraseando a Portilla Contreras (2003), la prisión es el campo cerrado donde se produce el abandono del derecho o, más bien, el campo cerrado donde el derecho es el abandono. Para decirlo de otra manera, la globalización reclama al ejercicio del derecho el aumento de sujetos en prisión. Sin embargo, justo por este ejercicio, para los sujetos en prisión los derechos son ajenos.

El niño latinoamericano

Lo esperado del ideal de humanidad se hunde en los niños en la forma de expectativas y promesas. Como Europa, América Latina deposita en los niños la esperanza del futuro. Cuerpos sanos y sujetos civilizados por la ingente tarea de la educación, constituyen la base para un Estado fuerte y vigoroso. Por eso, los niños son objeto de intensas disputas en torno a cómo hacer progresar la Nación, civilizarla y cómo gobernar su capital antropológico. Es decir, la inquietud por los niños se ingresa en una compleja cartografía que trabaja por la formación de la *identidad*, por lo demás fallida, de las naciones²¹. A propósito de Argentina, Taub (2008) afirma que durante el siglo XIX se cultiva el mito fundacional con el recurso a una otredad negativa, esto es, el indígena. De cierta forma, la gran epopeya consiste en *trasplantar* a Europa en América. Una cuestión apremiante de raza y civilización. Para Taub, la palabra es la forma de representación de la cultura. Así, el indio es la metáfora de la frontera. En principio, es representado como un *extraño-diferente* para representárselo después como un *propio-diferente*. Del trabajo de la representación se infiere que Argentina no solo traza su frontera hacia afuera, sino que, para dar forma a la *identidad*, debe también trazarla hacia adentro. El Otro que en la idea es contrario a la idea la Nación, en la práctica es objeto de una necesaria aniquilación. El Estado moderno argentino, como en general todos los Estados, se elevará a través de discursos y prácticas sociales genocidas. Como bien expresa Grosso (2008), la *identidad* argentina se basa en la aniquilación de los indios y de los negros. A esta *gran gesta* se le nombró la 'Conquista del desierto'.

²¹ Se habla de identidad fallida si por ello se entiende la lucha por la homogeneidad.

Con respecto a México, si siguen el trabajo de Aguirre Lora (2005), puede advertirse la situación (im)posible para el indio. En 1821 se proscribió todo ejercicio de distinción de raza, casta o clase. Por lo cual, indio pasa a significar un apelativo insidioso, cargado de desprecio. De algún modo, al imponerse la ciudadanía, el indio se constituye en un rezago vergonzoso que debe extirparse por la educación. El indio puede *nivelarse* culturalmente con el aprendizaje del castellano. Este aparece, por lo tanto, como la lengua civilizatoria a la vez que salvadora. Vasconcelos, por ejemplo, identifica la necesidad del maestro-misionero que alfabetiza y funda escuelas elementales (Aguirre Lora, 2006).

La cofradía entre el intelectual, el médico, el sacerdote y el maestro, constituye el nexo entre el Estado y los sujetos a los que se les forma. Aquí, la infancia, esa sensibilidad producida en Europa, se convierte en el objeto social estratégico para los Estados (Netto Nunes, 2012). Como han sugerido Saldarriaga y Sáenz Obregón (2007), Pedraza Gómez (2007), Sáenz Obregón (2012), Netto Nunes (2012), tal vez sea preciso decir que los niños latinoamericanos, por su situación histórica, apuntan a la definición de la *Otra* infancia. Iniciada en 1916, *la polémica de la degeneración de la raza* en Colombia es un claro ejemplo de ello. En 1911, Luis y Martín Restrepo no dudan en considerar al niño indígena y al niño negro como carentes de atributos estéticos, además de imposibles para la educación. La única raza que puede ser educada es la caucásica. De modo que la oportunidad de Latinoamérica se juega en el cultivo de sus caracteres raciales europeos. En 1937 Julio Arroyave reflexiona que Colombia es un pueblo que permanece en un estado de inferioridad cultural. En el colombiano luchan las distintas razas por ejercer su dominio y establecer una sólida línea de conducta. Es pronto para establecer qué es lo que las mezclas raciales han hecho en su

cuerpo social y si será posible juzgarlo de manera favorable. A su juicio, el Estado tardará en conseguir para sí un ser humano auténtico y disciplinado que sea un verdadero aporte para la humanidad. Por su parte, Luis López de Mesa, en sus disertaciones sociológicas de 1939, sostiene que existen *tipos* raciales distantes. Por ejemplo, el nórdico y el negro. La mezcla entre estos *tipos* produce múltiples trastornos que pueden ser fisiológicos, funcionales y morales. Es decir, de esta mezcla no puede surgir una armonía etológica para la especie. No obstante, no desestima del todo las mezclas. Más bien, las encuentra objeto de una cierta regulación estatal a través de la educación. Así, imagina que, de los *octavones*, producto de la mezcla con negras e indias (lo cual permite inferir que el sujeto de la acción dentro del mestizaje es el varón blanco), pueden resultar *tipos* de seductora belleza e intenso atractivo erótico. A pesar del esfuerzo por aclararlo, no es convincente exponiendo cuál sería el aporte de los *octavones* para el Estado, además del capital estético y sexual. Aquí, valga decirlo, si Pedraza Gómez (1996-1997) afirma que el siglo XX colombiano ilumina el cuerpo desde la imaginación de sus carencias y desde la insatisfacción que produce su *descubrimiento*, también puede decirse que lo imagina desde la pregunta por su valor estético. Formar ciertos tipos de cuerpos es, tal vez, el primer acto que inscribe la subjetividad moderna.

La exasperación racial latinoamericana, en particular por lo que se refiere a la *polémica de la degeneración de la raza* en Colombia, se interpreta a la luz de tres enfoques: (1) como un intento de distracción de los verdaderos problemas de los países; (2) como el último coletazo del pensamiento racial del siglo XIX europeo y, (3) como la actitud perseverante de las élites criollas, desde la independencia, frente a los indios, negros, mulatos, zambos y mestizos. Por su parte,

la historia social de la ciencia y la historia de la medicina pasan de largo la *polémica* (no se le estudia con detalle), sugiriendo que es una *anécdota* que no compromete a la ciencia, ni a la medicina y su historia. Con una mirada más cauta, puede decirse que la *polémica* es el gesto del desprecio lanzado al cuerpo social y a su imposibilidad de ajustarse a las aspiraciones antropológicas. Ignorar este acontecimiento discursivo, del algún modo, significa afirmar sus contenidos.

En todo caso, como afirma Pedraza Gómez (1996-1997):

[...] tanto el conjunto de las conferencias como su recepción, sus antecedentes y sus alcances ofrecen un espectro dilatado y prolífico de estímulos hermenéuticos. Parece insensato –un desperdicio por demás– pasar por alto un momento que apremió, retó e inflamó de tal modo la imaginación antropológica contemporánea. (p. 114)

No hay que imaginar esta *polémica* como un sentimiento de inferioridad de América Latina frente a Europa, ni a esta última insuflando contenidos de dudoso valor científico para minar la *conciencia latinoamericana*. Siendo precisos, Europa crea la ciencia médica y la eugenesia para explicar sus propios problemas, entre ellos, la enfermedad, la pobreza y el crimen. En esta medida, hay que ver en la *polémica* la apropiación productiva de los saberes modernos, creando con ello ideales antropológicos que, todavía en el presente, alcanzan para enardecer la imaginación (Hincapié-García, 2012b).

En la *polémica* se enfrentan los intelectuales por el *bios* de la Nación. A grandes rasgos, por un lado, los que consideran que la vida está determinada por la biología y la herencia y, por el otro, los que suponen que la vida está ligada a la actividad del trabajo y a la salud (Castro Gómez, 2007). En el centro de este enfrentamiento, un diagnóstico sobre el cuerpo y una

imaginación antropológica que no cesa de soñar su corrección o renovación²². La exasperación racial latinoamericana, si se nota bien, no solamente tiene consecuencias en la manera como se construyen los ideales antropológicos en la región, sino también en la distribución desigual de oportunidades para el cuerpo social. A propósito del trabajo infantil, Pedraza Gómez (2007) expone que la infancia opera como una categoría de diferenciación en Latinoamérica. Así, por ejemplo, si es impensable que en Europa el niño participe de la estructura económica como sujeto activo laboral, en Latinoamérica es impensable separar, plenamente al niño de la maquinaria del trabajo. Resulta problemático reconocerlo, pero no puede eludirse, los niños latinoamericanos, por lo menos en un amplio sector, son sujetos activos de una economía que los reclama. En particular, al producirse una cierta coincidencia entre raza y clase social, los niños negros e indígenas, como también los niños campesinos, efectos residuales de la división socio-espacial de las oportunidades, serán candidatos a ingresar en la vida laboral, forzados por la escasez de oportunidades tanto para ellos como para sus padres. Las calles de las ciudades latinoamericanas son testigos.

La anterior descripción bien puede afirmar lo que Garcés Gómez (2005) indica:

Podría decir, de igual modo, que otra tarea de unas ciencias sociales latinoamericanas es repensar la modernidad, repensar el lugar de América en el modo en el que las ciencias sociales europeas han conceptualizado la modernidad. Así, la pedagogía,

²² Piñeres Sus (2017) elabora con amplitud este argumento. Propone una antropocrítica con la cual sustraerse, al menos temporalmente, de la producción incesante de ideales antropológicos. Como lo entiende, la formación siempre va a referirse a un algo por alcanzar que, al mismo tiempo, tiene por condición no ser alcanzado. Ese proceso que nombra una imposibilidad se convierte así en el combustible que inflama la atrocidad del ser humano corrigiendo al ser humano.

especialmente la historia de la educación y de la pedagogía, debe repensar los presupuestos históricos y filosóficos que la han determinado [...] debemos saber que el lugar de América Latina en la modernidad ha sido producido, imaginado, en el contexto de la colonialidad del poder. (p. 92)

Conclusiones

Lo anteriormente expuesto puede reorganizarse afirmando que la *Otra* infancia es el producto complejo de tres factores. El primero de ellos la raza, pues esta se construye como el criterio mediante el cual se analiza el futuro de las naciones latinoamericanas. Es decir, en Latinoamérica se producen ideales antropológicos, indisociables de la imagen de cuerpos racializados. Estos ideales participan de lo que se les ofrece o se les niega a los niños para el acrecentamiento de sus oportunidades vitales. Un tipo de elección histórica naturalizada que parece informar que Latinoamérica no puede pensarse sin recurso a la raza. Ahora bien, esta noción, con todo lo evidente que resulta para el sentido común, no es estable, su uso no ha sido históricamente homogéneo y no puede decirse que resulta invariable en el tiempo. Si en el siglo XIX tiene una fuerte determinación biológica, en el siglo XX oscilará de manera extraña entre la biología, la educación y la moral. Por ello, no es diáfano qué es lo que se desprecia de *ciertas* razas. El sentido común podría suponer que la herencia biológica; pero, la agudeza histórica puede inferir que el desprecio se alimenta de un difuso entramado que mezcla apariencia, costumbres y valores. El segundo factor está asociado al trabajo infantil. Heredero de sistemas coloniales, por definición, el niño latinoamericano no puede sustraerse de la máquina de producción de riquezas. Determinado

sector infantil permanecerá como parte constitutiva de las fuerzas laborales de los Estados. Entretanto, los padres serán los candidatos a ser denunciados por lo que estructuralmente produce la economía política. Es decir, a ellos se culpará por el hecho de que *todavía* los niños hagan parte activa de las fuerzas destinadas a la producción. Para finalizar, el tercer factor corresponde a la espacialización del niño en rural/urbano y callejero/familiar. En la primera división se normaliza una representación diferenciada de los niños. El término rural remite a la carencia y a la falta de estímulos. El término urbano a la riqueza y a las oportunidades. La segunda división, por su parte, remite a los términos callejero (sucio, enfermo y pervertido) y familiar (limpio, sano y educado). Popkewitz (1998) denominará a todo esto 'política espacial'. *Otra* infancia, entonces, es el recurso que aquí se interpone para desnudar y denunciar esa sensibilidad capaz de administrar, de manera desigual, el derecho de todos los niños a tener los mismos derechos.

Referencias

- Aguirre Lora, M. E. (2005). *Mares y puertos. Navegar en aguas de modernidad*. CESU/Plaza y Valdés/Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación.
- Aguirre Lora, M. E. (2006). En pos de la construcción del sentido de lo nacional. Universos sonoros y dancísticos en la escuela mexicana (1920-1940), *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, (25), 205-224.
- Álvarez Gallego, A. (2010). *Formación de nación y educación*. Siglo del Hombre Editores.

- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Taurus.
- Arroyave, J. C. (1937). *Educación y realidad*. S.E.
- Badinter, E. (1981) ¿Existe el amor maternal? *Historia del amor maternal*. Siglos XVII al XX. Paidós – Pomaire.
- Barreto Álvarez, C. (1896). *Tratado de pedagogía. Teórica y práctica para los instructores y alumnos-maestros de las Escuelas Normales*. Imprenta de la Luz.
- Benjamin, W. (2009a), Para una crítica de la violencia. En: *Estética y política*. Las Cuarenta, pp. 31-65.
- Benjamin, W. (2009b). Teorías del fascismo alemán. En: *Estética y política*. Las Cuarenta, pp. 67-82.
- Benjamin, W. (2010). Calle de dirección única. En: *Obras. Libro IV/vol. 1*. Abada, pp. 23-89.
- Benjamin, W. (2012a). Sobre el concepto de historia. En: *Escritos políticos*. Abada, pp. 167-181.
- Benjamin, W. (2012b). Eduard Fuchs, coleccionista e historiador. En: *Escritos políticos*. Abada, pp. 113-166.
- Benjamin, W. (2016). *Libro de los pasajes*. Akal.
- Brinkmann, W. (1986). La niñez en proceso de transformación. Consideraciones sobre su génesis, su desaparición y su valor efectivo para la pedagogía. *Educación (Tübingen)*, (33), 7-23.
- Broderick, W. J. (1977). *Camilo Torres. El cura guerrillero*. Círculo de Lectores.
- Castro Gómez, S. (2007). Disciplinar o poblar. La intelectualidad colombiana frente a la biopolítica (1904-1934). *Nómadas*, (26), 44-55.
- Castro Gómez, S. (2009). Sobre el concepto de antropotécnica en Peter Sloterdijk. *Revista de estudios sociales*, (43), 63-73.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1997). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-Textos.

- Doncelot, J. (1990). *La policía de las familias*. Pre-Textos.
- Escobar, A. (1996). *La invención del Tercer Mundo*. Construcción y deconstrucción del desarrollo. Norma.
- Foucault, M. (1996). La fobia al Estado. En: *La vida de los hombres infames*. Altamira, pp. 207-209.
- García Villegas, M.; Espinosa Restrepo, J. R.; Jiménez Ángel, F. y Parra Heredia, J. D. (2013). *Separados y desiguales. Educación y clases sociales en Colombia*. Colección Dejusticia.
- Garcés Gómez, J. F. (2005). Consideraciones antropológico pedagógicas e históricas desde América Latina para una historia de la educación y de la pedagogía en los siglos XVI y XVII. *Revista educación y pedagogía*, (42), 83-97.
- Grosso, J. L. (2008). *Indios muertos, negros invisibles. Hegemonía, identidad y añoranza*. Encuentro Grupo Editor.
- Hegel, G. (1991). *Escritos pedagógicos*. Fondo de la Cultura Económica.
- Hegel, G. (2004). *Principios de la filosofía del derecho*. Sudamericana.
- Hincapié-García, A. (2012a). Paternidad y diferencia cultural: reflexiones histórico- antropológicas para el debate. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (37), 266-290.
- Hincapié-García, A. (2012b). Reflexiones en torno a la imagen problemática de un hombre negro en una institución educativa de Medellín (Colombia). *Perfiles educativos*, 34(136), 162-183.
- López de Mesa, L. (1939). *Disertación sociológica*. Bedout.
- Löwy, M. (2012). *Walter Benjamin: aviso de incendio. Una lectura "Sobre el concepto de historia"*. Fondo de Cultura Económica.
- Löwy, M. y González, S. (2014). Crisis ecológica y lucha política: la alternativa ecosocialista. *CEPA*, 19(2), 63-70.

- Marcuse, H. (1973). *Psicoanálisis y política*. Península.
- Marx, K. (2007). *Manuscritos de economía y filosofía*. Alianza.
- Marx, K. (2009). Sobre la cuestión judía. En: Bruno Bauer y Karl Marx (autores), *La cuestión judía*. Anthropos, pp. 127-163.
- Mate, R. (1999). *De Atenas a Jerusalén. Pensadores judíos de la modernidad*. Akal.
- Muñoz Gaviria, D. A. (2012). El evolucionismo social y la sociobiología especulativa en los autores de la degeneración de la raza en Colombia (1900 y 1940). En: Andrés Klaus Runge y Bibiana Escobar García (editores), *Educación, eugenesia y progreso: biopoder y gubernamentalidad en Colombia*. Unaula, pp. 17-42.
- Netto Nunes, E. S. (2012). La infancia latinoamericana y el Instituto Internacional Americano de Protección a la Infancia (1916-1940). En: Susana Sosenski y Elena Jackson Albarrán (coordinadoras), *Nuevas miradas a la historia de la infancia en América Latina. Entre prácticas y representaciones*. Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 273-302.
- Nietzsche, F. (2009). *Así habló Zaratustra*. Alianza.
- Noguera Ramírez, C. E. (2012). *El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas*. Siglo del Hombre Editores.
- Pedraza Gómez, Z. (1996-1997). El debate eugenésico: una visión de la modernidad en Colombia. *Revista de Antropología y Arqueología*, 1-2 (9), 115-159.
- Pedraza Gómez, Z. (2007). El trabajo infantil en clave colonial: consideraciones histórico-antropológicas. *Nómadas*, (26), 80-90.

- Pereyra, M. A.; González, J. C. y Coronel, J. M. (2002). Prólogo. En: Miguel A. Pereyra, J. Carlos González y José María Coronel (coordinadores), *Infancia y escolarización en la modernidad tardía*. Akal, pp. 9-15.
- Piñeres Sus, J. D. (2017). *Lo humano como ideal regulativo. Imaginación antropológica: cultura, formación y antropología negativa*. Universidad de Antioquia.
- Popkewitz, T. S. (1998). *La conquista del alma infantil. Política de escolarización y construcción del nuevo docente*. Pomares – Corredor.
- Portilla Contreras, G. (2003). La configuración del Homo Sacer como expresión de los nuevos modelos del derecho penal imperial. *Panóptico: contra la cultura carcelaria*, (6), 154-175.
- Pratt, M. L. (2010). *Ojos imperiales. Literatura de viajes y transculturación*. Fondo de Cultura Económica.
- Restrepo Mejía, L. y Restrepo Mejía, M. (1911). *Elementos de pedagogía. Obra adaptada como texto para las Escuelas Normales de Colombia y recomendada para la enseñanza de la materia en el Ecuador* (con aprobación eclesiástica), 2 tomos. Imprenta Moderna.
- Runge Peña, A. K. (2012). La educación como una antropotécnica contra el salvajamiento humano: paradojas y complicaciones para el pensar pedagógico moderno. *Educación y pedagogía*, 24(62), 247-265.
- Saldarriaga, Ó. y Sáenz Obregón, J. (2007). La construcción escolar de la infancia: pedagogía, raza y moral en Colombia, siglos XVI – XX: Pablo Rodríguez y María Emma Mannarelli (compiladores), *Historia de la infancia en América Latina*. Universidad Externado de Colombia, pp. 389-415.

- Sáenz Obregón, J. (2012). La infancia de la infancia. Particularidades y efectos del discurso sobre la degeneración de la raza colombiana en los años veinte y treinta del siglo pasado. En: Susana Sosenski y Elena Jackson Albarrán (coordinadoras), *Nuevas miradas a la historia de la infancia en América Latina. Entre prácticas y representaciones*. Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 209-204.
- Santana, A. (2010). Emiliano Zapata en el pensamiento latinoamericano. *Cuadernos americanos*, (134), 53-72.
- Schérer, R. (1984). *La pedagogía pervertida*. Laertes.
- Taub, E. (2008). Exclusión y Otredad. Notas sobre la construcción del otro-indígena en la formación del Estado Nacional argentino. *Iberoamérica global*, 1(1), 54-72.
- Vargas Hernández, J. G. (2008). ¿Hacia un nuevo perfil de estado? implicaciones del neocolonialismo: resistencia, crisis y transformación del estado latinoamericano. *Memoria y sociedad*, 12(24), 29-42.
- Wigger, L. (1987). El concepto de escuela en los discursos gimnasiales de Hegel. *Educación (Tübingen)*, (36), 25-39.



INFANCIA EN LA SOCIEDAD DE CONSUMO: SUBJETIVACIÓN, CONTROL Y RESISTENCIA ÉTICA²³

Laura Palacio Giraldo²⁴

Diego Alejandro Muñoz Gaviria²⁵

“Cuando se trata de esas “necesidades del ser”
o autorrealización, según Maslow, el consumo
demuestra ser, la mayoría de las veces, francamente
inoperante en tanto factor de felicidad”

Zigmunt Bauman

²³ Una versión previa a este capítulo fue publicada en la Revista EN-Clave Social, 6(1), 50 -56. Este texto hace parte de los hallazgos de la investigación titulada: El centro comercial como espacio socializador. Dinámicas de consumo y subjetivación infantil.

²⁴ Licenciada en Pedagogía infantil de la Universidad de Antioquia, estudiante de la Maestría en Estudios en Infancias y miembro del semillero sobre pedagogía y psicoanálisis en esa misma institución.

²⁵ Candidato a doctor en filosofía. Magister en psicología. Especialista en contextualización psicosocial del crimen. Sociólogo. Profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación. Miembro del grupo de investigación del Servicio Educativo Rural (SER) y del Semillero de Investigación en Pedagogía e Interculturalidad (SIPI) de la Universidad Católica de Oriente (UCO). Correo: diegomudante@gmail.com

Introducción

Entendemos las relaciones de poder como disputa de fuerzas contrarias: por un lado, la sujeción, el control, la alienación y la “hipnotización”²⁶ y, por el otro, la resistencia, las prácticas de libertad y la toma de distancia de los sujetos frente al dispositivo. Se entiende que la sociedad de consumo no es solo una configuración abstracta, sostenida en representaciones sociales difundidas geográficamente por la globalización y su geocultura (Wallerstein, 2007), sino también un dispositivo cuyos niveles de organización (macro, meso y micro) son el puente que permite crear sinergias entre la racionalidad neoliberal y el mundo físico, real/virtual e intersubjetivo de los seres humanos.

Por lo anterior, pretendemos en este capítulo sustentar el siguiente supuesto: la infancia es cada vez más colonizada por la sociedad de consumo; de allí la pertinencia de resaltar, defender y proponer prácticas de libertad-resistencia a la colonización monetaria y burocrática que el sistema de producción y consumo pretende ejercer en los mundos de la vida infantiles. Con el ánimo de brindar soporte a este supuesto se proponen los siguientes tópicos:

En primer lugar, un acercamiento crítico a las sociedades de control, denunciando en ellas su vocación de muerte y cierre de la experiencia humana. Además, tensamos este tipo de sociedades desde las lecturas alternativas a las prácticas de libertad como formas de salida o quiebre a la sujeción del control. En segundo lugar, reconocemos la centralidad de la pregunta por las subjetividades resistentes o alternativas, que tensan la propia vida en tanto exigen del ser humano

²⁶ Esta expresión fue usada por una de las participantes para referirse a los procesos que estimulan la sujeción de los individuos al dispositivo del mercado, conclusiones que permiten seguir indagando sobre el tema.

un mayor compromiso ético, estético y político con su existencia y sus resonancias en el sistema mundo. Por último, se enuncian algunas conclusiones sobre el tema.

Sociedades de control y práctica de libertad

En las sociedades de control, en tanto sistemas de deformación universal (Deleuze, 1990, p. 2), “la “vida” y lo “viviente” son los retos de las nuevas luchas políticas y de las nuevas estrategias económicas” (Lazzarato, 2000, p. 1); la seducción y el control son piezas ordenadoras del mismo artefacto; el mercado instala en el mundo de la vida estrategias de enajenación que ponen en jaque las prácticas de gobierno que, bajo el principio de libertad, despliega el sujeto sobre sí mismo. La amenaza es creciente toda vez que la vida se convierte en objeto de producción y consumo por parte del sistema capitalista; se trata de una “multitud de fuerzas que actúan y reaccionan entre ellas según relaciones de obediencia y mando” (Lazzarato, 2000, p. 4). La estrategia de sujeción es desplegada por el dispositivo, y allí el sujeto puede o no tomar distancia, revertir o canalizar las estrategias de conducción/seducción de las que es doblemente objeto, por un lado, de dominación y por el otro, de lucha y resistencia. De lo anterior se comprende que “libertad es la condición de existencia del poder y del sujeto. Cuando ella falta, el poder se convierte en dominación, y el sujeto, en objeto” (Castro, 2011, p. 235).

Las prácticas de libertad constituyeron un campo de análisis fecundo en la vida y la obra del filósofo francés Michael Foucault; surgieron a partir del “análisis de las relaciones entre los sujetos y del sujeto consigo mismo, las cuales se denominan en términos generales, poder” (Castro, 2011, p.235); en el primer caso se habla de libertad política, esto es, la creación de relaciones intersubjetivas que no están

bloqueadas por el poder; en el segundo se habla de una libertad ética, es decir, de un tipo de reflexividad a través de la cual el sujeto se da forma (Castro, 2011). En este punto, hay que mencionar que las prácticas de libertad son también el resultado de procesos históricos que tienen que ver con la creación de instituciones y dispositivos sociales a través de los cuales se intentan conducir las subjetividades.

Las relaciones de poder son entendidas por Foucault como “juegos estratégicos entre las libertades y los estados de dominación” (Lazzarato, 2000, p. 8); por esta razón, la resistencia al poder no es exterior a él, sino que es contemporánea e integrable a sus estrategias de control (Castro, 2011). Dicho esto, las posibilidades de transformación de lo existente y de la existencia serán efectivas en la medida en que los sujetos reconozcan su estado de sujeción o dependencia respecto al dispositivo y su capacidad estratégica para revertir sus mandatos. El desdibujamiento de la subjetividad toma relevancia en tanto interrumpe el automatismo consumista, es decir, altera la cadena de ideas y acontecimientos con los cuales se legitima y reifica el sistema neoliberal y la inoculación de sus principios en esferas diversas del mundo de la vida. Las prácticas de libertad que trastocan la subjetividad son contingentes, no responden a una esencia universal, sino a un devenir histórico en donde características como la edad, el nivel de educación y el poder adquisitivo, no impiden, a pesar de que intervienen en tanto mundo de la vida, el despliegue de la potencia emancipadora del sujeto.

Al estado de dominación le antecede un estado de libertad en donde los sujetos son activos, es decir, en donde “tienen siempre la posibilidad de cambiar la situación” (Foucault, citado por Lazzarato, 2000, p. 8). Las relaciones de poder, desde esta perspectiva, son siempre relaciones entre sujetos libres que producen acciones que intentan conducir o

governar la conducta del otro y frente a las cuales, este último, reacciona. En este punto, la posibilidad de transformar la vida por parte de los sujetos es latente y fecunda en todos los ámbitos institucionalizados y en los diversos dispositivos de control; de ahí que el control actúe como el espejo de la resistencia y viceversa. En palabras de Muñoz (2012), la resistencia “implica un ejercicio de fuerza constante en contra de una fuerza opuesta; su importancia radica en la capacidad política de sujetos y colectividades de distanciarse y configurar una postura “otra”, una línea de fuga al estado de cosas existentes” (p. 79).

El mercado, en tanto órgano de gobierno y control, crea estrategias de regulación social gracias a la homogenización de los gustos, los deseos, las costumbres, los ideales. La borrada de la condición de otredad es un pilar determinante en la estructuración, naturalización y legitimación de los dispositivos de control; lo colectivo y lo individual desaparecen para integrarse a la masa sobre la cual es más efectivo ejercer soberanía y dominio. Con el término de prácticas de la libertad, Foucault buscó mostrar que la libertad no es una condición dada y fija del ser humano, sino que, como este, la libertad “es una práctica abierta y permanente en el saber, el poder y el cuidado de sí” (Toscano, 2008, p. 131). Dicho esto, el reencuentro con la propia alteridad, es decir, con una subjetividad menos dominada por el consumo, daría paso a prácticas emancipadoras que interrumpen las tendencias civilizatorias esclavistas del mercado y los mecanismos masificadores del atontamiento, caracterizado por la exacerbación del hedonismo y el delirio por la novedad. En este panorama, la posibilidad de resistencia no es esencialmente “del orden de la denuncia moral o de la reivindicación de un derecho determinado, sino del orden estratégico y de lucha” (Castro, 2011, p. 263), un desafío

político, ético, social y filosófico que, para Foucault, consiste en promover nuevas formas de individualidad diferentes de las que se imponen por la vía de lo institucional y del régimen económico. El concepto de individualidad, en este caso, está vinculado directamente con los procesos de subjetivación en tanto prácticas de constitución del sujeto, relacionadas, a su vez, con “prácticas discursivas, políticas y éticas mediante las cuales el individuo se transforma en sujeto de conocimiento, de poder y de relaciones éticas” (Toscano, 2008, p. 133).

Foucault ubicó la lucha y la creación del lado de la resistencia ética, lo cual no es en sí mismo un modelo universal de humanidad; se refiere a “una disputa entre el deseo / placer y la ley, la sociedad, el capitalismo y su pretensión de conducción pastoral” (Lenis, 2012, p. 226). Lo anterior se traduce en la capacidad de habilitar la potencia de lo que ha perdido esa fortaleza para situarla a favor de “aumentar la libertad, la movilidad y la reversibilidad de los juegos de poder” (Lazzarato, 2000, p. 9). En este sentido, no se trata de un tipo de liberación que aboga por el suicido simbólico o real del sujeto en un intento de escapar de los múltiples dispositivos sociales; en el caso de la sociedad de consumo se refiere al hecho de comprender cuál es la arquitectura del dispositivo en términos de los discursos, poderes, saberes alienantes y prácticas totalizadoras que lo conforman; además, cómo estas se instituyen y se despliegan en lo cotidiano haciendo del mercado una máquina que gobierna, produce y conduce a gran escala los cuerpos y subjetividades de niños, jóvenes y adultos. Desde esta perspectiva la vida y lo viviente devienen “materia ética” que resiste y crea, a la vez, nuevas formas de vida (Lazzarato, 2000, p. 10). La invitación es a situar en este panorama la posibilidad siempre emergente y contingente de alterar las formas violentas, nocivas y homogeneizantes del ejercicio del poder.

En últimas, se trata de habilitar, en el interior del campo de fuerzas coextensivas al cuerpo social, la “emergencia de una potencia múltiple y heterogénea de resistencia y creación que pone radicalmente en cuestión todo el ordenamiento transcendental y toda regulación” (Lazzarato, 2000, p. 2). La resistencia entonces se gesta desde la reflexión sobre lo cotidiano; en este sentido, el poder es más que una relación unilateral o un tipo de dominación totalitaria sobre los individuos (Lazzarato, 2000); se trata más bien de un tipo de relación estratégica en la que el sujeto participa alienándose a sus preceptos o resistiéndose a ellos. Niños y niñas son, en medio de este campo de fuerzas, sujetos gobernados y, al tiempo, actores de lucha y resistencia, en la medida en que ejercen acciones sobre sí mismos y sobre los otros que tensan el orden imperante. Por ejemplo, es sabido que el mercado estimula la compulsión del deseo que se traduce en el frenesí de la compra.

Construcción de subjetividades resistentes

La reflexión aquí propuesta está directamente relacionada con la construcción de una subjetividad que, tensada por el carácter alienador del mercado, toma distancia e intenta protegerse de la violencia allí desplegada (sexismo, discriminación, estratificación, homogenización, dominación, control); comprende y sospecha acerca de las tácticas o estrategias de seducción/manipulación y trabaja sobre sí para transgredir las lógicas, los principios, las actitudes, los valores reificados por el modelo neoliberal que transforma el mundo de las relaciones y experiencias humanas en mercancía. Se aboga aquí por una subjetividad capaz de superar el vacío que la sociedad de consumo instala con la invasión de lo superfluo y lo desechable, una subjetividad que contradiga el

anquilosamiento de la vida sujeta a la ley de comprar y desechar. El consumo es necesario para la supervivencia humana; no obstante, hay que crear estrategias de protección frente al avasallamiento del mercado para no caer en el extremo de la compulsión explotadora e inversionista. En últimas, se trata de desplegar una ética del cuidado de sí (Foucault, 2008) desde la que se asuma una actitud activa que habilite el deseo y el pensamiento más allá de las fronteras del mercado; que permita construir sentido más allá del bombardeo de artefactos, modas y experiencias del instante, del imperativo del progreso y de la racionalidad capitalista determinada por el ideal de éxito y la satisfacción que prefiguran la idea del sujeto contemporáneo en tanto cliente y consumidor.

Estas ideas de subjetivación en clave crítico-resistente tienen serias implicaciones en la comprensión de la infancia, en cuanto su colonización mercantil ha devenido en una nueva negación a su ser y estar en el mundo. Rousseau en el siglo XVIII denuncia la pérdida de condición de la infancia, para el siglo XXI la mercantilización de la infancia recuerda ese eco roussseniano, la pertinencia de volver sobre la pregunta por la condición propia de la infancia.

Quizá, una de las mayores configuraciones de subjetividades resistentes al mercado, en el caso de la infancia, sea el volver sobre la pertinencia de una vida vivida en clave de la propia infancia, es decir, una suerte de proceso de subjetivación donde esta, se despliegue a sí misma en sus condiciones y posibilidades. Aquí la idea sería rechazar y denunciar como ideológicas las maneras en que el mercado crea la infancia consumista, mayoritariamente sustentada en claves adulto céntricas que niegan la propia experiencia del infante.

Será tema de gran valor para la pedagogía y las ciencias sociales y humanas poder volver a la pregunta de la infancia como una sensibilidad que abre el mundo, que se despliega más allá de los

estuches férreos de las sociedades de control y del cierre. En este caso, siempre será una experiencia que abre sentido.

Conclusiones

Finalmente, analizar el binomio infancia y consumo durante este recorrido investigativo permitió explicitar mecanismos de interferencia que, en palabras de Gabriela Diker (2009), desestabilizan “las certezas que históricamente habíamos construido acerca de cómo los niños son y deben ser” (p. 17). La posibilidad de situarnos ante la emergencia de las nuevas infancias y sus formas disímiles de configuración de sus subjetividades, no solo nos pone de cara frente a nuevos desafíos, sino que nos compromete y responsabiliza, a quienes trabajamos en este campo de estudio, a asumir las variadas voces sobre el concepto de infancia y la pluralidad de experiencias y dispositivos a partir de los cuales los niños se constituyen en el presente como tales. Es claro que ni los padres ni los maestros podremos garantizar una emancipación radical de los niños como fruto de los procesos formativos; sin embargo, esto no puede ser excusa para evadir nuestra responsabilidad como facilitadores de los cuestionamientos que los más pequeños puedan derivar en relación con los múltiples factores sociales que ejercen gobierno y control sobre sus cuerpos y sus mentalidades; la tarea entonces es habilitar reflexiones que tengan en cuenta las propias experiencias y voces de los niños para acercarnos a una comprensión más crítica de un mundo de la vida atravesado por múltiples fuerzas, en donde la manipulación y la resistencia actúan como pilares fundamentales de la agencia y conformación de las subjetividades.

Referencias

- Castro, E. (2011). *Diccionario Foucault. Temas, apuntes y conceptos*. Siglo XXI.
- Deleuze, G. (1990). *Posdata sobre las sociedades de control*. <http://www.fundacion.uocra.org/documentos/recursos/articulos/Posdata-sobre-las-sociedades-de-control.pdf>
- Diker, G. (2009). ¿Qué hay de nuevo en las infancias? Editorial Los Polvorines.
- Foucault, M. (2008). Tecnologías del yo. Paidós. https://monoskop.org/images/7/70/Foucault_Michel_Tecnolog%C3%ADas_del_yo_y_otros_textos_afines_1990_2008.pdf
- Lazzarato, M. (2000). Del biopoder a la biopolítica. *Revista Multitudes*. 1, 83-91.
- Lenis, J. F. (2012). *Confrontación terapéutica y psicagógica de la culpabilidad. En Culpabilidad y subjetivación*. Avatares de la conciencia moral a partir de Foucault. Editorial Universidad de Antioquia.
- Muñoz, D. (2012). El grito manso o la importancia de resistir de múltiples formas. *Revista Investigación*. 3(Ene-Jun/Jul-Dic), 79-84.
- Toscano, M. (2008). Michel Foucault y las prácticas de libertad. *Revista Devenires*. IX (18), 132-161
- Wallerstein, I. (2005). *Después del liberalismo*. Siglo XXI Editores.
- Wallerstein, I. (2007). *Geopolítica y geocultura. Ensayos sobre el moderno sistema mundial*. Editorial Kairós.



LA ENSEÑANZA COMO PRÁCTICA

Andrés Klaus Runge Peña²⁷

“Se ha llegado así a confundir la enseñanza con el enseñar...”

Alberto Martínez Boom

Introducción

Este trabajo apuesta por un programa investigativo de “empirización de lo pedagógico” que rompa con la actitud defensiva que, desde el mismo Herbart, se propuso como trabajo —metafísico, categorial, metafórico— sobre “los conceptos propios” (Herbart, 1935) y que no ha dejado, desde entonces, empirizar de un modo satisfactorio su objeto. De allí la importancia que cobra un enfoque teórico sobre las prácticas. El interés desde un enfoque o teoría de

²⁷ Licenciado en Educación: Inglés-Español de la Universidad de Antioquia, Doctor en Ciencia de la Educación de la Universidad Libre de Berlín, con pasantía posdoctoral del Programa de Investigación en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (CLACSO), Profesor Titular de Pedagogía y Antropología Pedagógica, Tradiciones y Paradigmas de la Pedagogía e Historia de la Infancia y Culturas Juveniles de la Universidad de Antioquia, Docente y Asesor en la Maestría y el Doctorado en Educación de la U. de A., profesor invitado del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud CINDE - Universidad de Manizales y Coordinador del Grupo de Investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica. E-Mail: andres.runge@udea.edu.co

las prácticas por la enseñanza se dirige entonces, hacia las prácticas situadas y organizadas localmente, con cuyo apoyo se constituye la enseñanza y se produce un orden pedagógico de la misma. Al iniciar el capítulo, se ancla la reflexión al contexto de indagación colombiano tomando distancia, pero resaltando aportes de autores como Martínez Boom desde los años noventa. Posteriormente, se presenta el núcleo de indagación de los planteamientos sobre las prácticas sociales, para conceptualizar la enseñanza como práctica. Y, para finalizar, se presentan a manera de vocabulario algunos conceptos que pueden servir como herramientas analítico-interpretativas de las prácticas de enseñanza y que pueden contribuir con un trabajo de empirización de lo pedagógico que rompa con la “caja negra de la educación y la enseñanza”.

A favor y en contra de Martínez Boom: un punto de partida

En uno de los capítulos del libro “Pedagogía, discurso y poder” (1990) compilado por Mario Díaz y José A. Muñoz, el pedagogo Alberto Martínez Boom desarrolla una propuesta en la que trata de sustentar la diferencia entre enseñar y enseñanza; el mencionado autor, tomando distancia frente a lo que considera el problema de concebir la enseñanza en tanto práctica y le apuesta, más bien, a la enseñanza como concepto (Martínez, 1990), como posibilidad de pensamiento —tal y como reza el título de su escrito—. En sus palabras:

El propósito de este ensayo no se inscribe en el rescate o la recuperación de la enseñanza como práctica; muy por el contrario, lo que me he propuesto desarrollar aquí es un ejercicio cuyo propósito es repensar la enseñanza como categoría susceptible de reubicar y dotar de un

nuevo sentido. Por lo tanto, cuando hablo de enseñanza no me estoy refiriendo a las formas de enseñar sino al concepto de enseñanza [...] dicha reelaboración sólo es posible en la medida en que le demos a la enseñanza la vía del pensamiento. (pp. 151-152)

Para ello, en la primera parte del escrito, el autor señala críticamente algunos planteamientos que identifican la enseñanza con lo que acontece; es decir, con el enseñar. Cuestiona, en primer lugar, las miradas etnográficas sobre la enseñanza y la cotidianidad escolar; en segundo momento, toma distancia frente a la mirada interaccionista y multidireccional de la enseñanza en la propuesta de Eloísa Vasco; posteriormente, señala los problemas de la mirada desde la teoría de la acción comunicativa habermasiana en la propuesta de Antanas Mockus y su equipo; y finalmente, también reacciona frente a la propuesta sistémica de Eduardo Vasco. El cuestionamiento a estos planteamientos y como Martínez (1990) lo escribe:

Nos ha llevado entonces a instalarnos por fuera del acto de enseñar, fuera del acontecer cotidiano de la enseñanza ofreciéndonos la posibilidad de pensar la complejidad de elementos y relaciones que constituyen y se establecen en ello [...] siguiendo esta dirección, podríamos decir que nuestro interés se separa de lo que acontece, de lo evidente, del enseñar, y más bien pretende un acercamiento a la enseñanza en tanto acontecimiento complejo [...] si bien el acto de enseñar implica una variedad de elementos y relaciones [...] Esta, en tanto acontecimiento, pasa por este conjunto de elementos pero tiene otra naturaleza que no es básicamente, ni empírica, ni relacional. (p. 167)

Concordamos con el autor en su mirada escéptica frente a tales planteamientos subjetivistas, intersubjetivistas, racionalistas e intencionales —a excepción de la mirada sistémica de Eduardo Vasco—. Pero en su crítica, acaba volviendo la discusión, sobre todo en la última parte del escrito, en un asunto “cuasimetafísico” y “críptico” que termina por ofrecer de todo, menos claridades. En general, la falencia del autor en su propuesta, a mi modo de ver, radica en su precaria concepción de la práctica y de lo empírico. Esto, a pesar de que el autor mismo, coquetee con autores “antimetafísicos” como Foucault y Deleuze y diga, en una opción más posestructuralista, que:

La enseñanza pasa por el lenguaje, pasa por unos sujetos, pero no es simplemente un acto comunicativo, ni una práctica intersubjetiva. Antes que una expresión que designaría tales actos y tales prácticas, la enseñanza sería una categoría que permitiría caracterizar conocimientos, sujetos y prácticas. (Martínez, 1990, p. 168)

De lo que se trata para este autor, se podría inferir, es de pensar la enseñanza sin caer en el sujeto intencional, en la comunicación racional y en una intersubjetividad dialógica. Precisamente esto es lo que trata de hacer una teoría de las prácticas; no obstante, a diferencia de la mirada de Martínez, tal trabajo se plantea de manera radical como un análisis empírico-material, como una analítica empírico-reconstructiva de las prácticas y no como un ejercicio especulativo en el que termina el mismo trabajo de Martínez Boom.

Siguiendo a Schatzki (1996, p. 89), se pueden señalar tres concepciones de práctica: por un lado, está la noción de práctica referida a la habilidad de hacer algo, como

cuando uno dice que va a practicar la guitarra o va a practicar fútbol o cuando se dice que tiene mucha práctica en cierta actividad. De otro lado, está la idea de llevar algo a la práctica. Finalmente, también se entiende la práctica como la unidad más pequeña de lo social. Más allá del sistema de normas, del sistema simbólico (discurso), de la comunicación o de la interacción y ella comprende un nexo complejo de “decires y haceres” (Schatzki) rutinizados que se mantiene en un nexo mediante comprensiones implícitas. Las prácticas se originan si están vinculadas a un sentido práctico que se expresa en formas simbólicas y culturales. Es en esta última postura en la que nos ubicamos, pero miremos con más detalle el planteamiento.

La enseñanza como práctica: una mirada desde una teorización social de las prácticas

Pensar la educación y, específicamente, la enseñanza como práctica²⁸ supone atender a los recientes aportes centrados en una teorización de las prácticas. Acá se encuentran autores como Theodor Schatzki, Andreas Reckwitz, Bruno Latour, Charles Taylor, David Nicolini, Elizabeth Shove, Mika Pantzar, Alfred Schmidt, entre otros. Asimismo, también hay que considerar aquellos autores específicos dentro del contexto de la reflexión pedagógica como: Sabine Reh, Christoph Wulf, Thomas Alkemeyer, Jürgen Budde, Georg Breidenstein, Helbert Kalthoff, Werner Helsper, Norbert Ricken, entre otros.

Cuando se habla de “teoría de la praxis” (*Praxistheorie* en alemán, *practice theory* en inglés) no se hace referencia propiamente a una teoría social totalmente elaborada y

²⁸ Schatzki diferencia entre prácticas integrativas y prácticas dispersas. Las prácticas integrativas tienen que ver con esferas de actuación separadas como la educación o la política. Las prácticas dispersas, por el contrario, se encuentran en diferentes esferas y campos de acción como las prácticas de describir, de mostrar, de explicar.

acabada, sino a diferentes propuestas y planteamientos con los que se busca, sobre todo, poner el acento en aspectos relacionados con la fundamentación en ciencias sociales, desde el punto de vista de la práctica o praxis social entendida como la unidad mínima de lo social. Se podría hablar, mejor, de una familia de enfoques (Nicoline, Ghherardi) que se focalizan en los regímenes de las actividades y acciones ordinarias y rutinarias como unidad de análisis. En ese sentido, la práctica es una elección para el análisis, como lo es el sujeto, el sistema, la clase, las formaciones discursivas, la intención, la elección racional para otros planteamientos. Como lo plantea Schatzki, Knorr Cetina, y von Savigny (2001), se trata de una concepción que contrasta con versiones que privilegian a los individuos, las (inter)acciones, el lenguaje, la intersubjetividad, los sistemas de significados, el mundo de la vida, las instituciones/roles, las estructuras o sistemas en la definición de lo social.

Y a pesar de no constituir un todo unificado, sí existe un primer distanciamiento con respecto a las teorías de la acción o del actuar (*Handlungstheorien*) dentro de las ciencias sociales, de un lado, por el acento de estas últimas en el individuo libre y autónomo y, del otro, por incurrir en el problema denominado “individualismo metodológico²⁹”, según el cual los fenómenos sociales pueden ser explicados exclusivamente a partir de las acciones, motivaciones, decisiones e intenciones de los individuos particulares. En este contexto, estos elementos no se niegan, pero las prácticas no están supeditadas a ellos. Dicho con otras palabras, las

²⁹ Recordemos que la premisa central de individualismo metodológico es la de buscar explicaciones para los fenómenos sociales en las intenciones de los actores y en sus motivaciones, admitiendo que la acción humana surge de los propósitos hechos por los individuos quienes, a su turno, son impulsados por estados intencionales previos, dependientes de representaciones mentales; a partir de allí, la palabra individualismo se deriva, o mejor, hacer referencia a la noción de un individuo “aislado” como responsable de sus acciones.

prácticas, desde estos autores mencionados, no se reducen a acciones intencionales y motivadas. Pero, además, dicha intencionalidad no se trabaja como una entidad metafísica por fuera de la situación, sino como algo dado que se lee y se evalúa con la situación misma —en un sentido práctico y etnometodológico—. De lo anterior se sigue que solo podemos comprender las acciones dentro de contextos prácticos espacio-temporales específicos, como las situaciones complejas de educación en este caso.

Las acciones están incrustadas en prácticas, así como los individuos se constituyen dentro de tales prácticas. El lenguaje, además, es un tipo de actividad (discursiva) y, por tanto, un fenómeno práctico, por lo que las instituciones y las estructuras son un efecto de dichas prácticas. No sobra decir que los teóricos tienen diferentes comprensiones de estos asuntos. Algunos de ellos con orientación poshumanista sostienen que los no-humanos no solo median, sino que ellos mismos propagan las prácticas (Schatzki, Knorr Cetina, y von Savigny 2001).

Por eso, cuando se habla de una teoría de las prácticas, tal y como se proclamó con el denominado “giro práctico” (*practice turn*) en el compilado de Schatzki, Knorr-Cetina y von Savigny en 2001, se tienen en mente unas prácticas sociales como algo intermedio entre la acción y la estructura. Esta mirada que tiene como antecedente el trabajo de Garfinkel y Goffman sobre las acciones rutinizadas, a Giddens con su teoría de la estructuración, a Bourdieu con su esbozo para una teoría de la práctica y a Foucault con su idea de prácticas discursivas y no discursivas y su concepto de gubernamentalidad, plantea las prácticas como unidad de análisis de lo social que media entre la estructura social y las acciones de los individuos.

Así, una teoría de las prácticas, particularmente en las versiones de Schatzki y Reckwitz, no solo no se va a los extremos de la agencia o la estructura, sino que localiza lo social —la sociabilidad— en las prácticas mismas e incluye elementos usualmente no considerados dentro de la sociología clásica, como, por ejemplo, el cuerpo y las materialidades. En este marco, el orden social es entendido como ensamblaje de entidades humanas y no humanas dentro de prácticas espacio-temporales que interactúan entre sí. El orden social es entonces dependiente —es el resultado, el efecto— de prácticas temporal y espacialmente situadas y de participantes humanos y no humanos. En ese sentido, los contextos se establecen a partir de condiciones del mundo natural, de la composición de artefactos y de la realización de prácticas. Una idea de base dentro de este enfoque es que la producción y reproducción de lo social se da gracias y con los regímenes de acciones ordinarias (prácticas), los cuales no se reducen a sus aspectos racional e intencional y hacen aparecer lo estructural como efecto de su repetitividad y recurrencia (iterabilidad). Por ejemplo: “Sentarse en silencio en el respectivo pupitre como buen alumno y pedir el turno con la mano alzada” hace parte de esas actividades cotidianas, repetitivas y poco reflexivas que, una vez rutinizadas, permiten el mantenimiento del “orden de la clase”, lo que llamamos la enseñanza, lo cual incluye, además, los posicionamientos de ciertos individuos como sujetos de la enseñanza (alumno y maestro), con sus deberes, obligaciones y derechos. Así, el maestro no alza la mano para pedir la palabra, ni los alumnos están autorizados para ponerle tareas al docente.

Las prácticas, además, no son el producto de estructuras atemporales; por el contrario, el “efecto estructural” es el resultado de las —recurrencias de las— prácticas. Es decir, una práctica o praxis es un conjunto de sucesos o

acontecimientos materiales —prácticos (discursivo y no discursivos)— que se puede delimitar en términos de una situación social. Y el orden (forma/sentido) se produce en, por y gracias a la secuencialidad en el tiempo. Bajo esta mirada la realidad social es un emergente de las prácticas individuales como cadenas intrincadas de decires y haceres o como regímenes de actividades, entendidas como eventos espacio-temporales, diferentes de la misma suma de estos y, que al pregonarse sobre ello un rol constructivo, se propone un no “cierre” del sistema, quedándose abierto a una estabilidad dinámica (reproducción) o al cambio (transformación) y a los fenómenos individuales no reductibles a lo social.

Las prácticas existen entonces como *performances*. Es mediante su performance repetida que sus elementos logran su interdependencia y que hacen que tal práctica mantenga su existencia a través del tiempo. Las prácticas son, desde el punto de vista analítico y cotidiano, la instancia mediadora entre el actuar (la acción) situado y las estructuras como efectos transituados. Pero ellas no son simplemente la repetición de lo mismo en un sentido conductista, sino que son recursivas; es decir, que detrás de la aparente repetición y habitualización hay algo distinto, hay emergencias.

El mantenimiento de las prácticas en el tiempo depende de una “inculcación exitosa del ‘know-how’ incorporado y compartido” (Schatzki, Knorr Cetina y von Savigny, 2001, p. 3) por parte de los agentes humanos que se da gracias a lo que acá denominamos procesos de socialización (Hurrelmann, 2006; Dubet y Martucelli, 1996; Nierderbacher y Zimmermann, 2011) y a lo que Bourdieu denomina “pedagogías invisibles”. Ese mantenimiento de las prácticas en el tiempo y en el espacio depende también de su continuo performance o puesta en escena (Schatzki, 1996; Wulf y otros, 2001, 2004, 2007; Wulf y Zirfas, 2004). De allí la

importancia del estudio de la situación social de la enseñanza partiendo de las prácticas (Hillebrandt, 2014; Schäfer, 2015) como unidad de análisis³⁰.

Al seguir los planteamientos de las teorías de la praxis, concebimos las prácticas sociales como las partes constitutivas más pequeñas de lo social que se llevan a cabo, o mejor, son recreadas por los actores gracias a una comprensión práctica de la situación (*know how*, indexicalidad, sentido práctico), a un saber procedimental implícito y a una actitud motivacional hacia lo práctico (Reckwitz, 2003, 2006).

Se trata de un conjunto conexo de patrones de comportamiento corporales, esquemas cognoscitivos (de saber) transubjetivos y adscripciones de sentido subjetivos rutinizados. Acá las prácticas son analizadas como maneras de hacer, de ser o de performar aquello que etnográfica y etnometodológicamente podemos observar y reconstruir. Para ello, el interés investigativo se focaliza en los actos del lenguaje, en los discursos, en los gestos, en las expresiones corporales, en los movimientos corporales, en los aspectos materiales, en los saberes conjuntivos prácticos —es decir, en las prácticas—. Por tanto, si la cultura —en este caso la cultura escolar y la cultura de la enseñanza— se hace manifiesta mediante símbolos visibles anclados en gestos, ceremonias, rituales y artefactos, entonces uno

³⁰ Existe al día de hoy una vasta literatura, pero poco conocida en nuestro contexto, referida a una teoría de las prácticas. A manera de orientación sobre precursores y continuadores de dicho enfoque está el trabajo de Schatzki, quien, a su vez, desarrolla su propia propuesta de comprensión de una teoría de las prácticas (Schatzki, Knorr Cetina, y Von Savigny, 2001). Está también el trabajo de revisión Østerlund y Carlisle (2005). Schatzki divide a esos autores importantes para una teoría de las prácticas en filósofos (Wittgenstein, Dreyfus, Taylor), teóricos sociales (Bourdieu, Giddens), teóricos culturales (Foucault, Lyotard) y teóricos de la ciencia y la tecnología (Latour, Rouse, Pickering). Este autor habla, a su vez, de dos generaciones en el estudio de las prácticas: autores como Bourdieu, Foucault, DeCerteau y Giddens harían parte de la primera generación; autores como Ortner, Reckwitz y el mismo Schatzki harían parte de la segunda. La segunda generación se caracteriza por poner a prueba, refinar y mejorar los planteamientos de la primera generación, por desarrollar un constructo teórico más consistente y por utilizar y extender dichos planteamientos a diferentes campos de las ciencias sociales y humanas.

“puede ver la cultura” escolar a partir de un trabajo —de reconstrucción— empírico.

En contraste con las actividades individuales, las prácticas tienen que ser **compartidas y mantenidas colectivamente**. Ellas son mantenidas entonces mediante **cuatro elementos** (Schatzki, 2002, p. 77):

1. **Una comprensión práctica** (*practical understandings*) en el sentido de un poder-comprender (*Verstehen-Können*) la realización de las acciones (Schatzki, 2002, p. 77). Es decir, saber cómo llevar a cabo las acciones deseadas mediante decires y haceres básicos; con lo que Schatzki quiere decir lo que en otras conceptualizaciones se designa como saber de la acción práctico e implícito; un saber cómo. Tiene que ver con saber qué hacer y cómo identificar y reaccionar con respecto a algo. Esta alude a la capacidad que está detrás de la acción (*habitus*), pero que no determina la acción. La comprensión práctica permite llevar a cabo esos actos que la inteligibilidad práctica singulariza. También se denomina una comprensión de la acción que combina un saber-cómo poner en escena o realizar una acción que ayuda a componer la práctica, un saber-cómo para reconocer esa acción y un saber-cómo para responder a ella. Se trata de rutinas y hábitos incorporados que permiten tener un sentido práctico, es decir, un sentido por el juego. Ejemplos pueden ser contar billetes, cocinar un arroz o montar en bicicleta.
2. **Reglas** (*rules*) explícitas con las que se alude a indicaciones, prescripciones y formulaciones explícitas con respecto a la acción (Schatzki, 2002, p. 79). Reglas con respecto a qué y cómo hacerlo, qué es lo permitido y qué no.
3. **Estructuras teleoafectivas** (*teleoaffective structures*) con las que se alude al conjunto jerarquizado de tareas, metas y fines prescriptos o aceptables-para la respectiva práctica

(aquello que hay que hacer) y a los sentires, estados de ánimo y sentimientos aceptados y prescriptos que son un momento de la praxis y, por tanto, no necesariamente una propiedad individual de los actores (Schatzki, 2002, p. 80). Esa estructura teleoafectiva vincula entonces los fines, medios y estados de ánimo, afecciones de una práctica o set de prácticas específico. Esto quiere decir que una persona no tiene que estar consciente de un fin teleológico de una práctica para tomar parte en dicha práctica. Las estructuras teleoafectivas no gobiernan la actividad humana como es gobernada por la intelegibilidad práctica. La intelegibilidad práctica, sin embargo, se forma durante el proceso de aprendizaje, de socialización, de como llevar a cabo las prácticas. Así el sentido de pertenencia y aceptación acoplado con formas de sentir y experimentar ciertas actividades es lo que Schatzki denomina estructuras teleoafectivas. Una práctica siempre exhibe un set de fines que los participantes persiguen, un rango de proyectos que deben o pueden llevar a cabo en aras de tales fines y una selección de tareas que hay que realizar (*perform*) en aras de tales proyectos. Lo anterior incluye emociones y estados de ánimo.

4. **Comprensiones generalizadas** (*general understandings*) que se basan en representaciones valorativas (valores), convicciones e ideas generales abstractas (Schatzki, 2002, p. 86). Las actividades se pueden adicionar a una práctica cuando contienen elementos de saber para su organización y, de igual manera, un actor es un participante de una práctica cuando él en sus actividades le da expresión a la organizabilidad de la praxis y actúa conjuntamente en ella.

Miremos un ejemplo con la **práctica de cocinar**: podemos tener por un lado experiencias prácticas aprendidas—incluso desde la infancia en el proceso de socialización—y entrenadas tales como calcular la cantidad y número de ciertos ingredientes, separar lo que está fresco de lo que parece ya pasado o podrido, calcular el número de porciones que pueden salir para una familia de cualquier número de comensales. Hablamos acá de una **comprensión práctica**. Los libros de cocina, las instrucciones de preparación en las etiquetas de los alimentos y las instrucciones de uso de algunos instrumentos de cocina, son las **reglas** explícitas. El placer y sentimiento de relajación que provoca el cocinar, la alegría de prepararle algo rico a los miembros de la familia para que se sientan bien, puede ser visto desde el lado de las **estructuras teleoafectivas**. Por ejemplo, cocinar en nuestro contexto tiene una fuerte carga teleológica, pero no un gran peso afectivo—las prácticas de cuidado y educación, por el contrario, requieren de mayor carga y energía afectiva—. Finalmente, la idea de una “comida buena” en relación con una dieta saludable, natural y nutritiva ligada al concepto de cocinar de manera responsable y saludable, incluso como apuesta política de apoyo a pequeños empresarios puede ser visto como una **comprensión general**.

También está claro que las prácticas sociales se originan y reproducen en marcos grupales, institucionales (familia, educación) y organizacionales (escuela, jardín infantil) mediante un actuar coordinado, significativo y relacionado entre sí de los miembros (agentes) que viene dado en formas rutinizadas de acción, en expectativas de acción y en saberes ya existentes o presupuestados. La persistencia de un intrincado de prácticas es un tipo de **unidad en la diferencia**. El intrincado persiste cuando los cambios por los que pasa son limitados, acumulativos y ocurren en medio

de la continuidad general en sus componentes; cuando se dan las metamorfosis de sus actividades, las alteraciones de sus disposiciones, la evolución de su organización y de sus espacio-tiempos interrelacionados o cuando se dan los cambios en las vinculaciones entre sus prácticas y sus disposiciones y entre todo ello, y otros intrincados que no son ni tan frecuentes ni tan extensos.

Las prácticas se caracterizan, en ese sentido, por su doble carácter como patrones de comportamiento corporales y como formas de interpretación que recurren a patrones de sentido transubjetivos (acervos de saber, formaciones discursivas). Según lo anterior, las prácticas son un tipo de comportamiento rutinizado compuesto de varios elementos interconectados entre sí: formas de actividades corporales, formas de actividades mentales, cosas y su uso, un saber de trasfondo en la forma de comprensión, un saber-cómo, estados emocionales y saber motivacional (Reckwitz, 2002). En la realización los sujetos orientan sus prácticas hacia sus motivos, metas, sentimientos, así como hacia el contexto que los rodea con sus cosas y, naturalmente, hacia los otros como colegas de interacción. Pero las prácticas no se limitan, por tanto, solo a comunicación e interacción. Además, en la medida en que las actividades (o acciones) y los cuerpos-sujetos son “constituidos” dentro de las prácticas, el cuerpo habilidoso y cualificado está donde se encuentran la actividad y la mente, así como el individuo y la sociedad, de manera que una analítica de las prácticas trata de mediar en el clásico problema sociológico de la diferenciación entre agencia y estructura. Precisamente, el continuo ejercitamiento de dichas prácticas tiene como resultado lo que Bourdieu denomina “habitus” (Krais y Gebauer, 2002), es decir, una incorporación o corporalización de la praxis vital y con ello una interiorización de las disposiciones

sociales que son identificables desde afuera y sobre las que no se puede sin más romper.

La naturaleza dinámica y en devenir de esta relación constitutiva de las diferentes entidades y de los posicionamientos de los agentes que se da en las prácticas nos muestra que las regularidades sociales siempre “se están haciendo”, siempre “se están produciendo” —performatividad—; es decir, que son realizaciones (*accomplishments*) en marcha re-producidas y posiblemente transformadas (iteración) en cada momento o instancia de acción (Gherardi, 2006; Reckwitz, 2002, 2003). Estas *relaciones de mutua constitución* producen aquellos sistemas, situaciones, arenas, marcos (*frames*) de las que hacen parte —en este caso el orden práctico de la enseñanza—.

La enseñanza escolarizada como práctica

Las preguntas e indagaciones por la enseñanza desde una teoría de las prácticas se desarrollan, entonces, de una manera empírico-reconstructiva. Así, como lo plantea Sacks en sus “Notes on methodology”: “The detailed study of small phenomena may give an enormous understanding of the way humans do things and the kinds of objects they use to construct and order their affairs”³¹ (Sacks 1984, S. 24). Se trata de la pregunta por cómo de manera práctica, local y situada se produce y mantiene la forma enseñanza. Cómo los participantes de tales prácticas —sujetos, cuerpos, cosas, actantes no humanos, artefactos— con sus haceres y decires producen esa forma social entendida, internamente por los participantes y externamente por los observadores, como enseñanza.

³¹ “El estudio detallado de los pequeños fenómenos puede aportar una enorme comprensión de la forma en que los seres humanos hacen las cosas y de los tipos de objetos que utilizan para construir y ordenar sus asuntos”

Por tanto, el interés por una teorización de la enseñanza se dirige a las prácticas situadas y localmente organizadas con cuya ayuda se constituye lo que llamamos enseñanza —la forma enseñanza—. Por lo tanto, una investigación sobre la enseñanza entiende el orden de la enseñanza no como una estructura dada, sino como un “ongoing, practical accomplishment” (Garfinkel 2006), como una producción práctica situada que constituye y configura la praxis “enseñanza” —el marco (*frame*)—, la cual determina las relaciones que allí se despliegan como las propiedades materiales de la situación concreta. Ese orden de la enseñanza, siguiendo a Schatzki, se puede entender además como:

Disposiciones de gente, artefactos, organismos y cosas en medio de y por medio de las cuales la vida social transpira y en la cual esas entidades se relacionan, ocupan posiciones y poseen significados [...] Al adoptar o pertenecer a una configuración de vidas mutuamente contextualizadas, cualquier fenómeno social (un sistema, una institución, un grupo o una interacción fugaz) acompaña una coexistencia humana que media [...] una disposición de humanos y no humanos en la que los no humanos gozan de significado, la gente asume sentidos e identidades y las entidades de ambos tipos se relacionan y ocupan posiciones. (Schatzki, 2002, p. 15 y 22)

De acuerdo con lo anterior, en el aula de clase se produce y mantiene ella misma a partir de las dinámicas que allí suceden; se trata de un orden de la enseñanza con sus *efectos estructurales*.

En términos de un ejemplo práctico, cuando hablamos de prácticas de enseñanza, aludimos a una amalgama compleja de sujetos en relación y posiciones de sujeto

(alumnos, maestros, buenos alumnos, malas alumnas, etc.), de materialidades y artefactos (tableros, cuadernos, pupitres, mesas, objetos didácticos, libros de texto, etc.), de espacios (aula de clase, laboratorios, lugar de trabajo en equipo, lugar de trabajo individual, etc.) y tiempos (el tiempo de descanso, el tiempo de ejercicio, el tiempo de exposición, el tiempo de evaluación, el tiempo de aburrimiento) que involucran por parte de los sujetos, competencias corporales para tomar parte en dicha práctica (escribir, responder, preguntar, saber cuándo alzar la mano, sentarse en el lugar, etc. —uno no llega como alumno, a uno lo vuelven alumno en el marco de tales prácticas de enseñanza y escolares en general) y para usar y reaccionar frente a las *affordances* del espacio y de las materialidades circundantes (sentarse en la silla y no en el pupitre, escribir con el lápiz y no clavárselo al compañero).

También están las reglas y normas que definen y regulan la práctica de enseñanza y que son seguidas por los sujetos (turnos en la palabra, puntualidad, sentarse cuando suena el timbre, hacer silencio cuando el maestro hace un gesto específico, etc.) y los saberes que circulan entre los participantes (saberes procedimentales, saberes sobre contenidos educativos, saber cómo preguntarle a ese maestro específico, etc.). En tanto tal, la enseñanza existe como un ensamblaje o conjunción reconocible de elementos que se configuran como una entidad (la enseñanza, el orden de la enseñanza, el efecto estructural enseñanza) que hay que analizar empíricamente en tanto conglomerado de prácticas discursivas y no discursivas, a la manera de Foucault.

El orden de la clase y la producción de diferencias mediante las prácticas y regímenes de actividades

Para nuestra consideración del concepto de orden de la clase —o simplemente la situación de clase— nos basamos en tres planteamientos teóricos sobre lo cultural —cultura escolar como prácticas— no muy alejados entre sí: por un lado, está la *teorización sociológico-cultural de las prácticas sociales*, desarrollada recientemente en los trabajos integrativos de Andreas Reckwitz (2002, 2003, 2006, 2008) y Theodor Schatzki (1996, 2002, 2010). Por el otro, tenemos los aportes en la *perspectiva pedagógica y antropológico-pedagógica* desarrollados dentro del programa investigativo *Culturas de lo performativo*, liderado por el profesor Christoph Wulf en la Universidad Libre de Berlín (Wulf et al, 2001, 2004, 2007; Wulf y Zirfas, 2004; ver también en el contexto de la discusión filosófico feminista internacional, sobre todo, los trabajos de Judith Butler) y, en tercer lugar, están los aportes sobre las “culturas del aprender” (*Lernkulturen*) del proyecto LUGS en el que se destacan investigadores como Sabine Reh, Bettina Fritzsche, Kerstin Rabenstein, Till-Sebastian Idel y el recientemente fallecido Fritz-Ulrich Kolbe³².

Al tener en mente esas tres perspectivas teórico-investigativas, la propuesta es indagar el lado sociocultural-discursivo, temporal-espacial y económico-material de la enseñanza (de la situación de enseñanza y aprendizaje). En este marco de comprensión entendemos el formarse (la formación) (Koller, 2009) y, particularmente, el aprender (el aprendizaje) como **un proceso práctico-social de elaboración de las diferencias tanto de manera individual como colectiva**. En otras palabras, para que el aprender se dé

³² Acá cabe destacar también el programa de investigación de Stephen Kemmis y colegas sobre “ecologías de las prácticas”, del cual no nos ocuparemos por cuestiones de espacio.

como algo posible —para que emerjan o se den oportunidades de aprender en tanto espacios de posibilidad— es necesario que se procesen permanentemente las diferencias entre transmitir (mostrar) y apropiar. Como lo dicen Kolbe et al. (2008):

El contexto interaccional de la enseñanza solo cobra existencia cuando dos diferencias se elaboran permanentemente; diferencias que se originan durante la enseñanza y que son constitutivas de ella: la diferencia de transmitir y apropiar (a) y la diferencia entre saber escolar y aquel que, según el orden del saber escolar, resulta irrelevante para el aprendizaje escolar (b). (p. 130)

Esas y otras diferencias son construcciones sociales y son resultado también de dinámicas de distinciones y comparaciones. Para dar un ejemplo: señalar algo o a alguien como distinto o diferente —en el contexto escolar como inteligente, disciplinado, juicioso, etc.— tiene que ver, en principio, con la realización práctica y efectiva de una distinción y, seguidamente, con una comparación. Recordemos que una comparación se da cuando se determinan los aspectos por comparar, teniendo en cuenta que estos son iguales o comparables entre sí: para comparar el largo del pelo de dos personas tengo que presuponer igualdad: que ambas tienen pelo. A partir de ahí puedo observar el pelo de uno y otro y medirlo, por ejemplo, en centímetros.

Según lo anterior, heterogeneidad y diferencias (Hagedorn, 2009; Sturm, 2013)³³ se encuentran vinculadas, en un nivel

³³ En el contexto pedagógico se viene discutiendo bastante sobre la cuestión de la heterogeneidad: esta designa la no unicidad de los elementos de una cantidad con respecto a una o varias características. Particularmente en el contexto escolar hace referencia a los alumnos que están en un grupo de aprendizaje o de formación, en especial, a lo distinto y diferente de los alumnos con respecto a diferentes características que se valoran como relevantes, sobre todo, en el aprendizaje y la formación. La heterogeneidad se discute con respecto al rendimiento y resultados escolares o con respecto a las capacidades, pero también con respecto a la edad, el género, la etnia, entre otras categorías diferenciadoras. En la escuela se ha tratado históricamente de producir homogeneidad al costo del oscurecimiento de la heterogeneidad.

abstracto, a la homogeneidad como punto de partida y de referencia. En la enseñanza se trabajan homogeneidades para producir a partir de allí diferencias, que dan lugar también a clasificaciones y jerarquizaciones. En el contexto de la enseñanza escolar dicha homogeneidad consiste, por ejemplo, en que todos los niños y niñas son vistos como alumnos o como pertenecientes a una misma clase o grupo y, en tanto tales, son paulatinamente comparados entre sí y puestos en relación. No obstante, esa homogeneidad en la escuela no se basa en una igualdad absoluta, sino que se entiende como dispersión en torno a una norma que se tiene por homogénea: el alumno normal, el alumno promedio —que es también una construcción social—. A partir de la homogenización artificial de los niños y niñas como grupo de alumnos o como clase de primero o de segundo, etc., durante la enseñanza misma se los desagrega, se los diferencia nuevamente, sobre todo mediante las prácticas de valoración y evaluación del rendimiento —que no son las únicas—.

Todos se homogenizan como el grupo de primero o de segundo, pero todos, a su vez, tienen que ser distinguidos y diferenciados mediante las valoraciones y el rendimiento: habrá diferencias según los alumnos con buenas o malas notas, según los disciplinados y los indisciplinados, etc. La escuela funciona en ese sentido como un dispositivo de producción y elaboración de diferencias con miras a la clasificación y jerarquización social de los individuos. Como lo escribe Foucault (2016):

De hecho, esas instituciones se hacen cargo del control directo o indirecto de la existencia. Toman en esta unos cuantos puntos que en general son el cuerpo, la sexualidad y las relaciones interindividuales. Ejercen sobre esos tres puntos un control adicional que, a primera vista, no está implicado en modo alguno en

la función mayor, visible, institucional del propio establecimiento. Podríamos decir que esas instituciones de secuestro son “in-discretas”, toda vez que se ocupan de lo que les [incumbe] directamente. Corresponde a su función ser indiscretas, sincréticas, es decir, mezclar con un control referido al aprendizaje [...] controles que recaen sobre otra cosa y, en particular, sobre los tres puntos mencionados. (p. 248)

Resulta de ello un etiquetado, a partir del cual se subsume a niños y niñas bajo cierto tipo de alumno. Así, cuando los alumnos —sus actuaciones— se mantienen dentro de los parámetros de expectativas normatizados —se homogenizan— con respecto a lo que se entiende como “alumno normal”, entonces devienen en alumnos normales³⁴. Por contraste, aquellos que no estén en concordancia con esas expectativas —criterios y parámetros—, son entonces entendidos como “difíciles”, “lentos”, “indisciplinados” y empiezan a ser reconocidos vía clasificaciones y tipificaciones: este es el indisciplinado, este es el lento, etc.

Lo anterior, tiene consecuencias interesantes dentro de las situaciones de enseñanza: mientras las dificultades en el aprendizaje, ciertas manifestaciones de indisciplina en clase o cualquier otra perturbación del orden de la clase de parte

³⁴ Al seguir a Foucault, para que haya una fabricación de lo social, en este caso la construcción social del alumno normal, “[...] es menester que haya, dentro de las instituciones de secuestro: primero, una instancia de juicio, una especie de judicatura ininterrumpida, que haga que los individuos estén siempre sometidos a algo como un instancia judicial que evalúa, impone castigos o recompensas [...] que haya un tipo de discursividad, puesto que quien dice juicio dice vigilancia, calificaciones, contabilidad, etc. Y de resultas, el comportamiento de los individuos va a incorporarse a un tipo de discursividad absolutamente nuevo [...] la discursividad que nace en el interior de las técnicas generales de secuestro [...] va a seguir al individuo desde el nacimiento hasta la muerte y va a ser una discursividad de su existencia total [...] ese discurso no solo toma a los individuos desde el comienzo hasta final de su existencia, sino que lo pronuncia, no el individuo, sino una autoridad que está jerárquicamente situada dentro de esos sistemas de secuestro [...] Para terminar, esa discursividad ajusta a la normatividad el discurso que emite. Siempre se describe al individuo en función de su distancia posible o real respecto de algo que se define, ya no como el bien, la perfección, la virtud, sino como la normalidad” (Foucault, 2016, pp. 250-252).

de un “alumno normal” son vistas como algo temporal y pasajero, en el caso hipotético de un alumno así etiquetado y tipificado se constituyen, por el contrario, en una evidencia y ratificación de su modo de ser desviado o anormal (*self fulfilling prophecy*³⁵). Estas categorizaciones y lo que ocasionan vienen determinadas, en parte, por la percepción y el sentido que se le adscribe al individuo, a la situación en la que se está, más que por las situaciones mismas. En este marco funcionan las valoraciones y las notas que se presentan como “objetivas” y que, en tanto tales, adquieren un cierto sentido de justicia que permite legitimarlas constantemente; sin embargo, ellas no son ni objetivas ni justas. Lo cierto es que igualmente descargan al docente de la responsabilidad por las valoraciones y notas y vuelven responsable al mismo alumno: se da un saber sobre los alumnos que lleva a que estos estén sometidos a pruebas y juzgamientos permanentes sin punto final —“exámenes”³⁶ (Foucault, 2016)— que terminan por ser interiorizados por parte de los mismos alumnos.

Así pues, para arreglárselas con la heterogeneidad en la clase es preciso determinar qué diferencias se van a tener en cuenta, qué diferencias hacen la diferencia. Y a pesar de que con ello se reduce la complejidad y hay un alivianamiento y descarga de las dinámicas cotidianas escolares, ello trae consigo también los riesgos referidos a los procesos de adscripción —objetivación/ subjetivación— que subyacen a la construcción de diferencias. Estas tipificaciones incluso sirven a las dinámicas escolares para establecer diferenciaciones y distribuir ciertos recursos.

³⁵ Recordemos que Merton la define así: “The self-fulfilling prophecy is, in the beginning, a false definition of the situation evoking a new behavior which makes the original false conception come true. This specious validity of the self-fulfilling prophecy perpetuates a reign of error. For the prophet will cite the actual course of events as proof that he was right from the very beginning”.

³⁶ “Podemos llamar examen a esta prueba ininterrumpida, graduada, acumulada, que permite un control y una presión sin pausa, y seguir al individuo en cada una de sus actitudes, ver si es regular o irregular, ordenado o disipado, normal o anormal. Al efectuar esa división perpetua, el examen autoriza una distribución graduada de los individuos hasta el límite judicial” (Foucault, 2016, p. 231).

En las situaciones de enseñanza, de todos modos, además de aprender, en tanto proceso de elaboración de diferencias, se ponen en escena una variedad de asuntos que tienen que ver, además, con los procesos de subjetivación —adscripción de diferencias— de los individuos (alumno/maestro, hombre/mujer, buen alumno/mal alumno) y con el papel que juegan en todo ello, además, los aspectos materiales. De manera que, por un lado, la diferencia entre los esfuerzos por transmitir y los procesos de apropiar siempre presentan, en su procesamiento, vacíos, aspectos difusos, intrasperecias, por lo que el aprender implica siempre un trabajo permanente sobre dichas diferencias.

Una cuestión fundamental en torno a este asunto y, de relevancia, para el estudio de lo que acontece con la enseñanza, es que el “aprender” (aprendizaje) en tanto tal no es algo que se observe de manera directa. El saber de los alumnos, sus transformaciones y su formación no son accesibles a otro —p.ej., el docente— mediante la simple percepción —observación—. En las dinámicas de la enseñanza se necesita, por tanto, de *diferentes formas de cercioramiento y constatación* (manifestaciones, expresiones, comunicación, registros, constancias) de que se ha aprendido (pruebas, evaluaciones, retroalimentaciones, etc.); es decir, que el aprender y el aprendizaje se tienen que hacer presentables y comunicables para que la enseñanza mantenga su curso “adecuado”.

Ese aprendizaje comunicado y presentado —objetivado— es, ante todo, una *construcción social* que implica que los comportamientos, expresiones y manifestaciones de los alumnos se tienen que considerar, o mejor, observar —diferenciar— en referencia con un patrón básico: el del paso del no saber al saber, lo cual involucra también el establecimiento de ciertos criterios. De allí el papel que juegan no solo los exámenes y las pruebas, sino también

las retroalimentaciones en las secuencias cotidianas entre alumnos y docentes. De otro lado, la transmisión didáctico-metódica y pedagógica de “lo por aprender” —del qué— específica de cierta manera esos “contenidos” de tal modo que se correspondan con ese orden del saber escolar legítimo. Con ello se dan diferentes procesos de génesis de saber, de objetivación del saber, de puesta en práctica del saber que igualmente se elaboran de manera permanente. Por eso, una pregunta interesante aquí, para un trabajo investigativo empírico, es aquella que se refiere a las formas concretas —a los códigos— en las que el aprender se presenta y se comunica. Una “etnografía del trabajo del escolar” da cuenta de ello (Breidenstein, 2006).

En el marco de prácticas sociales durante la enseñanza —y también la educación en otros contextos no escolarizados— se producen, elaboran, trabajan, comparten y también niegan y resisten diferencias por parte de los actores (individuos, sujetos). Las formas de elaboración y trabajo sobre las diferencias que se dan en esas prácticas les abren a los alumnos opciones formativas y de aprendizaje, espacios de posicionamiento y apropiación —y resistencia—, pero también restringen, limitan o excluyen otros espacios y otras opciones. En síntesis, las distinciones y las diferencias (West y Fenstermacher, 1995) se constituyen en el fundamento tanto del saber reflexivo como del saber práctico orientador del actuar. La producción de distinciones y la construcción social de diferencias permite entonces aprehender y entender el mundo y ser capaz de actuar en él.

Los siguientes son algunos de los aspectos más importantes que hay que tener en cuenta en la observación, análisis e investigación del orden social de la enseñanza con sus prácticas de producción de diferencias:

El orden de la clase (de la enseñanza) es una construcción social

Ante todo, partimos de que el orden de la enseñanza es un orden social emergente producido por los agentes allí involucrados (maestro, alumnos, actantes no humanos). En ese sentido, nos distanciamos de otras miradas con un carácter más teórico-estructural —p.ej., la sociología estructural-funcionalista de Parsons— que parten de una estructuración dada de lo social (privilegio de la estructura, de las formaciones discursivas) en la que, además, los actores solo pueden ejercer un influjo periférico. El orden de la enseñanza *se produce a partir de prácticas discursivas y no discursivas situadas y, sobre todo, solidarias y recursivas* (Giddens, 2003; Reckwitz, 2002, 2003, 2006, 2008; Schatzki, 1996, 2002, 2010). Siguiendo entonces los planteamientos de las teorías de la praxis, concebimos las prácticas sociales como las partes constitutivas más pequeñas de lo social que se llevan a cabo, o mejor, son recreadas por los actores gracias a una comprensión práctica de la situación (*know how*, indexicalidad, sentido práctico), a un saber procedimental implícito y a una actitud motivacional hacia lo práctico (Reckwitz, 2003, 2006).

Las prácticas se entienden en ese sentido como un conjunto conexo de patrones de comportamiento corporales, esquemas cognoscitivos (de saber) transubjetivos y adscripciones de sentido subjetivos rutinizados. Ellas no parten y se dan exclusivamente como resultado del actuar de un sujeto intencional y autónomo, sino que se originan situacionalmente en el marco de los actores y sus respectivos entornos simbólicos y materiales. Es decir, en el marco también de ciertas relaciones y formas de poder. Para su origen y realización es fundamental la participación de diferentes entidades: individuos, cuerpos, arquitecturas, espacios,

estructuras temporales, artefactos, cosas, mobiliarios, organismos, herramientas, utensilios, etc. (Latour, 2003, 2008). Si bien, además y desde el punto de vista analítico y siguiendo a Foucault, se pueden diferenciar prácticas discursivas —lingüísticas— y prácticas no discursivas —corporales—; no obstante, en la praxis realizada como tal se encuentran interrelacionadas de manera compleja y variada. De allí la importancia que cobran los aspectos materiales (Kalthoff, Cress y Röhl, 2014).

La dimensión material del orden de la clase: cuerpos y artefactos (materialidades)

Los planteamientos sobre las prácticas sociales desde una teoría de la praxis rehabilitan y le dan fuerza, con su mirada analítica, a las prácticas no discursivas y a la dimensión de la materialidad de lo social (Reckwitz, 2002, 2003). Esto alude, en primer lugar, a una fundamentación de la acción social en la expresión corporal. Incluso en un aspecto más básico y referido a “cómo una mente interpreta a otra mente”, hay que suponer dicha materialidad. Lindemann dice al respecto: “Only if both participants interpret one another’s physical appearance as indicating a social person can they communicate (Luhmann) or participate in a social interaction (Parsons) or symbolic interaction (Mead)”³⁷ (Kalthoff et al., 2008, p.73-74). La interpretación —la inteligibilidad y el sentido— es un proceso práctico-material y procedimental —no espiritual— entre individuos que se reconocen como competentes dentro de ciertas situaciones. La interacción dura tanto tiempo cuanto los individuos permanezcan en la

³⁷ “Sólo si ambos participantes interpretan el aspecto físico del otro como indicativo de una persona social pueden comunicarse (Luhmann) o participar en una interacción social (Parsons) o simbólica (Mead)”

situación —con ello se mantiene la *forma-interacción*—. Por tanto, la “validity of an interpretation is neither developed by reference to a theory (third person approach) nor to a simulation (first person approach), but by reference to the practice of mutual interpretation and reinterpretation of Ego and Alter”³⁸ (Kalthoff et al., 2008, p. 74). De manera que, en el fondo, todas las acciones y expresiones del individuo son, en últimas, movimientos —prácticas, tecnologías— del cuerpo (Hirschauer, 2004; Hubrich, 2012). Recordemos, igualmente, que también los acontecimientos discursivos se tienen que materializar o hacer cuerpo para poder hacerse visibles (Alkemeyer y Otros, 2009) y comprensibles; con ello se alude a la cuestión de la “indexicalidad” de los enunciados que muy bien ha puesto sobre la mesa la corriente etnometodológica.

La dimensión material de las prácticas sociales de la enseñanza se basa en materialidades, particularmente en los artefactos y en los objetos producidos (p.ej., en el contexto de la clase, guías, tableros, mesas, computadores, libros, carteleras). Las prácticas de enseñanza suponen un uso y trato significativos —con sentido— con los objetos y cosas. Aquí es importante reconocer planteamientos actuales que se inscriben dentro de lo que se conoce como la Teoría del Actor-Red³⁹ como los de McGreggor (2004) y Fendwick y Edwards (2010). En el contexto de la pedagogía continental vale destacar los trabajos de Sorensen (2011), Priem, König

³⁸ “La validez de una interpretación no se desarrolla por referencia a una teoría (enfoque en tercera persona) ni a una simulación (enfoque en primera persona), sino por referencia a la práctica de la interpretación y reinterpretación mutuas del yo y el otro”

³⁹ La perspectiva de la ANT o Teoría del Actor-Red ha sido desarrollada fundamentalmente por Bruno Latour. Este autor propone una “antropología simétrica” con la que critica la contraposición dualista entre sociedad y técnica y entre humanos y no humanos. El programa de asociación simétrica —red— de agentes humanos y no humanos se presenta como la manera para dar cuenta del permanente intercambio de propiedades humanas y no humanas dentro de ciertos ensamblajes. Propiamente acá la simetría es metodológica y no ontológica.

y Casale (2012), Nohl y Wulf (2013) y Smeyers y Depaepe (2014). Otros de ellos se caracterizan por su orientación fundamentalmente etnográfica como los de Kalthoff y Röhl (2011) y los de De Boer y Reh (2012). De todas maneras y como lo confirma Nohl (2011), la materialidad de las prácticas educativas, escolares y no escolares, no es un asunto que haya acaparado la atención de los investigadores dentro de la pedagogía —exceptuando, obviamente, los y las autores acabados de mencionar, lo que denota, no solo la desatención a los aspectos materiales, sino también una suerte de concepción homogénea de la cultura escolar, reducida frecuentemente a lo no material (simbólico, discursivo).

Al llamar la atención sobre la dimensión material de la realidad educativa, es decir, sobre el papel de las cosas y artefactos en la estructuración y transcurso de las prácticas educativas y de enseñanza, consideramos que aquellos no solo le dan continuidad al mundo social de la educación, sino que mediante su fuerza también invitan, incitan, excluyen, intensifican, impiden, limitan, hacen resistencia, espacializan, regulan ciertas formas particulares de interactuar en él. Un análisis de las relaciones —ensamblajes, redes— en las que individuos y cosas configuran el espacio de la enseñanza ha de mostrar también la fuerza espacializadora y agentiva (Barad, 2007; Bennett, 2010) de los objetos implicados en la construcción activa de la realidad educativa —por ejemplo, en el orden de la enseñanza en la clase— como espacio social de socialización, formación y aprendizaje (Runge y Carrillo, 2016). Por tanto, en esta propuesta:

Las cosas son entidades performativas en la medida en que ellas definen un contexto como un cierto tipo de contexto [como un salón de clase, p.ej. A.K.R.], crean un estado del ser que simplemente no estaba allí antes, dan pie para que ocurran actividades y crean

las premisas para acciones posteriores. Mediante su diseño y ubicación en un contexto dado, los objetos participan en la construcción de la realidad social. Sin embargo, esto no implica, de ninguna manera, que a los seres humanos se los hace actuar de manera pasiva por medio de las cosas. (Caronia y Mortari, 2015, p. 404)

De manera que la pregunta por las condiciones materiales y por las cosas en —el mantenimiento del orden de— la enseñanza no es una cuestión banal para la pedagogía. ¿Cómo reconfiguran las cosas las dinámicas de la enseñanza? ¿Qué rol juegan en la “direccionalidad” (Acaso) de la clase? ¿Qué posibilitan y qué restringen en las prácticas de enseñanza? ¿Cómo las cosas coaccionan, restringen, permiten, intensifican o limitan el asumir ciertas posturas corporales, ciertos movimientos o ciertas actividades en el aula? ¿Cómo se han venido transformando las cosas con nosotros, por ejemplo, los cuadernos, los pupitres, los mismos salones de clase y su decoración? ¿Cómo se convierten las cosas con nuestros procesos educativos, formativos y socializadores parte de nuestros sobrentendidos y de nuestra cotidianidad que, incluso, dejan de ser percibidas como cosas, mediadores o herramientas? ¿Cómo pierden su funcionalidad ciertas cosas, como los lápices y ahora portaminas, y cómo lo adquieren otras? Y otras preguntas más puntuales: ¿Qué sería de un profesor universitario de cálculo o de un maestro de matemáticas sin tablero? ¿Cómo aprende el niño o la niña a arreglárselas con las cosas, por ejemplo, con el lapicero? ¿Qué sería de un alumno sin cuaderno o sin lapicero?

Incluso, las cosas y el espacio dispuesto *delinean* lo que hay que hacer de manera “correcta” y “adecuada”: las sillas del docente y de los alumnos delimitan dónde se han de sentar respectivamente; de manera que, además de contribuir con la producción del orden de la clase, refuerzan el posicionamiento

de los individuos (ser alumno, ser docente) y toman parte en la producción de las diferencias (posición de alumno vs. posición de docente). Continuando con otro ejemplo: la posición del tablero delinea hacia dónde se ha de observar e influye en cierto tipo de comportamiento corporal, etc. No seguir estas “*affordances*” implica infringir el “orden moral de la enseñanza”.

El orden de la clase se constituye en y a partir de órdenes — acervos, acumulados o reservorios— de saber particulares

El saber se presenta y concibe como un conglomerado de patrones de sentido contingentes que posibilitan y también regulan las adscripciones de sentido cotidianas y, por tanto, la comprensión de sí, de los otros y del mundo. Ese saber se tiene, por tanto, como una condición necesaria del actuar y de lo social. Lo social se puede ubicar en el nivel de los órdenes del saber (códigos, semánticas, horizontes de sentido, etc.) y la acción como una actividad dependiente de dicho saber.

No obstante, en las prácticas sociales los actores se relacionan, por regla, de manera prereflexiva, no intencional e implícita con ciertos órdenes de saber particulares — saberes conjuntivos (Mannheim) o saberes mutuos (Giddens)—, ligados a contextos específicos y estructurados significativamente. Estos saberes se presentan como códigos y esquemas culturales, y a pesar de que son transubjetivos (espíritu objetivo) y “tipificados” (Berger y Luckmann), no existen desde ya como tales, sino que logran o cobran existencia mediante el relacionamiento de los actores o agentes con las situaciones (el sentido de los mismos es emergente y recursivo de la situación). Es decir, los saberes son resignificados en las situaciones y, por tanto, su sentido es un resultado emergente de la situación que tiene que ver con la indexicalización, uso

y reactualización. Se origina entonces a partir de la realización de las prácticas sociales, lo cual involucra apelar a un sentido común y al contexto como recurso.

Las prácticas sociales vienen dadas indirectamente en esquemas culturales —“frames” o marcos en el sentido de Goffman— que contienen adscripciones de sentido e interpretaciones individuales —esquemas de comprensión en el sentido de Giddens—. Pero, además, estos órdenes de saber socioculturales son incorporados⁴⁰ (*embodiment*) de maneras prácticas (Hirschauer, 2004), por lo que, al obrar, no se implica necesariamente las intenciones que la gente tiene para hacer cosas, sino, en principio, su capacidad de hacer esas cosas (Giddens, 2003). De ello resulta el que solo de la contraposición y confrontación en el ejercitamiento de las prácticas sociales los individuos comiencen a “entender” el mundo que los rodea (reflexividad, distanciamiento).

Ello quiere decir también que los actantes o agentes devienen en sujetos en la medida en que sujetan o someten sus cuerpos a esos órdenes de saber (se entienden cómo, se tematizan cómo, se adscriben a, se clasifican de acuerdo con esos órdenes de saber). La subjetividad resulta de, se da en las prácticas sociales; ella no es, por tanto, una

⁴⁰ Como lo dice Tim Ingold: “Un modo de entender esto podría ser decir que estas habilidades y orientaciones están *incorporadas*. Con esto no se sugiere, como lo hacen numerosos teóricos de la teoría cultural y social, que el cuerpo humano debería entenderse como un tipo de recipiente en el que el contenido social y cultural se puede verter, o una superficie sobre la que este contenido puede ser inscrito. Tal visión estaría equivocada por dos motivos. Primero, haría del cuerpo algo pasivo e inerte: y segundo, sus movimientos se verían reducidos a meros signos, que dirigen su atención hacia otro lugar en busca de aquello que representan (es decir hacia un mundo de actitudes, creencias y estados mentales que flota como un espejismo sobre el asfalto que pisamos en la vida real). De lo que se trata más bien es de que al pisar el asfalto, en nuestro desplazamiento en un modo de vida concreto, el cuerpo experimenta procesos de crecimiento y envejecimiento y, de manera concomitante, ciertas habilidades, ciertas capacidades y puntos fuertes, así como debilidades y flaquezas se insertan en su constitución (en su neurología, musculatura e incluso en su anatomía). Adoptando la distinción que propuso el historiador social Paul Connerton, esto es una cuestión de incorporación más que de inscripción. Andar, por ejemplo, podría considerarse incorporado en el sentido de que es incorporado en el curso del desarrollo a través de la práctica y el entrenamiento en un ambiente. En principio, debería valer lo mismo para todas las demás habilidades prácticas” (Ingold en: Sánchez Criado (ed.), 2008, p. 24).

instancia precultural o prepráctica. Para dar un ejemplo: las prácticas de valoración del rendimiento de los alumnos en la enseñanza son prácticas a partir de las cuales el individuo (alumno) termina por verse a sí mismo y, a su vez, es visto y reconocido por otros, incluso si esas censuras y valoraciones no se correspondan con la manera en que él mismo se ve. A partir de las sanciones, opiniones y valoraciones de los docentes los niños y niñas desde edades tempranas aprenden a reconocerse a sí mismos, no solo como alumnos, sino como “molestos”, “aplicados”, “inteligentes”, “perezosos”, “indisciplinados”, “payasos”, “ridiculizadores”, etc. El resultado de ello es, gracias a la valoración sobre todo del rendimiento y de sus correspondientes censuras, un sistema de clasificación y de producción de diferencias cada vez más marcado y detallado, y unos efectos de subjetivación que llevan a que los individuos terminen por adscribirse y a reconocerse bajo ese sistema clasificatorio de saberes —el efecto es una “ontologización de las diferencias” por dentro y por fuera de la escuela⁴¹—.

En una serie de escritos sobre la elaboración de una teoría exhaustiva de la práctica, Bourdieu ha intentado mostrar cómo el conocimiento no se importa por la mente a los contextos de la experiencia, sino que es precisamente en el seno de estos contextos donde se genera la implicación de las personas con los demás en los asuntos corrientes de la vida. Ese ejercitamiento y rutinización de los cursos de acción permiten, además, que determinados patrones de acción se presenten como adecuados y apropiados, mientras que otros no. Sin embargo, esto tiene lugar de una manera inconsciente o semiautomática, por lo que hay que hablar de una trama diferenciadora implícita (Hörning, 2001, p. 164).

⁴¹ Estamos hablando acá tan solo del trabajo de elaboración de diferencias referido a un “alumno normal” en relación con las dinámicas del aprender. Pero ello abarca otras prácticas “in-discretas” (Foucault, 2016) de diferenciación; es decir, que no son de incumbencia directa dentro de la enseñanza.

A lo que Bourdieu se refiere, es al tipo de saber-hacer práctico o “know how” que asociamos con la habilidad (un saber hacer que va con nuestros cuerpos y que es especialmente refractario a la codificación en términos de sistema de reglas y representaciones). Pensemos en la técnica interiorizada que implica amarrarse un cordón del zapato, cocinar un arroz, montar en bicicleta o escribir con un lapicero un párrafo en una hoja. Habilidades como estas no se desarrollan mediante la instrucción formal, sino mediante la práctica repetida, y a veces sin palabras, de tareas que requieren de determinadas posturas y gestos, o lo que Bourdieu llama una *hexis* particular del cuerpo: un modo de andar, una inclinación de la cabeza, las expresiones faciales, los modos de sentarse y usar instrumentos, etc. (Bourdieu, 2012; Schmidt, 2004).

Las prácticas se pueden entender en ese sentido como lo plantea Reckwitz (2002):

Órdenes de saber incorporado, como rutinas de comportamiento mantenidas gracias a una comprensión práctica y dependiente de un “know how”, cuyo saber, por un lado, está incorporado en el cuerpo de los sujetos actuantes quienes, de otro lado, asumen de manera regular la forma de relaciones rutinizadas entre sujetos y de los artefactos utilizados por ellos. (p. 289)

El sujeto —individuo— que acá tenemos no es un sujeto trascendental que estaría detrás de las prácticas, sino un sujeto empírico que resulta, gracias a su “know how”, de las prácticas. Valga decir también que cuando el transcurso de una acción es “irritado”, allí entra la conciencia —acto de conciencia— en juego. Las rutinas se pueden romper o cambiar o confrontar gracias a situaciones cambiantes y a irritaciones. De lo contrario, los individuos proceden cotidianamente en una suerte de estado de “semiautomático”.

Performatividad, temporalidad y procesualidad del orden de la clase (de la situación de enseñanza)

La teoría de la performatividad enfatiza en la temporalidad y procesualidad de la cultura, la cual solo adquiere forma y configuración en su realización, es decir, en su escenificación en el marco de las prácticas sociales: “la cultura ya no se presenta más como un set de codificaciones simbólicas más o menos formuladas, sino como un dado indeterminado, dramático, procesual y cambiante” (Wulf y Zirfas, 2004, p. 27). Reformulado desde una teoría de la praxis, esto quiere decir que la cultura se presenta en prácticas performativas del cuerpo como “materialidad culturalmente regulada” (Reckwitz, 2006, p. 710). Así, cuando los actores escenifican miméticamente las prácticas sociales, es decir, cuando no simplemente repiten copias estandarizadas de las prácticas, la praxis social adquiere así un “surplus o excedente performativo” (Wulf y Zirfas, 2004, p. 29) que libera potenciales creativos de autocambio individual y colectivo, con ello innovación cultural (Schäfer, 2013). Ello está ligado también a un tiempo modal vinculado a lo no calculable y lo no previsible. Esa incertidumbre ligada al tiempo hace que las relaciones e interdependencias de los elementos de las prácticas no puedan ser consideradas como algo estable. De hecho, la enseñanza se lleva a cabo como un proceso con unas tendencias deseables hacia la estabilización, pero que no se alcanza.

Como parte del orden de la clase se pueden contar todas aquellas prácticas discursivas y no discursivas que hay que tener en cuenta como parte de la función escolar de posibilitar la enseñanza (las situaciones de enseñanza). En el marco de prácticas discursivas y no discursivas maestros, alumnos y otros actantes producen órdenes de saber particulares que se

relacionan con los procesos de transmisión y apropiación, de enseñanza y aprendizaje, entre otros. El orden de la clase se podría comprender, en ese sentido, con un suceso o acontecer procesual de emergencia performativa de sentido en prácticas discursivas y no discursivas que conllevan la producción y elaboración de diferencias.

Llegados hasta acá, y desde el punto de vista metodológico, concordamos con lo planteado por Schmidt (2012), para quien un “giro práctico” implica también un “giro empírico” (*empirical turn*), un “giro material y corporal” (*body and material turn*) y un giro etnográfico, más exactamente, un “giro praxeográfico” (*praxeographic turn*).

Referencias

- Alkemeyer, Th., Brümmer, K., Kodalle, R., y Pille, T. (Eds.) (2009). *Ordnung in Bewegung. Choreographien des Sozialen. Körper im Sport, Tanz, Arbeit und Bildung*. Transcript Verlag.
- Barad, Karen (2007) *Meeting the universe halfway. Quantum Physics and the Entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.
- Bennett, Jane (2010): *Vibrant Matter. A political ecology of things*. Duke University Press.
- Bourdieu, Pierre (2012). *Bosquejo de una teoría de la práctica*. Prometeo Libros.
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. VS-Verlag.
- Caronia, L. y Mortari, L. (2015). *The agency of things: how spaces and artefacts organize the moral order of an intensive care unit*. En: *Social Semiotics*, vol. 25, no. 4, pp. 401-422.
- De Boer, H. y Reh, S. (Eds.) (2012). *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Díaz, M. y Muñoz, J. (1990). *Pedagogía, discurso y poder*. Corprodic
- Dubet, F., y Martucelli, D. (1996). Teorías de la socialización: una definición sociológica. *Revista de Sociología*, 37, 511-535.
- Fendwick, Tara y Edwards, Richard. (2010). *Actor-Network Theory in Education*. Routledge.
- Foucault, M. (2016). *La sociedad punitiva. Curso en el Collège de France (1972-1973)*. Fondo de Cultura Económica.

- Garfinkel, H. (2006). *Estudios en etnometodología*. Anthropos Editorial; Universidad Nacional de Colombia.
- Gherardi, S. (2006). *Organizational Knowledge: The Texture of Workplace Learning*. Blackwell Publishing.
- Giddens, A. (2003). *La constitución de la sociedad. Bases para una teoría de la estructuración*. Amorrortu.
- Hagedorn, J. (2009). Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung. Über die Schwierigkeit, die Einheit in der Differenz zu denken. En: Hagedorn, J., Schur, V., Steber, C., y Waburg, W. (Eds.). *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung*. Wiesbaden: VS verlag für Sozialwissenschaften, pp. 403-423.
- Herbart, J. (1935). *Pedagogía General. Derivada del fin de la educación*. Espasa-Calpe
- Hillebrandt, F. (2014). *Soziologische Praxistheorien: Eine Einführung*. Springer Verlag.
- Hirschauer, S. (2004). "Praktiken und ihre Körper. Über materiellen Partizipanden des Tuns". En: HÖRNING, Karl H. y REUTER, Julia (Eds.) (2004). *Doing culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis*. rancrypt Verlag.
- Hörning, Karl H. (2001). *Experten des Alltags. Die Wiederentdeckung des praktischen Wissens*. Velbrück Verlag.
- Hubrich, M. (2012). *Körperbegriff und Körperpraxis: Perspektiven für die soziologische Theorie*. Springer VS.
- Hurrelmann, K. (2006). *Einführung in die Sozialisationstheorie*. Beltz Verlag.
- Kalthoff, H., Hirschauer, S., y Lindemann G. (2008). *Theoretische Empirie: zur Relevanz qualitativer Forschung*. Suhrkamp Verlag.

- Kalthoff, H., y Röhl, T. (2011). Interobjectivity and interactivity. Material objects and discourse in class. *Human Studies*, 4(34), 451-469.
- Kalthoff, H., Cress, T., y Röhl, T. (Eds.) (2014). *Materialitäten. Herausforderungen für die Kultur- und Sozialwissenschaften*. Fink Verlag.
- Kolbe, F., Reh, S., Fritzsche, B., Idel, T., y Rabenstein, K. (2008): Lernkultur: Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 11. Jg., H. 1, S. 125-143.
- Koller, H. Chr. (2009). Bildung als Habituswandel? Zur Bedeutung der Sozialisierungstheorie Bourdieus für ein Konzept transformatorischer Bildungsprozesse. En: Budde, J. y Willems, K. (Eds.). *Bildung als sozialer Prozess. Heterogenitäten, Interaktionen, Ungleichheiten*. Juventa Verlag, pp. 19-34.
- Krais, B., y Gebauer, G. (2002). Habitus. Forum Qualitative Sozialforschung, 4(2), Art. 7, <https://doi.org/10.17169/fqs-4.2.739>
- Latour, B. (2003). *Wir sind nie modern gewesen. Versuch einer symmetrischen Anthropologie*. Suhrkamp Verlag.
- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*. Ediciones Manantial.
- Martínez Boom, A. (1990). La enseñanza como posibilidad del pensamiento. En: Díaz, M. y Muñoz, J. *Pedagogía, discurso y poder*. Corprodic
- McGreggor, J. (2004). Spatiality and the place of the material in schools. *Pedagogy, Culture and Society*, 12(3) 347-372.
- Niederbacher, A., y Zimmermann, P. (2011). *Grundwissen Sozialisation. Einführung zur Sozialisation im Kindes- und Jugendalter*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Nohl, A. (2011). *Pädagogik der Dinge*. Klinkhardt.
- Nohl, A., Wulf, C. (2013). Die Materialität pädagogischer Prozesse zwischen Mensch und Ding. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(2), 1-13.
- Østerlund, C., y Carlisle, P. (2005). Relations in Practice: Sorting Through Practice Theories on Knowledge Sharing in Complex Organizations. *The Information Society*, 21(2), 91-107.
- Priem, K., König, G. y Casale, R. (2012). Die Materialität der Erziehung. Kulturelle und soziale Aspekte pädagogischer Objekte. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58, 7-13.
- Reckwitz, A. (2002). The status of the “Material” in theories of culture: From “Social Structure” to “Artefacts”. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 2(32), 195-217.
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32, (4), 282-301.
- Reckwitz, Andreas (2006). *Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von bürgerlichen Moderne zur Postmoderne*. Velbrück Wissenschaft.
- Reckwitz, Andreas (2008). Der Ort des Materiellen in den Kulturtheorien. Von sozialen Strukturen zu Artefakten, En: Reckwitz, Andreas (2008). *Unschärfe Grenzen. Perspektiven der Kultursoziologie*. Bielefeld: transcript, pp. 131-156.
- Runge, A., y Carrillo, S. (2016). Socialización mediática infantil, materialidad y praxis: El papel de las TIC en los procesos de socialización de un grupo de niños de 5 a 6 años. *Revista de Investigadores* (Universidad Católica de Manizales), (26), 30-52.

- Sacks, H. (1984). Notes on methodology. En Heritage, J. y Atkinson, M. (Ed.), *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis* (2–27). Cambridge University Press.
- Sánchez Criado, Tomás (ed.) (2008). *Tecnogénesis: la construcción técnica de las ecologías humanas*. AIBR.
- Schäfer, H. (2013). *Die Instabilität der Praxis: Reproduktion und Transformation des Sozialen in der Praxistheorie*. Velbrück Wissenschaft.
- Schäfer, H. (2015). *Praxistheorien zur Einführung*. Junius Hamburg.
- Schatzki, T. (1996). *Social Practices. A Wittgensteinian approach to human activity and the social*. Cambridge University Press.
- Schatzki, T. (2002). *The Site of the Social. A philosophical account of the constitution of social life and change*. The Pennsylvania State University Press.
- Schatzki, T. (2010). *The Timespace of Human Activity: On Performance, Society, and History as Indeterminate Teleological Events*. Lexington.
- Schatzki, T., Knorr Cetina, K. y Von Savigny, E. (Eds.) (2001). *The practice turn in contemporary theory*. Routledge.
- Schmidt, R. (2004). Habitus und Performanz. Empirisch motivierte Fragen an Bourdieus Konzept der Körperlichkeit des Habitus. En: Engler, S., y Kraus, B. (Eds.). (2004). *Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus*. Weinheim und München: Juventa Verlag, pp. 55-70.
- Schmidt, Robert (2012). *Soziologie der Praktiken: Konzeptionelle Studien und empirische Analysen*. Suhrkamp Verlag.

- Smeyers, Paul y Depaepe, Marc (Eds.) (2014). *Educational research: material culture and its representation*. Springer International Publishing.
- Sorensen, Estrid (2011). *The materiality of learning*. Cambridge University Press.
- Sturm, T. (2013). Lehrbuch Heterogenität in der Schule. Reinhardt Verlag, UTB.
- West, C. y Fenstermacher, S. (1995). *Doing difference*. En: Gender and Society, vol. 9, no. 1, pp. 8-37.
- Wulf, Chr. y Zirfas, J. (2004). *Die Kultur des Rituals. Inszenierungen. Praktiken. Symbole*. Wilhelm Fink Verlag.
- Wulf, C., Althans, B., Audehm, K., Bausch, C., Göhlich, M., Sting, M., Tervooren, A., Wagner-Willi, M., y Zirfas, J. (2001). *Das Soziale als Ritual. Zur Performativen Bildung von Gemeinschaften*. Leske + Budrich.
- Wulf, C., Althans, B., Audehm, K., Bausch, C., Göhlich, M., Jörissen, B., Mattig, B., Tervooren A., Wagner-Willi, M., y Zirfas, J. (2004). *Bildung im Ritual. Schule, Familie, Jugend, Medien*. Springer VS.
- Wulf, C., Althans, B., Blaschke, G., Ferrin, N., Göhlich, M., Jörissen, B., Mattig, R., Nentwig-Gesemann, I., Schinkel, S., y Tervooren, A. (2007). *Lernkulturen im Umbruch. Rituelle Praktiken in Schule, Medien, Familie und Jugend*. Springer VS.



CONCEPCIONES DE INFANCIA Y DE PRÁCTICAS EN LA FORMACIÓN DE EDUCADORES⁴²

Paula Andrea Zuluaga Castaño⁴³

Susana Ruiz Valencia⁴⁴

María Vanessa Duque Moreno⁴⁵

Elkin Ríos-Osorio⁴⁶

“Educar es un acto solidario, por una simple razón ética, exige querer el bien de los educandos”

Alfredo Ghiso Cotos

⁴² Este trabajo hace parte del proyecto de investigación “La formación profesional y ocupacional de agentes educativos de primera infancia en el Municipio de Rionegro”, así como de las bases teóricas y de análisis documentales de la investigación titulada “Infancia y prácticas de formación en los casos de personas que han sufrido pérdidas de sus cuidadores a causa del conflicto armado en el oriente de Antioquia-Colombia”.

⁴³ Licenciada en Educación para la Primera Infancia de la Universidad Católica de Oriente (UCO). Miembro del Semillero de Investigación en Pedagogía e Interculturalidad (SIPI). Correo: paulizulu05@gmail.com

⁴⁴ Licenciada en Educación para la Primera Infancia de la Universidad Católica de Oriente (UCO). Miembro del Semillero de Investigación en Pedagogía e Interculturalidad (SIPI). Correo: susy-ma7@hotmail.com

⁴⁵ Licenciada en Educación para la Primera Infancia de la Universidad Católica de Oriente (UCO). Miembro del Semillero de Investigación en Pedagogía e Interculturalidad (SIPI). Correo: vanessadueque63@gmail.com

⁴⁶ Candidato a doctor en Ciencias de la Educación USB (Medellín, Colombia). Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Licenciado en Filosofía y Ciencias Religiosas. Docente investigador de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Oriente (UCO). Miembro del grupo de investigación Servicio Educativo Rural (SER) y de la Red Temática de Investigación de Educación Rural (RIER). Correo electrónico: erios@uco.edu.co

Introducción

Reconocer la educación en los procesos de formación de educadores se constituye para la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Oriente en la posibilidad de configurar experiencias con los maestros en formación desde el propio contexto, el diálogo y la discusión. Lo anterior permite un proceso bidireccional de enseñanza y aprendizaje mediante la participación, la comunicación y la conquista del propio juicio. En este marco, es importante comprender lo que se logra en dicha formación, particularmente en la vida de educadoras vinculadas al programa de Licenciatura en Educación para la Primera Infancia. Ahondar de manera crítica en este punto requiere no solo la comprensión de los conceptos de infancia, infancias, educación y formación, sino también las tensiones que desde las prácticas se generan sobre estos.

La formación del ser humano exige un movimiento constante de reflexión, es un proceso vital que posibilita la acción en las prácticas pedagógicas del educador. Ahora bien, desde una mirada de educación para la primera infancia, en coherencia con la propuesta formativa de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Oriente, lo social y lo crítico se constituyen en componentes básicos. Desde lo social, busca que la educación no se separe del mundo, ni se reduzca a un reflejo social, sino más bien, que se constituya en un proyecto social. En cuanto a lo crítico, el reto es alcanzar formas de autodeterminación racional, y no solo una razón instrumental que se construyan en praxis (acción- reflexión) haciendo posibles educadores que sean sujetos de saber, propositivos y transformadores de su contexto social (Proyecto Educativo de Facultad de Ciencias de la Educación (UCO, 2017, p. 54-55).

Lo expuesto, permite no solo reflexionar acerca de las relaciones actuales con las infancias, el concepto de infancia, los propósitos de la política y la realidad educativa en los centros de atención, sino también en las experiencias dialógicas de los estudiantes y docentes asociados al programa de Licenciatura en Educación para la Primera Infancia. Inevitablemente, aparecen cuestionamientos acerca de los intereses, las motivaciones y los impactos que desde la mirada social crítica exigen repensar el rol del maestro en la educación inicial.

Este escrito pretende conceptualizar sobre los aspectos que marcan las relaciones en la educación y, por ende, la práctica del educador en la primera infancia, partiendo de concepciones y postulados acerca de infancia, infancias, prácticas pedagógicas, formación, entre otros. Con respecto al concepto de infancia se asumen planteamientos de autores como Kohan, Duran y Agamben. Frente a la práctica pedagógica se retoman concepciones como la del maestro Paulo Freire, que insiste en las relaciones que marcan y posibilitan fundamentalmente el encuentro de experiencias. En cuanto a la formación, se marca el compromiso ético en la relación con el otro, diferenciándolo de la semiformación y formación. Finalmente, la investigación acción-participación, aparece en este estudio como la posibilidad de construir, a partir del movimiento constante, de la pregunta como mediadora de procesos que parten de necesidades del contexto haciéndonos y rehaciéndonos en comunidad.

En este sentido, la postura de este texto es poner en tensión los ejes de formación del educador en primera infancia con el desarrollo de la práctica en los centros educativos desde la Propuesta Pedagógica de la Facultad (social-crítica) a partir de las relaciones solidarias que implica una nueva forma de vida, a través de reconocerse

y reconocer al otro en las interacciones. Es una invitación a vivenciar la solidaridad en los actos diarios, puesto que marcan positivamente el quehacer pedagógico, tal como lo afirma Ghiso (2018): “saber leer las necesidades y demandas, analizar las situaciones que reclaman nuestra atención, y decidir en solidaridad la acción, son todas habilidades que se adquieren en el proceso educativo” (p. 38).

Concepción de infancia, punto de partida para las relaciones

Qué es la infancia en las determinadas experiencias de adultez que cada vez inician con más rapidez, especialmente en nuestro país, donde existe una política educativa para la primera infancia (Ley 1804 del 2016) que desde sus modalidades de atención acoge al ser humano desde la preconcepción, inmerso desde ya en el mundo educativo. Cabe poner en sospecha los intereses económicos y políticos desde los cuales la educación inicial está en auge. Al hablar de infancia es importante comprender que esta es un acontecimiento histórico, que es vista de diversas formas en cada una de las épocas de la humanidad y que su voz no es más que la interpretación de los adultos con respecto a los niños. Históricamente, es necesario esperar hasta la época moderna para reconocer a la infancia como una forma de sensibilidad por el niño, pues anteriormente adquirirían otros matices, como lo expresa Runge (2008) siguiendo a Ariès:

Antes, en la Edad Media, la infancia no existía como existe hoy para nosotros; dicho con otras palabras, los adultos no tenían una conciencia clara de lo que podría ser la infancia como una parte diferenciada del ciclo vital humano y, en cuanto tal, como un estado digno de una atención y de un interés específicos por parte

de la sociedad. Con esto último no se alude a un trato para con los niños y niñas —niños y niñas ha habido siempre—, sino a una comprensión diferenciada de los mismos. A la luz de estas apreciaciones, la infancia aparece para Aries como un suceso histórico. (p. 35)

Por otro lado, en los últimos siglos, la infancia como etapa del ciclo vital humano ha sido materia de amplios estudios de tipo pedagógico y sobre todo psicológico; aún no se ha tomado de manera intensa, como objeto de examen histórico en sus condiciones reales de vida. Ulivieri (1986) y deMause (1991) coinciden en afirmar que la ausencia de una más amplia y completa historia de la infancia se debe, entre otros factores, a la incapacidad por parte del adulto de ver al niño en una perspectiva histórica: cuando los hijos adquieren autonomía pertenecen al mundo de los adultos, y solo cuando se accede a este se comienza a formar parte de la historia; en consecuencia, al negarse en todas sus características, tampoco existía su historia. Esta incapacidad se suma a la magnitud de la infancia y su imposibilidad de ser medida, ya que en el niño con experiencia de infancia no existe la regulación, el *Cronos* pierde su vitalidad y el *Ayón* entra en furor; entendiéndolo como el tiempo que nunca podrá ser medido.

A continuación, en un breve esbozo, se presentan algunas interpretaciones desde la perspectiva histórica sobre la concepción de la infancia, para dar claridad a la interpretación actual:

1. En el siglo IV, año 354-430, se concibe al infante como un estorbo o yugo, un ser dependiente e indefenso.
2. Durante el siglo XV se concibe como algo indefenso y donde se debe tener un especial cuidado de alguien definido como propiedad (Jaramillo, 2007, p. 110).
3. Para el siglo XVI es definido como un ser inacabado, un adulto pequeño.

4. Para el siglo XVI y XVII se le reconoce con una bondad innata de inocencia, un ángel.
5. Para el siglo XVIII adquiere la categoría de infante, pero con la condición de que aún le falta para ser alguien.
6. Para el siglo XX se reconoce el niño como sujeto social de derecho. (Jaramillo, 2007, p. 111)

Las concepciones actuales de infancia pretenden verla como una etapa del desarrollo integral del individuo en la se deben garantizar sus derechos básicos, por medio de una política de Estado y protección a madres gestantes, niños de 0 a 6 años, según la Ley 1804 de 2016. Es una etapa decisiva para el desarrollo que se caracteriza por la rapidez de cambios que ocurren físicos, psicológicos y sociales, y de los que depende su evolución posterior. Etapa donde se puede ver, sentir y entender de formas diferentes.

Los anteriores son esbozos diacrónicos del concepto de infancia, no obstante, es necesario profundizar en el concepto e ir más allá de las políticas y programas que prestan el servicio a niños y familias en la educación inicial, propuestas que no siempre responden de forma pertinente y oportuna a sus realidades sociales, psicológicas y de desarrollo humano, sino a intereses de orden político y económico. Así, la educación en la primera infancia se constituye en la alternativa más viable para asegurar la atención integral de los niños y familias del país, como lo plantea Camargo y Castro (2013):

En el reconocimiento de las niñas y los niños como sujetos de derechos por su condición de seres humanos, la Convención Sobre los Derechos del Niño marcó un hito que desencadenó cambios importantes en las concepciones sobre la niñez, y en las formas como la sociedad se relaciona y actúa con ella desde los primeros años. (p. 99)

Es importante analizar y replantear lo que históricamente se ha entendido por infancia; no solo con un propósito de claridad epistemológica y teórica, sino también para replantear las realidades sociales y educativas asociadas a las prácticas desplegadas con los niños en los distintos lugares de atención; esto se constituye para el educador en compromiso académico y educativo, pero al mismo tiempo, social, ético y político.

Los elementos y diálogos abordados desde el curso Investigación, en el marco de la formación en el programa de Licenciatura en Educación para la Primera Infancia, permiten escenarios de análisis y debate para poner en cuestión comprensiones habituales sobre la infancia asociadas a la historia y a lecturas adulto-céntricas. Además, ser crítico ante las prácticas propias educativas desarrolladas en la escuela, para poner en cuestión la manera de cómo se desarrollan y cómo pueden ser cualificadas desde el quehacer del educador. También es una invitación a para volver sobre la propia infancia, para recordar, analizar y descubrir situaciones vividas y configurar experiencias que favorecen procesos formativos que implican autodeterminación del sujeto, en lugar de seguir instrucciones o replicar prácticas sin claridades e intencionalidades educativas.

Estos encuentros permitieron reconocer la infancia como una experiencia de comienzo, que permite al sujeto explorar y sorprenderse en cualquier momento de su vida, es decir, sin tiempo lineal, los sujetos con experiencias de infancia tienen la capacidad de recomenzar, de hacerse constantemente en su práctica de vida. Tal como lo plantea Duran (2015):

La infancia así concebida como condición de lo humano y su historicidad tiene una serie de consecuencias importantes. En primer lugar, ella ya no es concebida como debilidad, falta

de desarrollo e incapacidad. Como hemos escrito, ella es del orden de la irrupción, potencia y posibilidad. De una experiencia de la humanidad y la historia ya no como proceso lineal y cronológico, sino como devenir constante. A lo largo de nuestra historia la infancia es una figura que de alguna manera nos acompaña. (p. 168)

Esta comprensión de la infancia como experiencia de comienzo planteada por Kohan, posibilita al adulto la posibilidad de nuevas experiencias gracias a la infancia, pues se deja sorprender con lo novedoso y lo inesperado; más que una etapa de la vida se constituye en una postura filosófica ante sus adversidades. Es “una situación [que] ha de ser establecida, atendida, alimentada sin importar la edad de la experiencia en pensar y repensar lo nuevo, lo insólito, lo imprevisto” (Duran, 2015, p.167). Se trata de una postura que se diferencia de las vivencias de adultos en las que se siguen de manera indicativa lo que otros dicen o piensan, formas de proceder que también se replican en las instituciones educativas donde no se permite al niño crear, imaginar, explorar, indagar, opinar; está sometido a lo que ordena el maestro y al currículo planteado institucionalmente.

Este tipo de prácticas niegan la infancia en tanto devienen de la mera instrucción, de la adaptación, de la heteronomía y unidireccionalidad, donde gana el adulto y se menosprecia al niño; son jerárquicas y están ligadas e influenciadas por los intereses sociales, económicos y políticos impuestos, que no siempre buscan posibilidades de autonomía en los sujetos ni de humanidad en las comunidades. Contrariamente, la experiencia de infancia implica estar dispuesto a renacer, a explorar, a dejarse sorprender a partir de las relaciones con el otro y con el entorno, a ver todas las situaciones de la vida

como una nueva oportunidad de autodeterminación, de comienzo, de humanidad. En este orden de ideas, la infancia no se reduce a una etapa de la vida del ser humano, es comienzo, novedad, natalidad, sensibilidad y asombro. Es un encuentro y un desencuentro de tiempo, una oportunidad para revertir la situación de naturalización de la actualidad (Sierra, 2016), por eso el tiempo de la infancia, el *Ayón*, nunca es medido.

Agamben (1978) al hablar de la experiencia, plantea que el ser humano es un ser histórico porque posee infancia, pero no es posible concebir dicha infancia sin el lenguaje:

Parecen así remitir una al otro, en un círculo en que la infancia es el origen del lenguaje y el lenguaje el origen de la infancia; pero quizás sea justamente en ese círculo donde debemos buscar el lugar de la experiencia en cuanto infancia del hombre. Porque la experiencia, la infancia que está aquí en cuestión, no puede ser simplemente algo que precede cronológicamente al lenguaje y que, en determinada ocasión, deja de existir para verterse en la palabra; no es un paraíso que en determinado momento abandonamos para siempre para hablar, sino que coexiste originalmente con el lenguaje, antes bien ella misma se constituye mediante la expropiación que el lenguaje efectúa al producir cada vez al hombre como sujeto. (p. 179)

De allí, el sujeto construye su experiencia de infancia a través de la relación con los otros, entendiéndolos como cultura o núcleo cercano que tiene prácticas culturales diferentes; de ahí que las experiencias de infancia son diferentes en cada sujeto.

Entender la infancia como una oportunidad, como una potencia, exige a los educadores un cambio total y rotundo en las relaciones: “La infancia exige no ser violentada, no ser reducida a lo que existe, a la respuesta explicadora del mundo que establece que ‘las cosas son así’” (Sierra, 2016, p.14). Es tan compleja esta postura que no sorprende su ausencia, tanto en los centros de práctica pedagógica donde laboran las estudiantes del programa, como en las propias cátedras, procesos, instrumentos y formatos de enseñanza, aprendizaje o evaluación de su proceso formativo. Por esto, comprender la infancia no es solo un tema de auge o moda, ni siquiera de precisión teórica, sino un asunto de humanidad. Es necesario configurar experiencias de infancia, particularmente en procesos de formación de educadores, y desde ámbitos educativos escolares, para atender cada una de las preguntas y realidades de los niños que dejan en evidencia las contradicciones que se originan en la sociedad actual y así dar paso a la natalidad, el asombro, el comienzo y la posibilidad de pensar de modo diferente.

Ahora bien, las infancias, hacen referencia a lo descriptivo, a los asuntos históricos, biográficos experienciales, se encarnan en un espacio y un tiempo; se hacen expresas en épocas y contextos históricos y precisan formas de configuración. Para el caso de los niños vinculados a los centros de práctica pedagógica, exige verlos por lo que son y no por lo que puedan llegar a ser; esta mirada cambia la intervención a encuentro de tiempos, a oportunidad de aprender, a comprender al otro y a comprenderse a sí mismos, a buscar opciones de autodeterminación y humanidad. La relación solidaria entre educador y educando se vuelve un asunto de experiencia en la que constantemente se nace y se rehace el maestro, quien tiene “el deber de revivir, de renacer a cada momento de su práctica docente para que los contenidos que enseña sean algo vivo y no nociones petrificadas” (Freire, 2005a, p.121).

Concepciones y claridades sobre práctica educativa, formativa y pedagógica desde una perspectiva sociocrítica

Coherente con las reflexiones anteriores, se entiende que las prácticas en procesos educativos deben constituirse en relaciones solidarias con los niños y en posibilidad del encuentro con ellos en los centros de atención. Esto implica reconocer la tensión entre las concepciones de práctica educativa, formativa y pedagógica, desde las realidades dadas en los contextos de desarrollo de los niños y de las asignaturas de las prácticas propuestas en la formación de maestros en la Universidad Católica de Oriente en sus diferentes niveles, procesos de acompañamiento (asesorías) e instrumentos (evaluadores).

En la formación de agentes educativos, las prácticas no deben reducirse a la ejecución de planeaciones, al diligenciamiento de formatos para la comprobación de actividades, al cumplimiento de horas e intencionalidades del educador definidas de forma unilateral. Es necesaria una fundamentación conceptual y una articulación con el saber disciplinar y pedagógico para que los maestros en formación encuentren un sentido más consciente y coherente con su proceso formativo, pues no se trata solo de una condición instrumental del acto educativo.

Esta coherencia debe reflejarse en el diálogo, el hacerse constante, la crítica, la deconstrucción y la reconstrucción de las propias prácticas de educandos y educadores. Por ello, el reto es lograr que la práctica sea una praxis, una acción-reflexión tendiente al cambio social que se refleje en los encuentros educativos. En lugar de experiencias unidireccionales, se requiere de crítica permanente de los educadores como posibilidad de construir en comunidad, para cuestionar qué tipo de prácticas (educativas, formativas,

pedagógicas) desarrollan los estudiantes en formación, y así comprender mejor el alcance de los retos del programa y la Facultad desde sus funciones sustantivas: docencia, investigación, extensión y proyección social.

Y ¿qué entender por *práctica educativa*? Usualmente se asocia a una percepción poco crítica y emancipadora, sin justificación teórica. Un proceso social-transformador menos reflexivo, menos humanizado, por seguir la normatividad de una tradición educativa que ha regido a través de los tiempos, siguiendo los propósitos del llamado currículo educativo asumido en cada institución. Sí hay un aprendizaje, pero de una manera u otra, no hay una reflexión significativa por parte del sujeto. Es una práctica radicada en la ejecución, que poco implica formación del ser; un proceso desde afuera que cumple las normatividades; un proceso de transmisión o de construcciones, de lo que es el ser humano, que se van dando socialmente, pero sin profundización reflexiva ni teórica para su transformación.

La *práctica formativa*, en cambio, se refiere a la posibilidad de autodeterminación, de emancipación, de aprendizaje desde las situaciones que se presentan cotidianamente a los sujetos. Es una situación crítica del ser humano, donde no hay un patrón o modelo propuesto e impuesto; es una situación transformadora de la realidad en la que somos los protagonistas (Ríos-Osorio, 2018). Comprende interacciones que hacen posible el diálogo, la transformación, el intercambio (de opiniones y conceptos), y da lugar a nuevos conocimientos, a una mirada autocrítica del pensamiento, a transformaciones personales (conceptuales-teóricas) y sociales. El ser humano tiene capacidad de adaptación, de apertura, por eso está dispuesto al cambio a través de su misma transformación; está abierto a la evolución de su mundo, por medio del análisis y

la búsqueda de nuevas concepciones que le permitan avanzar a una realidad histórica, a la oportunidad de trascender, pero esta búsqueda se realiza con otro.

Comprender la práctica formativa de esta manera, implica develar críticamente la opresión que el ser humano vive en la actual sociedad a causa de dispositivos autoritarios de la educación, los cuales se hacen explícitos en el currículo y complejizan la posibilidad de construcción personal, social y emancipadora de los sujetos. En este sentido, entendemos con Freire que “la educación solo puede ser asumida como práctica de la libertad” (Muñoz 2017, p. 26), como una transformación que permita al sujeto alternativas para construir-se, replantear-se, dignificar-se, manifestar-se, expresar-se, emancipar-se. Se trata de una opción que le brinde al sujeto condiciones para perder el miedo que lo invade debido a una sociedad y educación opresoras, para buscar transformar la realidad histórico social, al ir en libertad más allá de los límites impuestos. Para que esto suceda, se precisa del compromiso personal con el cambio, hacerse protagonista del mismo, y tomar las prácticas con un significado de transformación de vida e historia.

Ahora bien, la *práctica pedagógica* tiene su fundamentación en las dos prácticas anteriores. Y, bajo una mirada social crítica, implica redefinir la práctica educativa para entenderla como la posibilidad de hacerse humano y brindar los espacios para que el sujeto se forme en las interacciones; de ahí la frase de Freire “nadie educa a nadie - nadie se educa a sí mismo -, los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo” (Freire, 2005b, p.75). Y entender la práctica formativa en cuanto posibilita la acción y la reflexión del sujeto, la reconstrucción y autoconstitución es una formación continua en las relaciones y contextos. La práctica pedagógica desde esta perspectiva es una

experiencia vital, mediada por la curiosidad y el movimiento constante de reflexión, en un mundo histórico e inacabado, haciéndonos en conciencia y solidariamente con el otro sin perder la esperanza. Esta práctica debe generar tensión en los campos teóricos y prácticos para los diferentes contextos donde se desarrolla. Desacomoda lo que ya está construido para así permitir una reconstrucción y transformar las prácticas de vida en la conquista de su libertad. En términos de Freire, según Muñoz (2017):

Es el llamado antropológico del ser humano a ser más. Esta concepción de libertad dista mucho de las ideas liberales, que ven en la defensa del egoísmo y la competitividad la realización de ella. Para Freire, y con él, la teoría crítica, la libertad se edifica sobre la solidaridad y el compromiso con los otros (as), con lo otro y consigo mismo. (p.27)

No hay práctica pedagógica sin sujeto; esta es un ejercicio que se realiza en conjunto con otros, en una relación solidaria (directa o indirectamente) con cada ser humano. Y ante la realidad de sujeción a normatividades que quieren dar dirección a su proceso formativo, se requiere de la conciencia de que ninguna práctica se repite o se hace de la misma manera.

Con estas claridades conceptuales, sobre los tipos de prácticas, se concluye que, al interior de los procesos formativos de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Oriente, existe un poco de todas ellas. No obstante, la más propicia es la práctica pedagógica, por su intencionalidad formadora, por la sistematización de las experiencias e interacciones y por la oportunidad de construir teorías a través del saber pedagógico fundamentado en las experiencias con otros.

Desde perspectivas sociocríticas, implica ser veedores y críticos de la propia formación, es el paso de la heteroevaluación a la autoevaluación, como un proceso constante, pues el educador que no lleve en serio su formación y su profesión, que no estudie y esté buscando siempre la formación, que no se esfuerce por estar a la altura de su tarea, no tiene la fuerza moral para orientar procesos educativos y su materialización en las actividades de su clase. Esto no quiere decir que no haya docentes científicamente preparados en su área de desempeño; más bien, es una crítica por lecturas instrumentalistas de la educación que asumen que la calidad aumenta con el márketing profesional mientras la calidez, el tacto y el saber pedagógico, tan necesarios en la formación de las futuras generaciones, disminuyen en las aulas. Es así como el educador de primera infancia debe adquirir las habilidades de saber-saber (conocer desde su saber disciplinar y pedagógico el contexto educativo) saber-ser (ser coherente en su práctica pedagógica como referente para sus educandos) y saber-hacer (atender de la manera más pertinente a la demanda de su comunidad educativa).

Al reconocerse a los niños y sus educadores, como seres humanos inacabados, y que la práctica es movimiento permanente, reflexivo, esperanzador y solidario, se afirma el compromiso con las infancias, un modo donde unos y otros se configuran solidariamente para lograr la libertad, la conquista del propio juicio, pues la libertad se edifica sobre la solidaridad y el compromiso con los otros, con lo otro y consigo mismo (Freire, 2005b).

La formación como proceso consciente

La formación es un proceso de concienciación que parte de las relaciones con el otro, con lo cultural, con lo histórico, y que da forma al ser humano en tanto proyecto que se hace y rehace constantemente. El reto fundamental, atendiendo a los planteamientos de Villa et al. (2015) es el trabajo constante por la autoformación:

La autoformación en Marx es auto en cuanto el sujeto se asume como sujeto histórico, pero siempre es heteroformación dada la necesidad de los otros y otras, en tanto no sería viable ninguna sociedad cuyo pegamento social sea el egoísmo. A su vez esta idea de formación recupera la dinámica dialéctica hegeliana, con las consiguientes claridades: el ser humano se forma permanentemente en relación con los otros y otras y en contextos históricos concretos. (p. 297)

Asumir este concepto de formación denota la coherencia y argumentación con los propósitos del proyecto educativo de Facultad, que en sus bases teóricas asume la perspectiva pedagógica social crítica y, en congruencia con ello, se espera que sus prácticas y experiencias dialógicas en las diferentes asignaturas construyan a la formación de sus estudiantes. Por ello, el acento educativo de la Facultad debe ser activo, pues “la educación debe formar al hombre para el hombre en una forma humana, es decir, conforme su naturaleza” (Zachariä, 1802, citado por Villa et al., 2015, p. 289).

Desde esta posición se presenta un bosquejo sobre las dimensiones de la formación como imagen, como formar y, finalmente, como autoformación, esto en perspectiva

filosófica de infancia como una práctica social crítica que lleva a la experiencia emancipadora.

En la idea de formación como imagen, la función de esta aparece como estuche, no se discute, se vuelve una idolatría. Aquí, el papel de la escuela, el colegio, la institución educativa es el de disciplinamiento externo (Villa et al., 2015), donde la idea de la formación se concibe como una representación encargada de la regulación de la población —la escuela en nuestro caso— para generar una adaptación posibilitada solo por la formación afirmativa, manipulada por los intereses del Estado, de instituciones o personas.

Al entender que la formación afirmativa niega toda posibilidad solidaria con el otro e imposibilita el desarrollo del ser humano, es claro que, en la educación para la primera infancia, esta formación no debe considerarse parte de las prácticas pedagógicas de los educadores ni de las instituciones, en tanto niegan las infancias y las relaciones mediadas por las preguntas y la exploración. De igual manera, el papel del educador no se puede reducir a ser un operador instrumental; si esto sucede, la bidireccionalidad del proceso formativo queda suspendida. Por esto, acorde a los planteamientos de Runge y Piñeres (2015), la opción va en la vía de las orientaciones no afirmativas,

Desde la teoría de la formación no afirmativa cuestiona los fines propuestos como fines prefijados que imposibilitan o reducen las posibilidades de realización de la formación humana; lo que, en consecuencia, lleva implícito también una crítica a las formas afirmativas de educación. Desde una teoría de la educación no afirmativa desarrolla sus esfuerzos reflexivos en pro de no reducir la pregunta por la educación a un problema de la eficacia pedagógica

(por ejemplo, a una educación sujeta a una racionalidad técnico-instrumental burguesa o a una cualificación científica de la práctica del maestro como forma encubierta de regulación y control social) o a un asunto de simple medio social para la reproducción de los fines sociales ya establecidos. (pp. 273-274)

La formación como imagen en perspectiva social crítica, no puede ser aceptada al negar toda posibilidad de reflexión dando por sentado el modelo establecido.

En la segunda dimensión, el formar es un disciplinamiento interno, dado por la educación en todos sus niveles. Lo interesante de este segundo sentido es que “la formación como educación (Erziehung) permite comprender la centralidad de la afectación humana y social para posibilitar la configuración de sí” (Villa et al., 2015, p. 289). Se podría decir que esta es una dimensión que puede habitar en los centros de desarrollo infantil, en tanto el fin principal de la educación inicial es lograr que los niños se acerquen al mundo social y a las leyes establecidas desplegando todas sus capacidades.

En la tercera comprensión, la formación se entiende como proceso interno del ser humano que busca la emancipación; una búsqueda de determinación del hombre en sus propias prácticas, mediante su interacción con el mundo, transformándose y transformándolo. Pero esto no puede darse sin un ejercicio dialéctico en sentido Hegeliano, tal y como lo proponen Villa et al., (2015):

Para el autor (*Hegel*), la formación sólo puede darse en la dialéctica de acercamiento – alejamiento, el sujeto en proceso de formación sigue el movimiento de acercarse a una determinada configuración histórica de la educación, la

instrucción o la socialización y su consecuente distanciamiento, es decir, de la generación de su propia síntesis o postura. (p. 285)

En este sentido, y considerando la condición de perfectibilidad del ser humano, el educador de primera infancia debe encarnar la teoría de la formación no afirmativa (o formación crítica) para favorecer la autonomía y emancipación de los niños como sujetos activos, pues “se forma haciendo algo de sí, con base en las incitaciones de su contexto histórico social” (Villa et al., 2015, p. 300). Aquí, emanciparse requiere del sujeto un dominio de su propia liberación y decisión sobre sus pensamientos y actos, para cuestionarse sobre la vida y sus aconteceres. Implica reconocer sus capacidades y habilidades, ser capaz de explorar y dar a conocer sus reflexiones; aprender, desaprender y reaprender acerca de las diferentes situaciones; construirse como un ser integral que se transforma a sí mismo y a la sociedad. En este sentido, Muñoz (2018) afirma que:

La emancipación sólo es real en cuanto el sujeto devenga en sujeto racional – crítico, en tanto potencia sus facultades de juzgar y pueda conquistar su moralización o formación. Ser ilustrado o mayor de edad es atreverse a pensar por sí mismo, llegando incluso a estar en contra de la propia época. (p. 473)

Ninguna formación que llegue a la emancipación puede hacerse desde el individualismo; se necesitan experiencias dialógicas con el otro para que en conjunto se llegue a dicho fin. La emancipación es una lucha y esta debe ser a través y con los otros, pues “nadie puede ser auténticamente, prohibiendo que los otros sean. Esta es una exigencia radical. La búsqueda del ser más a través del individualismo

conduce al egoísta tener más, una forma de ser menos” (Freire, 2005b, p. 100).

Es por eso que el educador en primera infancia y, cualquier docente, debe formarse en su lucha por la emancipación, en el encuentro y la posibilidad de construir con otros, conquistando así su propia humanidad. En palabras de Muñoz y Runge (2018):

El ser humano está llamado a conquistar su humanidad liberándose de las ataduras que minimizan su existencia. La totalidad o plenitud de la humana condición sólo se conquista en la lucha constante y colectiva por la destrucción de las cadenas, de las opresiones que imposibilitan el llegar a ser más. Por ello, si el ser humano llega al mundo no siendo nada, su trabajo fundamental será llegar a serlo todo. (p. 479)

El serlo todo dependerá de su búsqueda constante, una movilidad y acción permitida solo por la capacidad de preguntarse, de cuestionar en comunidad acerca de los acontecimientos de la misma y volver la pregunta una herramienta de transformación social.

Investigación Acción Participación —IAP— comprometida con la transformación social

A partir de la propuesta de Orlando Fals Borda y Paulo Freire, la IAP se constituye, en Latinoamérica, en una opción investigativa basada en un análisis crítico que busca la comprensión, participación, acción y transformación de la realidad social y natural de seres humanos no siempre reconocidos. Aparece después de una lucha histórica en los años 1960 y 1970, con dictaduras como las de Brasil, Bolivia,

Chile, Argentina y el Frente Nacional en Colombia; formas de gobierno que se sostuvieron por el miedo y por la acción de las fuerzas militares. Para estos educadores populares, es claro que el miedo inmoviliza, por eso desde lo formativo, no debe ser una alternativa para los educadores.

El maestro, desde su quehacer y saber pedagógico, está constantemente en interacción con el mundo, con la sociedad, con los niños con los jóvenes y adultos, con prácticas y experiencias educativas en las cuales es imprescindible la pregunta por la infancia, dejando siempre la posibilidad de respuestas abiertas desde el campo del saber para permitir construcciones conjuntas.

Desde este punto de vista, la IAP como enfoque pedagógico ofrece formas diferenciales para acercarse a procesos educativos orientados a los niños, al privilegiar la escucha en primera persona se hacen partícipes de su propio proceso formativo, donde el diálogo, la participación, el encuentro y las relaciones en cada contexto marcan las dinámicas de una educación pertinente en la cual se les reconocen por lo que son, y no por lo que pueden llegar a ser. Se trata de un proceso emancipatorio, una lucha constante desde familia, la escuela y la sociedad para devolver la voz a quienes históricamente les ha sido negada, ya por situaciones de opresión política y social, o por formas de instrucción y educación que privilegian ideales no siempre humanizantes. Pero ¿Qué implicaciones tiene la IAP para una propuesta de formación de maestros?

Desde estas orientaciones teóricas sociocríticas latinoamericanas, la *investigación* es un proceso social y humano, enmarcado en la reflexión y la crítica de los propios sujetos. Su uso, no se reduce a personas o formas de elitismo con respecto al conocimiento, más bien implica reconocer que la pregunta está presente en todo proceso humano, y que

la razón de toda investigación no es llegar a certidumbres, sino a comprensiones plurales y preguntas abiertas. En este orden de ideas, un investigador como sujeto social y crítico asume su responsabilidad histórica consigo mismo y con la comunidad de la que participa. Desde esta perspectiva, la investigación facilita el quehacer pedagógico del educador, porque dicha acción le permite conocer o indagar más allá de lo que acontece en sus contextos socio educativos.

La *acción*, por su parte, es la transformación, “es en la práctica de donde se deriva el conocimiento necesario para transformar la sociedad. Aún más: que así mismo en este paso y de ese sentir de la praxis, también se deriva un saber y un conocimiento científico” (Herrera y López, 2014. p. 322). La acción implica no quedarse en la reflexión y la comprensión de las diferentes situaciones que se pretende mejorar, sino que exige un el compromiso frente a las realidades que merecen transformación. Es decir, el educador desde la IAP no es un sujeto pasivo frente a las realidades socioeducativas de la escuela, ni meramente reflexivo, sino un actor de cambio, de transformación que atiende las condiciones y necesidades de la comunidad en la que despliega sus procesos educativos.

Ahora, en este enfoque latinoamericano, la investigación acción solo se entiende desde el trabajo colectivo, desde la *participación* de los sujetos que hacen posible la comunidad. Cuando se entiende que todos tienen algo que decir, la comunidad se convierte en una lucha social, en un nosotros. En esta, todos los sujetos están involucrados, son parte de la solución, brindan alternativas para el mejoramiento de la calidad de vida y se realizan de manera democrática. Participar es, entonces, la posibilidad de actuar como iguales en un colectivo social que busca respuestas críticas a su situación económica, política, ambiental, social y cultural, siendo el educador-investigador uno más del colectivo social,

que pone su saber al servicio de dicha reflexión, la potencia y la sistematiza, pero no por ello, impone sus concepciones o genera relaciones verticales de imposición cultural. Tal como lo comprende Fals Borda (1987) la participación es “el rompimiento de la relación tradicional de dependencia, explotación, opresión o sumisión a todo nivel, individual y colectivamente: de sujeto/objeto a una relación simétrica o de equivalencia” (p. 87).

Acorde a esta comprensión de la investigación-acción-participación, se pretende que el grupo poblacional que está involucrado pase de ser un objeto a un sujeto de investigación; esta relación de conocimiento de sujeto a sujeto implica la concienciación, como lo expresan Calderón y López, 2015:

Todo conocimiento reflexivo-auto-reflexivo genera conciencia en el sujeto, más aún cuando dichos procesos son grupales y sus resultados son para los partícipes de las acciones colectivas, es decir, la IAP propicia reflexiones colectivas que permiten toma de conciencia igualmente colectiva. De tal manera que se rompe con la idea de generar conciencia desde la idea y la externalidad y se atiende a un nuevo paradigma donde la conciencia es praxis. (p. 5)

Bajo esta mirada, la IAP favorece en las personas o grupos poblacionales involucrados, procesos de concienciación y autorreflexión sobre sus propios contextos, problemas y realidades. Lo que implica, que los agentes educativos se formen y actúen constantemente, no solo en la disciplina que pretenden enseñar, sino también en pedagogía y en ciencias de la educación, para que coherentemente favorezcan en ellos y en quienes se les ha confiado educar, procesos de autodeterminación y emancipación desde lecturas concretas

del mundo y de la propia vida. Se trata de “educar en los problemas reales, lo cual obliga a transformar las facultades y departamentos y a hacer estructuras con base en problemas sociales y contextos culturales y no con base en problemas formales de la institución” (Ortiz y Borjas, 2008, p. 619). Esto supone que los investigadores en el campo educativo dirijan su mirada a las aulas de clase y a los centros educativos, para convertirse en acompañantes que promuevan la observación y reflexión de la práctica, para generar su transformación y el avance teórico en esta área. Aunque una investigación no termina, sino que, por el contrario, está dispuesta al cambio y a las transformaciones que permitan la crítica y la mejora.

Entender en IAP, en clave solidaria, es comprender la posibilidad de relacionarse con el otro desde lo que es posible aprender y comprender conjuntamente, es una alternativa para convivir y construir comunidad. Como lo propone Ghiso, 2018:

La convivencia, la cohesión social, la solidaridad no existen en el aire, sus formas y contenidos son concretos, prácticos y útiles [...] la solidaridad vista no como algo con lo cual uno nace, es decir, no como un regalo que uno recibe, sino como una forma de ser, de encarar, de comprometerse, de comprender; que se crea a través de la práctica... no es una cualidad abstracta que existe entre nosotros, sino que se crea con nosotros. (p. 36)

Desde esta perspectiva, la IAP es la posibilidad de construirnos comunitariamente en solidaridad, convirtiéndose en una forma de vida y de transformación social. Como enfoque metodológico también, porque favorece los procesos

de reflexión y mejora de la práctica contribuyendo con el desarrollo personal y profesional de los docentes (Olson, 1991; Kemmis y McTaggart, 1992; Latorre, 2003).

Conclusiones

Se coligen, de los planteamientos pedagógicos y metodológicos propuestos en este capítulo, los retos que debe considerar cualquier propuesta de formación de maestros, en particular, la Licenciatura en Educación para la Primera Infancia de la Facultad de Ciencias de la Educación, entre otros, reconocer la infancia, en lugar de perpetuar su invisibilización. Esto implica reconceptualizarla para entenderla como capacidad de asombro, potencia y posibilidad. De igual manera también se debe entender a las infancias en su concepto plural como los asuntos descriptivos e históricos marcados principalmente por el lenguaje que es diferente en los sujetos, como las experiencias históricas de niños que materializan formas y concepciones de vida en cada época.

En este orden de ideas, las relaciones y prácticas educativas cambian rotundamente, pues se abre la posibilidad de construir a partir de las experiencias de los propios sujetos prácticas pedagógicas que dan vida a la labor docente al permitir asombrarse por situaciones novedosas y desafiantes que sacan a flote su creatividad; que exigen un movimiento constante de reflexión, acción, reflexión, para construir el mundo con sus educandos; que implican educar solidariamente y reconocer la humanidad de cada persona y la posibilidad de conquistar su propio juicio a través del diálogo. Capacidades empáticas que el educador puede lograr al reconocer y dar un lugar a cada ser humano que habita en

la escuela, en el aula, y al aprovechar las oportunidades de construir, de darnos forma, de luchar constantemente contra las formas de opresión que minimizan la existencia. Por eso el educador debe vivificar la esperanza en su aula.

Y en este camino de la búsqueda y conquista de la formación, la IAP desde su orientación social crítica nos ofrece un camino, la posibilidad de la pregunta, de la indagación y de la acción comunitaria para transformar realidades sociales y educativas en las que prima el bien y la humanización para todos. Desde este sentido, la transformación social y el fortalecimiento del territorio planteado desde la propuesta de la Universidad deben ir bajo la línea de esta investigación.

Referencias

- Agamben. (1978). *Infancia e historia*. Einaudi.
- Calderón, J. y López D. (2015). Orlando Fals Borda y la investigación acción participativa: aportes en el proceso de formación para la transformación. En: Imen, Frisch y Stoppani. *I Encuentro hacia una Pedagogía Emancipatoria en Nuestra América*. Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini.
- Camargo, M. y Castro, A. (Comp.) (2018). *Estrategia de atención integral a la primera infancia Fundamentos políticos, técnicos y de gestión*. Imprenta Nacional. <http://www.decerosiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/Fundamentos-politicos-tecnicos-gestion-de-cero-a-siempre.pdf>
- Congreso de la República de Colombia. (02 de agosto de 2016). Ley 1804, Por la cual se establece la política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre y se dictan

- otras disposiciones. Diario Oficial No. 49.953. <https://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/30021778> [2020, 1 de noviembre].
- DeMause, LL. (1991). *La Evolución de la infancia Historia de la infancia*. Alianza universidad.
- Duran, M. (2015). El concepto de infancia de Walter Kohan en el marco de la invención de una escuela popular. *Childhood y Philosophy*, 11(21), 163-186.
- Fals Borda, O. (1987). La participación comunitaria: Observaciones críticas sobre una política gubernamental. *Revista Análisis Político*, (2), 84-91. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/73920>
- Freire, P. (2005a). *La educación en la ciudad*. Siglo XXI editores.
- Freire, P. (2005b). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI editores.
- Herrera, N. y López L. (Comp.) (2014). *Ciencia, compromiso y cambio social. Textos de Orlando Fals Borda (Antología)*. El Colectivo.
- Ghiso, A. (2018). Solidaridad como itinerario del que hacer pedagógico. *Revista de educación y cultura*, (38), 26-40.
- Jaramillo, L. (2007). Concepciones de infancia. *Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*, (8), 108-123.
- Kemmis, S. Mc Taggart. R. (1992). *Cómo planificar la investigación acción*. Laertes.
- Latorre, A. (2003). *La investigación- acción*. Conocer y cambiar la práctica educativa. Grao.
- Muñoz, D y Runge, A. (2018). Acercamiento histórico, político y pedagógico al concepto de emancipación. *Revista Kavilando*, 10(21), 470-480.
- Muñoz, D. (2017). La educación como práctica de la libertad: una lectura antropológico pedagógica al pensamiento de Paulo Freire. *Revista Kavilando*, 9(1), 26-41.

- Olson, M. (1991). *La investigación acción entra al aula*. Aique.
- Ortiz, M. y Borjas, B. (2008). La Investigación Acción Participativa: aporte de Fals Borda a la educación popular. *Espacio Abierto*, 17(4), 615-627.
- Ríos-Osorio, E. (2018). Infancia, entre subjetivación y sujetación. Una mirada desde la antropología histórico pedagógica. *Revista Kénoxis*, 6(10), 64-80.
- Runge, A. (2008). Heterotopías para la infancia: reflexiones a propósito de su “desaparición” y del “final de su educación”. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6 (1), 31-53.
- Runge, A. y Piñeres, J. (2015). Theodor W. Adorno: Reflexiones sobre formación (Bildung) y semiformación (Halbbildung) en el contexto de una crítica ilustrada a la Ilustración. *Itinerario Educativo*, 29(66), 249-280.
- Sierra, F. (2016). Pensar, una tarea de todos y todas. La filosofía en el marco de la Educación Popular, una oportunidad para la infancia. *Para Juanito, Revista de educación popular y pedagogías críticas*, 4(11), 10-14.
- Ulvieri, S. (1986). Historiadores y sociólogos en busca de la infancia. Apuntes para una bibliografía razonada. *Revista de Educación*, 281, 47-86.
- UNIVERSIDAD CATÓLICA DE ORIENTE - UCO. (2017). *PEF. Facultad de Ciencias de la Educación*. Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente.
- Villa, E. y otros. (2015). Aproximación filosófico-pedagógica a la formación: Cuestiones histórico-conceptuales. *Itinerario Educativo*, 29(66), 281-306



Una maestra a la altura

Estefania Orozco Martínez⁴⁷

El olor del chocolate caliente y las empanadas, el sonido de balones de basquetbol rebotando sobre el cemento, las canicas y tazos chocando unos con otros, la voz de un vendedor: “lleve, lleve la manzana acaramelada” —por cierto, no recuerdo haber comprado alguna— y las ruedas de patines, bicicletas y triciclos sobre los andenes, logran devolverme a las tardes del barrio donde transcurrió mi infancia.

Recuerdo mi alegría rodearme de niños y niñas menores que yo, preparar mi bolso favorito —de Minnie Mouse— con objetos que les podría gustar, me esforzaba seleccionando cada uno como si estuviera planeando una serie de actividades. Solía pasar tardes enteras acompañándolos y jugando. Puedo decir que soñaba con rodearme siempre de ellos y sentía alegría cuando podía compartirlles algo de lo que llevara en mi bolso, como si todo lo que estuviera allí guardara una especie de magia para ellos y para mí al tener de vuelta alguna sonrisa o abrazo.

⁴⁷ Estudiante de Licenciatura en Educación para la Primera Infancia de la Universidad Católica de Oriente (UCO).

Tablero y delantal

Como olvidar el tablero de marcador que mi padre me obsequió si allí escribí y dibujé un sinfín de garabatos, números y letras con los que pretendía enseñarle a mi hermana menor. En este punto, el perfil de docente que pasaba por mi mente era el de Lidya, mi profesora de la escuela. Su delantal colorido, cabello recogido y bolsillos infinitos en los cuales podríamos encontrar todo lo necesario, el sonido de las llaves dentro de estos de acá para allá cuando caminaba por el salón, se convirtieron en objetos que repliqué para dar mi clase, a mi hermana en nuestra casa. No importaba qué tan grande me quedara el delantal de mi mamá que sacaba de la cocina, la cantidad de llaves que recolectaba —y luego perdía—, ni qué tan alto o pesado fuera el tablero, pues yo me sentía grande y feliz después de todo en aquel “salón” que creaba para mí.

Las acciones de alguna u otra manera son el reflejo de aquello que llevamos en nuestro interior, hoy en día, me enorgullece y motiva analizar que esa “chispita” que comenzó en la infancia pudo seguir encendida, creciendo y guiándome en la decisión de mi proyecto de vida. Ahora estoy siendo maestra de primera infancia, siendo como sinónimo de un camino que se hace al andar, y donde cada paso está acompañado de retos que, al fin y al cabo, se convierten en oportunidades para aprender a aprender.

La altura

Mi primer trabajo oficial como docente titular fue en Jardín Infantil. Desde el momento en el que asistí a la entrevista el obstáculo fue mi apariencia y estatura, por ser tan joven y bajita era probable que los papás no tuvieran un “referente

profesional” sobre mí —según la directora—. Trabajar en este aspecto comenzó a ser primordial para sentirme acorde, aceptada y a la altura. Comentarios como “maquíllate más para reflejar un perfil más maduro” o “cambia tu peinado a uno más serio” realmente me disgustaban. Justamente ese mismo año me embarqué en grandes sucesos y cambios a nivel personal y profesional, ya que comenzaba nuevas experiencias importantes como el primer trabajo oficial y la entrada a la universidad, una combinación que en muchas ocasiones me hizo pensar en “tirar la toalla”, frustrarme y dudar de mí misma. Solía cuestionarme el hecho de ¿cómo algo que me apasionaba y me hacía feliz, al mismo tiempo podía traer consigo aspectos que me desbordaran en absoluto? Y más al no comprender por qué factores alternos a lo que realmente es ser maestra (como apariencias y prejuicios) estaban al pie del cañón y me bombardeaban todo el tiempo: la apariencia estaba siendo priorizada ante la esencia.

Mi acercamiento con las familias inicialmente era mínimo por consejo de la directora, pero en la primera reunión de entrega de informes fue mi oportunidad para demostrarle que sí podía ser una profe a la altura en varios aspectos, la misma directora expresó al final de este día que fue mi prueba de fuego, la cual superé. Algunas familias le comentaron que había sido una buena elección, ¡claro que se sorprendían por mi apariencia y edad!, pero en general de una manera positiva. A partir de ahí mi motivación y confianza pudo ir creciendo, pasé de ser la que “no podía o debía” hablar con las familias, a la que en que cada evento se dirigía a ellos de manera espontánea y profesional.

Fue curioso notar cómo el sentimiento de frustración y minimización se fue ubicando en una balanza al lado del entusiasmo y cariño que reflejaban y expresaban los niños cuando me identificaban como “mi profe la chiquita, la

pequeña, la que es casi como yo, la que sí puedo alcanzar para jugar...” se fue llevando todo el peso de su lado. Ellos estaban observando algo que claramente yo no, y fue justo aquí donde reconocí que mi baja estatura no pasar desapercibida cuando se supone que los “pequeños” deben ser mis estudiantes, y es un aspecto visible tanto para ellos mismos como para los adultos, pero en este caso como símbolo de cercanía.

Y sí, solo es cuestión de perspectiva

La clave de la cercanía como medio para comprender, crear vínculos y acompañar, para estar más cerca. Definitivamente la mirada de los niños es diferente, en la medida en que la reconozcamos podremos ampliar la nuestra, y ahora tengo la certeza de que, mi estatura es una oportunidad para estar a la altura de los niños y niñas que acompaño y acompañaré en su proceso de aprendizaje y enseñanza. Pienso que este aspecto que tanto me ha puesto en tela de juicio ante los demás ahora lo puedo mirar desde otra perspectiva.

Ahora el bolso de Minnie Mouse se ha transformado en uno grande, en el cual están plasmadas las palabras: enseñar, amar e inspirar. En este llevo diferentes materiales y objetos que procuro poner en escena para el descubrimiento, asombro, curiosidad e imaginación, no solo para los estudiantes, sino también para mí como la manera en la que puedo seguir disfrutando y aprendiendo de lo que significa “ser niños y niñas”, en realidad esta es la magia que desde pequeña sentía que estaba allí. Y las “llaves” que quiero que siempre hagan ruido en mi andar, pasaron a ser la frase que mi voz interior no deja de repetir, como decía Jean-Paul Sartre, “La felicidad no es hacer lo que uno quiere, sino querer lo que uno hace”

El presente libro *Infancia y pedagogía*
Retos académicos de la formación profesional y disciplinar de agentes
educativos para la primera infancia, es derivado del proyecto de
investigación: “La formación profesional y ocupacional de agentes
educativos de primera infancia en el Municipio de Rionegro”,
código 201807 financiado por el Sistema de Investigación y Desarrollo
de la Universidad Católica de Oriente.

No existen problemas de investigación sin interrogantes. Por esto, preguntas del tipo qué son los “estudios en infancias”, cuáles son las condiciones para pensar el concepto de infancia en América Latina, cómo leer la infancia en la tensión sujeción-subjetivación, qué claves interpretativas son necesarias para reconfigurar la comprensión pedagógica de la enseñanza como práctica educativa, cuáles pueden considerarse los elementos para asumir la práctica pedagógica en infancia desde una lectura crítica y qué tipo de nuevas configuraciones en torno a la infancia pueden identificarse en la actualidad, son el marco de preguntas que constituye el objeto de problematización de este libro. Su propósito es el de contribuir con aportes investigativos a la formación profesional y disciplinar de agentes educativos en aspectos como la formación, las prácticas pedagógicas y el conocimiento de la infancia desde perspectivas históricas, políticas, culturales y sociales situadas.

ISBN: 978-958-5518-68-1

