



Experiencia, infancia y cultura

Humberto Quiceno Castrillón¹

La infancia es el arte de lo irrealizable.

F. Pessoa

Este título plantea una relación entre tres términos: la infancia, la cultura y la experiencia. Relación quiere decir que nunca hay que olvidar que estos términos, siempre van juntos y que la cultura es tal vez el elemento decisivo en esta relación. Por cultura entendemos el pensamiento que tiene una sociedad sobre los niños y sus instituciones. Por infancia, una experiencia histórica y vivencial; y por experiencia, el límite de la observación y el ingreso a otra cosa. En este texto vamos a diferenciar dos pensamientos sobre la infancia y los niños, el clásico y el contemporáneo. El clásico cubre el período de los siglos XVII y XVIII y el contemporáneo los siglos XIX y XX.

La tesis que quiero defender es que el pensamiento clásico construyó la idea de infancia, dirigiéndose al hacer, al cuerpo y a los actos de los niños. Con esta forma de pensar la infancia se construyeron las primeras instituciones que conocemos sobre los niños, que fueron, antes que todo, centros de asistencia, crianza y de educación, instituciones de prohibición y control de sus vidas. El pensamiento contemporáneo mantuvo la visión de la infancia extraída del cuerpo y del trabajo del niño, como se ve en el Jardín infantil de Froebel, de 1837, en la Casa dei bambini di Montessori de 1907 y la creación del sistema preescolar, de comienzos del siglo XX. La obra que marcó una ruptura con esta

visión de la infancia que se construye desde el niño y desde lo que hace fue la de Lewis Carroll y sus libros alrededor de Alicia. Para Carroll, el lugar de la infancia no era un jardín, la objetividad no era el trabajo y el objeto no era el cuerpo; para él, la infancia no tenía lugar o era un lugar sin límites, no tenía tiempo o era un tiempo infinito, la infancia es lenguaje, un lenguaje sin cosas y un lenguaje sin gramática. El lenguaje, como la infancia, es un juego que funciona como un pensamiento, o un pensamiento que juega. Para Carroll, la infancia es lenguaje, no habla, no significa, no designa. Es un lenguaje en donde se representa lo que hacen los niños y no al revés, como es la visión general: la infancia como producción de ver jugar y trabajar al niño.

Esto nos lleva entonces a establecer diferencias entre la infancia y la niñez, las instituciones de niños, los niños y la infancia, así como la primera infancia. Establecer estas diferencias es importante para saber que ciertos sentidos (voces) de la infancia en lugar de llevar a que los niños sean pensados con autonomía y libertad, son llevados a ciertos estados de sumisión. El observar el comportamiento de los niños, sus conductas y el sentido de sus actos, hizo posible que surgieran los primeros sentidos de la infancia. Sentidos de gobierno y conducción que fueron los que marcaron las ideas clásicas de educación de los niños. Cuando el hacer se separó del ser, cuando la infancia fue primero que el niño, fue posible pensarlos en libertad y pensar su potencia vital.

¹ HUMBERTO QUICENO. Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona. Licenciado en Educación de la Universidad de Antioquia. Profesor de la Universidad del Valle, profesor del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad del Valle, Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Universidad Pedagógica Nacional. Miembro fundador del Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas. Actualmente es el director del Observatorio en Infancia y Primera Infancia.

Infancia y niñez

Es importante separar la infancia del niño, así como lo es el poder separarnos nosotros mismos de lo que son los niños y distinguir lo que es la infancia y lo que es un estado de niño, que no es lo mismo. La infancia es un pensamiento y el estado de niño es una condición de existencia. La existencia se reconoce y la infancia se piensa, la existencia se educa y el pensamiento se piensa. Esto quiere decir que la infancia es aquello que nos lleva a pensar el niño y no a conducirlo. Muchos sentidos de infancia en lugar de pensar el niño, son una excusa que obra como un poder sobre ellos, una conducción. La infancia como pensamiento lleva a la libertad y no al poder.

El niño es una cosa, un ente, un hecho empírico; es el que vive en la casa, en la Iglesia, en el hogar, en el jardín o en la escuela. La infancia no es cosa, es lenguaje, es un discurso, una manera de representar, lo que de hecho es una cosa real. Esta representación de los niños como realidad, como cosas y como lenguaje, estos distintos discursos sobre la infancia y sobre los niños han pasado por múltiples relaciones, formas, procesos, movimientos y conceptualizaciones. Entre lo que se ha pensado de los niños, concebido o imaginado y los niños empíricos debemos ver un problema histórico y conceptual que nos debe indicar que en lugar de una adecuación entre la infancia y los niños lo que existe es una no relación, un desajuste que se manifiestan en problemas que tienen la forma de reformas y estrategias de solución. Una cosa es la forma como se ha intentado representar los niños, ya sea en instituciones, en discursos, en políticas o estrategias estatales y otra como se ha pensado la infancia desde la literatura, el arte o la ciencia. No hay que ver una única representación de los niños desde la infancia, de hecho, históricamente hay muchas representaciones de lo que son, de lo que hacen, de los quieren ser y hay muchas instituciones de niños y no una sola, como el jardín o el parvulario, por ejemplo.

Para definir la infancia no podemos partir de lo que nosotros creemos saber sobre ella. No es desde nuestra experiencia como nos podemos acercar y comprenderla. La infancia es una representación objetiva, está en el mundo, en la cultura, en los

discursos que han existido sobre los niños, su mundo y sus vidas. La infancia es primero que todo una representación histórica; en segundo lugar, está en varios discursos; y, en tercer lugar, no designa una sola cosa. Como se ve, esta representación ha cambiado y tiene muchos sentidos, no solo porque se ubica en diferentes épocas, sino también porque se ha hablado de ella desde muchos lenguajes, desde la ley, la ciencia, el arte, la literatura y son muchos los sujetos que han hablado de ella, desde curas, monjas, jueces, pedagogos, educadores hasta científicos, filósofos y artistas.

Para acercarnos a la infancia habría que hacerlo desde que apareció la palabra *infancia* (Rousseau, 1995, p. 89)¹. Si analizamos la palabra, vemos que ha pasado por muchos sentidos, discursos, formas y expresiones. Una primera aproximación de la palabra podemos ubicarla muy tardíamente en los siglos XV y XVI, no como infancia en general para todos los niños, sino para designar un solo niño, el hijo del rey, el *infans* o sea el que no habla en público y necesita que hablen por él. El primer sentido general de la infancia apareció cuando se refirió al período en que un niño permanece en casa al cuidado de la madre o nodriza. Un tercer sentido es el que aparece designando no a alguien, sino una incapacidad o un período de la vida inicial y corto, un estado natural del ser, una fuerza física oculta y visible a la vez. Una especie de instinto, impulso y pasión, todo a la vez. Estamos ubicando con estas designaciones la cultura cristiana, la monárquica y la sociedad moderna y sus derechos naturales, que se expresaron en las leyes de la monarquía, en el poder de la casa familiar y en el poder de la naturaleza².

Los dos primeros sentidos de infancia, si bien se refieren al niño, a los niños, lo que de hecho localizan es un lugar, el espacio social, el movimiento, las relaciones con los demás, con los adultos, más que a ellos mismos³. La representación del niño como fuerza, privilegia más la relación externa y visible de sus movimientos que el lugar o la instancia de protección. La infancia en estas tres primeras

¹ Rousseau nos da una primera idea de la evolución de la palabra *infans*.

² Intentamos cubrir lo que dice L. Vives, J. J. Lasalle y J. J. Rousseau.

³ Esta forma de pensar los niños está muy bien descrita en Aries (1987).

designaciones no habla del niño en sí mismo, no habla de ese niño que conocerá el siglo XIX. Intentamos decir que la infancia es una construcción discursiva, de lenguaje, que tiene que ver con el tipo de sociedad, la cultura de esa sociedad y el poder de esa sociedad. Poder que designa una forma de gobierno, de pensar los espacios y las funciones familiares mucho antes de poder pensar el niño como realidad. Como si entre el poder y el saber sobre los niños o el niño se interpusiera otra cosa, que es la sociedad, la cultura y la política.

En el siglo XIX se transformó no solo el sentido de la infancia, o los tres primeros sentidos que hemos citado, sino que cambió las relaciones de poder y de saber para pensar la infancia. Lo que criticó el siglo XIX fue el confundir educación con libertad, saber con pensar y los derechos con la autonomía (Luzuriaga, 2003). El siglo XXI buscó la construcción de un saber propio para la infancia sin que se confundiera con un saber de educación como dirección de la conducta. El resultado fue, entre otros, la designación de un saber propio para nombrar la infancia. Un saber que ya no trata de reconocer lo que dice una sociedad o una cultura, en lugar del reconocer, se pensó en el conocer. Ese conocer se dirigió a la interioridad de los niños, ese mundo abstracto que habla de lo imaginario, lo lingüístico, lo biológico y lo moral⁴. Para poder hablar del niño había que dirigirse al lenguaje y en ese lenguaje ubicar zonas, espacios, áreas, campos y formas. Que en su conjunto pudieran nombrar la infancia de todos los hombres y mujeres sin necesidad de hablar de ningún ser en particular. De allí que la infancia se la piense como ser, un ser imaginario, una fantasía, una utopía o un imposible (Agamben, 2004, p. 89). Para poder nombrarla de ese modo había que partir de la realidad más real de todas las realidades, que es el ser como nacimiento (Arendt), el despuntar a la vida y a la muerte. La infancia es nacimiento, es algo imposible, es algo mucho más allá del espejo de la realidad de las cosas. Es un país y es una maravilla.

⁴ Este campo de la infancia pensado de esta forma y con estos elementos fue creado por Freud, Wallon, Decroly. Véase Becchi y Julia (1998).

La infancia leída o comprendida sin necesidad de referirla a los niños, quiere decir que lo que sabemos de la infancia no se debe a la forma como el niño se revela antes nuestros ojos; todo lo contrario, vemos los niños según como formemos las ideas de la infancia y esas ideas de infancia dependen de las sociedades y culturas que se representaron la infancia. El sentido o el concepto de infancia de Carroll que vemos en *Alicia en el país de las maravillas* no depende de la potestad del padre (Roma), de un lugar familiar (Edad Media), de una ley que designa lo que puede ser un niño (monarquía), de una fuerza a desarrollar (Rousseau, 1995). Esta infancia depende del lenguaje, de las reglas verbales, de los juegos semánticos, de las metáforas, de las elipsis, de la geometría y la matemática.

Si construimos una idea de infancia como Carroll lo hizo estaremos en mejores posibilidades y en condiciones no de dirigir, gobernar y conducir los niños, sino de poder saber cómo piensa un niño. Antes de conducirlos y educarlos hay que saber cómo piensan, y ese saber no depende de lo que hacen, sino de lo que pueden hacer o no hacer⁵.

III

Instituciones de niños

Tres clases de instituciones se crearon para niños menores de seis años entre los siglos XV y XIX: 1) los asilos, la casa de infantes y los sitios de recogida, 2) el jardín infantil o el *kindergarten* y 3) la escuela de párvulos. Estas instituciones son muy diferentes a la escuela primaria. La escuela primaria es la que describe Comenio en la *Didáctica Magna*, escrita al alrededor de 1640, la cual es para niños mayores de seis años, es una escuela para los niños de varias clases sociales, se enseña todo a todos y la enseñanza es el centro de los estudios (Comenio, 1980). Enseñar, quiere decir, usar métodos, materiales didácticos, disciplina corporal y mental, régimen moral y religioso.

En esta escuela primaria el espacio era muy importante, mucho más que el tiempo y el movimiento. La organización espacial se dirigía al lugar, al

⁵ La obra literaria de L. Carroll construye esta idea de infancia, y ella comprende las tres obras clásicas: *Alicia en el país de las maravillas*, *A través del espejo* y *La caza del Snark*. Estas obras fueron escritas entre 1862 (comienzo de la redacción de *Las aventuras de Alicia bajo tierra*) y 1886.

sitio, a la posición del niño, definía la entrada y salida al espacio al lugar, la forma de la vigilancia y el castigo. El espacio fue pensado como un área simétrica, encuadrada, rectangular, ordenada por una geometría de la recta. La escuela quería enfatizar el paso de la casa familiar, de la Iglesia, a la escuela. Este paso se aseguraba mediante la vigilancia estatal, la forma de la ley y la forma del gobierno. Si escuela fue el nuevo espacio de los niños, además de la casa y de la Iglesia, fue porque se empezó a construir un nuevo lenguaje, una nueva forma de enunciarlo como “niño-en-la-escuela”, distinto a niño en la familia o en la catedral, en lo alto del altar o en lo alto de la Virgen.

IV El objeto de la educación era situar el “niño-en-la-escuela”, para lograrlo se acompañó de los discursos de la enseñanza, del aprender, de la presencia del maestro, de la ley y de los castigos. Para poder hacer entrar los niños a la escuela no bastaba el llevarlos, el obligarlos, había que construir los discursos de “el llevarlos y el de obligarlos”, que fueron los discursos del Estado, de la forma de gobernar, de la economía y de la educación del cuerpo, que son los discursos de la disciplina. Entre niños en la escuela y los discursos que acompañaban esa realidad, no apareció la infancia, todavía no se nombró la infancia para esos niños en la escuela. El concepto que apareció fue párvulos, que se refería a la instrucción de niños en un lugar distinto a la de la casa o la Iglesia. Párvulos era una mezcla de carne, cuerpo y alma con crianza, educación escolar, sometimiento, obediencia y docilidad. Párvulos incorpora quietud y lugar cerrado con crianza y con carne. Párvulos articula un lugar fuera de la Iglesia y de la casa porque el niño ya no es ángel, criatura, pequeño salvaje o pequeño demonio. Párvulo significa el tránsito hacia una infancia que se va a dirigir a niños que juegan, aunque antes se debía resolver la relación con el trabajo. En resumen, primero fue el niño en la familia cristiana, que era la representación bíblica, a la par que el niño con la Virgen del templo y la contemplación en las pinturas. Después, el niño en la escuela, puro lugar de instrucción por parte del Estado (ley-maestro-castigo), y finalmente la escuela de párvulos, que es la representación de la madre que trabaja y no puede criar a su criatura y pequeño demonio.

Criar era vencer la fuerza indócil y obligar a la obediencia mediante la quietud producida por la ley y el reglamento.

La escuela de párvulos era muy diferente a la escuela primaria. Esta era denominada común porque era para todos los niños, la escuela de párvulos y antes las escuelas asistenciales o contemplativas, eran para niños pobres de madres trabajadoras. Esta población pobre de niños que no iban a la escuela, fue acogida en sitios que no eran escolares, porque la escuela era para el común, para todos. Los sitios, los primeros lugares en retener niños entre dos y seis años eran para pobres, para hijos de madres trabajadoras; no eran escuelas donde se enseñaba sino que eran lugares de acogida, de recogida, de asistencia y de beneficencia. La escuela común educaba, instruía y formaba. En estos sitios se asistía, se cuidaba, los niños se guardaban y se ocupaban en juegos y actividades de trabajo. La diferencia entre las dos instituciones era el trabajo, destinar el cuerpo para trabajar o dejar que las madres trabajaran y los niños fueran objeto de cuidados. La aparición de la escuela de párvulos se hizo con el objetivo de convertir los asilos, los espacios para pobres, en escuelas donde se pudiera también enseñar. La escuela de párvulos reunió el trabajo, el cuerpo del niño y la enseñanza en un lugar común.

Los primeros sitios o lugares para retener los niños vagabundos y pobres fueron pensados con las prácticas de contemplación, que era una forma espontánea de retención y vigilancia. La contemplación es un modelo espacial que impide que el niño sea reconocido y su cuerpo trabajado. La contemplación atraviesa la cultura cristiana desde la oración, la escritura, la mística, la naturaleza y obviamente la vemos en la Iglesia, en la casa paterna, en las primeras escuelas parroquiales, en la pintura y en los grabados de niños de la alta Edad Media. Las primeras representaciones de infancia nacieron de estas instituciones de contemplación y es por ellos que aparece la idea de infancia como *infans*, “el que no sabe hablar” o hacer algo. Los espacios eran rectangulares, en forma de encierro con vigilancia e inspección. Estos niños no eran educados, si por educación entendemos el ser enseñados con ejercicios. Los niños eran recogidos, cuidados y se les daba lo elemental para subsistir. Esta primera

forma de institución para niños pobres y para que siguieran siendo pobres, estuvo separada de la educación y la pedagogía de las escuelas de primaria o de primeras letras, que sí tenían un modelo central de enseñanza que incluía la disciplina del cuerpo, los ejercicios mentales y los ejercicios morales. Estas escuelas, creadas a finales del siglo XVI, eran contemporánea de los primeros asilos de infantes, la diferencia radicaba en que estos asilos no educaban ni enseñaban.

La escuela de párvulos que se crea entre 1837 y 1840 proviene, no de los asilos de infantes, sino de las escuelas que creó R. Owen en Escocia y de las escuelas mutuas de Lancaster y Bell, creadas por la misma época. Estas escuelas rompen con el concepto de escuelas comunes, que era el modelo de las escuelas primarias y que describe Comenio. En estas escuelas no se enseña todo a todos, se enseña a trabajar, por medio de las prácticas de ocupación y juego para el trabajo. La escuela mutua y la escuela de Owen imponían una disciplina que luego se exporta a las escuelas de párvulos. Estas escuelas eran para educar niños pobres que servían a las clases ricas, niños pobres para que ayudaran a la madre a trabajar, niños pobres para ser sacados de la ignorancia moral y puedan ser buenos cristianos. Estos niños eran pobres, vagabundos y las escuelas no podían con los niños de la escuela primaria porque eran un problema moral e intelectual, de allí el crear espacios distantes de los comunes para ellos. No eran peligrosos, no traían en su cuerpo y su mente problemas éticos o sociales, como lo que hoy se piensa de los niños marginales o vulnerables.

La escuela de párvulos educa estos niños con el modelo de la disciplina de la escuela común y el trabajo de la escuela Mutua. El manual para maestros (no maestras) que escribió Pablo Montesino en 1840 introduce un componente disciplinario, técnico y pedagógico completo y sistemático. La enseñanza y el ejercicio domina el saber educativo, el niño es pensado como un ser de facultades, un ser mental y moral. En esta escuela se privilegia el modelo mental sobre el modelo corporal, común en la escuela primaria y en el Jardín de Froebel. El modelo de esta es el de la escuela primaria que va a funcionar en escuelas para niños, antes que estos

vayan a la escuela. Lo que hay que anotar es que el paso de la contemplación a la observación fue decisivo para crear las primeras instituciones de niños de la época moderna, la observación estuvo unida a la disciplina y al trabajo y con estas tres prácticas se construyeron las instituciones modernas de niños que existieron entre los siglos XVII y XIX. De la observación se puede aprender, no así de la contemplación. Educar es conducir, enseñar, pero es también la posibilidad que tienen los padres de aprender de los niños encerrados y vigilados.

La escuela de párvulos fue la última institución monárquica, disciplinaria y de castigo que tenía como objetivo educar para o en el trabajo, con formas de encierro y con sentido de aislamiento. La primera institución de niños que rompe el modelo de escuela asistencial y lo acerca al modelo de la escuela de párvulos es el Jardín infantil de Froebel, que el pedagogo alemán crea en 1837, este lugar era una propuesta de educación del cuerpo que relacionaba juego, actividad y trabajo. Si bien jardín es naturaleza, es también trabajo, al incorporar las reglas de juego como reglas para aprender a trabajar. El juego de Froebel es un juego lúdico, que era la forma de entender el movimiento del cuerpo y el placer de trabajar. El juego era reglado y se hacía por medio de lo que Froebel llamó *dones*, que era la forma como el material didáctico construido por Froebel pretendía despertar la interioridad sensible del niño (2003).

El jardín que construyó Froebel no era, como parece, un jardín familiar. Era un espacio adyacente a la escuela común que tenía como objeto educar niños con el modelo escolar. Este Jardín era un espacio de más extensión que todo el conjunto escolar y un elemento fundamental que cumplía varias funciones y se componía de varios espacios. El mayor lo ocupan las parcelas individuales, trozos de tierra de un metro cuadrado en forma rectangular para el trabajo individual. Cada niño cultivaría a su gusto y manera su parcela correspondiente. El segundo grupo de espacios está dedicado al trabajo colectivo y será cultivado por todos a la vez. Deben estar divididos en partes iguales para grupos de veinticinco niños, estarán situados de forma que cerquen a los jardines individuales y puedan tener una extensión total semejante a la de todos

ellos. El Jardín ha de tener también espacios cerrados para guardar los instrumentos de la labor y algunos estanques con peces y jaulas para aves y otros animales que los niños puedan observar y estudiar. Los patios eran dos, uno cubierto para los días de lluvia y otro descubierto con porches alrededor. El patio descubierto tenía plantaciones de árboles, de varias especies y un círculo central con una fuente o una glorieta con plantas, alrededor de la cual formaban los niños círculos para los ejercicios gimnásticos. Ambos patios estaban enarenados y servían para los ejercicios de gimnasia y canto, para los juegos libres y para realizar las actividades de labores y trabajos. Un tercer espacio o patio cerrado es el refectorio, en cuyo centro había una fuente-lavabo de forma circular y a su alrededor unas mesas donde los niños se sentaban a tomar la merienda⁶.

VI La escuela estaba compuesta por un tercer grupo de espacios cerrados que comprenden el edificio propiamente dicho. En primer lugar, están las salas de trabajo, que son generalmente dos o cuatro, de forma rectangular o cuadrada, lo suficientemente amplias para trabajar con holgura y bien iluminadas. Cada aula reunía no más de veinticinco niños y estaba conectada directamente con el patio abierto para poder sacar las mesas, bancos y materiales y trabajar al aire libre en los días primaverales. Estas salas de labor no tenían tarimas ni gradas, sino mesas de sesenta centímetros de anchura, con un largo máximo para cinco niños y bancos de la misma longitud con o sin respaldo. Tendrá el tablero cuadrado al igual que los encerados y las pequeñas pizarras. Tanto los bancos como las mesas han de ser móviles y de construcción ligera para poderlas reunir o dispersar de acuerdo a las necesidades didácticas y de los distintos trabajos que se realicen en cada momento. Las mesas han de tener el tablero sin inclinación y dibujada sobre él una cuadrícula, de modo que los cuadros se ajusten a las dimensiones de las caras de los cubos y de las

figuras planas; el fondo estará pintado de amarillo o negro y las líneas en rojo u otro color que contraste⁷.

En resumen, el jardín infantil (*kindergarten*) no es la representación de niños pasivos, es por el contrario, la representación de niños que trabajan. Es esto lo que va a decir Froebel: actividad, juego y trabajo. Lo que se esconde en el jardín es la figura del sembrador, del agricultor, es la operación de producción de riqueza: sembrar, cosechar y recoger. El jardín presenta dos caras, una visible que es la del niño que juega, que es activo y trabaja con la tierra; la otra, es la cara del futuro productor de riqueza, del hombre moderno, aquel que encuentra el valor de la vida en el trabajo. El juego representa este modo de representación, hace entrar las reglas de una actividad que ya no depende de instancias universales, como Dios, la Providencia, el Estado o la Iglesia. Son las reglas de cambiar la materia, de crear en la materia un proceso de producción, de crear a los ojos de los niños, que la materia se puede cambiar por el efecto de sus manos y sus ojos. Pestalozzi le dio forma pedagógica, institucional y administrativa a esta representación de los niños. Su institución para niños no es niños-juegan-en-el-jardín, sino niños-trabajan-en-la-granja y su pedagogía no es la instrucción, no es la crianza de niños, no es vigilar el párvulo, es educar la infancia como si se educara el hombre moderno en escuelas modernas, que no son escuelas de instrucción, sino en escuelas de educación para el trabajo, institutos. (Pestalozzi, 1990).

Comunidad Doce de octubre, un legado del pueblo ticuna Alicia en el país de las maravillas⁸

El libro de Alicia es escrito por Carroll entre 1862 y 1886, por esos años ya se conocía la escuela de párvulos y el Jardín de Froebel, la obra de Rousseau y la de Pestalozzi. Se puede decir que la infancia que se puede leer en estas obras y que se desprende de estas instituciones, es una infancia pensada

⁶ Esta larga descripción del Jardín de Froebel, lo que quiere indicar es cómo el Jardín es una construcción adaptada de la escuela, para que los niños jueguen y trabajen. En ese Jardín no hay infancia, lo que hay es niños que aprenden a trabajar, en nuevos espacios para niños menores.

⁷ Esta descripción del jardín y sus espacios la vemos en varios manuales, Montesino la describe para su escuela de párvulos. Véase Montesino (1840).

⁸ Véase Carroll (2013).

desde la figura del niño, desde el modo de ser de los niños, desde sus actos y actividades. El *Emilio* de Rousseau, no lo es tanto, es una representación ideal de la vida de un niño desde que nace hasta que se hace mayor. Rousseau pensaba en el modelo de desarrollo de la naturaleza, en sus leyes y en su presencia para el hombre, que de todos modos tiene que ver con la observación de niños. Es Rousseau el primero que habla de la infancia como observación y experiencia, de la educación como experiencia y no solo de la observación directa de niños⁹. La experiencia es la que hace el niño desde que nace y el preceptor, lo que debe ver, es esta experiencia y no tanto los comportamientos del niño. La experiencia es el espacio de lenguaje, de vivencias y sensaciones, producido entre el niño y su exterior, espacio que luego va a ser nombrado como espacio interior por la Escuela activa, que se crea en el siglo XX¹⁰.

Pestalozzi y Froebel se apropian de los principios de Rousseau, sobre todo de este principio de la experiencia de la infancia, Pestalozzi lo relacionará con la intuición y Froebel con los dones y el juego. La representación de la infancia que leemos en Pestalozzi y Froebel incorpora la experiencia del trabajo, que no vemos en Rousseau y que extraen de la escuela primaria y las escuelas de Owen para niños pobres. La infancia es una representación de un niño que hay que educar para que trabaje, un niño que hay que educar para que sea un hombre moral y un niño que hay que educar para que sea un ciudadano. La escuela de párvulos que es quizás el modelo ideal de esta forma de entender la infancia no es más que una escuela donde se pretende conducir el niño para que se represente la infancia entendida como el resultado de obras e instituciones.

El libro de Carroll se aparta de esta forma de pensar la infancia. No es la experiencia de Rousseau y no es la experiencia de la escuela de párvulos. El libro de Carroll no pretende educar a Alicia,

no crea una institución y no crea una infancia para que Alicia se la apropie. Carroll, como Rousseau, se centra en un sujeto, en una subjetividad, pero no hace de ella un modelo de hombre, de ser humano o de virtud. La experiencia de Alicia es una experiencia de lenguaje como en Rousseau, pero no es interior, es una experiencia de pensamiento; el libro describe el modo de pensar de una niña de diez años. Alicia, que tiene diez años, piensa. ¿Qué piensa Alicia? Que el mundo es un juego, que ese juego tiene reglas, que las reglas tienen condiciones. Ella debe llegar a las tres instancias del pensar: juego, reglas y condiciones y llega sin tener que construir un logos previo al pensar. Ella no estudia para pensar, no aprende para pensar, esto es *logos*, razón, palabra. Ella piensa cuando hay que pensar, cuando hay necesidad de hacerlo, cuando hay un peligro. Pensar se hace en la inmediatez, en el acto, en el momento, cuando hay que pensar. Pensar es resolver una situación ciega, imposible, que no tiene salida. Pensar es salir, pensar es pasar, es llegar al otro lado, es estar en otro lugar.

Gorgio Agamben, en su libro *Infancia e historia* (1978), se dedica a pensar el concepto de experiencia y se da cuenta que la infancia es uno de los mejores conceptos para definirla. La experiencia, para Agamben, no es la experiencia que tenemos de las cosas, sino las experiencias de lenguaje, que son experiencias "inefables", dice él, o sea indecibles, que no se pueden narrar, que no tienen significado: "Lo inefable es en realidad la infancia" (Agamben, 2004, p. 71). La infancia es lenguaje, no el lenguaje que designa, sino el lenguaje que diferencia entre la verdad y la mentira, entre el lenguaje y el habla y entre el exterior y el interior. Agamben agrega que la infancia es la experiencia trascendental de la diferencia entre habla y habla, decimos nosotros que la infancia es la experiencia que diferencia el niño, sus lugares de cuidados y de educación y sus propios pensamientos. La infancia es nacimiento y novedad, como dice Arendt, pero sobre todo diferencia.

Este modo de presentarnos Carroll a Alicia inauguró para los estudios de infancia, el qué es la infancia y qué es una niña. La infancia es un pensamiento, no como el que tiene la ciencia o la filosofía, es el que tiene la infancia. La infancia piensa

VII

⁹ Este concepto es el central e importante para pensar la infancia. En *Emilio* lo usa Rousseau, después Pestalozzi y más tarde J. Dewey en su libro *Experiencia y educación*, de 1938.

¹⁰ Son los muchos los enunciados de experiencia en el *Emilio* de Rousseau, este concepto con el de observación, recorren toda la obra. Véase páginas 45, 102, 119, 171, 191, 221 y 273.

y más, piensa el pensar. ¿Se preguntará, los niños piensan? Los niños piensan desde la infancia, desde ese lugar que es su forma de pensar. De allí la lucha para que los niños no tengan infancia entendida como un pensar, sino que la infancia sea un producto de la educación. La sociedad actual pretende quitarles la infancia a los niños y esa pretensión se llama *primera infancia*.

Infancia y primera infancia

La primera infancia surge en la actual cultura o sociedad, llamada de la información o sociedad del conocimiento. Es un proyecto de educación para los niños, ya no pobres como lo fue la escuela asistencial (sala de asilos y escuela maternal) o las escuelas de párvulos, sino para niños ubicados en poblaciones peligrosas que son un peligro para las ciudades y centros urbanos. Es una población que es un peligro para otra población. La primera infancia es un proyecto de educación urbana que tiene varios objetivos: 1) educar estos niños en centros especiales fuera de la familia, la casa y el barrio, 2) educarlos de tal modo que su cuerpo y su mente sean dirigidos por el Estado, el mercado y los sistemas tecnológicos, y 3) construir desde este proyecto económico y político un pensamiento sobre la infancia que no sea el de la ciencia, el arte o la literatura, un nuevo pensamiento que le quite de las manos la infancia a los niños.

La infancia, veámos, es un acercamiento a la forma de pensar que tienen los niños. Para construir la infancia no se requiere observar los niños, la infancia no pasa por los cuidados, la observación y la vigilancia. La observación lo que produce es el control disciplinario de sus cuerpos, de la observación nacieron la escuela de asilo y la escuela de párvulos, que fueron centros de reclusión. Carroll fue el primer pensador que no observó niños para construir una nueva experiencia de infancia, para él la infancia es una experiencia absoluta en sí misma, que no tiene límites espaciales ni temporales. Es un pensamiento sin superficie, un juego sin coordenadas, unas reglas de pensamiento y vivencia.

En la actualidad la palabra que más se acerca a lo que decía Carroll es la infancia como experiencia. La infancia es una experiencia sobre el pensamiento de los niños, este pensamiento desborda

límites, sentidos, instancias, modelos, espacios y tiempos. Es un pensar en la forma de un afuera absoluto, en la inmediatez de lo vívido. Efectivamente, este pensamiento se hizo sobre la vida de niños y sobre sus luchas y dramas, pero no se construyó para educarlos, sino para aprender de esa experiencia. En ese sentido es una experiencia que cualquiera puede recoger, en cualquier momento y tiempo. La infancia no se ubica en un período, espacio o lugar. Es una experiencia límite en la frontera, respecto de las cosas conocidas. Es quizás por eso que la primera infancia vuelve a poner las cosas y las instituciones que fueron rebasadas por la experiencia de niños. Se vuelve a decir que tiene tiempo, que tiene un lugar y tiene un cómo educar los niños. La infancia no es una experiencia para educar mejor, es una experiencia para criticar la educación, todo lo contrario, a la primera infancia que es un proyecto de educación: de encierro, de aislamiento, de control y sumisión.

Los niños tienen una experiencia de sí mismos que se llama infancia, que no se localiza en una edad, en un tiempo, en un espacio, sino que es una experiencia de sí, una especie de saber de sí, de sus sensaciones y posibilidades de sí y de los otros. La infancia es experiencia ni concepto, ni institución. La infancia es la experiencia de cada uno y la experiencia de la cultura occidental desde el día en que se preguntó por la infancia. Nosotros no podríamos preguntarnos por la experiencia de la infancia sino hubiera acontecido la experiencia cultural de la infancia. Esta experiencia ocurrió en el momento en que se diferenció la vida de los niños en las escuelas, en la familia y la vida que se podía representar en los pensamientos. Varios autores del siglo XVII al XVIII se negaron a reconocer que el mejor modo de vida de los niños estaba en la vida que daban las escuelas, las familias o las instituciones de caridad. Ese querer decir otra cosa de los niños, ese deseo de pensar de otra forma al niño, hizo nacer la infancia. Por eso la infancia no es lo que vemos en la escuela o en los aparatos del Estado, pero tampoco la que podemos leer en los libros, porque muchos de ellos simplemente vieron las escuelas y la sociedad y trasladaron a esa experiencia como si fuera la experiencia de infancia.

La experiencia de infancia resulta de un esfuerzo por pensar de otro modo al niño que vemos. No en camino hacia una abstracción o hacia las cosas concretas, por eso la infancia no tiene nada que ver con el niño real, ni con los niños que se gobiernan y se educan. La infancia no sale de esa descripción, no sale de la reflexión de niños. La infancia es lo que se dice en lo que no se dice de los niños. Dada una experiencia histórica, algunos pudieron negarla y apostar por otra cosa. Esa novedad, esa nueva luz, ese deslumbramiento, que ocurrió de tanto en tanto en la historia, hizo nacer la infancia, que como se ve, es un acontecimiento histórico, puntual, que se repite y que podemos pensar en su repetición.

Referencias

- Agamben, G. (2004). *Infancia e historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Arendt, H. (1993). *La condición humana*, Barcelona-Buenos Aires: Paidós.
- Aries, Ph. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Taurus.
- Becchi, E. & Julia, D. (1998). *Histoire d'enfance en Occident*. Paris, Du Seuil.
- Carroll, L. (1990). *Alicia en el país de las maravillas*. Madrid: Edaf.
- Carroll, L. (2013). *Obras escogidas*. México: Grupo editorial Temo.
- Comenio, J. A. (1980). *Didáctica magna*. México: Porrúa.
- Froebel, F. (2003). *La educación del hombre*. Biblioteca Virtual.
- Luzuriaga, L. (2003). *La escuela nueva pública*. Buenos Aires: Losada.
- Montesino, P. (1840). *Manual para los maestros de escuela de párvulos*. Madrid: Imprenta Nacional.
- Rousseau, J. J. (1995). *Emilio*. Alianza editorial.
- Pestalozzi, J. E. (1990). *Cartas sobre la educación de los niños*. México: Porrúa.

