



Universidad Juárez Del Estado De Durango

Instituto de Investigaciones Filosóficas

Maestría en Ciencias y Humanidades

Generación 2019-2021

Área de Filosofía

¿La propuesta de Walter Kohan deconstruye el concepto de infancia tradicional?

Tesis que presenta

Erika Lizbeth Reyes Morales

Para obtener el grado de Maestra en Ciencias y Humanidades con terminación en Filosofía

**Comité de Tesis:
Alfonso Ávila del Palacio
Luis Fernando Ortiz Rodarte
Ana Irene Aguirre Hernández**

Victoria de Durango, Dgo., Febrero de 2022

AGRADECIMIENTOS

Al *Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología* por el apoyo económico brindado durante la realización de la investigación.

A la *Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros* por otorgarme la Beca Comisión para seguir profesionalizandome.

Al *Nivel de Educación Preescolar Federal* por brindarme el permiso para ausentarme de mi función durante dos años. Gracias por apoyarme para la realización de esta maestría.

Agradezco especialmente a mi tutor de tesis, el *Dr. Alfonso Ávila del Palacio* por apoyar el cambio de tema de mi investigación, ello me permitió encontrar una forma diferente y amorosa de pensar la infancia. Gracias por acompañarme en este proceso, pero sobre todo por iniciarme en la filosofía hace diez años y mostrarme con su ejemplo que no se hace filosofía leyendo, sino problematizando el mundo, preguntando y viviendo de manera congruente con nuestros pensamientos.

A mis lectores, el *Dr. Luis Fernando Ortiz Rodarte* y la *Mtra. Ana Irene Aguirre Hernández* por las valiosas contribuciones que hicieron al trabajo y por el tiempo que dedicaron para revisarlo.

Al *Dr. Walter Kohan* por la importante labor que realiza al pensar y problematizar la infancia. Gracias por inspirar este trabajo y principalmente, por cambiar mi visión del mundo.

Finalmente, agradezco con mucho cariño a *mis padres y a mi hermana*, quienes siempre me han apoyado incondicionalmente.

RESUMEN

Esta investigación intenta responder a la pregunta de si es posible *deconstruir* el concepto tradicional de infancia a partir de la propuesta de infancia del filósofo Walter Kohan. Se argumenta que el concepto tradicional presenta tres problemas o fisuras que lo vuelven indefinible y alógico: a) no existe una definición universal para el término, sino múltiples y contradictorias formas de describirlo, b) la evolución del concepto no es lineal, sino variable e incluso regresiva, sujeta a condiciones sociales y económicas de cada periodo histórico y c) los márgenes internos entre la noción de infancia y otros conceptos sociales son difusos, por lo que es necesario *deconstruir* el término.

El trabajo se desarrolla en cuatro apartados. En el primero se presenta la propuesta de *deconstrucción* de Jacques Derrida, la cual responde al objetivo de desmontar un concepto que pareciera acabado para encontrarle nuevas posibilidades. En el segundo se efectúa un recorrido histórico de la evolución del concepto de infancia, desde la época de los griegos hasta el surgimiento formal del término a principios del siglo XX. En el tercero se examina el trabajo de Kohan, quien propone una noción de infancia que trasciende de una etapa cronológica a una condición que nos habita durante toda la vida. Por último, se presentan las posibilidades de *deconstruir* el concepto tradicional de infancia a partir de las fisuras y márgenes encontrados. Se propone que es posible emplear la propuesta de Kohan para *deconstruir* el concepto y se defiende que es un ejercicio necesario para dotar de sentido al término.

Palabras clave: Concepto de infancia tradicional, infancia, *deconstrucción*, márgenes.

Abstract:

His research attempts to answer the question of whether it is possible to deconstruct the traditional concept of childhood from the proposal of the philosopher Walter Kohan. It is argued that the traditional concept presents three problems or fissures that make it indefinable and illogical: a) there is no universal definition for the term, but multiple and contradictory ways of describing it, b) the evolution of the concept is not linear, but variable and even regressive, attached to social and economic conditions of each historical period and c) the internal margins between the notion of childhood and other social concepts are diffuse, so it is necessary to deconstruct the term.

The paper is developed in four sections. In the first one, presents Jacques Derrida's proposal of *deconstruction*, which responds to the objective of dismantling a concept that seems to be useless in order to find new possibilities. In the second, a historical journey of the evolution of the concept of childhood is made, from the time of the Greeks until the formal emergence of the term in the early twentieth century. In the third, examines the work of Kohan, who proposes a notion of childhood that transcends a chronological stage to a condition that inhabits us throughout our lives. Finally, the possibilities of deconstructing the traditional concept of childhood from the cracks and margins found are presented. It is proposed that it is possible to use Kohan's proposal to deconstruct the concept and it is argued that it is a necessary exercise to provide the term with meaning.

Key Words: Traditional childhood concept, childhood, deconstruction, traditional, margins.

Índice General

| | |
|---|-----|
| <i>Introducción</i> | 7 |
| <i>Capítulo I. Marco de la investigación</i> | 9 |
| 1.1 Planteamiento del problema | 9 |
| 1.2 Objetivo general | 9 |
| 1.3 Objetivo secundario | 9 |
| 1.4 Hipótesis..... | 9 |
| 1.5 Mapa conceptual de la investigación | 10 |
| 1.6 Marco metodológico: deconstrucción según J. Derrida | 11 |
| <i>Capítulo II. El concepto tradicional de infancia</i> | 23 |
| 2.1 ¿Qué es la infancia? | 24 |
| 2.2 La infancia como constructo y representación social..... | 35 |
| 2.3 Estudios de infancia desde las ciencias sociales y las humanidades..... | 44 |
| 2.4 Estudios históricos sobre la infancia | 49 |
| 2.4.1 Época de los clásicos | 49 |
| 2.4.2 En la edad media | 54 |
| 2.4.3 En la modernidad | 70 |
| 2.5 Nociones tradicionales de infancia..... | 83 |
| <i>Capítulo III. El concepto de infancia por Walter Kohan</i> | 86 |
| 3.1 Reflexiones de Walter Kohan acerca de lo que se ha dicho sobre la infancia | 87 |
| 3.2 Noción de infancia de Walter Kohan..... | 134 |
| <i>Capítulo IV. Conclusiones</i> | 145 |
| ¿El trabajo de Walter Kohan es una deconstrucción del concepto de infancia tradicional? | 145 |
| <i>Referencias</i> | 156 |

INDICE DE TABLAS

| | |
|---|-----|
| <i>Tabla 1. Trazos de imágenes de infancia de Walter Kohan.</i> | 136 |
|---|-----|

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| <i>Figura 1. Grabado Tabula Cebetis.</i> | 67 |
|--|----|

Introducción

Wittgenstein (1991) planteó alguna vez que el lenguaje configura el mundo, los límites del lenguaje, son los límites del mundo (5.5571, p. 143) y si esto es verdad, realizar una investigación sobre la infancia y sus implicaciones hacia el mundo de los niños e incluso para el de los adultos, es un ejercicio necesario. Es poco frecuente que las personas se detengan a pensar si todas aquellas palabras que emplean pueden ser denominadas realmente como conceptos, si son lógicos, claros o si el significado que cae bajo ellos tiene sentido.

Tal vez, muchos términos que habitan al lenguaje se siguen empleando por tradición, aunque sean difusos o vacuos. Derrida emprendió con su trabajo una cruzada para intentar demoler el lenguaje que oprimía o marginaba significados, ya que consideraba que ello no era inofensivo, al contrario, al igual que Wittgenstein infería que la escritura y el lenguaje configuraban al mundo. Considerando esto, realizar la presente investigación bajo su propuesta de *deconstrucción* resulta más que necesario, ya que pensar y escribir sobre la infancia no literal y explorar sus límites, como lo plantea Kohan (2010), deja de ser una tarea inscrita únicamente en el lenguaje y se convierte en un acto político, de resistencia hacia nosotros mismos, con aquello que nombramos humanidad.

Así, este proyecto pretende responder a la pregunta de si es posible *deconstruir* el concepto tradicional de infancia a partir de la propuesta del filósofo Walter Kohan. Se argumenta que el concepto tradicional presenta tres problemas o fisuras que lo vuelven indefinible e ilógico: a) no existe una definición universal para el término, sino múltiples y contradictorias formas de describirlo, b) la evolución del concepto no es lineal, sino variable e incluso regresiva, sujeta a condiciones sociales y económicas de cada periodo histórico y c) los márgenes internos entre la noción de infancia y otros conceptos sociales son difusos, por lo que es necesario *deconstruir* el término y trasladarlo a un lugar más lógico.

El trabajo se desarrolla en cuatro apartados. En el primero, se presenta la propuesta de *deconstrucción* de J. Derrida, la cual responde al objetivo de desmontar un concepto que

pareciera acabado para encontrarle nuevas posibilidades o para encontrar los significados que se ocultan detrás de lo evidente. A pesar de que Derrida dejó claro que la *deconstrucción* no es un método o un análisis literario, en esta investigación se emplea de acuerdo con la propuesta que Miller sugiere a partir de las observaciones de ejercicios de *deconstrucción* efectuados por el mismo Derrida.

En el segundo capítulo se efectúa un recorrido histórico por la evolución del concepto de infancia, desde la época de los griegos hasta el surgimiento formal del término a principios del Siglo XX, en el que se abordan las propuestas de pensadores como Platón, Aristóteles, Philippe Ariés o Rousseau; así como una revisión de su significado desde distintas disciplinas. A partir de este ejercicio se advirtió que no existe un único concepto de infancia tradicional, sino múltiples y contradictorias formas de definirlo.

En el tercer apartado, se examina el trabajo de Kohan, quien evidencía que el concepto de infancia presenta contradicciones que rompen su unidad de sentido y propone una nueva noción que trasciende de una etapa cronológica a una condición que nos habita durante toda la vida. Por último, en el cuarto apartado se discuten las posibilidades de *deconstruir* el concepto tradicional de infancia a partir de las fisuras y márgenes encontrados en la investigación y se defiende que el ejercicio que realiza Walter Kohan con el concepto de infancia es efectivamente una *deconstrucción*.

Finalmente, se argumenta que *deconstruir* al concepto tradicional de infancia es un ejercicio necesario para dotar al término de sentido

Capítulo I. Marco de la investigación

1.1 Planteamiento del problema

La pregunta de investigación que guía el presente trabajo es:

¿En qué sentido la propuesta del concepto de infancia de Walter Kohan puede ser vista como una *deconstrucción* del concepto de infancia tradicional?

1.2 Objetivo general

Examinar la noción de infancia tradicional, así como la noción de infancia propuesta por Walter Kohan y determinar si ésta *deconstruye* a la primera.

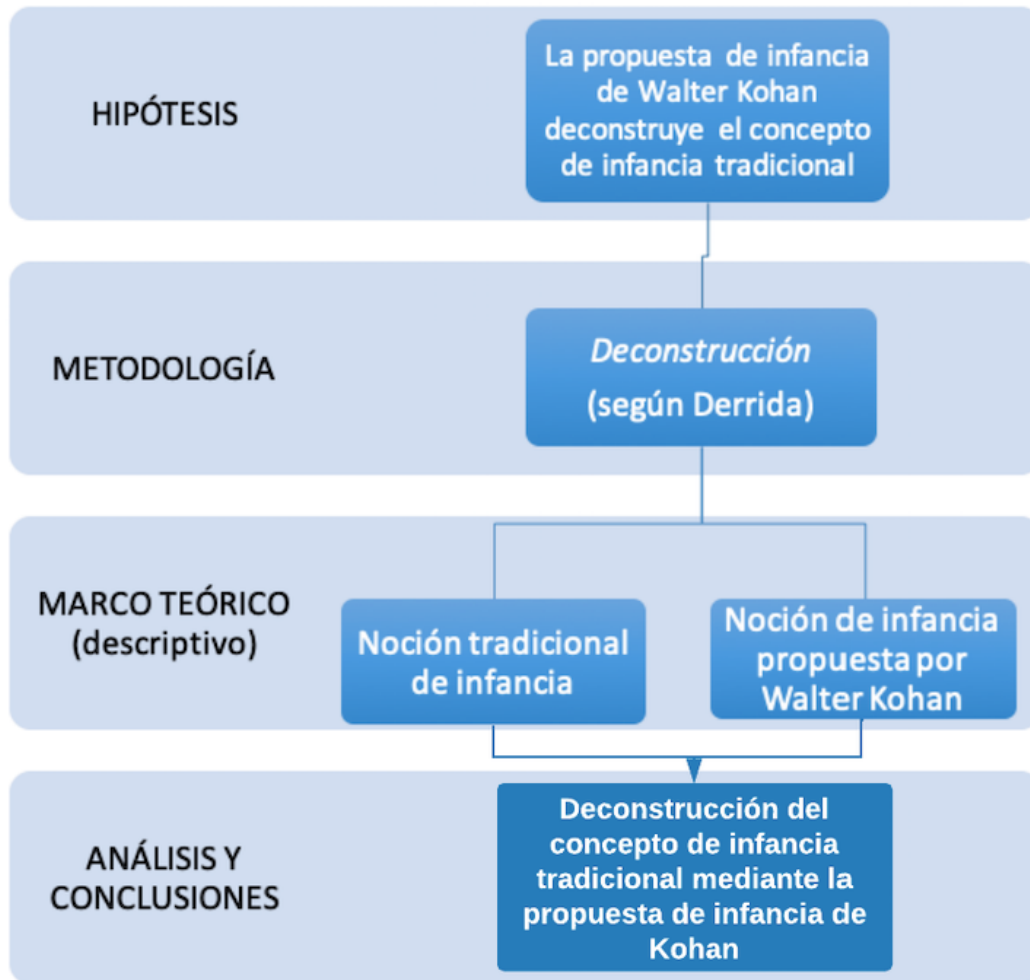
1.3 Objetivo secundario

Analizar las implicaciones de *deconstruir* el concepto tradicional de infancia hacia el concepto actual de niño.

1.4 Hipótesis

La propuesta de infancia de Walter Kohan puede considerarse como una *deconstrucción* del concepto de infancia tradicional.

1.5 Mapa conceptual de la investigación



1.6 Marco metodológico: deconstrucción según J. Derrida

Abordar el tema de la *deconstrucción* es una tarea compleja, tanto porque el mismo Jacques Derrida afirmó que el término no podía definirse de la manera predicativa <<S es P>> (Asensi, 1990, p. 15), como porque su pensamiento es en palabras de Dónoan *irrecibible*¹ (Derrida, 2017, p. 8). Derrida definió la *deconstrucción* a partir de todo aquello que no era, sin concretar con claridad a qué se pretendía referirse y sin delimitar los márgenes a los que pertenecía, ocasionando que deambulara por igual entre el quehacer literario y el filosófico.

Pareciera que la *deconstrucción* se gestó como una especie de absurdo en función de una serie de contradicciones, que al mismo tiempo constituyeron la fuerza de la *indecibilidad*² del pensamiento de Derrida. Por tanto, intentar definir qué es la *deconstrucción* a pesar del propio autor, es una muerte anunciada o al menos una tarea demasiado arriesgada para realizar en el presente apartado, por lo que quizá lo más adecuado sea apegarse a la propuesta del propio Derrida e intentar advertir a partir de ésta, algún recoveco que permita emplear la *deconstrucción* para desmontar un concepto que pareciera acabado y así, tratar de encontrarle nuevas posibilidades.

Antes de referir la estructura de esta sección, es importante pensar dos cuestiones: la primera, una sugerencia que Asensi (1990) recuperó acerca de las implicaciones de intentar comprender la propuesta de Derrida, esto a manera de advertencia sobre los posibles resultados del trabajo, y la segunda, una idea que el mismo Derrida formuló sobre el tema. Kofman, cuestionó cómo podía alguien arriesgarse a escribir discursos con sentido, a partir de una escritura “que se ofrece como un juego sin sentido” (Kofman, 1984, citada en Asensi, 1990, p.

¹ Esto, dado que su *fuerza y estrategia se funda en la “ley de la indecibilidad”* (Dónoan, 2017, p. 8). Es decir aquello que es no demostrable.

² Por indecible se entienden aquellas “proposiciones indecibles, esto es las proposiciones que no pueden ser denominadas verdaderas o falsas dentro de un determinado sistema simbólico, pero que pueden ser decididas en un sistema vasto, en el cual, sin embargo, renacen en otra forma” (Abbagnano, 1963, voz Indemostrable, p. 660).

15), refiriéndose a la necesidad de escribir sobre Derrida y, propuso que dicho quehacer debería plantearse sin la finalidad de tratar de comprender lo que él quiso decir o lo que sus textos dan a entender, aunque ello suponga una actividad paradójica, pues para realizar una investigación profunda, es necesario explorar su pensamiento.

La segunda cuestión se relaciona con la recomendación anterior, es un llamado a escuchar a Derrida, pero no más allá de él mismo, sino a partir de las posibilidades de entendimiento inscritas entre sus líneas. En 1985 se publicaron algunas cartas donde Derrida intentó traducir el término *deconstrucción* al japonés. Escribió lo siguiente:

“¿Lo que deconstrucción no es? ¡Pues todo!

¿Lo que la deconstrucción es? ¡Pues nada!

Por todas estas razones no pienso que la deconstrucción sea una palabra afortunada.

Sobre todo no es bonita” (Derrida, 2017, p. 27).

Así, Derrida se enfrentó a lo *indecible* que resultaba explicar la *deconstrucción* e incluso en cierto momento pretendió cambiar el término por el de <<*diseminación*>> (Asensi, 1990, p. 15), pero al final decidió conservarlo, quizá porque logró advertir las bondades que éste ofrecía. Aunque Asensi (1990) rescata que Derrida señaló que la *deconstrucción* no era un método, un análisis o una crítica, se puede proponer que creó una especie de paradoja. Señaló que la *deconstrucción* podía no ser nada, pero al no definir el concepto, creó la posibilidad de que pudiera ser cualquier cosa.

Biset (2017) realiza un llamado similar al que efectuó Asensi (1990) para defender a la *deconstrucción* del impulso inminente de definirla a partir del análisis filológico de Derrida. Biset propone que el término no puede ser entendido sin un ejercicio propio de *deconstrucción*. Señala que el mismo Derrida reconocía que lo dicho acerca de la *deconstrucción* no era sino una serie de contradicciones que colocaban al término en guerra consigo mismo y por ello no podía alcanzar un significado trascendental, ni podía configurarse como un método (Biset, 2017, p. 25). Este atributo no sólo define al concepto, sino que ejemplifica una *deconstrucción*.

La *deconstrucción* se presenta como un ejercicio que devela las contradicciones, huellas y elementos caducos de algo, que señala que nada está terminado y por tanto puede volver a escribirse. Biset (2017) plantea que el concepto encuentra su fuerza más allá del pensamiento de Derrida, no se reduce a él, existe con o sin él (p. 26). Su significado lo dota de una fuerza para mantenerse vigente y dar respuesta a problemáticas filosóficas actuales.

El argumento anterior es valioso porque permite pensar la *deconstrucción* más allá de lo que el propio autor dijo sobre el término; de la moda intelectual en la que se encuentra inscrito el concepto; de las interpretaciones estériles y de la “pulsión de repetición” (Biset, 2017, p. 20) que defiende la academia. Contemplar esto permite escapar de una domesticación de la *deconstrucción* y le devuelve cierto potencial subversivo (Biset, 2017, pp. 24-27).

En este sentido el término se aprecia interesante, ya que brinda una oportunidad para demoler todo aquello que no puede sostenerse porque es indecible, falible, caduco, absurdo o contradictorio; desde textos, enunciados, conceptos o incluso, sobre las formas históricas de las relaciones y estructuras institucionales (Derrida, 2017, p. 8). Bajo esta interpretación la *deconstrucción* permite romper con tradiciones conceptuales y filosóficas opresivas, y habilita nuevas formas de pensar y de leer lo ya escrito.

Después de esta presentación, el apartado contempla una breve revisión histórica sobre el surgimiento del término, así como un intento de definir qué es la *deconstrucción*, de la manera en que lo hizo el mismo Derrida, es decir, señalando todo aquello que no es. Con esto se pretende construir la posibilidad de emplear la práctica deconstructiva en función del tratamiento de un concepto.

Jacques Derrida ha sido valorado como uno de los más importantes pensadores del movimiento francés de la segunda mitad del Siglo XX (Morey, 2015, pp. 8-10). Se le ha señalado como estructuralista o posestructuralista y se ha planteado, que tanto estas teorías o corrientes como sus prácticas *deconstructivas* tienen tintes o bases nietzscheanas (Asensi, 2017, pp. 11-59).

Su propuesta surge dentro de una realidad de posguerra que apremiaba llevar la filosofía a un nivel más crítico, sacarla de la academia y trasladarla a las calles y a la política; reestructurar el rol y el pensamiento del filósofo hacia un papel más activo, que brindara la posibilidad de desmoronar estructuras e instituciones sociales, y surge también en un momento donde la cultura y la literatura buscaban posicionarse o recobrar su lugar en el pensamiento social.

Ante este panorama, Derrida se colocó entre los márgenes de la literatura y la filosofía, escribió: <<mis textos no pertenecen ni al registro “filosófico ni al registro “literario”, comunican de esta forma, eso espero al menos, con otros que, por haber operado una cierta ruptura, ya no se llaman ni “filosóficos” ni “literarios>> (Derrida, 1972, citado en Asensi, 1990, p. 77). Como se puede apreciar, esta cita retrata una peculiaridad en el pensamiento de Derrida, que es consistente también en la forma en que define la *deconstrucción*, es decir, al no delimitar si las cosas son o no son, si están dentro o fuera de algo, crea una especie de comodín paradójico, que no sólo resulta benéfico para él, sino también para todo aquel que intente realizar prácticas deconstructivas.

Al respecto de esto, Asensi (1990) recupera una serie de ideas contradictorias. Por una parte, sugiere que la paradoja de la *deconstrucción* consiste en que al no ser una teoría literaria ni una filosofía, puede trabajar desde el interior de los fundamentos de ambas, pero agrega también, que de acuerdo con autores como Petrosino, no puede ser vista sino como una reflexión fundamental filosófica, es decir, no puede existir fuera de la filosofía (Asensi, 1990, p. 14).

Biset (2017) propone algo similar, que la *deconstrucción* es principalmente una forma específica de entender la filosofía, de leer y de pensar lo leído; una “atención obsesiva a todo lo que constituye cada texto” (p.28), pero también es una manera de comprender mejor la política, para mostrar que las lecturas no son productos cerrados o terminados, sino estructuras de pensamientos compuestos por impasses.

Ahora bien, para comprender mejor el terreno académico desde el que parte Derrida, es necesario efectuar un recorrido por los 25 años que duró su proyecto de tesis doctoral, en el cual

surgió con mayor claridad su propuesta de la *deconstrucción*. En el documento *Tiempo de una tesis: puntuaciones* (2017), Derrida efectuó una especie de síntesis autobiográfica, donde describió la evolución y las transiciones de su pensamiento durante dicha época. Afirmó que, antes de su interés filosófico tuvo una fuerte inclinación hacia el quehacer literario, en especial hacia la escritura literaria y aunque al principio se acercó a la fenomenología trascendental, más adelante se centró en problematizar el tema de la huella en la escritura.

Durante el periodo de 1963 a 1968, Derrida (2017) intentó constituir “un dispositivo estratégico abierto (...), no formalizable en reglas de lectura, de interpretación y de escritura” (p. 15), que más adelante le permitió advertir una devaluación de la escritura, así como una serie de contradicciones presentes en ésta, que denominó logocentrismo o fonocentrismo (Derrida, 2017, p. 15).

La estrategia que propuso no fue bien recibida porque quedó inscrita en una serie de malentendidos, en parte porque no se alcanzó a comprender a profundidad y quizá también por la falta de claridad o el abuso de comodines paradójicos que solía emplear. Algunos señalaron que se trataba de una “deformación abusiva” (Derrida, 2017, p. 15) o metafórica de las nociones de escritura, texto y huella, sin embargo, Derrida defendió que no era así y cobijó su propuesta bajo el título de “*la deconstrucción, la gráfica de la différence, de la huella, del suplemento...*” (Derrida, 2017, p. 16) y sostuvo que ésta, guardaba una relación con la más importante producción francesa de su tiempo, es decir, con el estructuralismo.

Todo esto sucedía mientras Derrida intentaba enfocarse en el desarrollo de su tesis, a tal grado que el interés en este nuevo tema lo llevó a cambiar el rumbo de su investigación hacia lo que denominó: una “propuesta de interpretación sistemática” (Derrida, 2017, p. 18). Su director de tesis, Jean Hippolyte lo aprobó, sin embargo, la muerte de éste en 1968 situó a Derrida ante una especie de abismo académico, acompañado de una tristeza y desgano por terminar su trabajo. Durante esta época, Jacques Derrida decidió pausar la investigación y adentrarse a la

praxis, a la resistencia o al combate que él consideraba correspondía a la institución filosófica de Francia en ese tiempo.

A pesar de abandonar su trabajo de investigación, este periodo de tiempo le permitió continuar pensando y trabajando en la *huella*, la *différance*³, los *indecidibles* y la *diseminación*. En sus palabras, fue cuando realmente comprendió la importancia de la necesidad de la *deconstrucción*, esto a pesar suyo, ya que la palabra no logró despertar su amor nunca, e incluso la señaló como una “sorpresa desagradable” (Derrida, 2017, p. 18) que se presentó con mayor claridad ante él, en *De la gramatología*, lugar en el que podría decirse que Derrida reconstruyó su significado. Su propuesta no concernía ni a contenidos filosóficos, literarios, tesis o poemas, sino a marcos significantes o estructuras de instituciones, y principalmente a los márgenes y paradojas de las estructuras de lenguaje poco claras.

Lo que planteó Derrida no es del todo comprensible. Tal vez, lo único rescatable como en la mayoría de sus propuestas, es aquello que niega como *deconstrucción*. Pareciera que, para comprenderlo mejor es necesario tener una especie de *checklist*, que permita descartar todo aquello que no es, o que no puede ser deconstruido y a partir de ahí, buscar aquello que sí pueda situarse dentro de los márgenes o límites señalados por Derrida o que sí pueda someterse a la práctica deconstructiva.

Cuando la palabra *Deconstrucción* llegó a Derrida o cuando la eligió, pretendía traducir o adaptar los términos heideggerianos *Destruktion* y *Abbau*, sin embargo, se percató de que ambos “significaban en este contexto, una operación relativa a la estructura o arquitectura tradicional de los conceptos fundadores de la ontología o de la metafísica occidental” (Derrida, 2017, p. 23) y

³ “...término francés acuñado por Derrida en *De la grammatologie* (1967), obra en la que se define como «un concepto económico que designa la producción de diferencia». *Différance* es un término polisémico, pero su función principal es hacer referencia a la condición principal del funcionamiento de todo lenguaje y pensamiento: la diferencia, la diferenciación de un signo respecto de los restantes que permite distinguir unas cosas de otras” (Audi, 2004, Voz *Différance*, p. 256).

por tanto, no respondían a la intención que estaba latente en él, y por otra parte, el término en francés resultaba insuficiente para expresar lo que necesitaba, por lo que lo descartó en su primer acercamiento.

Así, aunque el mismo Derrida se deslindó de influencias Heideggerianas para la construcción de su propuesta, diferentes comentaristas han defendido a pesar de él mismo que el antecedente principal de su trabajo proviene de este autor. Los Derrideanos que lo defienden sugieren que éste aventajó el pensamiento de Heidegger, ya que advirtió el fracaso de éste en su intento por superar la metafísica (Spinosa, 2005, p. 484). Por otra parte, Spinosa (2005) sugiere que es posible identificar ciertas similitudes en el trabajo de ambos, como que parten del lenguaje como una de las actividades humanas más significativas, sin embargo, Derrida se centra en las *huellas* y Heidegger en los fenómenos (p. 486).

Según Spinosa (2005), el trabajo de Derrida no se desprende de Heidegger, sino de un trabajo previo del mismo, en relación con los conceptos *huellas* y *la différance* (pp. 486-487). El primer término se refiere a una presencia que pareciera no estar, una especie de fantasma conceptual sujeto al contexto. Por otra parte, Spinosa (2005) plantea que la *différance* es un sistema conceptual, un tejido de diferencias donde cada concepto es en función de otro, como una especie de cadena de significados temporales.

Propone que el antecedente de la *deconstrucción* que planteó Derrida es *la différance*, el origen no completo y diferenciador de las diferencias (Spinosa, 2005, p. 487). Es lo que da la pauta para pensar que los textos no están terminados, que son lo que dicen, pero también lo no dicho; sus márgenes, sus huellas, sus contradicciones y el entendimiento de que ninguna persona puede controlar las diferencias, el significado de las palabras o de las experiencias no pertenece a los hablantes y no es estable.

Así, a partir de lo recuperado en los párrafos anteriores es posible argumentar que Derrida encontró que el término francés <<*deconstrucción*>>, era el que mejor se acercaba a lo que él necesitaba. El concepto se empleaba con poca frecuencia, quizá sea la razón de que resulte tan

complicado comprenderlo. La palabra significaba algo específico dentro de una cultura, de una tradición de pensamiento y un contexto determinado. Derrida encontró el término en el diccionario *Le Littré* y su definición le resultó afortunada porque era una aproximación bastante cercana a lo que él buscaba. El alcance gramatical y lingüístico del término estaba orientado hacia lo *maquínico*. En el texto *Carta a un amigo japonés (2017)*, Derrida recuperó la definición de *deconstrucción*, de la siguiente manera:

<<Deconstrucción / Acción de deconstruir. / Término gramatical. Desarreglo de la construcción de las palabras en una frase. “De la deconstrucción vulgarmente llamada “construcción” (...) Deconstruir / 1) Desensamblar las partes de un todo. Deconstruir una máquina para transportarla a otra parte. 2) Término gramatical [...] Deconstruir versos, hacerlo suprimiendo a la medida, semejantes a la prosa. (...) / 3) Deconstruirse [...] perder su construcción>> (Derrida, 2017, p. 24).

La intención de Derrida o al menos lo que se logra advertir con la definición, era abanderar con la palabra *deconstrucción* una intención clara de adentrarse en los textos y estructuras para desensamblar sus elementos y encontrar aquello que rompiera la armonía o la lógica, que vulnerara su unidad y después de reflexionarlo o repensarlo desde otras posibilidades, trasladarlo hacia un lugar más preciso o más definido.

Si bien la definición que encontró en *Le Littré* le resultó cercana, Derrida (2017) señaló que no era suficiente, que no abarcaba por completo lo que intentaba decir. Para él, la *deconstrucción* era algo más complejo y ambicioso, por lo que tuvo que señalar que la dificultad para definir o traducir el término con claridad, correspondía a que todos los predicados, conceptos definitorios y significaciones que se presentaban en la definición misma, podían ser deconstruidos a su vez. Esta reflexión surgió a partir de *De la gramatología (2005)*, donde puso en cuestión la unidad <<palabra>> y todas las bondades que se le atribuían, encontrando una especie de fisura, que delataba que éstas no eran suficientes para bastar a un pensamiento, requerían de discursos y escritura (Derrida, 2017, pp. 23-27).

Por lo anterior, Derrida (2017) afirmó con fuerza que “toda frase del tipo <<la deconstrucción es x>> o <<la deconstrucción no es x>> carecía a priori de toda pertinencia, digamos que es, por lo menos falsa” (p. 27) y aunque con esto, se da a entender que dotaba al término *deconstrucción* de una condición nebulosa permanente, es decir, que declaraba que era indefinible, lo cierto es que en el camino se contradijo y empleó la segunda forma para intentar esclarecer su significado. Intentó definir en sus propios términos qué era la *deconstrucción* partiendo de la pregunta ¿Qué no es la *deconstrucción*?

Para responder esta cuestión, Derrida comenzó por afirmar que la *deconstrucción* no era un sistema o modelo lingüístico, semántico ni gramatical y tampoco un método porque no puede generalizarse. Se aplica cada vez a algo en particular, se reinventa en cada caso.

No es un análisis porque “el desmontaje de una estructura no es una regresión hacia el elemento simple, hacia un origen indescomponible... Tampoco es una crítica, en un sentido general o en un sentido Kantiano” (Derrida, 2017, p. 25). En resumidas cuentas, la *deconstrucción* no puede ser reducida a un instrumento metodológico o a un conjunto de reglas para que un sujeto lo aplique a un tema u objeto determinado, sino que acontece ante la necesidad imperiosa de demoler estructuras que no pueden permanecer iguales, tal como se desmantela un edificio en un temblor, dejando a la vista los cimientos que lo sostienen, pero también obviando a partir del accidente o acontecimiento, aquellas fisuras que es imposible volver a ocultar y que es necesario transformar.

En la entrevista que Cristian Descamps (2017) le realizó a Derrida, dialogaron con relación a una idea similar a lo planteado en el párrafo anterior, concluyeron que la *deconstrucción* es distinta a la destrucción (p. 104), actividad con la que se llegó a relacionar a Derrida y que le valió el apodo de “terrorista intelectual” (Asensi, 1990, p. 38). La *deconstrucción* poco destruye, en su lugar deshace estructuras o edificaciones para provocar que aparezca su esqueleto y con ello evidenciar las ruinas de algo que no explicaba ya nada, que no tenía fuerza o unidad y desde ahí es que surge la posibilidad de *deconstruir*.

Además de ello, Derrida (2017) agregó que la condición necesaria para *deconstruir* era el amor (p. 105). Defendió que sin éste, no podría nunca tener lugar y a su vez, ello eliminaba la posición negativa desde la que a menudo se contemplaba a la *deconstrucción* y la dotaba de una posición fundamental en la que podía afirmarse que ésta tenía lugar, ya que antes que un método era un acontecimiento amoroso⁴ y necesario, donde la función del deconstrutor consistía en “provocar, descubrir o señalar el momento en que el sentido se contradice o se vuelve indecible” (Asensi, 1990, p. 63).

También es un acto amoroso porque implica una tarea política que permite evidenciar las cuestiones ético-políticas presentes en las lecturas, las problematiza, y con ello habilita formas más amables de pensar la realidad; de trascender de la simple repetición de lo ya dicho por los autores, a la crítica y el pensamiento propio. Derrida trata de demostrar que es necesario señalar las relaciones existentes entre los elementos de los textos, porque las relaciones del mundo están mediadas a su vez por procesos de significación (Biset, 2017).

Desde esta interpretación, la *deconstrucción* representa una oportunidad de intentar derrumbar “las formas de explotación, subordinación, exclusión siempre dadas en relaciones” (Biset, 2017, p. 32). Forma una especie de puente entre la filosofía, la literatura y la política que permite repensar las relaciones sociales en términos de justicia y de violencia. Puede permitir que se realicen lecturas más justas, tanto para los lectores, como hacia los propios textos; que se problematicen las ideas, se eviten reducciones de significados o repeticiones monótonas del pensamiento de los autores que terminan por asesinar las posibilidades críticas.

⁴ Derrida no define a la *deconstrucción* como un “acontecimiento amoroso”, esto es una construcción o interpretación que efectué a partir de dos ideas que recuperé de él y de lo planteado por Donoan en *El tiempo de una Tesis. Deconstrucción e implicaciones conceptuales* (2017). Por una parte, Derrida propuso que la *deconstrucción* no es un método, un análisis o una crítica, sino “un acontecimiento que no espera la deliberación” (Derrida, 2017, p. 26) y por otra, señaló que la condición necesaria para deconstruir era el amor (Derrida, 2017, p. 105). Así, es que me permití elaborar tal definición para la *deconstrucción*.

Según Spinoza (2005), Derrida ve el lenguaje y las prácticas deconstructivas y reveladoras como transformacionales (p. 44). Es una valiosa oportunidad de cambiar lo caduco, lo que lastima; de crear algo nuevo a partir de lo ya escrito.

Por otra parte, aunque no queda claro qué puede ser objeto de *deconstrucción*, pareciera que el mismo abismo paradójico en el que se mueve Derrida, abre la posibilidad de emplear la práctica *deconstructiva* en enunciados, contenidos de sentido, expresiones formales, instituciones, conceptos (Dónoan, 2017, citado en Derrida, p. 8) y en centros estructurales como los que *deconstruyó* el mismo, es decir, significados transcendentales, contenidos, temas, contextos y metalenguajes (Asensi, 1990, p. 63).

Asensi (1990), propuso que para ejercer la *deconstrucción* es necesario contar con un tema determinado y delimitado, después encontrar una fisura, que podría ser una disposición sintáctica o un término por donde se fuga el tema, se vuelve contradictorio, indecible, o lo más importante no unitario, por lo cual se apelaría a la necesidad de remitirse a otra *huella* u otro tema (p. 63).

Asensi (1990) rescata que la propuesta se puede advertir en el trabajo general realizado por Derrida, ya que partió de una disposición entregada por una tradición, es decir la escritura y el habla. A partir de ahí, valoró los contenidos de ambos conceptos-temas tratando de identificar lo que podría denominarse grietas, fisuras o márgenes internos y detectó la diferencia que existía entre la oposición de estos y que terminaba por conducir la investigación hacia otro término no identificado o no relacionado con los anteriores.

Para clarificar mejor lo anterior es factible revisar lo siguiente: en *Sobrevivir: líneas al borde* (2003), se aprecia la *deconstrucción* que efectúa Derrida sobre algunos poemas de Shelley, como: “*El triunfo de la vida*”. En la lectura de este texto se aprecian ejercicios interesantes, Derrida describe y explica, busca los bordes o márgenes y juega con palabras, significados, contextos y títulos; por ejemplo: resalta los innumerables significados que es posible

dar a la palabra “sobrevivir”; la separa en sobre-vivir y señala que al hacer énfasis en cada una de las partes, se determina un efecto semántico y sintáctico distinto de lo expresado.

Derrida señala que entre las líneas del texto pueden existir símbolos invisibles que transforman la interpretación del discurso. En este caso, él señala que incluso al interior de una palabra pueden existir comillas, por lo que “sobrevivir” se puede descomponer en “sobre” vivir, “sobre” “vivir” o sobre “vivir” (Derrida, 2003, p. 80). Plantea que se puede intentar definir la palabra en incontables formas, ya que los contextos son difíciles de saturar y para clarificarlo, resalta:

sobrevivir puede significar una postergación o una trascendencia, “la vida tras de la vida”, o la vida tras de la muerte, más vida o más que la vida y mejor, el estado de suspensión en el que está -y vuelve a estar nuevamente, y jamás habrás agotado la suspensión en sí misma (Derrida, 2003, p. 80).

Así, Derrida (2003) señala que lo anterior configura algunos de los principales márgenes de la palabra, sin embargo, problematiza aún más planteando preguntas como: ¿qué es vivir”, ¿por qué vale más la pena morir que vivir? ¿por qué vale la pena vivir? O ¿qué es la vida? y con ello se evidencia que la *deconstrucción* no solo implica reinterpretar un texto, sino que apremia la necesidad de pensar la literatura con una mirada filosófica, ya que los conceptos tienen implícitas ciertas ausencias de significado.

Derrida resalta también, que, para poder abordar un texto es necesario identificar sus bordes de contenido. Señala que las posibilidades que se pueden dar a éstos son incontables, difícilmente se cerrarán, hay bordes de principio, bordes de final e incluso bordes en los bordes. Aunque cada autor intenta fijar los propios al escribir, el lector puede definir nuevos bordes y contextos. Estos difícilmente se pueden agotar.

Así, para finalizar el apartado, se recupera que quizá valdría la pena considerar la posibilidad de ejercer la *deconstrucción* bajo tintes similares a los que propuso Miller en un terreno más cercano a la literatura. Miller (1979, citado en Asensi, 1990) planteó 3 puntos a seguir, 1) Interpretar el texto contemplando que éste consiste en una especie de laberinto

histórico, que propone determinado injerto textual, que va de concepto en concepto, de motivo mítico a motivo mítico, 2) Distinguir que el crítico que empleará la *deconstrucción*, deberá centrarse en encontrar el elemento o elementos que en el sistema estudiado resulten ilógicos o que rompan con la unidad de sentido y 3) Tener presente que lo anterior no significa que se deba deconstruir el texto literario, ya que éste se autodestruye por su condición, solo necesita ser develado (p. 53).

En este sentido, es posible *deconstruir* un concepto a partir del encuentro de las rupturas históricas y conceptuales que lo conforman o deforman; así como desde la identificación de aquellos elementos que rompen la posibilidad de que éste se presente como una unidad o generalidad en un sentido Heideggeriano, es decir, entendiendo al concepto como una representación general y/o universal que puede valer para muchos de una única manera o que puede ser tomado como “una totalidad ilimitada y única” (Heidegger, 2013, 47, p. 38) que lleva sus partes bajo de sí.

Capítulo II. El concepto tradicional de infancia

Después de haber explicado qué se entenderá por *deconstrucción* en este trabajo, es preciso intentar responder ¿qué es la infancia? y ¿qué se entiende por concepto tradicional de infancia?, para lo cual, en este capítulo se aborda el término desde distintas disciplinas o estudios, y se efectúa un recorrido histórico por la evolución que ha tenido el concepto. La intención de realizar dicha tarea es evidenciar si la infancia puede ser considerada como un concepto⁵ o si presenta inconsistencias o contradicciones que develen la posibilidad, pero sobre todo, la necesidad de ser *deconstruido*.

⁵ Entendiendo concepto como lo plantea Heidegger (2013), es decir, como “una totalidad ilimitada y única” (Heidegger, 2013, 47 p. 38)

2.1 ¿Qué es la infancia?

Analizar la infancia como concepto resulta una tarea compleja, ya que, como todos los conceptos, su existencia está sujeta a un entramado social y lingüístico fuerte. Se entiende como una entidad abstracta, carente de localización espacio temporal y, por lo tanto, no tiene una definición única y permanente. Al contrario, ha tenido diversas acepciones dependiendo del periodo histórico en que se aborde y no queda claro cuál es la intención de inventar el concepto “infancia”, si la niñez ya caracterizaba claramente la etapa de vida de los niños.

El término fue ideado de manera análoga a como se construyó el de “adolescencia”⁶, sin embargo, éste último efectivamente surgió para nombrar una etapa que no existía en la vida del hombre, ya que durante muchos siglos se contempló que los niños al crecer se convertían directamente en adultos, pero en el caso de la infancia, pareciera que la tarea que le fue asignada se empalma con la que cumplían otras palabras.

Así, en el presente apartado se efectúa una breve revisión bibliográfica con la intención de responder a la pregunta ¿qué es la infancia?, así como distinguir si ésta es lo mismo que la niñez, ¿cuánto dura? o ¿cuál es su extensión?

Lo primero es contemplar que la infancia ha servido mayormente para categorizar a las niñas y a los niños y que tanto éstos, como los bebés, son señalados por la pediatría, la pedagogía y la psicología como personas⁷ (Alzate y Gómez, 2014, p. 85), es decir, como

⁶ Aunque no existe un consenso claro en relación con el surgimiento del término “adolescencia”, se asocia con la publicación de la obra *Adolescence*, del psicólogo Stanley Hall en 1904. En este documento se define como un periodo de vida que se extiende desde los 12-13 años hasta los 22-25, caracterizado como un segundo nacimiento, una crisis o una renovación de la personalidad acompañada de un despertar sexual (Lutte, 1991, p. 18). Los antecedentes del término se remontan a tres sucesos importantes: a) las ideas de Rousseau, propuestas en el texto *Emilio o de la educación*, b) las transformaciones sociales de la época industrial, situada en las últimas décadas del siglo XIX y c) la promulgación de diversas leyes en relación con los derechos del niño (García, Parada y Doris, 2018). Lutte (1991), señala que a pesar de que Ariés intentó rastrear el concepto hasta la antigua Roma, no existía un periodo de vida que pudiese nombrarse adolescencia, puesto que, de la infancia se producía un pase directo hacia la adultez y si se llegaba a diferenciar una etapa de juventud, sólo sucedía en las clases privilegiadas (p. 18).

⁷ El término persona se entiende en este apartado desde dos propuestas: la primera, como lo definió Boecio en la edad media, es decir como “la sustancia individual de naturaleza racional” (Abbagnano, 1963, voz Persona, p. 910). En este sentido, se plantea que la persona está conformada por cinco

individuos humanos, sujetos a derechos. Esta aclaración es importante, porque no siempre fue así, hubo periodos históricos en los que resultó problemático comprender qué clase de entes o seres eran los niños; incluso se llegó a plantear una especie de ruptura en la vida del ser humano, algo así como lo que sucede con la metamorfosis de la mariposa, donde la niñez correspondería a la condición de la larva. Se pensaba que el hombre no tenía una continuidad en su desarrollo, sino que se convertía en tal luego de pasar un proceso preparatorio durante los primeros años de vida.

De esta manera, “hablar de infancia es ambiguo. A veces utilizamos la infancia para referirnos al estado de ser de un niño o una niña, otras para referirnos al periodo de vida de una persona en el que es un niño” (Hannan, 2018, p. 12) y aunque pareciera que los términos infancia y niñez pueden usarse como sinónimos, en el presente estudio se pretende efectuar una distinción entre ellos, así como un análisis que permita advertir si es adecuado o funcional conservar una relación tan cercana entre ambos conceptos.

En este sentido, lo primero es tener claro que como lo refiere Rodríguez (2000), hablar de infancia no es hablar de “niños”, ya que “esta última palabra remite a consideraciones centradas en aspectos biológicos, psicológicos y médicos” (p. 118). La infancia, en cambio, es contemplada como un fenómeno social más que biológico (Alzate y Gómez, 2014, p. 79), como una construcción en constante cambio.

Así, después de estas aclaraciones se presenta una de las principales definiciones que se han aceptado para la infancia, misma que se recuperó de los términos “*infantia*” o “*infans*”, provenientes del latín, que se refieren a la “ausencia del habla” (Álvarez, 2011, p. 65) o como lo

aspectos: a) posee sustancia, b) constituye una naturaleza completa, c) subsiste por sí misma, d) esta separado del resto de lo existente y e) es de naturaleza racional (Zavala, 2010, p. 296).

Por otra parte, desde el punto de vista moral o desde la doctrina moral kantiana, el término *persona* es caracterizado no como alma o consciencia, sino en “términos de heterorrelación, es decir, en relación con los demás” (Abbagnano, 1963, voz Persona, p. 911), esto es, siempre como fin en sí misma y nunca como medio.

propuso Rousseau (2015) a aquel “<<Que no puede hablar>>” (p. 57). Ambas expresiones hacen alusión a individuos con carencias para comunicarse de manera verbal.

Vignale (2009) recupera algo similar, que la etimología de infancia efectivamente remite a la ausencia de lenguaje, pero agrega que “*in-fans*”, se refiere a que “no se tiene voz ni palabra” (p. 86). Esta clarificación es interesante, porque el análisis que efectúa la investigadora se enfoca en resaltar dicha característica no por ser una ausencia comunicativa, sino porque representa la posibilidad de los niños y niñas para hacerse del lenguaje.

Así, pareciera que el concepto infancia es definido mayormente por las relaciones que guardan los niños y niñas con el lenguaje, ya sea en modo de carencia o potencia, sin embargo, existen otras visiones al respecto que se encuentran fuera de estas dos posibilidades. Tal es el caso de lo que propone Agamben (2004, citado en Vignale, 2009), quien sugiere que ambos conceptos “parecen remitirse mutuamente en un círculo donde la infancia es origen del lenguaje y el lenguaje, el origen de la infancia” (p. 87). Esta visión circular piensa a los humanos a partir de la experiencia que adquieren mientras habitan dicha condición de vida y abre la posibilidad de trascender de una definición dada por una dependencia cronológica posterior al lenguaje hacia la contemplación de dicha experiencia en cuanto infancia del hombre.

Vignale (2009) agrega a esta propuesta, que no es que se abandone la infancia al acceder o desarrollar un lenguaje formal, lo mismo que si se tratase de un parásito que dejamos atrás después de hablar, sino que ambos términos convergen en la experiencia del hombre y lo acompañan durante toda su vida (p. 87). El lenguaje se presenta no como una habilidad que surge de pronto para ayudar a los niños a crecer, sino como un proceso evolutivo que se desarrolla poco a poco desde que nacen los infantes.

Otra situación interesante que se debe contemplar es lo propuesto por Piaget con relación al lenguaje, que podría debilitar la concepción del concepto infancia en relación con su definición etimológica. Piaget (1985), sugiere que “la inteligencia, en efecto, aparece mucho antes que el lenguaje, es decir, mucho antes que el pensamiento interior que supone el empleo de signos

verbales” (p. 22), lo cual significa que los niños están mas adelantados en actos que en palabras y aunque se trata de una inteligencia práctica, disminuye la connotación de carencia o de falta de posibilidades que suele atribuirse a los infantes en función de la ausencia de lenguaje que presentan.

De esta manera, el que la infancia sea denominada en función del término “lenguaje” resulta complicado. Por una parte, éste tiene una definición amplia, no se reduce a las habilidades comunicativas verbales del ser humano, considera otro tipo de lenguajes. El que pudiera resultar más interesante para el tema que se revisa es el “no verbal”, dado que los bebés desde los primeros meses de edad gesticulan y articulan movimientos para expresar emociones y necesidades.

Así, durante sus primeros meses de vida, las personas ya poseen un lenguaje de percepciones, un lenguaje corporal que habrá de permanecer vivo durante toda la infancia, permitiendo a los niños y niñas explorar su mundo, conocer, jugar y expresarse. En este sentido ellos y ellas tienen su propia manera de comunicarse, emplean su cuerpo para expresarse, “perciben el mundo, entran y salen por los sentidos” (Skilar, 2012, p. 19) y esto es un esbozo del lenguaje que vendrá, donde se reemplazarán las percepciones por concepciones.

Esta forma de comunicarse acompaña la adquisición y desarrollo del lenguaje oral. Sin embargo, pareciera que cuando éste es conquistado, el lenguaje del cuerpo es arrancado del hombre con frases como “deja de moverte, ya eres grande”, “los niños grandes no saltan, caminan” o con prácticas sociales definidas, tales como las que se emplean en las escuelas, donde los niños y niñas permanecen sentados durante largas jornadas escolares.

Lo anterior, conduce a que el lenguaje corporal no sobreviva en la mayoría de las personas, pocos son los que logran recuperar o mantener viva esta capacidad, pero casi todos se instalan en un lenguaje de una única dirección, sin escuchar a su cuerpo o a sus emociones. Esta es otra forma de contemplar la relación de la infancia con el término, para adentrarse a la

adultez es necesario aprender a hablar el lenguaje de los adultos y olvidar el de los niños, aunque ambos sean constitutivos del hombre.

Con relación a esto, cabría preguntarse si la definición que se acepta de la infancia no ha estado sesgada por una visión adulto-centrista, que reduce las posibilidades de lenguaje de los niños o las descalifica por no corresponder con las de los adultos. También surge la duda de si dicha propuesta continúa vigente a la luz de estudios contemporáneos que suponen que, desde los primeros meses, los recién nacidos presentan una especie de pre-lenguaje a través del llanto y del balbuceo (Garton y Pratt, 1991, pp. 79-81). Dichas teorías cuestionan la definición etimológica de infancia, referida a “sin lenguaje”, la vuelven ambigua o incompleta.

A pesar de lo problemática que resulta la presencia o relación del lenguaje con el concepto de infancia, pensar separados a los términos es complicado. Durán (2015) señala que “una infancia sin lenguaje es inviable, ya que ambas son indisociables en la vivencia de una experiencia” (p. 168). Para este autor, ambos conceptos coexisten primigeniamente; la experiencia se constituye a partir de la necesidad de los humanos de comunicarse, de hacerse de un lenguaje, al tiempo que se vive la infancia.

Por otra parte, Hannan (2018) señala que a pesar de esta evidente dificultad para clarificar ¿qué es la infancia? o de la lectura que se efectúa a partir de su relación con el lenguaje, existe una determinación a definirla como una condición de vida en la que el hombre no ha desarrollado totalmente sus capacidades (p.12), es decir, que se dota a los infantes de atributos como la imposibilidad o la carencia.

En ese sentido, Valerio (2008) recupera que “la infancia puede ser señalada como un -no ser, o no ser todavía-“ (p. 52), que gravita en relación con la falta, o al estar incompleto y señala incluso que puede ser denominada un estado “semi-humano” del hombre. Esta es una manera radical de contemplar al concepto, sin embargo, a pesar de los cambios sociales e históricos, se conserva una visión incongruente de la niñez, donde a pesar de las consideraciones legales, se

les continúa contemplando como seres distintos a los adultos, sin posibilidades para expresarse, tomar decisiones o ser autónomos.

Las posturas anteriores son contrarias a algunos aportes de Piaget (1985), quien postuló que “el periodo que va del nacimiento a la adquisición del lenguaje está marcado por un desarrollo mental extraordinario” (p. 19), mismo que no debería ser medido en función de las posibilidades adultas, sino que tendría que ser contemplado, por las increíbles potencialidades que denotan los niños y niñas en esta etapa. Lejos de insuficiencia, se trata de una gestación de inteligencia sumamente interesante y compleja.

Para Piaget la infancia tiene una duración que puede variar desde los 0 meses hasta los 8 o 12 años (Piaget, 1985, p. 100). En realidad, la periodización de la infancia difiere dependiendo del autor o corriente que se revise, hay quienes dividen la etapa en una primera infancia, hasta antes de ingresar a la escuela formal y señalan como infancia al periodo posterior a este, hasta los 12 años, antes de que los sujetos se conviertan en adolescentes.

Hannan, por su parte, sugiere que la infancia denota que los niños y niñas habitan en etapas de desarrollo típico similar al de los adultos⁸, caracterizadas por capacidades menos desarrolladas (Hannan, 2018, p. 12). Este supuesto da un giro a la postura de carencia o de estado incompleto de la persona, hacia una posición de posibilidad, sin embargo, se advierte de nueva cuenta un adulto-centrismo, desde el que se devalúan las capacidades de los infantes al medirlas o compararlas con las de los adultos.

⁸ Aunque Hannan (2018) no clarifica cuáles son dichas etapas, refiere que el hombre experimenta algunos procesos similares en su condición de infancia y en su adultez. Para explicar mejor su propuesta retoma una metáfora que planteó Tomlin en una de las conferencias de Hannan, la cual denominó “The sapling view” (Hannan, 2018, p. 12). Ésta propone que los niños son para los adultos lo mismo que los arbolitos para los árboles, es decir, una versión menos madura de los adultos, pero a final de cuentas, se trata de las mismas criaturas y por tanto, su bienestar consiste en cosas similares, como agua, comida, refugio; relaciones significativas con otros, así como necesidades semejantes de protección ante daños físicos. Por último, encuentra también que ambas fases presentan procesos de aprendizaje parecidos.

Fidel y Rosero (2012), también hacen alusión a la infancia en este sentido de potencia o posibilidad, señalándola como:

La etapa donde se desarrollan y producen la mayor cantidad de conexiones neuronales que habrá de tener el hombre, donde se fundan las estructuras básicas para su crecimiento, adquisición de conocimiento, habilidades, actitudes esenciales para la apropiación e interacción del contexto y la resolución de problemas (p. 83).

Como se puede apreciar, esta definición conjunta diferentes atributos o posibilidades cognitivas que se han podido advertir en los niños y niñas gracias a investigaciones recientes, es decir, es una definición contemporánea que denota principalmente a la infancia como una “etapa”. Este término acompaña la mayoría de las concepciones que se emiten al respecto.

Rodríguez nombra la infancia de manera similar, propone que ésta puede ser definida de distintas formas según el contexto cultural en que se encuentre, pero en la sociedad occidental moderna, se ha pensado de manera general como una etapa de vida contemplada en un determinado tramo de edad, que coincide con el periodo de escolarización obligatoria y guarda una fuerte dependencia con instituciones sociales como la escuela o la familia (Rodríguez, 2000, pp. 112-114). Esta infancia queda enmarcada por periodos cronológicos y por prácticas sociales determinadas.

Con relación a lo anterior, puede definirse también como la “etapa de vida sostenida, contenida y construida en un cuerpo particular (...) que es mediatizado por disciplinas, dispositivos y tecnologías de poder que guían hacia la normatividad” (Anta y García, 2018, p. 6). Esto quiere decir, que la infancia se ha tomado como un medio, más que como fin; un medio para formar a los nuevos hombres, excluyendo las necesidades propias de los niños, sus intereses o anhelos y ha encaminado toda práctica bajo la intención de formar adultos adecuados.

En otro sentido, desde las ciencias jurídicas, la infancia es considerada como una etapa de vida donde los niños y niñas son sujetos de derecho y objeto de políticas o programas que

tratan de impactar en la vida de la población infantil (Alzate, 2002, p. 9). Esto quiere decir, que, desde esta área la infancia es contemplada como un periodo de vida del hombre que conjunta o agrupa a los individuos que caen bajo una determinada edad y, a partir de hace unos siglos se destinan esfuerzos para formar a los infantes en función de las necesidades sociales y se les ha dotado de derechos inalienables, como la vida o la libertad.

A pesar de lo anterior y de las legislaciones al respecto, es ambiguo si realmente los “infantes” tienen la posibilidad de ejercer tales derechos, o si esta forma de definir a la infancia se contrapone con las definiciones dadas desde su etimología, donde se señala a los niños y niñas como incompletos o imposibilitados para hablar y, por ende, para la toma de decisiones. Alzate y Gómez (2014) señalan en este sentido que la infancia es un “alter ego paradójico” (p. 83), ya que los niños gozan de protección de la misma manera en que son sujetos de derecho. Son dependientes, pero autónomos. Se propone que son individuos libres, pero se les trata como si aún no llegaran a serlo. Viven en una especie de limbo social.

Así, se puede apreciar lo problemático que resulta definir a la infancia, entender su relación con el lenguaje a partir de su raíz etimológica; comprender la manera en que la nombran distintas ciencias y diferenciarla de conceptos como *niño*, *niñez* o *menores*. Hasta aquí, se ha intentado analizar brevemente lo que significa “infancia”, pero falta todavía distinguir este término del concepto “infantil”.

Walter Benjamín efectuó una distinción entre el concepto de infancia con el de infantil, señaló que son realmente distantes, ya que el segundo “guarda en muchas ocasiones una caricaturización del niño, una especie de burla a su inmadurez, a su potencia no realizada, a su absurdo y sin sentido” (Vignale, 2009, p. 85). Esta visión conduce a la conformación de industrias de juguetes, de libros y de artículos para “la infancia”, objetos que con frecuencia son pensados desde una desestimación o bien, para una instrumentalización.

Esta confusión que se da entre los términos *infancia* e *infantil*, conduce a que la etapa sea considerada como un periodo idílico por el cual pasa el sujeto sin pena ni gloria (Anta y

García, 2018, p. 4), dota a los niños de una especie de blindaje erróneo en el cual se considera a la niñez como inocente, incompleta y separada del universo social adulto. Pareciera que desde esta concepción los niños viven en una realidad distinta, exentos de problemas, cuando en realidad procesan la información y los sucesos de la misma manera que los adultos, tienen preocupaciones, incertidumbres y complejos a los cuales hacer frente.

La tendencia de infantilizar la infancia pudiera reflejar un deseo genuino de proteger a los niños y niñas, y brindarles condiciones de vida más seguras, sin embargo, es posible que el pretender que permanezcan en un mundo de algodón, alejado de los problemas o temas de relevancia social, pudiera tener el efecto contrario. Es decir, que, al excluir a los infantes del mundo real, ellos llenen los vacíos conceptuales y de información con imágenes fantasiosas o de magnitudes terribles, lo cual les puede generar mayor angustia y conflictos emocionales que si se les permitiera lidiar con la realidad.

Así, a pesar de que no ha existido un consenso claro respecto a qué es la infancia, el término ha sido primordial para la construcción del discurso moderno (Valerio, 2008, p. 47) y como se puede apreciar en los párrafos anteriores, todo lo que se dice acerca de la infancia, esta formulado desde una posición adulto-centrista, que termina sesgando la forma en que se contempla a los niños y a las niñas.

Skilar (2012) afirma que lo que se ha escrito o pensado respecto al tema, ha sido desde las interrupciones “¿Cómo ver a un niño, sin ver la infancia como sustantivo y lo infantil como adjetivo? Es decir ¿Cómo ver a un niño en sí, sin atribuirle caracteres angelicales, ni dominios demoniacos, ni la planicie de la nada?” (p. 76). Estas interrogantes aparecen como reclamo y como un reto casi imposible, cómo ver a los niños tal cual están siendo y no a partir de la ausencia del lenguaje, de las capacidades cognitivas o de su proyección hacia el futuro.

Entender qué es la infancia permite a su vez comprender el impacto que tiene esta definición en los niños, si se les piensa en relación con conceptos como “incompleto” o “carencia”, entonces las prácticas y relaciones sociales entorno a ellos, serán en función de la protección y

la desestimación. Por otra parte, si se contemplan a partir de la raíz etimológica del término, las posibilidades para expresarse o ser escuchados continuarán siendo nulas. En este sentido es importante reflexionar ¿cómo se puede entender la infancia en la actualidad? y que tanto vale la pena continuar destinando el término a su uso tradicional.

En este sentido, Hannan (2018) desarrolló un trabajo de investigación para intentar responder si la infancia es buena o mala para los niños, ella se enfocó principalmente en resaltar que se coloca a los pequeños en una posición de razonamiento práctico disminuido, falta de identidad, necesidad de ser dominados y una vulnerabilidad asimétrica bastante profunda, todo ello a cambio de la obtención de bienes que no es posible disfrutar en la edad adulta, como la inocencia sexual, la capacidad para amar y confiar sin reservas y un enfoque despreocupado de la vida, que les permite divertirse más que en etapas posteriores (Hannan, 2018, p. 11).

Al final del estudio, Hannan (2018) llegó a la conclusión que la infancia es mala para los niños porque los pone en situación de desventaja, vulnerabilidad y los excluye de la vida social (pp. 24-25). En función de esta postura valdría la pena repensar la definición, su vigencia y que tan necesario es reformularla para que la vida de los niños mejore.

Para concluir, la pregunta que orientó el presente apartado ¿qué es la infancia? se puede responder en un sentido tradicional (de acuerdo con lo recuperado) de tres maneras:

- a) A partir de su raíz etimológica “*infantia*” o “*infans*” que significa ausencia de lenguaje. La relación entre ambos términos es problemática, no queda claro si continúa siendo vigente y se puede cuestionar el que el lenguaje sea abordado desde una postura rígida, referido sólo al lenguaje verbal y contemplándolo hasta que se ha consolidado de manera formal en los individuos, dejando de lado lenguajes no verbales o la posibilidad de un pre-lenguaje en los niños. Por otra parte, ha sido planteado desde la carencia, la potencialidad o la experiencia.
- b) La segunda forma de definir la infancia es como una “etapa” o condición de vida que resalta por la insuficiencia o las débiles posibilidades físicas y cognitivas que

presentan los infantes. Es contemplada como un periodo en el que los individuos están incompletos, en desarrollo o incluso, donde pueden ser señalados como “semi-humanos”. En esta postura, se puede criticar el hecho de que los rasgos que delimitan a la infancia están pensados desde una visión adulto-centrista que sesga la forma en que se aprecia a los niños. Se tiende a considerar que los adultos tienen una posición superior a ellos y a los demás seres vivos, porque pueden razonar con eficiencia, sin embargo, las capacidades que el hombre efectúa sin problema en la etapa adulta se gestan en la infancia de una manera maravillosa, ahí es donde surge toda posibilidad de aprendizaje, todo lo posterior es una especie de repetición.

Esta postura problematiza el abordaje de la infancia como concepto, puesto que, al ser considerada como tal, se entiende como entidad abstracta, ajena a toda ubicación espacio temporal, sin embargo, el señalarla como incompleta, ocasiona que se piense en una dimensión futura, que sea enunciada de manera ulterior y nunca presente, no por lo que es, sino por lo que llegará a ser.

c) La tercera manera de contemplarla es como etapa cronológica, que puede variar de los 0, a los 8 o 12 años, regularmente el periodo comprendido en la etapa de escolarización básica y en dependencia con instituciones sociales como la familia o la escuela.

Estas tres principales formas de caracterizar la infancia coinciden en que encuadran los primeros años de vida del hombre como una etapa de vida, misma que determina prácticas y roles sociales y delimita lo que los niños habrán de aprender para corresponder a dicha condición. Quizá, en un sentido bastante radical pudiera plantearse que la definición que se da y se acepta de la infancia, determina la forma en que habrán de construirse los niños en determinada época social.

Así, tal como lo sugieren Alzate y Gómez (2014) es probable que a pesar de que existen formas de nombrar o explicar la infancia, quizá en la vida contemporánea el concepto apenas esté por definirse, a partir del estudio de las nuevas fuerzas con las que converge el concepto.

2.2 La infancia como constructo y representación social

De la misma manera que Simone de Beauvoir⁹ (2018) propuso que el concepto de mujer no respondía a una condición natural sino a una construcción social, podría decirse que los niños no nacen siendo infantes, sino que se han delimitado las condiciones sociales para que lleguen a serlo. Es decir, que la infancia más que una condición natural o biológica, es el producto de los imaginarios sociales en relación con el tema, mismos que enmarcan cómo habrán de vestir, de hablar, de comportarse e incluso de vivir los niños, para responder a dicho estado.

En este sentido, se puede señalar que la infancia no es un concepto terminado o permanente que se ha ido arrastrando de forma lógica a lo largo del tiempo, sino que es una expresión viva que está en constante evolución, transformación e incluso *deconstrucción*. De acuerdo con distintos análisis históricos ha habido periodos en que ha ocupado una posición invisible para la sociedad, mientras que en otros ha sido definida de formas radicalmente distintas a como se ha denominado con mayor frecuencia en la historia.

Se puede contemplar que detrás de la definición de cualquier concepto, no sólo se encuentra un grupo particular de palabras, existe un trasfondo conformado por el mundo de los sujetos que lo enuncian, un consenso social al que se ha llegado sobre el tema. Además de lo anterior, se debe revisar que todo término guarda relación con dos categorías importantes, como son el tiempo y el espacio, mismas que explican su naturaleza variable.

⁹ En el *Segundo Sexo* (2018), específicamente en la IV parte del libro, en el Capítulo Infancia, la filósofa Simone de Beauvoir señaló con relación al término *mujer*:

No se nace mujer, se llega a serlo. Ningún destino biológico, psíquico o económico define la figura que reviste en el seno de la sociedad la hembra humana; es el conjunto de la civilización el que elabora ese producto intermedio entre el macho y el castrado al que se califica de femenino (Beauvoir, 2018, p. 207).

En este sentido, el concepto de infancia se puede señalar como constructo, categoría o representación social, porque se ha gestado en el pensamiento de cada sociedad, de sus costumbres, de su cultura y ha trascendido su posición como mero símbolo lingüístico hacia la transformación de la realidad y de las prácticas sociales.

De acuerdo con Matthews y Mullin (2018), el libro de Philippe Ariés influyó de manera significativa para que se aceptara que las concepciones de infancia y de niñez han variado a lo largo de los siglos (p. 2). Esta visión fue relevante para que otros académicos de las ciencias sociales contemplaran la infancia como un constructo social y no como un concepto inerte.

En el presente apartado se revisan algunos posicionamientos en función del concepto de infancia como construcción social, emitidos por Mendoza y Alzate (2014), por Alzate (2002), Rodríguez (2000); Bustelo (2012) y por Da Costa (2007). La mayoría de estos estudios se sitúan en la investigación social y las ideas que se recuperaron permiten fundamentar por qué el término infancia puede revisarse como tal.

Por otra parte, se integran también algunos análisis del concepto de infancia como representación social, desde el pensamiento de Alzate (2002), Anta y García (2018); Álvarez (2011) y de Rodríguez, (2000), quienes en su mayoría sitúan sus reflexiones en la vida moderna y contemporánea, en función de las relaciones de poder existentes, de cómo estas delimitan la visión del término y la construcción de los valores adyacentes a este.

Mendoza y Alzate (2014) efectuaron un análisis acerca de *La infancia contemporánea*, que les permitió afirmar que ésta, a final de cuentas no es sino una “*construcción social*” surgida a partir de “narradores” de la infancia (p. 79) o intelectuales que han efectuado trabajos al respecto, sin embargo, sugerir que la construcción del término depende exclusivamente de estudios académicos es una visión reduccionista y poco realista, ya que los conceptos nacen, evolucionan y se transforman en la cotidianidad de cada época social, en función de lo que se dice y se piensa sobre el tema.

Alzate (2002) afirma que la infancia es un consenso social, puesto que lo que se ha conocido o denominado como tal, ha cambiado a lo largo de los siglos en función de la organización socioeconómica, de las formas o pautas de crianza que señaló DeMause en estudios como *La historia de la infancia* (1991); de los intereses sociopolíticos o del desarrollo de las teorías pedagógicas (pp. 2-6). Así, las transiciones históricas y las diferentes instituciones y agentes sociales como el Estado, la familia, la Iglesia y los intelectuales o pedagogos, han contribuido a la construcción de lo que se entenderá por infancia.

Rodríguez (2000) considera algo similar, que el término infancia puede contemplarse como una construcción social, puesto que su definición se generó en un proceso de cambio socio histórico que modificó usos, concepciones y percepciones asociadas a los menores (p. 99). Para este autor, la infancia no es un estado natural en función del desarrollo físico, sino una condición construida y atribuida a los niños de determinada edad para incorporarlos dentro de la estructura social, es decir, que el concepto ha mantenido en las distintas épocas un valor político, que se ha adaptado en cada sociedad para definir el papel que deberán desempeñar los infantes.

Bustelo (2012) afirma algo parecido a lo planteado por Rodríguez (2000), que el término infancia es una construcción social, histórica y relacional y no un fenómeno natural en la vida del hombre. Para justificarlo recupera algunos de los puntos propuestos por Prout y James acerca del desarrollo de Paradigmas para la investigación social de la infancia (Prout y James, 1990, citado en Bustelo, 2012, p. 291), los cuales se enuncian a continuación:

1. La infancia es entendida como una construcción social que contextualiza los primeros años de vida del hombre. Es distinta de la inmadurez biológica y es distinguida como un componente estructural y cultural de muchas sociedades.
2. La infancia es una variable del análisis social que no puede ser estudiada sin el análisis de otro tipo de relaciones, como la clase social, el género o la pertenencia étnica.

3. Las relaciones sociales de los niños deben ser abordadas desde su naturaleza, es decir, desde la perspectiva de los propios niños.
4. Los niños son actores activos en la construcción de sus vidas, no son sujetos pasivos de las estructuras sociales.
5. La etnografía es una herramienta útil para apreciar experiencias y cosmovisiones de los niños y las niñas.
6. La infancia forma parte de una doble hermenéutica de las Ciencias Sociales.
7. Los niños y las niñas son actores sociales.

Si bien el listado de aspectos que recupera Bustelo (2012) se emplea para orientar la investigación sociológica de la infancia, los puntos uno, dos y siete se pueden retomar en la presente investigación para fundamentar por qué el concepto de infancia puede ser considerado como un constructo social, además permiten contemplar al término como una categoría permanente en su dimensión relacional respecto a la adultez y a su dimensión histórica. Los demás puntos son interesantes, porque proponen asignar una condición protagónica al papel de los niños en la construcción de su propia vida; señalan la importancia de estudiar el tema a partir de la visión que tienen los pequeños respecto a distintos problemas que enfrentan y no de las inferencias o suposiciones de los adultos.

Por otra parte, es posible leer entre líneas una crítica con relación a que gran parte de los estudios y trabajos realizados sobre la infancia, a menudo han estado sujetos a la cosmovisión de los adultos, quienes han interpretado su realidad bajo sus propias ideas, limitando la posibilidad de que expresen la visión que tienen sobre sí mismos y sobre sus condiciones de vida.

Contemplar que quizá todo lo que se ha dicho o pensado sobre la infancia ha sido bajo el lente de un inminente adulto-centrismo y de los requerimientos sociales, despierta la inquietud de si en algún momento de la historia se habrá permitido a los niños vivir su condición de forma

natural, sin intentar construirlos tanto en la realidad, como en la teoría, sin oprimirlos bajo supuestos y creencias de lo que deben ser en su presente y en quiénes deberán convertirse.

Da Costa (2007) también retoma los paradigmas sociológicos de la infancia propuestos por Prout, principalmente los referidos a que “la infancia es una construcción social que varía a través del tiempo y del espacio” (p. 22), así como que puede ser considerada como una variable de análisis social y centra su reflexión en que dicho paradigma problematiza lo aceptado tradicionalmente como infancia, ya que cuestiona la concepción universal del niño, contemplado como un ente que transita entre dos categorías *infancia-adulthood* e *inmadurez-racionalidad* y resalta que, dicha separación espacio temporal queda además supeditada por diferencias de poder.

La distinción entre ambos análisis se sitúa en que Da Costa (2007) confiere al concepto de infancia la posibilidad de *deconstrucción* en función de los cambios sociales, del surgimiento de la distinción discursiva entre niños y niñas; de la contraposición de lo que significa ser adulto y de las transformaciones de los conceptos relacionales de la infancia. Lo que propone es que contemplar a la infancia como un constructo social permite identificar las fibras que integran el concepto, desentramarlas y a partir de ello efectuar una *deconstrucción* que permita al término evolucionar y con ello a las relaciones sociales con las que sostiene dependencia.

Así, la infancia puede ser contemplada como un constructo social, pero también como una “*representación social*”, es decir, como el resultado o conclusión de la conciencia colectiva de determinada sociedad, que se refleja en productos culturales como los mitos, las creencias, discursos sobre el tema y en la literatura.

Para comprender mejor qué es una “representación social”, se retoma la propuesta que emite Serge Moscovici, quien plantea que su función es la elaboración o reconstrucción mental de la realidad generada en el intercambio de información de los sujetos (Mora, 2002, p. 7). Este modelo se enfoca en el conocimiento colectivo que se tiene acerca de un tema u objeto social y no en la visión particular que se puede tener al respecto.

De acuerdo con lo que rescata Mora, el lenguaje de las representaciones sociales retoma discursos filosóficos, en el sentido ideológico y científico, además se diferencia del término “imagen”, aunque a menudo suelen emplearse como sinónimos, porque la representación no es un mero reflejo del mundo exterior, sino que implica una huella en la mente de los sujetos (Mora, 2002, p. 18). Así, las representaciones sociales conllevan una trascendencia de lo que se dice sobre un tópico en específico a lo que se piensa sobre este, determinan el actuar de las personas y el tipo de relaciones e interacciones de una sociedad.

En relación con el tema de la infancia como “representación social”, se aprecia que la mayoría de las observaciones se han desarrollado en la época moderna o contemporánea, quizá porque los medios masivos lo evidencian con mayor claridad que como se podía apreciar en referentes culturales de otras épocas. Por otra parte, tal vez tenga que ver con la condición de invisibilidad que sufrió la infancia durante varios siglos y que de acuerdo con pensadoras como Hellen Key, cesó o disminuyó a partir del siglo XIX.

En este sentido, Alzate (2002) retoma que si bien la infancia puede ser abordada como concepto, también se puede indagar como imagen o representación social (se debe tener en cuenta la distinción entre imagen y representación que se mencionó en el párrafo anterior), esto a partir de distintas observaciones efectuadas en el campo de la literatura, del cine y de los medios de comunicación. En el artículo *Concepciones e imágenes de infancia* (2002), Alzate recuperó que Lauwe realizó un estudio con relación a estas áreas, desde tres perspectivas de análisis:

- a) Los personajes de infantes que se presentan en novelas, autobiografías y en el cine. Esta perspectiva de análisis evidenció los procesos según los cuales se edifica el sistema de representaciones y valores relativos al niño.
- b) El personaje de los infantes en los medios de comunicación de masas destinados a los niños. En este nivel, Lauwe resaltó que aparecen niños idealizados, creados por los adultos. Las imágenes reflejan las necesidades de éstos y los valores de la cultura

donde los niños están inmersos. Toda esta información juega un papel decisivo para la transmisión social de lo que significa ser infante.

- c) La percepción que tienen los niños de los personajes de los cuentos y cómo los emplean: comparándose, identificándose, imitándolos y tomándolos como modelo. Según Lauwe este nivel contribuye a que los niños construyan la personalidad que solicita la sociedad (Lauwe, 1871, citado en Alzate, 2002, pp. 6-7).

Como se puede apreciar en estas perspectivas de análisis, al hacer referencia al concepto de infancia se alude a un conjunto de imágenes compartidas socialmente, como niñas y niños de corta edad, escuela, juegos, cuentos infantiles, madre, padre; imágenes que forman parte del mapa cognitivo que conforma al concepto (Álvarez, 2011, p. 63).

Por otra parte, al hacer referencia a la *representación social* de la infancia se puede contemplar un conjunto de saberes resistentes al cambio, con un cuerpo de realidad psicosocial particular, puesto que no solo existen en la mente, sino que generan procesos (interrelaciones) que se imponen y condicionan la vida de niños y niñas (Alzate, 2002, p. 6). De esta manera, ambas posturas reflejan que la infancia es más amplia que el término mismo, es decir, la definición que se le da afecta las relaciones sociales de la época, determina qué son los niños y cuáles son las condiciones de vida más apropiadas para ellos.

Como lo retoma Alzate (2002), no sólo se enmarca la forma en que los infantes habrán de vivir su presente, sino que se persigue la intención de configurar las perspectivas que los niños tienen sobre sí mismos y sobre cómo deben comportarse. Por ello se debería tener más cuidado con relación a cómo se define la infancia, se tendría que pensar y repensar ¿qué es?, así como contemplar que el posicionamiento que se tome al respecto condicionará las oportunidades de vida de los niños. Por ejemplo, si se piensa que es una etapa de vulnerabilidad y dependencia, poco se les tomará en cuenta para la toma de decisiones y se cortarán sus posibilidades de libertad.

Por otra parte, siguiendo el pensamiento de Alzate (2002), las representaciones sociales de la infancia caracterizan la concepción que se tiene acerca de los niños en determinada época, pero principalmente todo aquello que es designado con el término (p. 6). Así, las nociones de infancia de cada periodo histórico se reflejan en las obras de literatura o en las manifestaciones culturales como el cine, donde se evidencian los procesos mediante los que se edificó el sistema de valores referente a los niños. Si bien la literatura y el cine pueden ser considerados como ficción o señalados porque exageran realidades, lo cierto es que logran retratar la naturaleza del hombre y en este caso de los infantes.

Estas representaciones culturales forman una especie de círculo, se generan a partir de proyecciones de la sociedad, pero también con la intención de construir perspectivas y formas de pensar sobre el tema en aquellos a quienes están destinadas.

Así, se puede afirmar que la categoría de infancia es, en definitiva, una representación colectiva a partir de la cual se desarrollan modelos económicos, de marketing, políticas económicas y, sobre todo, proyectos educativos en función de diversos grupos de edad. Todos estos espacios sociales se aprecian a partir del siglo XIX, donde los infantes comienzan a tener valor no solo en un sentido utilitario, por su potencia como futuros ciudadanos, sino que denotan un valor en su condición de infantes, mismo que es aprovechado por empresas de alimentos, de juguetes, de ropa, entre otras muchas.

En relación con lo anterior, Anta y García (2018) proponen que los cuerpos adquieren valor como objetos que se venden, que están unidos a una cultura del espectáculo y que son construidos mediante las nuevas tecnologías y los medios de control masivos, como la televisión (p. 1). Así, el cuerpo, no es según Foucault, sino el producto del trato con el bio-poder. En este caso, lo expresado puede relacionarse con los cuerpos infantiles, que tanto como concepto social como cuerpos en sí, son construidos, de acuerdo con esta visión por aquellos que ostentan el aparato del poder y por vías que incluso pasan desapercibidas.

En este sentido, la infancia constituye un proceso societario caracterizado principalmente por dos aspectos: su dependencia, que no sólo es social sino también física durante sus primeros años y su duración, que va desde las edades más tempranas de alta dependencia, hasta que se alcanza la autonomía.

De esta manera, la infancia puede ser revisada a la distancia, poniendo énfasis en el desarrollo evolutivo del concepto o ser pensada en el presente, ya que es posible entenderla a través de la imagen colectiva que existe acerca de ella. Cada sociedad define explícita o implícitamente qué es la infancia, sus características, y, en consecuencia, qué periodos de vida incluye, conformando así las representaciones sociales del concepto (Alzate, 2002, p. 6).

Por último, el presente apartado se puede resumir señalando que efectivamente la infancia puede considerarse no sólo como una construcción, sino como una *representación social* y como una variable de análisis relacionada con los conceptos histórico-sociales de su época y así, estas tres formas de revisar el tema permiten explicar el mundo de la infancia, sus interacciones y su proceso histórico.

Se puede advertir que el concepto de infancia va más allá de ser un símbolo lingüístico, su definición no solo logra capturar una esencia variable y flexible, sino que además impacta en la vida y el mundo de aquellos que son denominados bajo su nombre, los infantes o niños.

La infancia se ha originado a partir de un consenso social y de los diálogos que han sostenido los integrantes de cada sociedad al respecto, sin embargo, no queda claro si dicha noción se forma desde los individuos hacia la colectividad o si estos adoptan las visiones emitidas por los académicos y por aquellos que ostentan el poder.

En este sentido, es confuso reconocer si lo que proponen los intelectuales acerca del tema es una invención o si sólo son narradores de una realidad ya existente y lo único que hacen es retratarla o nombrarla bajo sus términos y prestigio para que sea aceptada.

Al señalar a la infancia como constructo social, se advierte que su definición se orienta hacia una etapa de vida, no biológica o natural, que como lo propuso Bustelo (2012),

contextualiza los primeros años de vida de los niños. También puede ser contemplada como una condición que ocupan los sujetos cuya edad corresponde con la que define la escolarización básica obligatoria y la cual se pensaba que culminaba al llegar a la adultez, hoy en día se conoce que la adolescencia, es un concepto social que sirve de puente entre dichas etapas.

Por otra parte, como representación social se hace referencia a la huella mental que la sociedad ha formado acerca de la infancia, misma que ha sido facilitada por el aparato de poder existente, ya que, según los autores revisados, este es quien decide qué introyectar en la sociedad y por tanto quien se encarga de manipular medios culturales como el cine o la literatura, con la intención de que las personas generen pensamientos al respecto, apegados a la visión deseada.

Lo más interesante o rescatable de este apartado es lo propuesto por Da Costa (2007), es decir, la posibilidad que existe de *deconstruir* el concepto de infancia con la intención de transformar las relaciones y las prácticas sociales de los infantes.

Luego de definir a la infancia como un constructo social y como una representación, es necesario delimitar desde dónde se ha estudiado, qué disciplinas lo han abordado y principalmente qué se pregunta la filosofía al respecto.

2.3 Estudios de infancia desde las ciencias sociales y las humanidades

Los párrafos anteriores permiten advertir que el concepto de infancia es una construcción social y, por tanto, tendría sentido que fuese mayormente estudiado o abordado por las ciencias sociales, sin embargo, no ha sido de esta manera.

El concepto de infancia es relativamente moderno, quizá por ello las áreas que tomaron la batuta sobre su estudio fueron precisamente las ciencias de creación más recientes, como la pedagogía, la psicología o las neurociencias. Así, las preguntas ¿Qué son los niños? y ¿Qué es la infancia?, son cuestiones que analógicamente podrían catalogarse como “infantes” con

relación a la historia de la humanidad y han obtenido respuestas positivistas, acerca de ¿cómo funcionan los infantes? y ¿cómo es que se puede controlar su desarrollo?

Por otra parte, el que se cuente con pocas evidencias históricas sobre el tema ha tenido diversas explicaciones, como el que los infantes fueron invisibles durante mucho tiempo para los adultos y cuando por fin comenzaron a tomarse como seres humanos, la infancia se pensó en términos biológicos, de desarrollo psicológico o psicomotor. Al respecto, Rodríguez (2000), Alzate (2004) y Matthews y Mullin (2018), efectuaron estudios que señalan el poco abordaje del término desde las ciencias sociales.

Rodríguez (2000) señaló que la infancia es un término que ha sido fragmentado y repartido en diversas disciplinas para su estudio, tales como las ciencias de la salud, la psicología, la pedagogía y las ciencias sociales. En el caso de éstas últimas, Rodríguez (2000) refiere que el tema ha sido poco abordado y afirma que, en lo particular, desde la sociología se cuenta con poca bibliografía para su análisis (p. 115). La explicación que emite al respecto es que quizá el espacio previo a la vida adulta no ha sido considerado realmente como un espacio social, como sucedió durante muchos años también con la familia.

Para argumentar la afirmación anterior, Rodríguez (2000) evidencia que la Enciclopedia Internacional de Ciencias Sociales, reduce la infancia a la descripción de fenómenos psicológicos o biológicos del infante (p. 114). La voz de infancia se refiere a fenómenos relacionados con la maduración y el desarrollo de los bebés, sin que se aporte más información sobre el término o su significado.

Lo que señala Rodríguez (2000) es interesante, obvia que no es común el preguntarse por la infancia y quizá, menos lo es el definirla. En el caso de algunos diccionarios de filosofía, ni siquiera se han tomado la molestia de incluir el término, por ejemplo, Abbagnano (1963) si acaso lo llega a mencionar dentro de las definiciones de ingenuidad, fortuna, juego, poesía o psicoanálisis, pero no hay ninguna voz que se refiera a la infancia por sí misma. Por otra parte, en *The Cambridge Dictionary of Philosophy* (2004) sucede algo similar, la palabra “*infancia*”

aparece únicamente en los primeros párrafos de la descripción de algún filósofo o personaje, para relatar los inicios de su vida, pero no es propiamente definida.

Victoria Alzate (2004) propone que desde el campo de estudio de la historia sucede algo parecido a lo que sugiere Rodríguez (2000), plantea que por mucho tiempo se sostuvo que la historia debía estudiar los acontecimientos públicos y no los privados. Así, los historiadores se centraron en examinar escenarios de fantásticos castillos y de grandes batallas, sin que les quedara tiempo o interés para los patios del recreo.

Según Alzate (2004), la infancia fue un tema de estudio prioritario de las áreas de la pedagogía y la psicología, mientras que la historia lo abordó sólo de forma incidental (p. 2). Al respecto, DeMause (1991, citado en Fidel y Rosero, 2012) afirmó que no existían las suficientes evidencias documentales sobre la infancia, debido a que las personas adultas tenían dificultad para reconocer a los menores desde una perspectiva histórica (p. 82).

Así, de acuerdo con lo que propone la autora (2004), se ha señalado que si bien el concepto de infancia no fue abordado de manera profunda por esta área de estudio, existe una relación importante de la historia de la infancia con la historia de la educación, misma que se encuadra principalmente por los estudios de Lloyd DeMause referidos a pautas de crianza, así como los efectuados por el historiador francés Philippe Ariés, en *El niño y la infancia en el antiguo régimen* (1973, citado en Alzate, 2004, p. 4). La relación entre la historia del concepto de infancia con las dos disciplinas mencionadas se expresa mediante tres conexiones: conceptuales y psicológicas, de relaciones temporales y, por último, de uniones sociales e institucionales.

Lo que Alzate pretende resaltar, es que inevitablemente todo estudio de la historia de la infancia sostiene una relación directa o indirecta con la historia de la educación y con estudios psicológicos del desarrollo. A lo anterior, hay que agregar que todo concepto surge dentro de un entramado conceptual y se sitúa en un espacio temporal determinado, bajo relaciones sociales específicas. En este caso, Alzate, rescata que Ariés y DeMause proponen que el concepto de

infancia moderno surgió de la mano de ciertas relaciones psicológicas de los niños con sus cuidadores y se edificó simultáneamente con la creación de instituciones que controlaran el desarrollo de los infantes.

Con relación a los estudios que la psicología ha realizado en función de la infancia, Alzate y Gómez (2014), rescatan que en el siglo XX la psicología comenzó a mostrar mayor preocupación por la infancia y por teorizar sobre el desarrollo de los niños, lo que le permitió advertir que el cerebro de los infantes era distinto al de los adultos, pero no por ello menos potente; descubrimiento que posibilitó poner en duda ideas anteriores donde se contemplaba a los niños como seres imperfectos o incompletos (p. 80). Estos hallazgos son importantes, puesto que a pesar de que pertenecen a otra época y no es conveniente compararlos, trastocan las ideas y visiones clásicas que pensadores como Aristóteles o Platón sostenían sobre los infantes.

Además de lo anterior, Alzate y Gómez (2014) recuperaron que a partir de 1990 las imágenes de escáner del cerebro han permitido explorar la biología del desarrollo cognitivo, lo cual posibilitó advertir que el desarrollo de la inteligencia no es lineal, como suponían los estudios de Piaget, sino que los bebés pueden presentar diversas estrategias matemáticas o físicas desde muy pequeños (p. 80). Así, las evidencias cognitivas que se han obtenido en niños durante las últimas décadas señalan que, aunque son los adultos quienes nombran los conceptos científicos, esto no los vuelve dueños exclusivos del mundo. Tal vez, los infantes han tenido desde siempre una mayor comprensión acerca de la vida de la que se suponía.

Aún así, a pesar de que los estudios de psicología y sociología han abonado significativamente al concepto de infancia, sobre todo a que disminuya la descalificación hacia las posibilidades de los niños. Rodríguez (2000) efectúa una crítica señalando que a final de cuentas, mucho de lo que han hecho ambas ciencias es reducir el fenómeno de estudio a una simple sucesión de momentos evolutivos del hombre (p. 116) y con esto, quizá trate de señalar que la infancia puede definirse y repensarse de manera más amplia y profunda.

Por otra parte, en el campo de la filosofía Matthews y Mullin (2018) proponen que la *filosofía de la infancia*, que es en donde se sitúa el presente estudio, es un área de la filosofía legítima y relativamente reciente, análoga a la filosofía de la ciencia, de la historia o de la religión (p. 1). Los autores (2018) plantean que los conocimientos que aporta dicha área de la filosofía son imprescindibles para responder a las problemáticas actuales referidas a la infancia. Esta visión se puede enlazar con la propuesta de Rodríguez (2000), tal vez, la filosofía tiene la clave para encontrar todas las preguntas sobre la infancia que nunca fueron planteadas, así como para cuestionar todo aquello que se ha propuesto al respecto.

Matthews y Mullin (2018) señalan que “la forma en que se concibe la infancia es crucial para atender casi todas las preguntas filosóficamente interesantes sobre los niños” (p. 4). La aportación que efectúan es interesante, puesto que, si bien desde autores clásicos como Platón o Aristóteles se llegan a mencionar los términos de infante o infancia, no ocuparon más que un par de líneas entre párrafos referidos a temas más relevantes en ese tiempo, como eran la política o la educación, pero realmente en la historia de la filosofía, la infancia pocas veces llegó a ocupar un lugar primordial por ella misma.

El que Matthews y Mullin (2018) propongan que la infancia tiene la suficiente relevancia como para tener su propio campo de estudio dentro de la filosofía, es una hazaña importante y necesaria, ya que explorar dicho concepto permite tener más claro cuál debería ser el estatus legal de los niños en la sociedad, además de que contribuye con conocimientos y nuevas preguntas sobre la infancia para que ciencias como la psicología, la antropología, la sociología y la pedagogía puedan realizar estudios más profundos sobre el tema.

Así pues, resumiendo, las ciencias sociales y las humanidades, entre ellas la filosofía abandonaron por mucho tiempo el estudio del concepto de infancia, ya sea porque los infantes realmente eran invisibles para los adultos o porque se consideraba que el tema no tenía la suficiente relevancia como para ser abordado. Luego, cuando por fin comenzó a hablarse al

respecto, no fue por la infancia misma, sino por la información que podía obtenerse para conducir a los niños a su próxima etapa de vida.

Esto llevó a que ciencias como la psicología o la pedagogía, se enfocaran en ampliar los conocimientos sobre el tema, sin embargo, como lo propone Bustelo (2012), la última década el concepto ha ido cobrando relevancia para distintos campos del conocimiento, lo cual posibilita que sea pensada desde distintos puntos de vista y se efectúen trabajos interdisciplinarios. Por otra parte, las ciencias sociales también han dedicado mayor atención al tema, advirtiendo que hay lagunas de conocimiento al respecto, reconociendo que existe poca información y pocos estudios o al menos esto es lo que refiere Rodríguez (2000) con relación a la Sociología de la infancia y Alzate (2004) sobre la historia de la infancia.

Para concluir el apartado, a diferencia de los autores mencionados, Matthews y Mullin (2018) centran su análisis no en señalar lo que falta por hacer o las causas por las que el tema de la infancia ha sido poco abordado desde la filosofía, sino que dan un giro y señalan las bondades de dedicar tiempo y esfuerzos a repensar la infancia.

En el siguiente apartado se recogen algunos datos históricos de la infancia, desde el tiempo de Platón y Aristóteles, seguidos por la visión del historiador Philippe Ariés, hasta la modernidad.

2.4 Estudios históricos sobre la infancia

2.4.1 Época de los clásicos

Álvarez (2011) señala que en los inicios de la civilización occidental no había un término que definiera a la etapa de la infancia y tampoco era mencionado en la literatura o representado en las manifestaciones artísticas de la época (p. 66), lo que sugiere que pensar su existencia en dicho momento histórico, requiere de un esfuerzo importante. Esta idea es compleja, puesto que, si existían adultos, por fuerza debían haber sido niños antes y, por tanto, se puede pensar que había infancia (contemplando el concepto desde su acepción tradicional), sin embargo, la falta

de evidencias genera una sensación de ausencia o de confusión. No queda claro cómo explicaban la presencia de los niños en la sociedad.

Por otra parte, ni Platón, ni Aristóteles desarrollaron textos específicos sobre la infancia, sin embargo, es posible encontrar coincidencias respecto a la forma en que pensaban a los niños. Por una parte, ambos filósofos caracterizaron la etapa de la niñez con palabras semejantes, en el caso de Platón en los diálogos de la *República* (1988a) y de *Leyes* (1999) se puede advertir que sus propuestas en materia de educación y de política tuvieron su origen en la contemplación de dicha etapa como un periodo de “posibilidad” y en el mismo sentido, Aristóteles propuso en su *Ética Nicomaquea* (1985) que los niños tienen cierta “potencia” para desarrollar capacidades racionales y virtudes.

Platón planteó en los diálogos de la *República* (1988a) recomendaciones para conducir y educar a los infantes. Sugirió prestar atención a los pequeños desde su gestación, cuidar de su alimentación, desarrollo físico y priorizar la instrucción en la virtud. Aconsejó iniciarlos en las labores de la guerra desde edades tempranas para que pudiesen convertirse en buenos guerreros, así como cuidar que no estuvieran expuestos a mitos que contaminaran su pensamiento. Señaló la importancia de las normas y reglas en los juegos para facilitar que se acostumbraran a ellas desde pequeños, ya que si no era de esta manera crecerían sin afecto por el orden.

Además, Platón pensó cuidadosamente en las repercusiones futuras de cada una de sus propuestas, es decir, en las posibilidades que tenían los niños para aprender y desarrollarse de la manera más adecuada para la polis. Es posible advertir que visualizó a la niñez como la etapa idónea para enseñar y corregir conductas, actividades y hábitos del pensamiento, incluso planteó que era posible escoger a los nuevos gobernantes desde niños, por lo cual era importante observar sus progresos con atención.

Por otra parte, en los diálogos de *Leyes* (1999) propuso que era de vital importancia escoger con cuidado tanto a los encargados de la educación de los niños como a los tutores que

se harían cargo de ellos en caso de quedar huérfanos; expuso que de ser posible, se debía nombrar y ordenar como su supervisor al que fuere el mejor en todos los aspectos entre los que vivían en la ciudad (Platón, 1999, 766a, p. 464). Platón tenía un interés evidente en la crianza de los infantes, las políticas y propuestas que dictó proponían formas adecuadas para escoltar a los niños hacia una adultez deseada, pero también es posible distinguir que la atención que les prestó en los diversos textos no era una preocupación genuina por la etapa, sino por su proyección en un futuro próximo.

Aristóteles (1985) postuló algo similar, propuso que había bienes de los que los niños no podían participar, como la felicidad, sin embargo, también refirió que los infantes se encontraban en una condición de “potencia”, es decir de eventualmente poder alcanzar las capacidades y saberes de los adultos y lo expuso de la siguiente forma:

De acuerdo con esto, es razonable que no llamemos feliz al buey, ni al caballo ni a ningún otro animal, pues ninguno de ellos es capaz de participar de tal actividad. Por la misma causa, tampoco el niño es feliz, pues no es capaz todavía de tales acciones por su edad, pero algunos de ellos son llamados felices porque se espera que lo sean en el futuro (Aristóteles, 1985, 1099b 33-35, p. 147).

Así, pareciera que Aristóteles propuso una especie de tregua con la niñez, abriendo la posibilidad de que los niños pudieran acceder a bienes de los adultos, o al menos, contempló que en algún momento lo harían, sin embargo, al mismo tiempo los colocó en una posición análoga a los animales¹⁰. Esto resulta complicado o hasta cierto punto contradictorio, es como si aceptara que son seres humanos pequeños que se convertirán en adultos y al mismo tiempo propusiera que son criaturas diferentes a éstos.

¹⁰ Esta observación no es en el sentido de que el ser humano sea superior a animales. Resalta la similitud que Aristóteles encuentra entre los niños y los animales, ya que considera que ambos son carentes de razón.

Además de lo anterior, Aristóteles (1985) sugirió que los infantes presentaban una especie de incapacidad en relación con la virtud, que limitaba el que pudieran acceder a la felicidad y agregó que eran criaturas irracionales, dominadas por el placer, expuso:

Los niños viven según el apetito y en ellos se da sobre todo, el deseo de lo agradable. Así, si este deseo no se encauza y se somete a la autoridad irá muy lejos; porque el deseo de lo placentero es insaciable (1985, 1119b 1-10, p. 206).

Como se puede apreciar, para Aristóteles los niños eran una especie de criatura salvaje, que persigue el placer y rechaza el dolor, pero al presentar una “potencia”, los dotaba de la posibilidad de educar su inclinación hacia las pasiones. Sugirió que dicha intervención debía darse en edades tempranas y en esto coincidió con Platón, señalando “por ello debimos haber sido educados en cierto modo desde jóvenes, como dice Platón, para podernos alegrar y dolernos como es debido, pues en eso radica la buena educación (1985, 11104b 10-15, p. 162), es decir, postuló la posibilidad de que los individuos podían aprender a autorregularse mediante las orientaciones adecuadas.

Así, ésta es otra de las coincidencias que es posible advertir en las propuestas de ambos pensadores, señalaron a los niños como incompletos o carentes y sugirieron que durante esta etapa el hombre atravesaba una especie de condición “animal”, en la que era dominado por las pasiones. En este sentido, Platón señaló que los infantes se conducían por instintos, planteó: “ya que en los niños se puede advertir que, tan pronto como nacen, están llenos de fogosidad, mientras que, en lo que al raciocinio, algunos jamás alcanzan a tenerlo” (1988a, 441a, p. 236). Platón, agregó que si bien se encontraban en desarrollo, no tenían las mismas capacidades que los adultos para regular sus emociones, por ello era preciso educarles en dicha área.

Hasta aquí, es posible advertir un punto de encuentro en el pensamiento de ambos filósofos en relación a dos aspectos: a) ninguno propone o nombra de manera especial la etapa de vida de los niños, sin embargo, ambos se refieren a éstos de manera indirecta en textos referidos a la educación, la ética o la política y a pesar de que señalan sus carencias, los dotan

de la “posibilidad” o “potencia” para superar dicho estado y b) la caracterización de los infantes como “animales” o seres irracionales, orientados a las pasiones.

Esto podría pensarse como una especie de paradoja, pareciera que los niños no interesaban en esta época, sin embargo, en los textos es posible apreciar que se destinaban esfuerzos importantes para educar y controlar su desarrollo. Existía una ausencia de infancia y al mismo tiempo, la etapa de vida de los niños estaba bastante presente en la sociedad pero no tenía nombre.

Con relación a esto, Álvarez (2011) sugiere que esta “casi negación” de la infancia contribuyó con las prácticas de infanticidios o sacrificios de niños en diversos rituales, en los cuales “(...) eran arrojados a los ríos, envasados en vasijas para que murieran de hambre o abandonados en cerros y caminos” (p. 66). Según señala, estas situaciones se presentaban con mayor frecuencia en las niñas. Contrasta que la infancia no fuese nombrada, pero dichas costumbres sí, como sucedía también con los temas de fecundidad, patria potestad y educación.

Realizando una inferencia aventurada de por qué estas prácticas eran más comunes en las niñas, se puede intuir que tal vez la preferencia por los infantes varones guardaba relación con el rol que ocupaban en la sociedad, puesto que usualmente los hombres se dedicaban a actividades de guerra y, por tanto, tal vez eran más valiosos para el Estado que las mujeres.

Por otra parte, si se piensa en la definición de infancia según su etimología, es decir, como “ausencia de lenguaje” o “que no puede hablar” (Rousseau, 2015, p. 79), resulta singular que el término “ausencia” este presente, tal como sucedía en la época de Platón y de Aristóteles, tal vez, simbólicamente esto señala que a pesar de que la infancia comenzó a ser nombrada, difícilmente podría desprenderse en el futuro de su condición invisible.

Así, en resumen, se puede apreciar que la infancia como etapa de vida, surge en esta época con una especie de velo, es decir, no es que no notaran a los niños, sino que estos eran irrelevantes o imperfectos hasta que estaban implicados en alguna de las actividades o

decisiones sociales de la época, entonces, como lo hacía Platón, los niños eran pensados de manera indirecta.

De esta manera, la atención que se fijaba en los infantes no era por ellos mismos, o por su condición presente, sino por sus posibilidades en el futuro y tal como sucedía en los siglos XVII y XVIII donde el Estado advertía que el secreto para tener los ciudadanos deseados se encontraba en su pasado, es decir en su posición de infantes. Así, es interesante cómo el concepto de infancia y el tratamiento que se dio a los niños durante la historia, pareciera que va y viene; se inventa, se olvida y se retoma como si fuesen ideas nuevas, poniendo en duda si es posible que alguna vez se pueda hablar de progreso real.

A pesar de la última idea propuesta, hay autores que afirman que se puede hablar de modernidad y de progreso, esto se revisa en los apartados siguientes.

2.4.2 En la edad media

La noción de infancia ha pasado por diversos cambios a lo largo de los siglos, puesto que es una construcción social, lo que quiere decir que en el imaginario colectivo, la infancia se ha revestido varias veces de acuerdo con las ideas y circunstancias de la época y también, que por lo tanto, no puede hablarse de una definición “correcta” del término, sino que se trata de un constructo abierto y flexible.

En este apartado se recogen de manera breve algunos hallazgos de la evolución del concepto de infancia propuestos por el historiador Philippe Ariés, así como ideas que diferentes comentaristas han efectuado sobre el tema

El historiador Philippe Ariés (1987) realizó un estudio de la evolución del concepto de infancia en occidente que le permitió proponer que era una invención moderna que surgió en el siglo XVII. La investigación que realizó sobre la iconografía de la Edad Media evidenció que existieron épocas donde los niños no eran figuras sociales relevantes, mientras que en otras llegaron a ocupar un lugar central en la vida social.

Su estudio es relevante porque sugiere que quizá el arte pudiera ser una de las fuerzas que han animado al concepto de infancia. Es problemático definir si la iconografía configuró las mentalidades o si primero se dieron los cambios sociales y después fueron retratados por los artistas de la época, pero lo que sí es posible aceptar, es que la idea de Ariés de que existe una estrecha relación entre la manera de pensar la infancia y la forma de representarla tiene sentido.

El trabajo de Ariés es uno de los referentes más importantes en temas de historia de la infancia, Alzate (2004) sugiere que de hecho el concepto de infancia se debe al estudio que realizó el historiador, denominado: *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen* (p. 4). Aunque no todos los comentaristas defienden esta postura, porque señalan que el tipo de evidencias y los métodos que empleó son cuestionables, sin duda, no se puede negar que Ariés sentó un precedente al escribir sobre el tema y develar que los niños y las niñas fueron olvidados durante la mayor parte de la historia occidental.

Ariés (1987) distinguió en su investigación que no existía una forma de nombrar a la infancia sino hasta finales del siglo XVII, periodo en el que los intelectuales comenzaron a abordar el tema y surgió la escuela como institución social. A partir de esto el concepto se consolidó desde un adulto-centrismo, que caracterizó a los niños y las niñas como seres carentes, con habilidades disminuidas con relación a las de los adultos y dificultades para regular sus pasiones.

Según Ariés (1987) antes del siglo V en el periodo helenístico no existía una forma para denominar a los niños, ni tampoco se escribió sobre el tema, sin embargo, las esculturas de *Eros* retrataban aspectos de dulzura e inocencia infantil y las figuras mantenían proporciones anatómicas adecuadas.

Ariés (1973, citado en Alzate, 2004) encontró además que en Roma, cuando nacían los niños se les posaba en el suelo y no eran reconocidos como seres sociales hasta que el padre los tomaba en brazos y los elevaba (p. 4). Cuando esto no sucedía, los niños eran abandonados, vendidos o expuestos en las puertas de las casas, considerados como nada. El infanticidio era un acto normalizado. Así, la vida no dependía de la naturaleza o no venía dada a los infantes

desde el nacimiento, sino que pertenecía a los hombres, eran ellos quienes decidían si alguien merecía o no existir.

Más adelante, de acuerdo con Ariés (1973, citado en Alzate, 2004) en los siglos II y III el concepto de matrimonio tuvo un auge importante que impactó en los infantes. La unión de los cuerpos se comenzó a considerar sagrada; los conceptos de *fecundidad* y de *hijo* se revalorizaron y los padres adquirieron responsabilidades morales hacia la crianza de los niños (p. 5). Tener una familia grande, con muchos hijos, se convirtió en símbolo de poder, pues garantizaba la seguridad y los bienes de la familia. La infancia dio un giro especial en estos dos siglos, la sociedad los consideró valiosos por dos razones principales: la primera, por un carácter utilitario y la segunda, por cuestiones morales.

Alzate (2004) afirma que la revalorización hacia los hijos que advirtió Ariés se reflejó en las leyes, puesto que el infanticidio se convirtió en delito durante esta época, lo mismo el abandono de niños y el aborto. La tutela de los infantes pasó a manos de la Iglesia y del Estado, sin embargo, cuando se presentaban dificultades económicas o malformaciones congénitas, las disposiciones se ignoraban (Fidel y Rosero, 2012, p. 78). Así, ambas instituciones adoptaron una responsabilidad hacia los infantes, pero la simple promulgación de las leyes no inhibió las prácticas, ni logró terminar con la angustia de aquellos padres que no querían hacerse cargo de sus hijos, por lo que se implementaron lugares similares a orfanatos para resguardarlos.

La presencia de la infancia que Ariés (1987) advirtió en el siglo II decreció progresivamente y durante el periodo del siglo V al XI se advirtió una ausencia caracterizada por la falta de evidencias acerca de los niños, “los hombres no perdían el tiempo con la imagen de la infancia, la cual no tenía para ellos ningún interés” (Ariés, 1987, p. 58).

El tipo de relaciones hacia la infancia se reflejó en la manera de representarlos. En la iconografía Pre-bizantina las figuras de infancia retratadas no guardaban ningún tipo de proporción, estaban deformados; los niños eran representados como adultos en miniatura (Ariés, 1987, p. 57). Es complicado identificar el origen de estas diferencias. No es que los

pintores no supieran guardar las proporciones, sino que no comprendían qué clase de seres eran los niños y esto se reflejaba en la manera de retratarlos.

Alzate (2004), recupera de Ariés que en este periodo los bebés se convertían enseguida en hombres jóvenes, sin pasar por las etapas de la juventud (p. 6) y no existían diferencias entre la forma de vestir o las actividades que realizaban niños y adultos (Álvarez, 2011, p. 66). En esta época la infancia era efímera. Resulta confuso definir si los infantes eran disfrazados de adultos o al revés, si con el paso del tiempo se les ha caracterizado de niños.

Álvarez (2011) propone que la falta de evidencias que encontró Ariés durante este periodo no respondía sólo a una falta de interés por la infancia, sino que podría deberse a la cantidad de epidemias que azotaban Europa en ese tiempo, ya que aumentaban las probabilidades de mortalidad infantil y generaban incertidumbre. Los padres no sabían si sus hijos sobrevivirían (Álvarez, 2011, p. 66). Tanto lo que evidenció Ariés, como el comentario de Álvarez (2011) coinciden en que en la infancia era contemplada como el periodo de vida más efímero y frágil de una persona, características que quizá expliquen por qué a la sociedad no le interesaba generar vínculos afectivos con ellos o guardar recuerdos.

Mas adelante, en el arte gótico de la Edad Media los niños y niñas comenzaron a ser considerados como seres humanos de manera paulatina. Al inicio de la transición servían como modelos para poder representar a los ángeles o a la Santa infancia; se solía retratar al Niño Jesús o a la Virgen Niña (Ariés, 1987, p. 58). En un principio todavía se les caracterizaba como adultos en miniatura, pero cerca del siglo XII los trazos de infancia evolucionaron y se fueron volviendo cada vez más realistas.

Durante esta época, la niñez era un periodo de vida vulnerable. Las familias trataban de no encariñarse demasiado con las pequeñas figuras graciosas y por ello no existían retratos del niño real. Según Ariés (1987) durante estos siglos era común escuchar entre mujeres, expresiones como: “Antes de que puedan causarte muchos sufrimientos, habrás perdido la mitad, sino todos tus hijos” (p. 64). Los niños y niñas que sobrevivían eran arrojados a la vida social

poco tiempo después de un tardío destete, aproximadamente a los siete años (Ariés, 1998, p. 536). Apenas se consideraba que podían valerse por sí mismos, sin ayuda de sus madres, comenzaban a compartir los mismos espacios públicos y laborales que los adultos.

Aunque la infancia era igual de breve para los niños, que para las niñas, se integraban a la sociedad para realizar actividades distintas. Los varones efectuaban todo tipo de trabajos, siguiendo las enseñanzas de los adultos de la familia, mientras que las niñas eran apartadas de la sociedad y criadas en la vida doméstica, preparadas para su función reproductora y para el matrimonio (Bustelo, 2012, p. 288). No queda claro cuál era la edad en que los infantes contraían nupcias, sin embargo, resalta que, en esta época la construcción del concepto de mujer que lastimosamente se conserva, ya estaba presente en la sociedad.

Por otra parte, en la civilización medieval el rol de la familia consistía en transmitir los bienes y apellidos a sus futuras generaciones. No existían vínculos afectivos entre padres e hijos, ni educación formal (Ariés, 1998, p. 536). La infancia no era un tema relevante para los adultos. Ariés (1987) propuso que los niños y las niñas eran considerados como una especie de desecho, como seres que no tenían movimiento en el alma y por eso a menudo eran enterrados en los patios o huertos de las casas, igual que hacían con cualquier animal.

A pesar de los pronósticos de vida pesimistas que tenían los niños y las niñas durante estos periodos, poco a poco comenzaron a volverse protagonistas de las obras medievales. Los pintores de la época caracterizaban el alma humana como un niño desnudo asexuado que a menudo salía de la boca del moribundo en su última exhalación o penetraba en la boca de la mujer para explicar el momento de la concepción (Ariés, 1987, p. 59). Es posible que esto haya dado pie a que se plantearan la idea de que los infantes no sólo eran la representación del alma, sino que ellos mismos tenían alma, eran humanos igual que los adultos.

Luego de esto surgió un cambio radical, se comenzó a observar una iconografía laica. Las figuras y escenas religiosas fueron menos frecuentes cada vez. Las obras del Santo Niño

Jesús y la Virgen comenzaron a integrar rasgos reales; los niños interactuaban con su madre, eran amamantados o se plasmaban jugando (Ariés,1987, pp. 57-62).

En este periodo las epidemias aún eran frecuentes, sin embargo, las familias comenzaban a vincularse emocionalmente con los infantes. Durante esta época surgió lo que Ariés (1987) denominó *Sentimiento de mimoseo*, es decir, la tendencia a representar los aspectos graciosos o pintorescos de la infancia. Este sentimiento era similar al que presentaban las personas por algunos animales pequeños, pero no resultaba lo bastante fuerte como para que se afligieran si un niño moría.

Habría que considerar si lo advertido por Ariés era realmente un sentimiento y no puro instinto, generado por la ternura que emiten las crías de mamíferos para sobrevivir. Si dicho “mimoseo” no fuese más que una muestra evolutiva del ser humano o una pulsión de vida, se podría explicar por qué a la brevedad se intentaba reemplazar al infante muerto y reforzaría la idea de que quizá en esta época los adultos no sentían afecto por los infantes, sólo eran útiles para fortalecer a la familia.

Además de la *iconografía laica*, a finales de la Edad Media comenzó a surgir un tercer niño denominado *putto* (Ariés,1987, pp. 57-62), es decir, un niño caracterizado por su desnudez. El *putto* recuperó del *Eros* clásico los rasgos de inocencia y ternura de los niños, ello se observó incluso en las pinturas religiosas y aunque en el siglo XV se comenzaron a utilizar velos o nubes para cubrir a los infantes, la costumbre se sigue conservando hasta la fecha, muchas familias se aseguran de tener recuerdos de sus bebés desnudos.

Al llegar al siglo XVI se representaban ya momentos cotidianos de la vida de los infantes, todavía no se pintaba al niño solo, pero ya figuraba en la concepción medieval de la naturaleza, es decir, en pinturas referidas a las edades de la vida o las estaciones del año, y además se empezaron a plasmar y a crear obras para recordar a los niños muertos o momentos memorables de su vida (Ariés,1987, pp. 59-62). La infancia comenzó a convertirse en un tema importante,

pero no porque los niños y las niñas importaran, sino porque a la sociedad le preocupaba en qué se convertirán al crecer.

En el barroco por fin se empezó a hablar sobre infancia, surgió el “*niño solo*” y con él se comenzaron a plasmar toda clase de escenas cotidianas y familiares, evidenciando que participaban de todo tipo de actividades sociales (Ariés, 1987, pp. 62-65). Los niños y las niñas se convirtieron en los principales modelos de los artistas de la época y en especial se pintaba al “*niño en la escuela*”. Se buscaba retratar la infancia real, en momentos comunes y resaltar los descubrimientos de las corrientes educativas.

A partir de este siglo la educación y cuidado de los niños se centró en una visión moralista, “se reconoce que el niño no está preparado para afrontar la vida, que es preciso someterlo a un régimen especial, a una cuarentena, antes de dejarle vivir con los adultos” (Ariés, 1998, p. 537). Este celo hacia la intimidad se reflejó en las prácticas de crianza. Los padres comenzaron a hacerse cargo de la educación de sus hijos e hijas, los colocaron en una especie de aislamiento social.

Así, la escuela comenzó a sustituir el aprendizaje que se daba al interior de las familias (Alzate, 2004, p. 7) y el Estado empezó a generar mecanismos más efectivos para impulsar la utilidad de los infantes. Estas prácticas reflejaron un tipo de regresión hacia los siglos II y III, solo que esta vez la escuela sustituyó a los orfanatos y fungió como el mecanismo para sostener la tutela de los niños.

Alzate (2004) advierte que según Ariés la reclusión social de los niños en las escuelas se dio al mismo tiempo que la de los locos, los pobres y las prostitutas (p. 7). Esta idea se relaciona con la que se recuperó en el párrafo anterior, pues evidencia una notoria intención de control por parte del Estado que se observó en la Revolución Francesa, así como una tendencia hacia la normalización de la sociedad.

En esta época, se dotó a los infantes de un alma inmortal y por ende de una condición humana que no tenían en épocas anteriores. Ariés (1987), señala que este cambio significó que

los niños y las niñas salían por fin del anonimato en que los mantenía su frágil probabilidad de sobrevivir.

Después del siglo XVII se diferenció también el tipo de vestido que debían usar los niños, las prácticas sociales, costumbres, juegos e incluso las palabras que se empleaban para referirse a ellos, como: “*bambin (nene), pitchoun (chaval), fanfan (chiquillo)*” (Ariés, 1987, p. 87). Las escenas literarias de infancia también cambiaron, comenzaron a reflejar relaciones afectivas entre los infantes y sus nodrizas.

Estos cambios implicaron que la familia se convirtiera en una institución dedicada a cumplir una función moral, asegurarse de que los niños y niñas cumplieran las expectativas esperadas y tuvieran “una vida buena y santa” (Ariés, 1998, p. 538). Para lograrlo los padres estaban obligados a enviarlos a la escuela. Poco a poco los adultos fueron desarrollando sentimientos hacia los infantes. Según Áries (1988) este nuevo afecto se reflejó en la iconografía del siglo XVII y lo denominó como “sentimiento moderno de familia” (p. 537).

La transición de la familia medieval a la moderna se caracterizó principalmente por una necesidad de intimidad al interior de los hogares. Rodríguez (2000) señala que durante este periodo los infantes se comenzaron a guardar en los hogares, se recluyeron con sus madres, a salvo de miradas externas, bajo el organismo de control y socialización de la familia. A esto se le llamó “*sociedad íntima*” (Rodríguez, 2000, p. 104) y se desarrolló mediante una especialización de las habitaciones de la casa, y la separación de la vida social, de la profesional y la privada. En los hogares se designaron espacios particulares para dormir, comer o descansar y se crearon nuevos códigos de costumbres.

La información recuperada poco dice acerca de si la madre y el padre tenían distintos roles en la crianza de los hijos durante este siglo, sin embargo, Rodríguez (2000) recupera que quienes se quedaban al cuidado de los hijos en casa eran las madres. Al igual que los infantes, ellas también fueron actores mudos o invisibles en la mayoría de los libros de historia (Rodríguez,

2000, p. 104), evidenciando que para esta ciencia sólo importaban los hombres, los grandes sucesos y héroes, no los personajes simples de la vida cotidiana.

De acuerdo con lo anterior, se puede observar que desde el inicio de los siglos (al menos según las observaciones de Ariés) la figura femenina, igual que la de los infantes pasó desapercibida. En los siglos II y III, a pesar de que las mujeres eran quienes daban a luz a los hijos, eran los varones quienes decidían si podían vivir y por tanto se convertían en dueños de la nueva criatura. Más adelante, en el siglo XIV sólo los infantes varones se convertían rápidamente en adultos y salían a realizar actividades sociales, mientras que las niñas se quedaban guardadas en los hogares, y así se podría seguir señalando todo aquello que no queda claro, lo que nunca se dijo o se escribió sobre las niñas y las mujeres, todo lo que no se ha pensado o preguntado al respecto y que es necesario para completar el rompecabezas de la historia de la familia y de la infancia.

Por otra parte, según Ariés (1998) durante esta transformación social la desigualdad de los hijos se convirtió en una injusticia intolerable y se rechazaron costumbres propias del Antiguo Régimen, como el derecho de los primogénitos (p. 532). En la civilización medieval el rol de la familia consistía en transmitir los bienes y apellidos a sus futuras generaciones, no existían vínculos afectivos entre padres e hijos como los que es posible observar en la actualidad, ni educación formal, pero a partir de este periodo la familia, junto con la iglesia y la escuela se convirtieron en las tres instituciones más importantes para que el Estado mantuviera el control social (Alzate, 2000, p. 8). La triada formó un tejido moral que serviría de base para la crianza de los infantes.

Esta transición no fue universal, comenzó con las familias nobles, burguesas y de artesanos ricos, mientras que los sectores pobres de la población continuaban viviendo en familias medievales. Los niños no se quedaban en casa al resguardo de los padres, sino que se integraban a las actividades económicas a temprana edad.

Es posible señalar que este fenómeno continúa reproduciéndose en la actualidad, es decir, que aún existen *familias medievales* en el siglo XXI. Todavía hay niños y niñas que a muy temprana edad se integran a las actividades sociales y económicas o que sufren algún tipo de maltrato infantil, como desatención, negligencia (nula preocupación por su higiene o salud), explotación económica o sexual. Muchas familias viven en hacinamiento, sin intimidad o sin delimitar espacios físicos en sus hogares.

Por otra parte, las vacunas también se volvieron un factor central en el surgimiento del sentimiento de infancia, ya que representaban una posibilidad importante para asegurar la sobrevivencia de los niños. Estos avances, así como las mejoras de higiene y el desarrollo de los Estados, originaron cambios sociales y demográficos importantes, como una alta fertilidad y una notable disminución de la mortalidad que existía en el siglo anterior (Álvarez, 2011, p. 67). Así, al contemplar que los infantes tenían mayores probabilidades de vida, disminuyó el temor de perderlos rápidamente, como sucedía en otras épocas y esto abonó a que el sentimiento de apego de los padres hacia sus hijos se transformara.

A partir de este periodo histórico los infantes ya no eran desechables. Ariés (1998) encontró que “ya nadie se consolaría entonces de la pérdida de un hijo con la esperanza de hacer otro, como aún se decía un siglo atrás. El pequeño ser es insustituible, y su pérdida irreparable” (p. 531). Estas ideas muestran un aumento de vínculos de apego entre padres e hijos.

Ariés (1998) describió lo anterior de una manera bastante bella. Señaló que a partir de estas transformaciones las mamás se permitieron ser felices por la existencia de sus hijos, porque ellos ya no se encontraban suspendidos entre el ser y el no ser, existían, y no es que no existiesen en otros periodos de la historia, sino que a partir de entonces comenzaron a ser nombrados y esto los dotó de humanidad.

En la religión católica se propone que cuando el ser humano muere en una edad temprana y sin bautismo, queda suspendido en el limbo. Pareciera que esto no sólo sucedió en

una explicación teológica, realmente los niños y las niñas quedaron suspendidos por siglos en una especie de limbo terrenal, entre el ser y el no ser, dado que no quedaba claro si tenían o no alma su destino estaba a merced de las creencias de la sociedad en turno, ¿cuántas injusticias hemos cometido los adultos hacia los infantes? y ¿cómo habremos de pagar esta deuda?

Da la impresión de que cuando la infancia comenzó a convertirse en el centro de diversas políticas educativas y sociales, la humanidad emprendió diversas acciones para reparar todos los siglos de infanticidios. El tema cobró seriedad a finales del siglo XVIII, la sociedad se obsesionó con la tarea de develar los problemas morales, físicos y sexuales de la infancia (Ariés, 1998, p. 536) y se publicaron diversos textos acerca del tema, como el *Emilio* de Rousseau (Rodríguez, 2000, p. 105). Los niños y las niñas ya no interesaban de manera superficial o por conveniencia, para asegurar los bienes de las familias o para evitar que se convirtieran en delincuentes al crecer, surgió un interés genuino por cuidarlos y educarlos.

La infancia finalmente comenzó a ocupar un sitio privilegiado en la sociedad occidental, un lugar sostenido por las ideas en *boga* y por los intelectuales que decidieron escribir sobre el tema. Durante este periodo las instituciones sociales se encargaron de esculpir la noción de infancia que se encuentra presente hasta la fecha.

Los niños y las niñas fueron retirados de la vida adulta e introducidos a sistemas estrictos de crianza. Ariés (1998) señala que “se privó al niño de la libertad de que gozaba entre los adultos” (p. 538) y se le sometió a castigos y correcciones constantes para normalizarlo. Surgió una fuerte necesidad de control hacia los menores y un interés por educarlos que no estaba presente en el Antiguo Régimen (Rodríguez, 2000, p. 107). Pareciera que cuando la humanidad se dio cuenta de que los infantes no eran seres diferentes a ellos, sino que tarde o temprano madurarían hasta convertirse en adultos, comenzaron a ver la infancia como peligrosa, pues si no se controlaba a tiempo a los niños no sólo podían convertirse en adultos, sino en adultos delincuentes.

Así, el afán por cuidar a los infantes y proveer lo necesario para su porvenir tenía un interés utilitario detrás, respondía al objetivo de disminuir la cantidad de futuros criminales, lo cual sucedería si se les dejaba abandonados y sin ninguna regla moral que orientara su conducta.

Además de lo anterior, Ariés (1998) planteó algunas reflexiones acerca de la escuela que podrían tomarse como críticas. Resaltó que dicha institución social no se inventó a la par de la infancia, sino que se retomó de la antigua Grecia con la intención de controlar y formar a los futuros ciudadanos, tal como se hacía en la *polis*. Expresó: “las clases de edad del neolítico, o la *paideia* helenística, suponía una diferencia y un paso del mundo de los niños al de los adultos, transición que se efectuaba gracias a la iniciación o una educación” (Ariés, 1998, p. 536). Ariés resaltó que la diferencia entre ambas propuestas educativas radicaba en que los “modernos investigadores” eran moralistas, les importaba mucho más formar a los hombres que atender las necesidades de los niños y niñas.

Aunque su crítica no fue directa, es probable que Rousseau haya sido uno de los modernos investigadores de la infancia a los que se refería, ya que éste dictó una especie de manual para la buena crianza y aunque incluyó algunas ideas para defender que los niños y las niñas necesitaban ser tratados con afecto, en realidad la mayoría de sus propuestas mostraban cómo tratar a los infantes para que se convirtieran en adultos “buenos” y educados. Diseñó un instructivo para explicar cómo criar niños bajo una moral determinada.

Las transformaciones sociales y los continuos estudios sobre infancia originaron que los niños y las niñas comenzaran a ser considerados como sujetos de derecho, pero al mismo tiempo se generó una especie de velo de “sobreprotección” o como lo llamó Ariés (1998), un “afecto obsesivo” (p. 538); condición que contribuyó a que disminuyeran sus posibilidades de libertad y de autonomía, pero sólo de aquellos que pertenecían a la alta nobleza, dado que como se mencionó con anterioridad, los juegos, la escuela, ciertas prácticas de crianza y la infancia en general, eran bienes reservados a determinadas clases sociales.

Rodríguez (2000) rescata que bajo esta reflexión, la infancia se dividió en dos tipos: una privilegiada, perteneciente a la clase burguesa, atendida principalmente por las criadas y donde se consideraban las teorías pedagógicas “modernas” para la crianza y otra de la clase obrera, que dado su abandono era considerada “peligrosa” (p. 108). Un problema interesante con relación a la distinción que plantea Rodríguez es si los niños pertenecientes a las clases sociales más desprotegidas también debían ser denominados infantes, a pesar de no contar con ninguno de los atributos que caracterizaban el término.

Las nuevas ideas de crianza condicionaron la existencia de niños y niñas en todas las épocas venideras y aunque se originó un discurso de protección a la infancia que los dotó de bienes, no ha sido suficiente para abarcar toda la realidad y se siguen presentando desigualdades de este tipo, es decir, que siguen existiendo niños sin infancia que tienen que trabajar para subsistir o apoyar a su familia, no reciben educación y a menudo se crían solos. Viven una infancia de la edad media, como si fueran adultos en miniatura.

Parece que en el siglo XXI se puede advertir la evolución de la infancia no solo en los libros de historia, sino en las calles, donde por una parte hay pequeños trabajando en los semáforos y por otra, niños que pasean de la mano de sus padres hacia la escuela. Hay pueblos donde las niñas se siguen vendiendo y casando antes de los 15 años o lugares donde los infantes se vuelven soldados y participan de las guerrillas o guerras, como en África o Siria.

Alzate (2004) propone que a partir del siglo XVIII emergen posibilidades más amables para los niños y las niñas. Surge una “*infancia feliz*” que convive desde el imaginario colectivo con la “*infancia peligrosa o del abandono*” que recuperó Rodríguez (2000). Esta última caracterización no señalaba que los niños fueran peligrosos en su estadio de niñez, sino por lo que podía llegar a ser en el futuro.

Antes de terminar este apartado se recupera un hallazgo interesante de Ariés (1987), una obra que ilustra cómo era pensada la infancia en la Edad Media. El grabado *Tabula Cebetis*¹¹ (Figura 1) se empleaba para describir una alegoría de la infancia, que ejemplificaba lo que representaban los niños y las niñas en la historia de la humanidad. Ariés (1987) expuso lo siguiente:

Merian ha colocado a los niños en una especie de zona marginal, entre la tierra de donde salen y la vida donde todavía no han penetrado y de la que les separa un pórtico con la siguiente inscripción: *Introitus ad vitam*. ¿No hablamos nosotros hoy día de entrar en la vida en el sentido de salir de la infancia? (Ariés, 1987, p. 62).

Figura 1.

GRABADO TABULA CEBETIS.



Nota: Existen diversas versiones de la obra, así como debates del siglo en el que surgió.

Tomado de: Kandel D. (1520-1596): "Tabula Cebetis", 2021. Figura. The Met (<https://www.metmuseum.org/art/collection/search/386634>).

¹¹ Philippe Ariés rescata la siguiente referencia de la alegoría: MERIAN, *Tabula Cebetis*, 1655, ver R. LEBÉGUE, «Le Peintre Varin» y «Le Tableau de Cebes», en *Arts*, 1952, pp. 167-171.

El grabado es impresionante por los detalles de la obra, pero principalmente porque se convirtió en una alegoría moral que dictaba la urgencia de salir de la infancia, para entrar a la vida. En la puerta hacia la adultez, el engaño da de beber a los niños un brebaje de “error e ignorancia” y aunque en el primer nivel se observan conductas nada deseables, se supone que conforme el hombre va avanzando tiene la oportunidad de conocerse mejor, de dedicarse a la piedad, al estudio y de dejar atrás los vicios.

Eso ha sido la infancia por siglos. Una puerta que es preciso atravesar y dejar atrás lo más pronto posible. Bajo esta concepción el hombre adulto figura como el ideal a alcanzar, como la mayor muestra de moralidad y virtud, sin embargo, es cuestionable si aún atravesando la infancia todos los hombres lo pueden alcanzar, porque de lo contrario el sacrificio de abandonarla sería inútil.

Así, después de haber explorado las ideas de Philippe Ariés, se puede apreciar de forma breve el recorrido histórico del concepto de infancia, pero también la relevancia del estudio que realizó. A pesar de que existen debates respecto a su propuesta, es indudable que al escribir sobre la infancia efectuó un acto de justicia que fue precedente para que los niños y las niñas comenzaran a figurar en investigaciones sociales.

Para terminar, se recuperan algunas ideas y planteamientos que diversos comentaristas han emitido sobre el trabajo de Ariés. Alzate señala (2004) que la evolución del concepto moderno de la infancia muestra una relación estrecha con la categoría de “sentimiento” (p. 6), que pasa por de la indiferencia al mimoseo o amor paternal.

Al respecto, Achard (2011, citado en Alzate y Gómez, 2014) señala que Ariés efectivamente logra rescatar una visión de las mentalidades frente a una niñez que escapaba a la mortalidad infantil de épocas anteriores y lo concretó en la expresión “*sentimientos de la infancia*” (p. 79), idea que le permitió explicar la emergencia del vínculo parental. Es claro que no era lo mismo tener hijos en medio de constantes epidemias, que en épocas donde existían posibilidades médicas para salvar la vida de los niños y por ende, se pensaban y sentían distintas

cosas sobre la paternidad, la maternidad y la familia. Quizá cuando todo estuvo más tranquilo, hombres y mujeres se permitieron contactar con sentimientos como el amor, mientras que las emociones primarias como el miedo o la ira que se vinculan a la sobrevivencia, disminuyeron su intensidad.

Por otra parte, Rodríguez (2000) propone que el trabajo de Philippe Ariés representa un verdadero descubrimiento hacia el proceso histórico de la infancia, que va desde el infanticidio, hasta la firma de la primera Declaración de los Derechos del Niño en 1959 (p. 102). Además, propone que todo lo recopilado por Ariés permite señalar al siglo XIX como el siglo de la infancia y no al XVII. Es importante apreciar, que aunque el historiador propuso que el origen de ésta se remonta a los primeros años de la historia, el concepto como tal se formalizó hasta el siglo XVIII.

Rodríguez (2000) agrega que el paradigma socializador que Ariés encontró en su estudio, impregnará de aquí en adelante el concepto de infancia que llegará hasta la modernidad, el de la infancia que requiere ayuda y protección y que al mismo tiempo intenta normalizar la conducta de los infantes.

Alzate (2004), por su parte, emitió una crítica interesante acerca del trabajo de Ariés, señaló que a diferencia de lo que llegaron a pensar muchos historiadores, la infancia tuvo un origen previo a Rousseau y al siglo de las luces (Alzate, 2004, p. 5), no ocupó siempre el mismo lugar, ni fue contemplada de la misma manera, al contrario, se podría sostener que su gestación fue variable e incluso regresiva y gradual, principalmente a partir de los siglos XII al XVII.

Así, se propone que la exploración del concepto de infancia que realizó Ariés, permite obviar que existieron muchas infancias y que éstas se gestaron incluso antes de que el término comenzara a existir. Pareciera que el descubrimiento del sentimiento moderno de infancia que propuso Ariés (1987) fue una especie de repizco que permitió despertar a la humanidad de la pesadilla de la infancia no nombrada, la de los infanticidios de los siglos III y IV, y al mismo tiempo la introdujo paradójicamente en una pesadilla de ayuda y sobreprotección; en la que los niños no

son dueños de sí mismos en ningún momento, ya que se encuentran enajenados por el sistema social e infantilizados por los medios de comunicación.

En función de esta lectura se considera que es posible extraer o formular un concepto de infancia. Por una parte, se puede apreciar que para Ariés la infancia representó la primera etapa de vida del ser humano, si bien en el análisis efectuado no se logró advertir si delimita alguna edad en los diferentes periodos históricos, se puede señalar que para él la infancia era sinónimo de niñez. Es decir, el momento de la vida en el que viven las personas antes de ser adultas y ha cambiado durante cada periodo de la historia.

Por muchos siglos ser infante resultó desafortunado para los niños, pero también fue complicado para los cuidadores de éstos porque no tenían manera de explicar las diferencias entre ellos y esas pequeñas criaturas, lo cual dificultaba además cómo tratarlos.

Por otra parte el que la sociedad occidental haya dejado atrás etapas como el infanticidio es grato, sin embargo, es difícil valorar si todos los cambios que se dieron fueron benéficos para la niñez. Por ejemplo, el contemplar a los niños como adultos pequeños en el siglo XIV evidenció todas las posibilidades de acción y de aprendizaje que tienen y pareciera, que tiempo después, al conocer más sobre el desarrollo infantil se dio una especie de retroceso, como si se les restara capacidades.

Por otra parte, si bien a partir del siglo XIX se priorizó el cuidado y la seguridad de los infantes, en algún punto la atención se exageró y se dotó a los niños y a las niñas de una condición de fragilidad que ahogó sus posibilidades de autonomía y los orientó hacia una infantilización.

2.4.3 En la modernidad

Hablar de modernidad es complicado, dado que es difícil definir a partir de qué periodo histórico es que ésta comienza. Hay quienes refieren, por ejemplo, que Descartes es un referente de la modernidad en temas de filosofía, ya que muchas de sus ideas son análogas a las máquinas “modernas” y su funcionamiento, sin embargo, otros sugieren que no se puede hablar de

modernidad sino hasta el surgimiento de instituciones como las universidades como las conocemos en la actualidad. Así, de acuerdo con los autores revisados en este apartado, se contemplará como modernidad precisamente a las ideas cercanas a Descartes.

En el artículo *La infancia contemporánea* (2014), Alzate y Gómez plantean que “las representaciones de infancia en el mundo occidental obedecen a la influencia de la cultura europea del siglo XVIII” (p. 77), principalmente por autores como Rousseau y John Locke. Esto va clarificando un poco dónde y cuándo empieza a formarse la *infancia moderna* o su concepción contemporánea. Es importante considerar que a pesar de que los estudios sobre el tema son relativamente cercanos, el origen de la infancia, como se analizó en otros apartados, no se gestó en esta época, sino que como lo planteó Philippe Ariés proviene de siglos atrás, sin embargo, no había sido lo suficientemente relevante como para que se escribiera al respecto.

Así, Descartes ha sido considerado como uno de los filósofos de la modernidad que contribuyeron a la conformación del concepto moderno de infancia. De acuerdo con Noguera (2003), la visión que este pensador sostuvo sobre la infancia no fue tan agradable, de hecho, sugirió que era una etapa de vida negativa para el hombre, como la edad del pecado o del error, lo opuesto a la razón (p. 76).

Noguera (2003) encontró que las ideas de Descartes guardaban relación con las de San Agustín, quien contempló que la infancia era la *edad de las pasiones* o “la máxima expresión de la naturaleza animal del hombre” (p. 75), así como que el infante era el fruto del pecado. De esta manera, para ambos, la infancia fue sinónimo de error y de pasiones, una condición lamentable, vergonzosa y problemática para el hombre.

Por otra parte, en algunas lecturas Descartes llega a afirmar que quizá el hombre sería más feliz si desde su nacimiento pudiera razonar y tuviera juicio, pero al ser la naturaleza imperfecta, debíamos pasar varios años en la oscuridad del error y permanecer de la misma manera que lo sugirió San Agustín, sujetos a las pasiones antes de poder acceder al entendimiento (Noguera, 2003, p. 75). Es posible encontrar relación entre las ideas de Descartes,

las de San Agustín y las de Locke, ya que éste último proponía que el entendimiento, era la capacidad “más superior” del hombre y Descartes contemplaba al entendimiento como lo único que podía salvarnos del pecado, de la condición animal e imperfecta y así, del castigo que representaba vivir la infancia.

Para ser un pensador moderno, Descartes sostenía ideas negativas respecto a la infancia, pareciera incluso que contemplaba al humano adulto como un “ser” sin conexión a su versión infantil y, por otra parte, lo que él consideraba como error o vergonzoso, realmente se trataba de procesos de desarrollo propios de las etapas de la infancia, mismas que sirven al niño como experiencias de aprendizaje y como oportunidades para adaptarse mejor a su mundo.

En otro sentido, Alzate y Gómez (2014) plantearon que el concepto moderno de infancia se edificó en gran medida sobre las ideas que Locke tenía sobre los niños. Este pensador propuso que los infantes eran una “*tabula rasa*”, es decir, seres en blanco sin ningún tipo de idea innata y con una alteridad radical (Alzate y Gómez, 2014, pp. 77-79). Lo que se puede apreciar es que dicha visión caracterizó a los niños como seres ignorantes o vacíos, pero dotados de la posibilidad de aprender y de poder completarse en el futuro.

Ahora bien, para autores como Fidel y Rosero (2012), el personaje que situó la atención en la infancia en la modernidad fue Rousseau, ya que en sus obras dotó a los niños de la posibilidad de aprender, pero también señaló su necesidad de recibir afecto y ser tratados como personas (p. 80). Rousseau efectuó en *El Emilio* (2015) un esbozo de desarrollo infantil, en el que describió las características de los niños; retomó una de las definiciones principales que se han propuesto para el concepto de infancia y propuso una especie de manual con recomendaciones para criar y educar tomando en cuenta los mayores descubrimientos de su época.

Rousseau (2015) propuso que la infancia era un periodo prioritario para el desarrollo del ser humano, señaló que era propiamente “la primera época de la vida” (p. 56), la “primera edad” (p. 22), donde comienza el desarrollo de las personas, ya que aprenden a caminar, a hablar y a

comer; el momento en el que se sienten más llenos de vida y donde pareciera que se disfruta más la vida. Según este pensador, era también un periodo de vida de fragilidad; ya que los niños están más expuestos a la enfermedad que los adultos y casi la mitad de ellos moría antes de los ocho años (Rousseau, 2015, p. 22).

La vulnerabilidad que caracterizaba a los menores no representaba una condición negativa para Rousseau, ya que consideraba que era necesario que todos los humanos atravesáramos por esta etapa para fortalecernos y enfrentarnos a la vida en el futuro. Pensaba que las personas crecemos poco a poco, incrementando conocimientos y habilidades, y señalaba que no podría ser de otra manera:

Supongamos que al nacer tuviera la estatura de un hombre hecho, que sale, por decirlo así, completamente provisto de armas del seno de su madre, como Palas salió del cerebro de Júpiter. Este hombre niño sería un perfecto imbécil, un autómeta, una estatua inmóvil y casi insensible; no vería nada, no entendería nada, no conocería a nadie, ni sabría volver los ojos hacia lo que necesita ver, no solamente no se percibiría de ningún objeto fuera de él, sino que tampoco reportaría ninguno al órgano del sentido que se lo hiciera distinguir; ni estarían los colores en sus ojos, ni los sonidos en sus oídos... (Rousseau, 2015, p. 40).

Bajo este argumento, intentar arrancar la infancia (contemplada como la primera etapa de vida de los humanos), sería desastroso. Rousseau (2015) señalaba que “Hay quien se queja del estado de la infancia, y no se da cuenta de que la raza humana habría perecido si el hombre no hubiese empezado siendo niño” (p. 10). Si los recién nacidos se convirtieran instantáneamente en adultos saltándose todo proceso de aprendizaje, serían como una especie de monstruos de Frankenstein, carentes de la posibilidad de regularse, de contemplar el mundo y de pensarlo.

En su lugar, Rousseau (2015) defiende que la infancia es un bien necesario por el que tienen que atravesar los niños. Un camino donde deben ser expuestos de la misma manera al frío, que a los sufrimientos naturales de la existencia, manifiesta: “Le hago feliz en el momento

presente dejándole libre; le hago feliz preparándolo para el futuro, armándole contra los males que debe soportar” (p. 70). Rousseau, propone además que es necesario brindarles oportunidades para que aprendan que existen los límites, que no pueden tener todo a voluntad y que pueden reponerse a las dificultades, pues eso es la vida, un continuo disfrute de alegrías y de penas.

Aunque Rousseau plantea acciones muy particulares para educar a los menores, tales como no enseñarles demasiadas palabras, no llenarlos de mimos excesivos o de juguetes elaborados que impidan el desarrollo de su creatividad; también señala la importancia de permitirles ser niños, dice:

¿por qué queréis evitar que disfruten los inocentes niños de esos rápidos momentos que tan pronto se marchan y de un bien tan precioso del que no pueden excederse... considerar al hombre en el hombre y al niño en el niño (Rousseau, 2015, p. 60).

Rousseau defiende a la infancia considerando que es en ella donde corresponde vivir a los niños, dado que es el periodo de mayor importancia en su desarrollo y de su personalidad y por ello es vital cuidar la manera en que se les educa y acompañarlos mientras descubren el mundo.

Matthews y Mullin (2018) señalan que a pesar de que Rousseau resaltó notables capacidades de aprendizaje en los niños, también señaló que el razonamiento genuinamente moral no se daba en ellos hasta los 13 años (p. 8). Quizá no los contemplaba como seres competentes para participar activamente en las decisiones de su comunidad o incluso sobre sí mismos, por eso resalta la necesidad de la figura de un maestro que los acompañe y guíe.

Así, luego de revisar las ideas de Rousseau, se señala que a pesar de que hasta el momento se ha hecho mención solo de autores varones, también existieron mujeres que aportaron bastante al concepto de infancia moderno, como Ellen Key, quien bajo un profundo optimismo pedagógico de la época, proclamó al 1900 como el “*Siglo del niño*” (Noguera, 2003, p. 75). Key creía que las reformas dadas en función de la infancia contribuirían a generar

cualidades positivas en la psique de la humanidad, así como mentalidades más conscientes para resolver los problemas sociales. Quería transformar el mundo bajo una mirada más amable y acogedora hacia los niños.

Aunque sus propósitos y deseos continúan teniendo sentido en la actualidad, lo cierto es que su visión y propuesta se quedaron como notas utópicas de la infancia. Si bien se modificaron prácticas de crianza y estrategias pedagógicas, a final de cuentas las condiciones sociales y económicas que se han dado en la mayoría de las sociedades no han permitido que se brinde a los niños el afecto y cuidado para que todos lleguen a convertirse en adultos emocionalmente sanos.

Por otra parte, Noguera (2003) señala que la razón por la que Key denominó a su tiempo como el “Siglo del niño”, fue porque advirtió que ninguna sociedad se había preocupado tanto por la infancia. Key sugirió que el concepto había sido prácticamente invisible y con ello los infantes, lo que ocasionó la falta de instituciones, de leyes y de textos referidos a la infancia y al desarrollo infantil (pp. 75-76).

Para Key, la infancia era un acontecimiento relativamente reciente, no un descubrimiento tardío, sino una invención e incluso afirmó que no tenía más de tres siglos de existencia (Noguera, 2003, p. 76). Su idea es contraria a la crítica de Ariés con relación al origen de la infancia, puesto que ésta señala que se remonta a los orígenes de Roma, quizá habría que considerar que la propuesta de Key se refiere al nacimiento de la infancia en su concepción moderna.

Algunos otros sucesos por los que Key declaró el *Siglo del niño* fueron el aumento de congresos mundiales o conferencias sobre los derechos de los niños. A partir de la primera mitad del siglo XX, luego del Primer congreso Internacional de la Protección hacia la infancia, efectuado en Bruselas en 1913, hasta la Declaración de los Derechos del Niño en 1959, el tema de infancia comenzó a cobrar un sucesivo protagonismo en discursos educativos, médicos, políticos y jurídicos (Noguera, 2003, p. 77). Lo anterior tiene sentido, puesto que después de la Ilustración

sólo se consideraba digno de atención aquello que estuviera bajo el dominio de la ciencia positivista. Así, la infancia se volvió visible no al contemplar a los niños, sino debido a lo que los expertos decían o escribirán.

Por tanto, se puede decir que la infancia es una invención que tuvo que vencer bastantes obstáculos y se apoyó en estrategias como las evidencias que propusieron los intelectuales, la importancia que se dio al matrimonio o el valor económico que comenzó a darse a la niñez (Badinter, 1991, citado en Noguera, 2003, p. 77). Es increíble que la sociedad y el Estado hayan necesitado tantos argumentos para poder colocar a los infantes dentro de una categoría humana y que cuando sucedió fuera gracias a que se les dio un valor utilitario.

En relación con lo anterior, de acuerdo con Noguera (2003), después del siglo XVIII se divulgó que la niñez representaba la mayor riqueza de cualquier nación, pues se convertiría en la fuerza productiva y trabajadora de todo país, lo que ayudó a cambiar la postura que se tenía sobre su educación y alimentación (p. 77). Si bien pareciera que esto representó un cambio a favor de la infancia, es importante resaltar que realmente no se hacía por los mismos niños, sino que era una inversión que ellos deberían devolver al Estado al crecer.

La idea anterior es similar al apoyo asistencialista que aún se brinda en Estados Unidos a los niños, el cual implica que al crecer los jóvenes y adultos en caso de guerra devuelvan a su patria lo que han recibido.

Álvarez (2011) coincide con Noguera (2003) en que a partir del siglo XVIII la noción de infante se transformó y empezó a contemplarse como la futura fuerza económica del país, pero advirtió también que después de los congresos y convenciones sobre la infancia, se dio paso a la preocupación por los niños y niñas por sí mismos, al contemplarlos como sujetos con derechos inapelables (Álvarez, 2011, p. 71). Sin embargo, a pesar de esto, es cuestionable si realmente la infancia ha logrado desprenderse de la visión utilitaria que se depositó en ella y ha trascendido hacia una condición humana situada en su presente.

Al respecto, Alzate (2002) señaló que por muchos siglos el imaginario colectivo se resistió a creer que también los niños formaban parte de la categoría de seres humanos (p. 7). Quizá, ello explica por qué durante mucho tiempo costó tanto trabajo que la sociedad nombrara o respetara a los infantes. Los adultos se situaron como dueños de la verdad e incluso de la realidad social, por eso es probable que, en la antigua Roma, como lo recuperó Ariés, se creyeran con el poder de decidir si un infante tenía derecho a existir o no y más tarde cuando la infancia se definió, la dotaron de ausencia, no por la imposibilidad de expresarse, sino por no hacerlo en el lenguaje de los adultos.

Por otra parte, Noguera (2003) propone que a partir de que la noción de infancia continuó apareciendo en congresos y conferencias se fue complejizando más, hasta adoptar una visión jurídica desde la que se consideró a la niñez como un grupo de población altamente vulnerable, lo cual contribuyó a continuar con los mecanismos de asistencia y apoyo (p. 77). Así, la infancia se convirtió en una preocupación importante para toda la humanidad, e incluso Noguera (2003) afirma que la mayoría de los países adoptaron un compromiso moral para con ella y diseñaron leyes para intentar garantizar su protección.

A pesar de lo anterior, el entramado social, económico y político no ha permitido que los hilos jurídicos tejan una realidad distinta para la infancia. Si bien, la Declaración Universal de los Derechos del Niño en 1959, señaló que se debía garantizar el derecho a la vida de los niños, a la libertad, a la dignidad; a tener un nombre, una nacionalidad y a poder acceder a oportunidades para su desarrollo físico, mental, moral y espiritual, así como a condiciones de salud dignas (Noguera, 2003, p. 78), lo cierto es que después de casi 50 años sólo se ha cumplido en un pequeño porcentaje de todos los niños del mundo, por desgracia, los infantes continúan creciendo con carencias innumerables.

Noguera (2003) refiere que otro cambio hacia la mirada de la infancia surgió a partir de 1970, cuando se comenzó a reconocer y a nombrar a las niñas (p. 79), así como los temas de equidad de género, situación por la que se sigue peleando a la fecha en diferentes ámbitos.

En la actualidad existe un debate importante acerca del “lenguaje inclusivo” en el que algunos denominan como “innecesario” o sin sentido el convertir a femenino distintos sustantivos, así como el integrar a los discursos la distinción “niños y niñas”, sin embargo, el lenguaje refleja tanto el mundo interno de las personas, como el mundo social y por ello, se vuelve relevante el dividir la infancia en sus dos condiciones, masculina y femenina. Así, es necesario nombrar con fuerza a las niñas para que nunca más dejen de ser vistas y al contrario, para visibilizar su evolución en los libros de historia y de filosofía.

Así, hasta este apartado se ha hecho mención del lugar que ocupó la infancia en las diferentes épocas históricas, así como lo que pensaron diversos filósofos sobre el tema. Se ha analizado de manera general el entramado social y económico en el que estuvo inmerso el proceso evolutivo del concepto y sobre lo que se ha dicho acerca del tema a partir de una perspectiva histórico-psicogenética y para terminar el apartado se retoma una idea que plantea Alzate (2004). Propuso que la historia de la infancia es una pesadilla de la que comenzamos a despertar hace poco, ya que entre más retrocedemos al pasado, se puede observar con mayor claridad como los niños estaban expuestos a muertes violentas, al abandono, a los golpes o al abuso sexual (1991, citado en Alzate, 2004, p. 2) y en este sentido, sí que empata con las ideas de Ariés, aunque éste recupera evidencias históricas e inferencias, sin emitir juicios morales claros.

Los niños y la infancia en el Derecho

En la actualidad los conceptos de “niño” e “infancia” continúan siendo ambiguos. El Fondo Internacional de Emergencia para la Infancia (UNICEF) recupera algunos datos de la evolución de los Derechos de los niños, las niñas y adolescentes, que permiten apreciar que existe poca claridad con relación al uso de ambos términos. La UNICEF señala que en la Declaración de los Derechos de los niños, que sucedió en Ginebra en 1924, se planteaba que “todas las personas deberían reconocer el derecho de los niños a contar con los medios necesarios para su desarrollo” (UNICEF, 2021).

Luego, en 1946 la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la Declaración de los derechos del Niño y creó “el Fondo Internacional de Emergencia para la infancia, UNICEF, centrado en los niños de todo el mundo” (UNICEF, 2021), el cual privilegiaba el derecho a recibir educación, salud y a ser protegidos de cualquier tipo de abuso o esclavitud.

Más adelante, en 1973 la Organización Internacional del Trabajo fijó los 18 años como edad mínima para realizar trabajos que pudieran resultar peligrosos o dañinos para la salud y en 1979 la Asamblea General de las Naciones Unidas designó ese año como el año Internacional del Niño, esto para conmemorar el vigésimo aniversario de la Declaración de los Derechos del Niño (UNICEF, 2021) y a partir de ahí, es posible apreciar que se entiende por tal a “todo ser humano desde su nacimiento hasta los 18 años de edad, salvo que haya alcanzado antes la mayoría de edad” (UNICEF, 2006).

En la Declaración de los Derechos del Niño se plantea que éstos, presentan inmadurez física y mental con relación a los adultos y por ello es necesario protegerlos y cuidarlos antes y después de su nacimiento; se contempla su derecho a la vida, a tener un nombre, una nacionalidad, a poder expresarse y pensar en libertad, a cuidar de su salud y descanso; además se les reconoce como seres humanos ya que se prohíbe su venta o cualquier tipo de abuso sobre ellos (UNICEF, 2006).

Por otra parte, la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, se ratificó en 1990, es una Ley Internacional de notable importancia, ya que puntualiza la necesidad de proteger a los niños, niñas y adolescentes de todo el mundo. En este documento se señala que el concepto de niño abarcaba de los 0 a los 18 años, periodo de tiempo que se denomina infancia. Este concepto aparece en el documento 15 veces y en todas se emplea de manera similar a la siguiente cita: “Todos y cada uno de nosotros tenemos una función que desempeñar para asegurar que todos los niños y las niñas disfruten de su infancia” (UNICEF, 2006). Esta forma de emplear el término, permite proponer que se emplea para señalar que es una etapa que viven los niños y adolescentes.

En este mismo sentido, en su página web la UNICEF recupera algunos datos importantes del documento, plantea que “el concepto de infancia está cambiando rápidamente” (UNICEF, s/f), enseguida propone algunos esquemas para señalar que casi 262 millones de niños en todo el mundo no van a la escuela; 650 millones de niñas se casaron antes de cumplir 18 años y por último, resalta que se espera que en el 2040, 1 de cada 4 niños no tenga acceso al agua potable. Con estos datos, la UNICEF señala que aquellos seres a quienes no sea posible garantizar los derechos que marca la Convención, vuelven confuso el concepto de infancia ya que no queda claro si es posible seguir denominando niños a quienes no gozan de dichos bienes.

La UNICEF realiza una adaptación para niños de dicho documento, en la cual propone que el concepto de “niño” incluye tanto a niños como a niñas y también a los adolescentes de ambos sexos y emplea frases que sugieren que este concepto y el de infancia pueden considerarse como sinónimos, esto al resaltar que la Convención es un acuerdo en el que diversos países se han comprometido a proteger los derechos de la infancia (UNICEF, 2021).

De esta manera, no queda claro si los conceptos son considerados como sinónimos o cuáles son los márgenes entre uno y otro. Por otra parte, es posible advertir que desde 1924 la sociedad moderna comenzó a diferenciar las necesidades de los niños de las de los adultos mediante mecanismos legales. Se privilegió la atención a su vulnerabilidad, luego los procesos educativos que ayudaran a que se convirtieran en los adultos esperados y finalmente se trazó una línea para señalar los límites de su vida social, recluyéndolos en casa hasta alcanzar la mayoría de edad.

En otro sentido, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) propone el término “primera infancia”, para denominar al “periodo que va del nacimiento a los ocho años de edad” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, [UNESCO], 2021) y señala que es una etapa relevante en el desarrollo de las personas, dado que existen cambios importantes a nivel cerebral, por lo cual es fundamental ofrecer a los niños y las niñas estímulos significativos en áreas cognitivas, emocionales y físicas,

así como cuidar que vivan en entornos sanos. También señala que la Atención a la Educación de la Primera Infancia (AEPI) “constituye una de las mejores inversiones que un país puede emprender” (UNESCO, 2021). Este es un pensamiento similar a lo que propuso Platón en la República.

Se puede notar que desde esta perspectiva, la infancia efectivamente corresponde a la primera etapa de vida de los humanos y quienes la habitan son denominados “niños”, pero no queda claro si a partir de la idea de que existe una primera infancia, entonces haya otras infancias no nombradas en la vida del hombre, o si esta solo se divide en dos, de los 0 a los 8 años de edad y de los 8 a los 18.

De estos documentos internacionales de protección al menor se desprende la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (LGDNNA) en México, la cual también emplea con ambigüedad los conceptos, “niño” e “infancia”. En su última modificación efectuada en el año 2018, el concepto de infancia aparece sólo una vez en la Fracción VII del Art. 137, la cual enuncia como atribución de los Sistemas Locales de Protección Integral, el “Garantizar la transversalidad de la perspectiva de derechos de la infancia y la adolescencia en la elaboración de programas, así como en las políticas y acciones para la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes” (Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, [LGDNNA], 2021).

Es posible advertir que en la LGDNNA, la duración que se contempla para la infancia es menor que en la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, porque sólo contempla a los niños y a las niñas, mientras que el segundo documento abarca a los adolescentes.

Por otra parte, la LGDNNA enmarca la duración del periodo de vida de los niños, pero ¿qué se entiende por niños?, en el Art. 5 se enuncia: “Son niñas y niños los menores de doce años, y adolescentes las personas de entre doce años cumplidos y menos de dieciocho años de edad” (LGDNNA, 2021, p. 5). Así, a partir de este marco jurídico es posible definir a la infancia

como el periodo de vida de los humanos que comprende de los 0 a los doce años. Esta definición conserva similitudes con la propuesta emitida por Piaget.

Por otra parte, en la LGDNNA se enuncia más de 20 veces el término “niñez”, pero no queda claro si éste significa exactamente lo mismo que “infancia” o si en él cabe también el concepto de adolescentes. En el Art. 6, de las Disposiciones Generales, se plantea que uno de los más importantes principios rectores de la Ley, es “el interés superior de la niñez” (LGDNNA, 2021, p. 4) y por ejemplo, en el Art. 31, Del Derecho a Vivir en Familia, se plantea lo siguiente en relación a la adopción: “Tratándose de adopción internacional, la legislación aplicable deberá disponer lo necesario para asegurar que los derechos de niñas, niños y adolescentes que sean adoptados sean garantizados en todo momento y se ajusten el interés superior de la niñez”, (LGDNNA, 2021, p. 12).

A partir de lo anterior, podría inferirse que dentro del concepto de “niñez”, efectivamente caen los conceptos de niño, niña y adolescentes y por tanto, también cabría el concepto de infancia, sin embargo, en otros Artículos el término se emplea de una manera distinta. Se efectúa una distinción entre éste y el de “adolescentes”. En el Art. 50 de la LGDNNA se plantea: “Fomentar y ejecutar los programas de vacunación y el control de la niñez y adolescencia sana para vigilar su crecimiento y desarrollo en forma periódica” (LGDNNA, 2021, p. 17). Esto evidencia que se hace una distinción entre la etapa de niñez y la de adolescencia, por tanto, es posible señalar que en este documento, los límites conceptuales resultan ambiguos.

Lo único que queda claro en la LGDNNA, es que por niños se refiere a aquellos individuos menores de 12 años, que requieren de protección y que corresponde a los diferentes órganos de gobierno el vigilar las condiciones para que se respeten sus derechos; como el tener una identidad, una familia, protección de su salud, educación, libertad de pensamiento, de expresión, de seguridad jurídica, de vivienda, de no discriminación y principalmente, su derecho a la vida y al desarrollo evolutivo, cognoscitivo, físico y social, armónico.

Aunque se promueve su participación activa en la sociedad y la libertad de pensamiento y de expresión, lo cierto es que al ser contemplados como individuos que requieren de cuidados por su inmadurez, pareciera que los derechos mencionados se anulan o se contradicen. Aunque las leyes establecen su derecho a expresarse, a opinar y ser escuchados, lo cierto es que esto no sucede ni en las escuelas, ni en las familias. Los adultos son quienes toman todas las decisiones concernientes a ellos, porque se piensa que no tienen el criterio para hacerlo.

Así, recapitulando, es complicado definir exactamente ¿cuál ha sido la evolución histórica de la infancia? y ¿cuál la del concepto de infancia? y como lo proponen Matthews y Mullin (2018), quizá la pregunta se puede ampliar aún más hacia la pluralidad. Esto implica aceptar que la infancia es un fenómeno ligado a contextos y periodos históricos específicos, que difieren de acuerdo con distintas culturas y posiciones socioeconómicas. Así, la cuestión se vuelve una controversia no solo académica, sino de interés filosófico que es difícil de abordar.

2.5 Nociones tradicionales de infancia

A partir del recorrido por la evolución histórica del concepto, podría decirse que la infancia es un concepto social variable que ha sido descrito a partir de la relación que guarda con las condiciones sociales, económicas o políticas de la época histórica en la que se sitúa, por lo que quizá no es posible referir una única definición para el término, es decir, tal vez no existe una noción de infancia tradicional, sino varias formas de definirla. El debate acerca de si surgió o no antes del siglo XVII o XVIII, plantea la posibilidad de que la infancia existía incluso antes de que pudiera ser nombrada. Quizá aún sin nombre influyó en la construcción y transformación de las relaciones sociales.

Por una parte, en el breve y superficial recorrido que se efectuó en los apartados anteriores se puede advertir que, desde el campo de la historia, se aprecia que detrás del estudio efectuado por Philippe Ariés y más allá de la atención que centró en las prácticas como el

infanticidio o los sentimientos de la familia, existió un interés por comprender mejor a los niños, por conocer sus necesidades y ofrecerles oportunidades para socializar.

En el estudio que realizó Ariés se puede observar una infancia sin nombre, invisible o poco presente a nivel consciente, más adelante una infancia relacionada con el concepto de “potencia”, donde la sociedad y el Estado volvieron la mirada hacia los niños por aquello que podían llegar a ser y finalmente, una infancia nombrada y situada al centro de la estructura familiar y social.

Para Ariés, el concepto de infancia era una categoría social, mientras que para la historia psicogenética representaba una figura social. Aunque ambas posturas son distintas se pueden encontrar similitudes, tanto el Antiguo Régimen como la Edad Media se caracterizaron por manifestar prácticas como el infanticidio o el abandono, la crueldad hacia los niños estaba relacionada con ciertos sentimientos de los padres hacia los hijos que con el paso del tiempo se fueron suavizando. El mundo poco a poco se fue despertando de la pesadilla de la infancia.

Lo anterior evidencia que dependiendo del abordaje que se dé al tema, la definición e incluso la misma infancia se contemplará de manera distinta. De acuerdo con lo revisado en el presente apartado, se puede advertir que, en la época moderna, la infancia fue vista por distintos pensadores como una “etapa de vida”. En el caso de Descartes, de acuerdo con el trabajo que efectuó Noguera (2003), ésta fue señalada de forma negativa y considerada como una desgracia en la vida del hombre, ya que este autor consideraba que los niños no tenían la posibilidad de razonar.

El posicionamiento de Locke fue contrario al tomado por Descartes. Para este pensador los niños tenían capacidad de razonamiento, además explicó el proceso de percepción mediante el cual los niños conocían el mundo y generaban sus propias ideas. Locke, señaló a la infancia como una “*tabula rasa*”.

Por otra parte, Rousseau también contempló a la infancia como una etapa de vida, pero con su texto sobre *El Emilio o de la educación* (2015), consiguió posicionarla en un lugar central

de la sociedad. Indirectamente refutó la postura que tomó Descartes respecto a la nula capacidad de razonamiento de los infantes y trató de explicar los procesos evolutivos por los que atraviesa el niño en su desarrollo emocional y cognitivo. A partir de esto señaló las necesidades de estimulación y atención que requerían de sus cuidadores.

Siguiendo con esta idea, de acuerdo con lo que recuperó Noguera (2003) uno de los hechos por los que se considera que la infancia es un acontecimiento moderno, es porque la escritora Ellen Key denominó al 1900 como el *Siglo de los Niños*. Para esta autora, la infancia también es una etapa de vida, la primera y la más importante para el desarrollo del hombre, sin embargo, la aportación por la que se diferencia de los demás pensadores es porque señala que no es un descubrimiento tardío, sino realmente un acontecimiento reciente. Esta apreciación es importante, ya que sitúa un parteaguas en la construcción del término.

Otra observación relevante que se puede efectuar a partir de la información recuperada es que el concepto de infancia necesitó sujetarse a otros conceptos, categorías o hechos sociales (esto dependiendo de la óptica desde la que se aborde el tema), como “matrimonio”, “Iglesia”, “Estado” o “familia”. Además, la posición que ocupó en la sociedad se modificó en función del valor que le otorgaba el Estado, es decir, que fue considerada a partir de determinada visión económica o utilitaria.

Por último y de manera muy superficial, desde una visión jurídica se podría decir que la infancia comenzó a existir plenamente a partir de la modernidad, cuando se estipuló en documentos legales como la Declaración de los Derechos de los Niños que los infantes eran seres humanos, sujetos de derecho, como los adultos, sin embargo, en estos su definición continúa siendo ambigua, en ocasiones se emplea como la etapa que contempla a los niños y las niñas, mientras que en otras integra también a los adolescentes; algunos párrafos de las legislaciones dan la impresión de que el término es sinónimo de niño y que está dentro de la niñez. Al final no queda clara su definición, ni la edad que contempla, pero se podría consensar que quienes no están dentro del concepto son los adultos.

A partir de este suceso, se señaló a la infancia como una condición de vida, sí, pero también como individuos que existen en un presente y que son considerados altamente vulnerables. Cercano a este acontecimiento, se comenzó a visibilizar la condición femenina del infante, es decir se empezó a nombrar a las niñas.

Aunque parezca difícil de creer, para que los infantes fueran considerados como “humanos” se requirió bastante tiempo y esfuerzo por parte de diversas instituciones sociales y en el caso de las “niñas” fue y continúa siendo un problema complicado.

Así, el estudio realizado en este capítulo permite apreciar que el concepto tradicional de infancia presenta por lo menos tres problemas o fisuras que lo vuelven indefinible y alógico: a) no existe una definición universal para el concepto, sino múltiples y contradictorias descripciones que lo habitan, b) la evolución del concepto no es lineal, sino variable e incluso regresiva, sujeta a condiciones sociales y económicas de cada periodo histórico y c) los márgenes internos entre la noción de infancia y otros conceptos sociales como niñez o infantil son difusos, por lo que resulta complicado identificar sus límites.

Lo anterior devela que es difícil responder ¿qué es la infancia?, sin situar la pregunta en un contexto determinado. No hay infancia, sino infancias.

Capítulo III. El concepto de infancia por Walter Kohan

En el apartado anterior se recuperaron estudios respecto al concepto tradicional de infancia desde distintas disciplinas, mismos que permitieron advertir que el término se puede definir de diversas maneras. El filósofo Walter Kohan realiza un ejercicio similar, es decir, aborda las imágenes de infancia que han propuesto pensadores como Platón, Derrida, Freire, Lyotard entre otros; resalta aquellos elementos o nervaduras que le resultan contradictorios, así como las fisuras conceptuales que encuentra y a partir de ellos propone nuevas formas de pensar a la infancia.

En este capítulo se recupera un esbozo de algunos de los trabajos que ha realizado Kohan respecto a la infancia tradicional y se reflexiona sobre el concepto de infancia que construye a partir del encuentro con el pensamiento de otros filósofos.

3.1 Reflexiones de Walter Kohan acerca de lo que se ha dicho sobre la infancia

La propuesta que emite Walter Kohan sobre el concepto de infancia difiere de la noción tradicional. El interés que manifiesta el filósofo por el tema se advierte en la mayoría de sus trabajos. En este apartado se recuperan diversos extractos donde Kohan reflexiona, interpreta o problematiza las imágenes de infancia de Platón¹², Heráclito, Derrida, Lyotard, Freire y P. Ariés.

En los estudios *Plato on children and childhood (2005)*, *Paulo Freire: Other Childhoods for childhood (2018)* y *Paulo Freire más que nunca (2020)* Kohan recupera de las obras de Platón, Deleuze y Freire, aquellos extractos que hacen alusión al término infancia o a las ideas que estos pensadores tenían sobre el tema. Por otra parte, en el artículo *Vida e Morte da Infância, entre o Humano e o Inumano (2010)*, Kohan reflexiona acerca de las propuestas de infancia del filósofo francés Jean-Francois Lyotard, sobre la visión de infancia de Sócrates; de Rilke y Deleuze y en *Visões de filosofia: infância (2015)*, problematiza la relación entre infancia-filosofía inspirado en Sócrates, a quien denomina el “infante de la filosofía”.

Por último, en el libro *Filosofía, la paradoja de aprender y enseñar (2008)* Kohan reflexiona sobre la relación entre la infancia, la enseñanza y la filosofía y en el texto *Infancia*,

¹² Kohan no se preocupa por hacer una distinción rigurosa entre las ideas de Sócrates y las de Platón. Se refiere a este último como el responsable de los trazos de infancia de la época clásica, lo cual se advierte en frases como la siguiente: “Platón dio forma a un retrato específico de infancia” (Kohan, 2004, p. 39). Por otra parte, expertos como Antonio Alegre (Citado en Platón, 2010) proponen que existe una dificultad importante para distinguir las ideas de Sócrates de las de Platón, ya que este idealizó a su maestro y lo utilizó en sus diálogos como portavoz de sus propias ideas. Alegre (Citado en Platón, 2010) enuncia: “Sabemos ya, a estas alturas, que Platón utiliza a Sócrates como el interlocutor principal; pero es difícil deslindar lo que es pensamiento Socrático del Platónico” (p. 88) y sostiene que en los primeros diálogos, denominados Socráticos, Platón retrata el pensamiento y vida de su maestro, pero luego, cuando comienza a tomar fuerza la Academia, plantea a través de él ideas que no tienen que ver con su pensamiento.

entre *Educación y Filosofía* (2004), trabaja algo similar, pero lo fundamenta en una revisión cuidadosa de las ideas de Sócrates, Heráclito, Phillipe Ariés, Deleuze; Foucault y Jacques Ranciere y partir de ello logra configurar ciertas marcas de la infancia. En este último texto es donde se puede apreciar con mayor claridad la propuesta de infancia que Kohan ha venido construyendo en varios de sus trabajos, la de una infancia no lineal y llena de posibilidades.

Las primeras imágenes de infancia que se abordan en este apartado, provienen de los diversos estudios que ha efectuado Kohan sobre Platón. Es necesario señalar que no encuentra una definición de infancia en sus diálogos, dado que no existía el término, lo más cercano era el concepto de `niño`, el cual guardaba relación con tres palabras. Las dos principales son "*país* y *néos*". Según Kohan, *país* proviene de una raíz indoeuropea que "toma la forma *pa/po* en griego y *pa/pu* en latín" (Kohan, 2004, p. 41), es decir "*puer*", que significa alimentar y que ha sido relacionada también con el término "*pueril*", que se usa como sinónimo de infantil, ingenuo o débil (Kohan, 2004, p. 60). Kohan recupera que en el griego clásico *país* significaba "pequeño" y servía para referirse a niños y jóvenes sin marcar edades específicas, por lo regular los varones eran nombrados así hasta ser contemplados como ciudadanos y las mujeres hasta antes de contraer matrimonio (Kohan, 2004, p. 42).

Por otra parte, *néos* se empleaba como "joven", reciente o nuevo (aplicaba lo mismo a personas que a objetos) y por último, la tercera palabra es *téknon*, ligada al verbo *tikto* "dar a luz" (Kohan, 2004, p. 41). Lo que Kohan intenta destacar, es que en los textos de Platón el concepto de niño no se definía a partir de la existencia o esencia de los propios infantes, sino de las relaciones que éstos sostenían con los adultos, principalmente con la madre y el vínculo afectivo que tenía con ella o con las necesidades de sobrevivencia que presentaban. De esta forma el término `niño` se entretendió con conceptos como crianza, educación, alimentación, madre o nutrición.

A partir de las raíces del término `niño´ que encuentra Kohan (2004), es posible formular una especie de definición, la cual podría interpretarse como aquella palabra que se refiere al hombre en su primera etapa de vida, donde tiene capacidades disminuidas y no puede cubrir sus necesidades básicas, por lo que requiere que su madre las nutra o satisfaga. Hombres y mujeres permanecían en este estado hasta convertirse en ciudadanos de la *polis* y en el caso de la mujer, hasta que era respaldada por un varón, al contraer matrimonio¹³.

A pesar de estos hallazgos, Kohan (2004) defiende que el hecho de que Platón no nombrara a la infancia, no quiere decir que no haya pensado en ella, al contrario, plantea que es posible identificar en sus diálogos un concepto difuso y variado del término, conformado por las distintas concepciones que existían de los niños.

Por principio, en *Plato on children and childhood (2005)*, Kohan ofrece un compendio de *los Diálogos de Leyes y de la República*, que permiten advertir cómo percibía Platón a los infantes y cuáles eran las implicaciones de dichas ideas en su visión política.

De acuerdo a lo que rescata Walter Kohan (2005), Platón manifiesta en *El Banquete* que los seres humanos tienen distintas etapas de vida, pensaba que tanto el cuerpo como el alma van cambiando y lo señaló de la siguiente manera: “(...) y ni sus modales, ni su disposición, ni sus pensamientos, ni sus deseos, ni sus placeres, ni sus sufrimientos, ni sus miedos son los mismos durante toda la vida, porque algunos crecen, mientras que otros desaparecen” (Platón *El Banquete* 207d-e, citado en Kohan, 2005, p.14). Esta visión cambiante del hombre se relaciona con la creencia de que el ser humano evoluciona, que su alma comienza como un “receptáculo vacío” que poco a poco va llenándose de saber.

¹³ Es interesante preguntarse qué sucedía con aquellas mujeres que se quedaban solteras, es decir, si seguían siendo nombradas como “niñas” por no haber alcanzado cierta “madurez social” o si existía un término específico para ellas.

Sócrates (1988c) argumenta la idea del alma como “receptáculo vacío” a Teetetes para explicarle la diferencia entre *ciencia* y *saber*, entre tener el saber y poseerlo. Para lo anterior, plantea una especie de analogía, pide a Teetetes que imagine un palomar donde pueda resguardar o cazar todas las aves que desee. Le plantea que posee las aves que están dentro de dicho recinto ya que las tiene a su alcance y sugiere que lo mismo pasa en el alma, que es como si en ésta hubiese un recinto donde se pudiese tener toda clase de aves. Las aves en este caso son el saber o las distintas ciencias. Así, se puede interpretar que Platón propone que cuando somos niños el recinto que está en el alma se encuentra vacío y va cambiando al apresar o cazar dentro de él al saber (Platón, 1988c, 197d, p. 289).

Kohan logra rescatar de estos extractos la idea de que Platón consideraba que el ser humano no es el mismo durante toda la vida, en su lugar pasa por un proceso evolutivo, como una especie de línea progresiva que va decreciendo casi al final y que el alma va llenándose poco a poco con conocimientos hasta convertir al niño en el adulto esperado, que finalmente ocupar el lugar de los más viejos (Platón, El Banquete 207d-e, citado en Kohan, 2005, p. 14).

No queda del todo claro si la idea de que los niños son como receptáculos vacíos es una propuesta terminada para Platón, puesto que en el artículo Kohan no explora el diálogo de *Menón* o *de la virtud* y en él, Platón expone un supuesto de Sócrates contrario al anterior, es decir, sugiere que el hombre es inmortal y esto le da la posibilidad de contar con ideas innatas que pueden ser recordadas. Sócrates (2012) explica esto mediante la teoría de la reminiscencia y lo desarrolla un poco mejor en el *Diálogo del Fedón*, sin embargo, aunque Kohan retoma un extracto de éste, en realidad no presta atención a los argumentos que ofrece Sócrates acerca de dicha teoría.

Por otra parte, Kohan encuentra también que, según Platón la última fase o etapa del hombre se asemeja a la etapa de la infancia por sus características e incluso se refiere a ella

como una “segunda infancia” (Platón, República IV 441a-b, citado en Kohan 2005, p.18). Con ello se puede interpretar que quizá la línea progresiva de la vida es más bien una línea curva que alcanza su esplendor en la etapa intermedia o adulta para luego disminuir de nuevo. En esta interpretación es posible advertir que para Platón la infancia es una etapa de inferioridad o de carencia, que reúne una serie de atributos negativos que se encuentran tanto en los niños como en los adultos mayores.

En relación con lo anterior, Kohan (2005) extrae del libro IV *de la República*, un diálogo entre Clinias y un ateniense, éste pregunta a Clinias si se puede decir que un hombre que se encuentra en la etapa de la vejez ¿se encuentra en su peor momento?, a lo que éste contesta que así es, evidenciando que el símil propuesto por Platón suscribe que la infancia al igual que la vejez, resulta un momento desafortunado para el hombre.

Hasta aquí se puede advertir que los extractos recuperados por Kohan evidencian que Platón contempla a la infancia como una etapa de vida, específicamente la primera y que encuentra características similares con la vejez, sin embargo, en el *Fedón*, Platón expone una idea que sugiere que no sólo piensa en el concepto como etapa cronológica, sino también como una condición de vida, expone: “(...) probablemente incluso en nosotros hay un niño pequeño que tiene estos terrores infantiles” (Platón, 77e, citado en Kohan, 2005, p.16). Esta cita proviene del *Diálogo Fedón*, donde Sócrates sostiene una conversación con Cebes y Simmias, con relación a si el alma es inmortal o no. Sócrates comienza argumentando que los sentidos vienen al hombre desde el nacimiento, lo mismo que el conocimiento, sin embargo, éste proviene de la experiencia del alma en otras vidas y es recordado o contactado, mediante dichos sentidos.

Con la Teoría de la reminiscencia Platón intenta defender que antes de existir ellos mismos existía ya su alma y, que después de morir, ésta seguirá existiendo. Sócrates señaló que al morir el alma sale como un viento del cuerpo, propuesta que atemorizó cual si fueran niños

tanto a Cebes como a Simmias, pero luego Cebes añadió que ese temor no es similar al de los niños, sino que se siente como si proviniera de un niño dentro de ellos que teme a la muerte (Platón, 1988b, 77c, p. 66).

Así, la cita que rescata Kohan permite inferir que quizá Platón no solo consideraba a la infancia como una etapa cronológica definida, sino también como una condición que puede acompañar al hombre durante toda su vida, junto con aquellos sentimientos o afecciones de cuando se es niño. La lectura que Kohan realiza de Platón, sugiere que es posible que éste plasmara en algunos de sus diálogos que se puede ser infante toda la vida o que no se abandona la infancia al llegar la adultez, sino que el niño que fuimos alguna vez nos acompaña durante toda la vida.

Lo anterior no resulta del todo claro porque Kohan no recupera más diálogos al respecto, empero, lo que sí es posible mencionar, son los argumentos por los que se puede inferir que la infancia resulta un hecho desagradable para Platón. En el *Teetetes* compara a los niños con las mujeres y los animales, porque según él ninguno de estos seres es capaces de saber lo que les conviene para curarse a sí mismos (Platón, *theaetetus*, 171e, citado en Kohan 2005, p. 15). En este extracto Sócrates dialoga con Teodoro acerca de la verdad y la falsedad, para lo cual reflexionan acerca de que hay personas que son consideradas más sabias que otras en función de sus conocimientos, también hay aquellas que se consideran a si mismas como sabias y, por otra parte, aquellas que son juzgadas ignorantes o de opiniones falsas.

La reflexión gira en torno a la doctrina de que “el hombre es la medida de todas las cosas” (Platón, 1988c, 170d, p. 233) y ello los lleva a plantear, la idea de que sin duda hay personas que aventajan a otras y propone el ejemplo de la conservación de la salud, asegura que ni los niños, ni las bestias o las mujeres tienen la posibilidad de reconocer aquello que es sano para ellos mismos. De esto se puede interpretar, que, para Platón, la capacidad de razonamiento de

los infantes es menor a la de los hombres adultos.

Por otra parte, en el diálogo de *Lisis*, Platón señala que los niños muy pequeños no tienen edad para amar (Platón, *Lysis* 213a, citado en Kohan 2005, p. 16), sugiriendo así, que no son capaces de desarrollar sentimientos profundos hasta que son mayores. Esto lo dice Sócrates en función del diálogo que sostiene con Lisis y con Menéxeno, con relación a quién es amigo, si el que ama o el que es amado, de lo que concluye que el amigo es el amante y en tanto, los niños no pueden acceder a este lugar o sentimiento hasta que crecen (Platón, 1985b, 212e, p. 295).

Así, según la lectura de los diálogos que rescata Kohan, se puede interpretar que para Platón los niños están limitados en su capacidad para amar lo mismo que para razonar, esto se advierte también en el *Filebo*, donde Platón compara a los infantes con los placeres, en el sentido de que son "...presumiblemente, como los niños, completamente desprovistos de razón" (Platón, *Philebus* 65d, citado en Kohan, 2005, p.16). En este diálogo, Sócrates sostiene una conversación con Protarco acerca de la relación que tienen los placeres con el intelecto, con las formas del bien y con la prudencia. Protarco, señala que no hay nada más embustero que el placer, puesto que los mismos dioses perdonan el perjurio al relacionar las similitudes que tiene con los niños, es decir, excusan al placer al considerar que no tiene juicio o posibilidades para razonar (Platón, 1992, 65c-65d, p. 120).

De esta manera, Platón caracteriza a los infantes como carentes de capacidades para la toma de decisiones, para auto-cuidarse, autogobernarse o para desarrollar sentimientos profundos, además, señala que son impulsivos y desprovistos de razón, sin embargo, también propone que afortunadamente todo ello es una condición temporal, que habrá de cesar o mejorar mediante la educación. Esto lo plantea en el *Libro II de Leyes* de la siguiente forma:

Recordarán que dijimos, al principio de nuestra discusión, que todas las criaturas jóvenes están naturalmente llenas de fuego, y no pueden callar ni sus miembros ni sus voces.

Están perpetuamente irrumpiendo en gritos y saltos desordenados, pero mientras que ningún otro animal desarrolla un sentido de orden de ninguna clase, la humanidad forma una excepción solitaria (Platón, Laws II 664e, citado en Kohan, 2005, p.16).

Aquí Platón señala que los niños son desbocados, incontenibles o atolondrados, quizá entre líneas también pueda leerse que son apasionados e impulsivos. A esto se agrega que son como salvajes, o al menos así lo expone en la siguiente cita: "(...) Ahora bien, de todas las cosas salvajes, un niño es la más difícil de manejar" (Platón, Leyes VII 808d, citado en Kohan, 2005, p.15). Kohan rescata además, que "son como esclavos sin sus dueños" (Kohan, 2004, p. 55) y es quizá por ésta última descripción, que Platón considera que es necesario controlarlos, no pueden liberarse hasta que sepan autorregularse y eduquen lo mejor de ellos.

En este mismo sentido, Platón retrata a los niños como una especie de arcilla salvaje, difícil de moldear, pero perfectible al fin y es por ello por lo que contempla a la educación y a los infantes en general como una inversión (Platón, Leyes VII 803c-804b, citado en Kohan, 2005, p. 26). Plantea que el sistema educativo debe servir para contener a los pequeños, para manejarlos o "educarlos", además se deberán tomar medidas restrictivas, cuidar que no se innove mucho en sus juegos y juguetes, esto para que desarrollen agrado por el orden y la constancia y puedan así, preservar las normas establecidas (Platón, Leyes 797a-798e, citado en Kohan, 2005, p. 18). En el caso de los menores de 18 años, sugiere mantenerlos alejados del vino y de toda historia o poema que los pueda pervertir (Platón, Leyes 666a, citado en Kohan 2005, p. 18).

En los extractos anteriores se puede advertir que detrás del interés que sostenía Platón por la educación de los infantes, se encontraba la idea de que éstos tarde o temprano se convertirían en ciudadanos adultos y por ello era preciso crear las condiciones para que aprendieran a vivir en sociedad tal como se esperaba. Es decir, respetando las normas, con pocas preferencias por el cambio, moderados y cercanos a la prudencia.

Aquí se empiezan a dibujar otras marcas de la infancia que señala Kohan, la de inversión o de material político y educativo y las de inferioridad-potencia, porque Platón resalta lo que les falta a los niños, pero propone que pueden llegar a estar completos; por ello es importante cuidar la educación que reciben y su crianza, esto ayudará a calmar su agitación natural y a desarrollar sus potenciales.

Según Kohan, para Platón la infancia es la primer etapa de vida del hombre, “es la mitad de toda obra” (Kohan, 2004, p. 48), puesto que las marcas que se reciben en esta edad son imborrables y por ello es preciso cuidar esos primeros trazos. Con esto señala que un buen primer crecimiento es fundamental para una buena naturaleza, lo mismo es entre las plantas, en los animales y en los seres humanos. Los más pequeños son los más tiernos para moldear y una buena educación ayudará a crear los adultos de excelencia que se esperan.

Para Platón “La infancia es un peldaño fundamental de la vida humana, sobre el que se construirá el resto” (Kohan, 2004, p. 52). Una buena educación garantizará la formación de ciudadanos prudentes, valientes e inteligentes, que respondan a las necesidades de la *polis*.

De acuerdo con lo que Kohan recuperó del *libro V de la República*, Platón efectúa recomendaciones educativas importantes que inician desde etapas tempranas. Señaló como conveniente el supervisar la lactancia de los niños, así como las condiciones iniciales de crianza (Kohan, 2005, p. 20). Kohan, recupera además un extracto del *libro VII de Leyes*, donde Clinias sostiene una conversación con un Ateniese, éste último argumenta que “el sistema correcto de crianza debe ser el que pueda demostrar que produce la mayor perfección y excelencia posible de cuerpo y alma” (Platón, *Laws VII 788ff*, citado en Kohan, 2005, p. 23). La cita resalta el interés que tiene Platón por cuidar las condiciones de la crianza para que los infantes se desarrollen como adultos ideales para la *polis*.

Para lograrlo, Platón divide la educación en periodos específicos, propone que a partir de

los tres años y hasta los seis, es recomendable brindar tiempo a los infantes para el juego, pero también menciona que será momento de disminuir los mimos y empezar a infligir castigos (Platón, Leyes 793e-794d, citado en Kohan 2005, p. 14). Para él, la educación se debe iniciar de manera temprana, puesto que contempla a los niños como moldeables. En el *Libro II de la República* sostiene que “(...) es entonces cuando mejor se moldean y toman la impresión que uno desea estampar sobre ellos” (Platón, República II 377b, Kohan, 2005, p. 26).

Aunque da la impresión de que Platón suprime a los niños toda libertad o posibilidad de decidir sobre ellos mismos, resalta que dicha educación no deberá ser coercitiva, puesto que “(...) un alma libre no debe realizar ningún estudio de forma servil, pues mientras los trabajos corporales realizados bajo esta coerción no dañan el cuerpo, nada de lo que se aprende bajo coerción se queda en la mente” (Platón, Leyes 797a-798e, citado en Kohan, 2005, p.18).

Así pues, bajo el fundamento anterior, propone que, hacia los 3 años, los niños sean recogidos por el santuario local y dirigidos en sus juegos. Después de los seis años, señala que será necesario efectuar una separación de sexos, donde el grupo de los niños recibirá clases de equitación, de tiro con arco, manejo de dardo y de la honda, mientras que las niñas deberán enfocarse en la lanza y el escudo. Aclara que en caso de que las niñas quieran participar de las clases de niños, podrán realizarlo sin impedimento (Platón, Leyes 793e-794d, citado en Kohan, 2005, p. 14). Este es uno de los únicos extractos que recupera Kohan, donde Platón menciona a las “niñas” y las disposiciones para su crianza.

Además de las tareas anteriores, se señala como aconsejable el llevar a los niños a la guerra como espectadores y darles a probar la sangre como se hace con los cachorros, así como el prestar atención al desempeño de cada uno para detectar quienes son los mejores y definir así cuál será su futuro (Platón, República VII 536d-537a, citado en Kohan, 2005, p. 31). Estos argumentos reflejan que para Platón los niños son individuos en etapa de transición hacia la

adultez y las decisiones que se toman responden a esta concepción. Así, se programan las condiciones para que desarrollen ciertas destrezas y aprendan saberes que necesitarán como adultos, limitando el tiempo y la posibilidad de que los niños vivan para jugar y ser precisamente eso, los niños que son.

De acuerdo con Kohan (2004), la infancia se convierte para Platón en “el material de los sueños políticos que una educación bien entendida sabrá producir” (p. 124). Pareciera que desde esta perspectiva los niños no importan como niños, no tienen la posibilidad de existir en su tiempo; las decisiones sobre su cuidado, los cambios políticos, todo está en función de su futuro. No son lo que son, viven suspendidos, aprendiendo a ser lo que se espera de ellos.

Por último, si para Platón de por sí la niñez es una condición engorrosa y complicada, la descendencia de los “inferiores” o aquellas criaturas que hayan nacido “defectuosas”, como él mismo las nombra, le resulta aún más desagradable, por lo que sugiere deshacerse de ellos en secreto. Su interés supremo está en “preservar la pureza de la raza del guardián” (Platón, Republica V 458-461e, citado en Kohan 2005, p. 20), por lo que también sugiere que a los jóvenes que sobresalgan en la guerra se les deben otorgar más premios y honores y en particular, se les debe dar la oportunidad de tener relaciones sexuales con notable frecuencia, para que engendren mayor número de niños (Platón, Republica V 458-461e, citado en Kohan, 2005, p. 20).

La actitud clasista que Platón refleja en estos extractos se complementa con la sugerencia de controlar las uniones matrimoniales dentro de la sociedad, cuidando que los mejores hombres cohabiten con las mejores mujeres (Platón, Republica V 458-461e, citado en Kohan, 2005, p. 19), así como que el número de nacimientos se de en función de las posibles guerras o enfermedades, es decir, que se contemple la cantidad necesaria de niños para poder sustituir a aquellos que se conviertan en pérdidas.

Así, en las líneas anteriores Walter Kohan logra compilar algunos extractos que retratan la visión que Platón sostenía sobre los niños y que a su vez definen su concepción acerca de la infancia. Se puede advertir que Kohan caracteriza a la infancia de Platón de tres maneras, mismas que resultan un tanto contradictorias: la primera, como una etapa cronológica del hombre, que se presenta en los primeros años de la vida, resalta por la carencia y la inferioridad y se convierte en el centro de las legislaciones educativas y políticas. La segunda, como una condición que lo acompaña durante toda su existencia, es decir, que no termina al llegar a determinada edad, sino que el niño que alguna vez fuimos nos acompaña siempre y por último, una infancia que se presenta de nuevo al hombre al final de la vida, condición que denomina como “segunda infancia” (Platón hace un símil de la infancia con la embriaguez, la vejez y la demencia. Esto se relaciona con la marca de inferioridad).

No queda claro si Platón se inclinaba en mayor grado por alguna de las tres condiciones que propone, sin embargo, se aprecia que el desarrollo de la primera, es decir, la infancia como etapa cronológica, al ser la inicial, ocupa más su atención. Esta concepción se convierte en uno de los principales objetos de estudio de los diálogos de la *República* y *Leyes*. Platón supone que los hombres están en desarrollo, ya sea que se contemple que el alma es como un receptáculo vacío que va llenándose o que el saber es innato y va recordándose mediante los sentidos, de igual manera él sugiere que el conocimiento va dándose en los niños poco a poco, por lo que en sus primeros años de vida, están desprovistos de razón, de prudencia, de capacidades para regularse, como si estuvieran llenos de fuego.

Para Platón, estos atributos refuerzan la idea de que los niños, son sujetos inferiores a los adultos. Los coloca en el mismo grado que a las mujeres o a las bestias y, por tanto, propone que es necesario sacarlos lo más pronto posible de la condición de salvajes, moldear sus actitudes y comportamientos y dirigirlos correctamente hacia la adultez mediante una buena educación.

La visión de Platón sobre los niños no estaba puesta en ellos, por sí mismos, sino por su potencial para crecer y convertirse en adultos. Era una visión dirigida mayormente a los varones y clasista. Al mirar a los infantes, este filósofo advertía imperfección y ello limitaba la posibilidad de que pensara un mundo de y para los niños.

Ahora bien, en el artículo *Views of Philosophy: Infancy (2015)*, Kohan también retoma a la infancia a partir del pensamiento de Sócrates, pero desde una reflexión distinta a la expuesta en los párrafos anteriores. Lo hace a partir de la lectura que Derrida efectúa sobre el tema y con esto, intenta encontrar aquellas palabras donde Sócrates destaca la viva infancia que lo acompaña. En función de este hallazgo Kohan se permite caracterizar a la filosofía como infante y destacar una relación importante entre esta, la educación y la infancia.

Además de lo anterior, también analiza la postura del filósofo J. F. Lyotard, quien sugiere que la infancia es un tiempo que escapa de sí mismo. Propone que es una condición que permanece oculta durante toda la vida, pero que al mismo tiempo se desborda a cada oportunidad. A partir de ambas reflexiones, Kohan construye un punto de encuentro entre la visión de infancia que se puede recoger de las lecturas de Platón y la que propone Lyotard, una infancia que sale de los márgenes de una simple delimitación cronológica, hacia una condición que acompaña al hombre durante toda su vida.

Kohan (2015) inicia el artículo describiendo a Sócrates de tal manera que es posible pensarlo como el corazón y origen de la filosofía. Propone que a través de él se puede entrar a ella como a una “infancia del pensamiento¹⁴” (Kohan, 2015, p. 218). Por una parte, sugiere que Sócrates fue un precursor de ésta, el creador de las ideas y, por otra, plantea que al hacer

¹⁴ Kohan (2015) se refiere como “infancia del pensamiento”, al mundo filosófico de la infancia, donde la ignorancia adquiere varios significados, por una parte representa una ausencia de conocimientos y al mismo tiempo es un conocimiento afirmativo que pone en duda el saber establecido. Desde esta condición, el más sabio es aquel que sabe que no sabe, pero que se encuentra en un deseo interminable de saber.

filosofía nos colocamos una infinidad de máscaras que reflejan un carácter infantil, tal como el que es posible advertir en su *Apología*. En esta se resalta la naturaleza curiosa que lo caracterizaba, así como un talento nato para incomodar a los atenienses con su espontaneidad y sus múltiples dudas.

Así, uno de los argumentos principales que Kohan (2015) expone en el texto, es la idea de que Sócrates es un infante de la filosofía, para esto se apoya en la interpretación que Derrida efectuó sobre la *Apología de Sócrates* en uno de sus diálogos de la hospitalidad. Derrida (1997, citado en Kohan, 2015, p. 218) recupera que cuando éste se presenta a su defensa, solicita el permiso para expresarse en el idioma de su infancia, aquel que lo ha acompañado durante toda su vida y le ha permitido acercar la filosofía a las calles de Atenas, plantea:

“Por primera vez ante los tribunales, a la edad de 70 años, pide permiso para hablar en el idioma del niño en el que fue criado. Sócrates a riesgo de morir, llama al lenguaje de su infancia, aquel en el que fue criado y con el que habla a sus interlocutores en las calles de la ciudad” (Kohan, 2015, p. 218).

Lo anterior es una lectura que Derrida realiza sobre el diálogo, porque Sócrates en realidad no menciona “idioma de infancia”, en su lugar dice que éste pidió autorización para hablar en los términos que acostumbraba a usar en el ágora¹⁵ (Platón, Ed. 1985a, 17c-18a, pp. 148-149). Con esto es posible destacar que Sócrates no se presenta o señala a sí mismo como infante, pareciera que dicha idea, es mas bien una construcción que Kohan elabora a partir de la propuesta de Derrida y que complementa en el mismo artículo con el análisis que realiza sobre el diálogo de *Gorgias o de la retórica*¹⁶.

¹⁵ El *Ágora* era considerado el centro de la ciudad. Un espacio donde los griegos se reunían a dialogar asuntos políticos, temas que afectaban su vida cotidiana o que era necesario repensar. Eran un símil a lo que son hoy en día las plazas públicas.

¹⁶ En el libro *Filosofía, la paradoja de aprender y enseñar* (2008), Kohan defiende la misma idea, que Sócrates se presenta ante el tribunal con su voz de infancia lo cual ayuda a defender el argumento de que se defiende como niño, como un “extranjero infantil” (Kohan, 2008, p. 22).

En *Apología de Sócrates* (Platón, 1985a), Sócrates expone distintos argumentos para defenderse de las acusaciones que Meleto presentó sobre él. Se le señala principalmente por no creer en los dioses, por corromper a los jóvenes con sus actividades dialógicas y con la enseñanza de sus doctrinas. A pesar de que desarrolla un ejercicio argumentativo claro y lógico para defenderse, Sócrates termina condenado a muerte.

Al comienzo del diálogo, Sócrates intenta explicar el origen de los falsos rumores en su contra y relata que en una ocasión Querefonte fue a Delfos y preguntó al oráculo si existía en el mundo un hombre más sabio que Sócrates, a lo que la Pitia respondió que no había ninguno. Esto llevó a Sócrates a efectuar investigaciones que le permitieran refutar al oráculo, para lo cual se dedicó a ir con los hombres más sabios de la ciudad, con los mejores poetas y artesanos¹⁷. Todos aquellos con los que dialogó señalaron que eran mucho más sabios que él y después de pensarlo un poco, Sócrates se dio cuenta que existía una notable diferencia entre ellos y él. Mientras estos creían saber, él era consciente de lo poco que sabía y por tanto, concluyó: “al menos soy más sabio (...) en que lo que no sé tampoco creo saberlo” (Platón, Ed. 1985a, 21d, p. 155).

A partir de este pronunciamiento Sócrates argumentó que al saber que no sabía, no le era posible enseñar nada y con ello, refutó una de las acusaciones que se realizaron en su contra y logró distinguir su actuar del de los sofistas. La idea de que Sócrates no enseñaba no es del todo cierta, ya que si bien no transmitía conocimientos, invitaba quizá a algo más peligroso, a dudar y a pensar. Aunque probablemente éste se habría defendido señalando que no hacía escuela, su proceder estimulaba a los jóvenes a desarrollar ciertos procesos del pensamiento, configurando así una posibilidad distinta de enseñar.

¹⁷ Kohan (2008) plantea que al examinar Sócrates a Meleto, Anito y Llicón, confronta de manera simbólica a la filosofía con tres grupos sociales significativos de la *polis*, la poesía, la política y la técnica (p. 25)

En *Filosofía, la paradoja de aprender y enseñar* (2008), Kohan resalta argumentos que contribuyen a pensar que aunque Sócrates defendió que no hacía escuela, lo estaba haciendo de manera indirecta. Sócrates se comprometió con una forma de vida filosófica, que trascendía de la búsqueda del conocimiento, hacia un conocimiento y cuidado de sí. La relación que tenía con el saber daba lugar a un modo de vivir que era admirado por los jóvenes y aunque éste no les indicaba que hacer, ellos lo imitaban de manera voluntaria.

Según Kohan, Aristófanes inventó en vida de Sócrates el verbo “*socratear*” para referirse a los discípulos de éste, quienes “se dejaban el pelo largo, pasaban hambre y se negaban a lavarse” (Kohan, 2004, p. 174). Seguían a ese hombre feo, grotesco y burlón, que solía reírse de todos aquellos que creían saberlo todo, pero que poco se dedicaban a mirar hacia adentro de sí mismos (Kohan, 2004, p. 192). Con ese peculiar aspecto y esa manera de contactar con la vida, Sócrates impactaba a sus “discípulos” más allá de lo que él mismo se daba cuenta. No sólo coincidían con sus ideas, sino que se comprometían con la forma de vida filosófica que éste les mostraba, seguían su caminar e iban por ahí incomodando a los otros.

Así pues, Sócrates recorría la *polis* examinando a los demás, señalándoles que al asegurar que sabían, resaltaban su ignorancia. Aunque su intención era mostrarles cuán valioso resultaba aprender a cuidar de sí, los habitantes del lugar no lo veían de esta manera. Los jóvenes imitaban la conducta de su “maestro, situación que causó la irritación de los hombres examinados. Éstos no se molestaban con ellos, sino con Sócrates por mostrarles esa forma de vida, hasta que la situación ya no fue soportable y desencadenó su condena de muerte.

En función de esta lectura, Kohan destaca varias observaciones que Derrida efectuó sobre el tema. Por principio, advierte que ante una inminente muerte, Sócrates decide apelar a

una voz de infancia¹⁸ para defenderse, ya que esta condición le permite acceder a él, a la filosofía e incluso a la misma infancia, al lugar de lo imposible o bien, de las posibilidades infinitas, y precisamente este lugar es el único donde se puede encontrar sentido a la relación entre la sabiduría y la ignorancia (Kohan, 2015, pp. 218-219).

Derrida propone que el encuentro entre estas dos condiciones del saber se puede apreciar como una paradoja. En el mundo de los adultos “sabios”, la sabiduría es contemplada como lo excelso, como una virtud que se contrapone a la ignorancia y en otro sentido, la ignorancia es pensada como carencia o vacío, atributos con los que suele caracterizarse a los niños (Derrida, 1997, citado en Kohan, 2015, p. 219).

Según Derrida (1997, citado en Kohan, 2015), Sócrates se sitúa en una posición de ignorancia, es decir, en un lugar de infancia desde donde afirma hacia el oráculo, que él sólo sabe que no sabe nada (p. 219). La consciencia de su ignorancia le permite reconocer que el vacío no es sino una posibilidad de acceder al conocimiento, privilegio del que no gozan los sabios, al desconocer que no saben. Según Kohan (2015), Derrida logra retratar en Sócrates una visión del “sabio” como un ser humilde, que desafía el saber establecido en la polis; que rompe, que juega con lo dicho y con lo no dicho y que se sitúa en la filosofía desde una necesaria posición de infancia, desde la que el vacío deja de ser ausencia o carencia, para transformarse en “fuerza y motor de lo posible” (Kohan, 2015, p. 219).

La propuesta que Kohan expone en este análisis conecta de manera muy clara a la filosofía con la infancia y configura en ésta última una dualidad de fenómenos contradictorios que evidencian que el término no tiene un hogar claro donde acogerse. Por una parte, la presenta

¹⁸ En *Vida y muerte de la infancia: entre lo humano y lo inhumano* (2010), Kohan ya había presentado la propuesta de que Sócrates expresó en su juicio que sólo diría la verdad y que lo haría en su lenguaje de infancia. Así, es posible interpretar que Kohan caracterizó este lenguaje como de verdad y de apertura a la muerte, como un lenguaje que no puede ser escuchado por los hombres, que no se entiende, que es incomprensible e inaudible, que “se traduce en una lógica que no le permite existir” (Kohan, 2010, p. 129).

como una condición de fragilidad, de vacío e incompletitud y al mismo tiempo, sugiere que estos atributos la sitúan en una posición poderosa, dado que encuentra su fuerza en la posibilidad de llegar a conocer. Desde esta última perspectiva, la infancia brinda al individuo la oportunidad de expresarse sin miedo, de forma espontánea y provocativa, de exponer la duda y de perseguir el saber, situación por la que puede ser vista como hostil, extraña y peligrosa¹⁹ o al menos, es así como se considera a Sócrates en su juicio y por ende a la filosofía y a la infancia.

Es posible apreciar que cuando Derrida afirma que Sócrates hablará en voz de infancia, no refiere que empleará un lenguaje infantil, sino un lenguaje de posibilidades y con esto, sugiere que la infancia podría ser no sólo una etapa cronológica que termina a cierta edad, sino una condición que acompaña al hombre hasta el día de su final y que le permite pensar la realidad desde infinitas posibilidades. Quizá, con ello propone que el hacer filosofía permite contactar con esa condición de manera permanente.

Kohan (2015) rescata algo similar a lo anterior en el diálogo de *Gorgias*, encuentra una relación entre la infancia y la filosofía, donde es posible seguir apreciando un carácter de peligrosidad en ambas.

El texto gira en torno a una reflexión acerca de qué es la retórica, pero luego, cuando Calicles aparece en escena, la discusión cambia de dirección; éste reclama a Sócrates su cercanía con la filosofía y le solicita que deje de actuar como un niño y se distancie de dicha práctica para poder pronunciarse sobre temas relevantes. Calicles considera que la filosofía

¹⁹ La infancia y la filosofía pueden llegar a considerarse como peligrosas, dado que rompen la idea impuesta de aceptar lo dicho como una verdad, desafían lo establecido; se atreven a cuestionar a dudar y a jugar con el pensamiento. En este sentido, es que Kohan encuentra similitud con Sócrates, ya que éste fue llevado a juicio porque se creía que incitaba a los jóvenes a dudar de los Dioses y de las creencias de su época y, todo esto podía poner en riesgo a la polis. Estas actitudes convirtieron a Sócrates en una especie de terrorista del pensamiento, por lo cual era preciso detenerlo, igual que como ha sucedido con la infancia, que ha sido forzoso arrancarla del hombre para que no eche raíces en los adultos o con la filosofía, para que no siembre dudas ni desarrolle un pensamiento crítico en las personas. Así, finalmente es como se configura una especie de triada peligrosa desde la cual, no existen imposibles. Sócrates presenta un carácter de infante y la infancia es un ejemplo claro de cómo vivir la filosofía.

ocasiona que los hombres se comporten de manera impropia, que balbuceen, jueguen como niños y se alejen de las asambleas políticas para susurrar por los rincones, por lo cual propone que su estudio debiera abandonarse en la mediana edad, señala:

Ciertamente viendo la filosofía en un joven me complazco, me parece adecuado y considero que este hombre es un ser libre; por el contrario el que no filosofa me parece servil e incapaz de estimarse jamás digno de algo bello y generoso. Pero, en cambio, cuando veo a un hombre de edad que aún filosofa y que no renuncia a ello, creo Sócrates, que este hombre debe ser azotado. (Platón, Ed. 1987, 485c-485d, p. 83).

Así, la idea de que un adulto siga haciendo filosofía, representa para Calicles, lo mismo que si se comportara como un infante y ello le ocasiona repulsión, por lo que reclama: “(...) cuando se oye a un hombre pronunciar mal o se le ve jugueteando, resulta ridículo, degradado y digno de azotes” (Platón, 1987, 485c, p. 83). Con ello, es posible apreciar que quizá en la antigua Grecia, la infancia era una circunstancia indigna e inferior y por ende, la voz de los niños también lo era, por eso no podían participar en temas de relevancia social o de política.

Kohan, rescata que Calicles propone que la filosofía debiese ser una práctica de la infancia, ya que es la etapa donde se pierde el tiempo jugando, donde el tiempo no tiene importancia, pero no debería de trascender a otros momentos de la vida, al contrario, tendría que purgarse de la sociedad adulta para que no interfiera con el desarrollo de la *polis* (Kohan, 2015, p. 221). Se puede apreciar que para Calicles, la infancia y la filosofía tienen un carácter inferior e insoportable y la filosofía socrática, por su parte, un tono infantil que se asocia con lo anterior.

A partir de esta reflexión, Kohan propone que Calicles tiene razón en algo, bajo el sello socrático la filosofía es atópica²⁰ si afirma una figura infantil en el pensamiento, en el sentido de

²⁰ De acuerdo con Fierro (2015), uno de los principales rasgos de la obra platónica es que es “átomos”, ya que Sócrates juega con los significados de los términos y los sentidos metafóricos que estos pueden tener. Fierro (2015) señala que incluso los personajes de Platón y Sócrates se presentan como atípicos o desubicados, puesto que nunca se encuentran “en el lugar esperado, ni en un sentido literal, ni tampoco

que “busca ignorar todas las cosas, cuestionarlas, desaprender lo que sabemos, afirmar el valor de no saber y busca responder, con toda su fuerza a las preguntas que no pueden ser respondidas” (Kohan, 2015, p. 221), es decir, está llena de posibilidades, no tiene límites o respuestas, sino preguntas, y no enseña, en su lugar provoca unas ansias locas por saber.

Kohan logra dar un revés al sentido negativo que se confiere en el diálogo a la infancia y a la filosofía, les concede un carácter atractivo que se antoja alcanzar. Dibuja al filósofo como un infante y a Sócrates como un niño de la filosofía²¹, un fiel amigo de la infancia que “inventa una forma infantil de vivir la filosofía como forma de vida, como una forma de vivir preguntando, molestando, hablando un idioma extraño, extranjero, inhabitable (...) vive la filosofía y vive la infancia” (Kohan, 2015, p. 222). El filósofo que ilustra el autor a partir de la lectura de Platón es un ser que juega a pensar, que corretea entre pensamientos, que rompe lo establecido con preguntas espontáneas y que se convierte en un “trágico héroe infantil” (Kohan, 2010, p. 129), por aferrarse a su fidelidad a la infancia.

Desde esta visión, es posible contemplar que la filosofía socrática es infancia, entendiéndose ésta como una puerta que nos acompaña durante toda la existencia y nos permite entrar al mundo del conocimiento, de las posibilidades infinitas; nos regala una mirada que desdibuja la realidad y por ello, quizá representa un peligro latente para la sociedad. Un peligro que es necesario arrancar de raíz o condenar a la pena de muerte, tal como hicieron con Sócrates en Atenas.

Así, los diálogos que retoma Kohan (2015) para defender su argumento exponen dos

en un sentido figurado, pues también sus concepciones, conductas, e incluso, apariencia física resultan para la mayoría extravagantes” (p. 67).

²¹ Sócrates es llamado el niño o infante de la filosofía, porque:

(...) pertenece a la primera etapa de la historia de la llamada filosofía occidental. En este sentido el autor es infantil, pronuncia las primeras palabras de la filosofía, las que siguen a su nacimiento, y que constituyen en sus movimientos iniciales para desarrollarse después en otros filósofos (...). (Kohan, 2010, p. 133).

ideas principales, las razones por las que es posible pensar a Sócrates como un infante de la filosofía y las similitudes entre la filosofía y la infancia y por otra parte, la sabiduría que retrata Platón en estos pasajes, implica según Kohan (2004), una negatividad, la de un no saber y una positividad, el reconocer ese “no saber”.

De esta manera se configura una paradoja bastante linda: “un saber que no se sabe” (Kohan, 2004, p. 181), un lugar desde donde se ignora un saber de respuestas y se conoce un saber de preguntas. Una ignorancia de saber, donde se afirma la infancia de la filosofía del cuidado de sí.

Mediante esta lectura es posible obtener una imagen de una filosofía que no nace en los griegos, sino en un Sócrates infante, en los niños y en la infancia misma.

Es necesario destacar que Kohan no pretende acabar la forma en que fue pensada la imagen de infancia en los griegos y en particular en Platón, ya que la literatura es apenas una de las áreas que intenta retratar la realidad en determinada época, sin embargo, el análisis de los diversos diálogos le permite caracterizar la infancia a partir de cuatro trazos principales: “posibilidad, inferioridad, otro despreciado y material de política” (Kohan, 2004, p. 32). De estos se desprenden una multiplicidad de marcas mediante las cuales intenta configurar el término.

Además de explorar a Platón, en *Infancia, entre Educación y Filosofía*, Kohan (2004) revisa la imagen de infancia de otro filósofo griego, Heráclito de Éfeso. No sólo logra identificar algunos fragmentos donde éste se refiere al término “niño”, sino que intenta caracterizar a Heráclito mismo como un infante del pensamiento, intención que podría ayudar a trasladar a este filósofo presocrático a un lugar más amable, donde deje de ser “el oscuro” o el loco incomprendido que se enterró en el estiércol por ser fiel a sus ideas.

Kohan (2004) propone que Heráclito es un infante del pensamiento, señala que se vale

de un lenguaje de diferencias para tratar de explicar el mundo. En un tiempo donde la palabra comienza a tomar fuerza en la *polis*, Heráclito invita a contemplar sus multiplicidades, obvia sus diferencias; resalta los opuestos, pero también la importancia de su unidad y, ello sólo lo podría hacer un niño espontáneo e ingenuo, un infante que todo lo piensa en términos de lo posible. Además, Kohan (2004) recupera de Diógenes de Laercio, que Heráclito solía estar siempre cerca de los niños, y según algunos relatos incluso se negó a componer leyes para los efesios porque prefería emplear su tiempo para jugar con los infantes en el templo de Artémis.

La información anterior permite inferir que Heráclito tenía facilidad para vincularse con los niños y quizá, pensar esta relación podría contribuir con la propuesta de Kohan, de que éste tenía un pensamiento de infante, una manera infante de percibir el mundo. Tal vez también ayudaría a comprender por qué éste creía que poseía una verdad muy importante sobre la vida, sobre el *logos*; una verdad que sólo un niño egocéntrico podría creer sin dudar.

De esta manera es posible advertir la imagen de infancia que Kohan encuentra en Heráclito como forma de vida, así como las dos visiones que identifica en sus fragmentos, dos formas de emplear el término 'niño', una en el fragmento 79²² y otra en el 52. En el primero recupera que "el varón puede ser llamado sin palabra en relación con la divinidad, como el niño [puede serlo] en relación con el varón" (Kohan, 2004, p. 165). Kohan (2004) plantea que Heráclito está contemplando "niño" en su sentido clásico, es decir, como la primer etapa del hombre²³.

²² Es posible advertir con mayor claridad el sentido de la propuesta de Kohan en la traducción del fragmento 79 que recupera Mondolfo: "79. El hombre puede llamarse niño en comparación con el ser divino (*daimon*), así como el niño en comparación con el hombre." (Mondolfo, 2007, p. 40). Aunque en esta traducción desaparece la relación de lenguaje entre el hombre, el niño y Dios, no se pretende abordar las diferencias encontradas, se recupera para apoyar lo planteado por Kohan (2004) acerca Dios y la multiplicidad de los opuestos.

²³ Aunque Kohan (2004) no lo aclara, es importante resaltar que Heráclito está empleando el término 'hombre' como sinónimo de 'adulto'.

Kohan (2004) encuentra una relación entre este fragmento y el 67²⁴, el cual se refiere a los opuestos y de acuerdo con comentaristas como Mondolfo (2007), este apartado permite identificar la relación que Heráclito establece entre la multiplicidad de los opuestos con la divinidad.

Según Mondolfo, Heráclito plantea que Dios es la fuente desde la cual se desarrollan todas las oposiciones y al mismo tiempo, el centro donde estas refluyen en su unidad y se identifican mutuamente (Mondolfo, 2007, p. 206). Kohan sugiere que en el fragmento 79, “Heráclito hace un paralelo en la potencialidad de la palabra” (Kohan, 2004, p. 165), dado que señala que hombre y niño son opuestos en relación con la divinidad. Nada puede tener mayor unidad que Dios, puesto que “los contrastes solo se manifiestan para el hombre” (Mondolfo, 2007, p. 181), por eso es posible plantear que la potencia de lenguaje del adulto es menor en relación con la de Dios y de la misma manera, la del niño con la del hombre. Así, adulto y niño son dos contrarios que conforman al hombre y se oponen a Dios, igual que lo hacen el invierno y el verano o la guerra y la paz.

Con este fragmento Heráclito polariza estas dos etapas del hombre y descarta que exista una intermedia entre ellas. Si Dios es lo más grande y el poseedor de la verdad, entonces sus capacidades disminuyen en el adulto y lo hacen aún más en el niño. Esta visión fragmenta al hombre, lo condiciona a ser uno al inicio de su vida y a ser lo contrario cuando crezca. En estos términos pareciera que la existencia de un contrario anula en automático la del otro. La visión de Heráclito podría problematizar aún más a la infancia si se contempla que para éste, del no ser no puede surgir nada. Si los infantes no fueron nombrados durante largos periodos de la historia, pondría considerarse que es porque no son o no llegaban a ser humanos y por tanto, surgiría

²⁴ Fragmento 67 “El Dios [es] día-noche, invierno-verano, guerra-paz, hartura-hambre, todos los puestos: esta inteligencia toma formas mudables, así como [¿el fuego?], cuando se mezcla con aromas, se denomina según el gusto de cada uno [de ellos].” (Mondolfo, 2007, p. 38).

una especie de paradoja. Si no son, ¿cómo es que pueden convertirse en su contrario?, es decir, en adultos ¿cómo es que se puede pasar del no ser al ser?

Y por otra parte, si acepta que el desarrollo de los humanos es un continuo, entonces la idea de Heráclito de los opuestos no tiene sentido. Si para ser adultos, se tiene forzosamente que dejar de ser infantes, se contemplaría la metáfora de la mariposa, donde los niños son seres diferentes, seres que no llegan a ser.

Por otra parte, Kohan (2004) realiza un hallazgo interesante. En la lectura del fragmento 52 identifica que Heráclito tiene una visión de infancia contraria a la anterior, lo cual resalta que en el pensamiento de este todo es posible y paradójico, sus propias ideas se encuentran como opuestos. El segundo uso de `niño` que Kohan (2004) identifica en Heráclito es importante porque no se refiere al término niño como un contrario, sugiere que los infantes viven en un tiempo de *aión*, un tiempo de eternidad y esto guarda relación con la infancia no cronológica que propone Kohan.

Del fragmento 52 de Heráclito, recupera Kohan: “El tiempo de la vida es un niño que juega un juego de oposiciones. De un niño su reino” (Kohan, 2004, p. 165). Kohan traduce esto en dos sentidos, sugiere que el niño de Heráclito es el rey del tiempo, del *aión*, del “Tiempo de la vida” (Kohan, 2004, p. 165) y por otra parte, que cuando éste le da la posibilidad de “jugar un juego de oposiciones” le confiere una forma de enfrentarlas desde su espontaneidad o ingenuidad, desde donde todo es posible, incluso pensar lo no pensable. Así, el niño en Heráclito deja de ser la figura frágil e incompleta y se coloca en un lugar de poder, desde donde se crea para el hombre una posibilidad distinta para existir.

Según la traducción que recupera Mondolfo (2007), el fragmento 52 enuncia: “El *evo* (*Aión*) es un niño que juega y desplaza los dados: de un niño es el reino” (p. 37), ésta no difiere mucho de la versión recuperada por Kohan (2004), pero si amplía la imagen de infancia que es

posible rescatar de Heráclito. Mondolfo (2007) destaca que las principales interpretaciones que se han realizado al respecto, sugieren por una parte que podría tratarse de una visión cósmica que hace alusión a la derivación órfica, donde un niño que jugaba a los dados fue asesinado por los Titanes y después resucitado para entregarle el reino de *Aión*.

Otra interpretación que se ha dado al fragmento 52 y que es la que interesa en este trabajo, es la que atribuye un sentido humano al extracto de Heráclito, donde la figura infantil deja de ser frágil y adquiere poder. El niño pasa a ser el rey del universo, de la eternidad, de lo imposible, se convierte en el universo mismo para jugar con los opuestos en un tiempo sin tiempo.

De esta manera, Kohan dibuja en Heráclito una pintura de infancia paradójica, que comienza al inicio de la vida del hombre pero se revela contra el mismo, no es progresiva, desaparece ante la adultez; agota sus posibilidades tan pronto pasa el tiempo y pareciera que sólo logra existir si se resiste a su contrario, si vive en el tiempo de *aión*, de la eternidad. Tiempo, donde según Kohan (2004) vive Heráclito²⁵.

Por otra parte, Kohan recoge en el artículo *Visões de filosofia: infância* (2015) la mirada de la infancia de J. F. Lyotard, quien propone una aproximación a las nociones que Kohan trata de construir a partir de la lectura de los diálogos de Platón. Es decir, rescata en este dos de los sentidos que se pueden señalar a la infancia: el primero, que es una condición de vida, más allá de una fase cronológica y el segundo, que la infancia se escapa de sí misma, que es comienzo e irrupción. Las ideas anteriores tienen su origen en la tarea que Lyotard (2005, citado en Kohan, 2015) confiere a la filosofía, ya que la retrata como una práctica autodidacta en la que el pensamiento vuelve a empezar una y otra vez y, donde se busca a la infancia en cualquier lugar,

²⁵ Kohan realiza un ejercicio con Heráclito similar al que efectúa con Sócrates en el artículo *Visões de filosofia: infância* (2015), Propone que es posible identificar en este filósofo presocrático a un niño que lo habita, que lo acompaña y le permite contactar con una vida filosófica.

incluso fuera de la propia infancia (pp. 222-223).

De acuerdo con Kohan (2015), Lyotard se ocupa en varias de sus obras de pensar sobre la infancia no cronológica que nos ocupa, la cual caracteriza como indecible, como una sombra perdida que nos habita con su recuerdo y lo más importante, como la condición necesaria para decir lo significativo, no los asuntos de los que se ocupan los adultos, sino lo realmente importante, lo que permite habitar la vida.

La propuesta de Lyotard sugiere que la infancia no es sólo “una etapa de la vida, algo que tiene lugar en un tiempo cronológico, y como resultado se supera. Habita sin ser percibida, (...) como una sombra” (Lyotard, 1997, citado en Kohan, 2010, p. 133) que la conciencia y el discurso intentan negar o pretender que no existe. La infancia es una “condición latente detrás de cada palabra pronunciada por cualquier ser humano” (Lyotard, 1989, citado en Kohan, 2015, p. 223), es lo inhumano, una especie de determinación a la que estamos sujetos. Lo anterior es paradójico, porque pareciera que la condición de infancia que sugiere Lyotard es la antesala de nuestra voz, siendo que ésta ha sido definida como ausencia de lenguaje ²⁶.

Este filósofo plantea que ambos, infancia y lenguaje nos habitan antes de que podamos saber que existimos. Cuando uno surge, lo otro nos abandona, pero al mismo tiempo se queda impregnando todo lo que somos, dice:

Es como el nacimiento y la infancia, que están ahí antes de que lo esté uno. El allí en cuestión se llama cuerpo. No soy yo quien nazco, quien soy alumbrado [*enfanté*]. Yo mismo naceré después, con el lenguaje, al salir de la infancia [*enfance*], precisamente. (...) y esa infancia, ese cuerpo, ese inconsciente se quedarán ahí durante toda mi vida

²⁶ Al respecto, Kohan (2010) señala que la infancia no sólo es la ausencia de palabra, sino la palabra que no se puede decir, pero que al mismo tiempo habita en cada palabra que se pronuncia. La infancia se convierte en algo más que una fase de adquisición de la palabra se configura como “un estado latente que habita en cada palabra hablada: la de un niño, pero también la de un adulto y la de un anciano, la de cualquier ser humano” (Kohan, 2010, p. 133).

(Lyotard, 1997, p. 45).

Así, Lyotard distingue el estado inhumano en dos sentidos, como aquello que el mercado apremia de los hombres y mujeres, y por tanto, impregna una huella en su alma para abandonarse a sí mismos y responderle al mundo social en que se hayan inmersos, un mundo donde la infancia no tiene cabida y por otra parte, como la circunstancia de nacer sin haberlo elegido. Pareciera que la sociedad, las exigencias del mundo, la historia misma de la humanidad determinara para el hombre su existencia, una existencia sin infancia, una existencia inhumana que no permite que el hombre contacte con lo que ya lo habita desde siempre (Lyotard, 1989, citado en Kohan, 2015, p. 223).

Kohan (2015) recupera de Lyotard que ambos sentidos de lo inhumano dejan una deuda significativa hacia la infancia que no debe ser olvidada²⁷ y que implica como posible tarea político y filosófica, rebelarse a la exigencia de terminar con la infancia. Propone que la mejor resistencia que se puede hacer es escribir acerca de ella, ya que en esta acción se materializa la posibilidad de pensarla desde otro lugar, de explorar los límites de la infancia más literal y descubrir a la infancia olvidada (p. 224). Es un ejercicio que permite ayudarla a sobrevivir, a gritar lo silenciado, ya que “escribir sobre la infancia es atreverse a decir lo que no se dice, a manifestar lo que se esconde en cada aspecto del lenguaje: la infancia” (Kohan, 2010, p. 127), es mencionar lo indecible, la infancia y la niñez.

Lo que propone Lyotard (1989, citado en Kohan, 2015), es emplear la escritura de la infancia como arma para derrumbar a las instituciones sociales, entre ellas a la escuela, al menos tal como se conoce, como una escuela de lo inhumano que intenta apagar a la infancia, y es que

²⁷ Kohan (2010) relaciona a la infancia olvidada con lo sucedido en el juicio de Sócrates. Sugiere que para nacer en la filosofía, los filósofos necesitan olvidarse de éste, como una especie de mecanismo de defensa, deben hacer como si la sentencia de muerte que se emitió en su contra no existiera y con ello se olvidan de los riesgos de la niñez, por lo que terminan olvidando su propia niñez y con ello corren un riesgo más radical, el olvidarse de sí mismos.

ésta, como condición de vida necesita en su lugar una *Scholé*²⁸, es decir, un tiempo de ocio, un tiempo de *aión*²⁹ o de eternidad que le permita aprender a habitarse a si misma (p. 225). De acuerdo con Kohan (2010), la escuela “debe estar más atenta a dejar que la infancia se haga a sí misma en lugar de pretender hacer de la infancia algo predestinado y socavado, diferente de lo que es” (p. 131); la escuela debería permitir que los niños tuvieran mayor oportunidad de construir sus experiencias de infancia, en lugar de indicarles cómo deben vivirla.

A partir de esta propuesta, Kohan (2015) rescata que Lyotard plantea que antes del *logos* e incluso antes del tiempo se encuentra la infancia como tiempo afectivo y sensible, como condición que permite vivir, sin embargo, este afirma también que “no hay vida sólo en la infancia” (Kohan, 2015, p. 225), es decir, que aunque se puede vivir sin esta, es imprescindible comenzar a habitarla. De lo ya pensado en función de *la Apología de Sócrates* es factible criticar la afirmación de Lyotard, puesto que sin infancia no puede haber vida³⁰, incluso para acercarse a la muerte como se pudo apreciar con Sócrates, se requiere ser infante.

Así, de acuerdo con esta tercer visión que recoge Kohan (2015) en este texto, la infancia nos habita durante toda la existencia, es algo más que una etapa cronológica, representa una condición necesaria para hacerle frente a lo inhumano, tal como lo hizo Sócrates ante su injusto juicio, ya que permite contactar con la filosofía, cuestionar, sentir, crear, irrumpir en lo ya dicho o en lo establecido.

²⁸ De acuerdo con Rancière (1988, citado en Durán, 2015) el término escuela tiene su origen en la *scholé* griega. Ésta no era propiamente una institución social, sino una manera simbólica de separar el tiempo y el espacio del ocio, del de las ocupaciones (pp. . En la *scholé* se liberaba a las personas del trabajo, para que en igualdad de condiciones disfrutaran del placer de aprender.

²⁹ Kohan describe *aión*, como aquello que designa la intensidad del tiempo de vida humana, una temporalidad no numerable ni sucesiva, sino intensiva. *Aión* es “el momento de la experiencia” (Kohan, 2010, p. 132).

³⁰ Con esto se pretende señalar, que sin infancia todo se reduce a la reproducción de conductas impuestas, determinadas y antinaturales, al uso de mascarar sociales que impiden disfrutar de lo humano, el movimiento, la información sensorial, expresar libremente las emociones, saciar la necesidad de conocer...

La infancia, que Kohan retrata a partir de la lectura de Lyotard y de la interpretación que Derrida efectúa sobre Platón, se presenta como peligrosa, como una condición que es necesario erradicar, abandonar apenas sea posible para que los hombres y mujeres se ocupen de los temas realmente importantes; para que hagan política y sirvan a la *polis*, tal como exigía Gorgias, sin embargo, esto no es posible porque nos habita. La infancia es una puerta entrecerrada que se escapa en cada descuido para permitir que contactemos con la vida, con lo significativo. Privar al ser humano de la infancia conlleva la negación de todos sus modos de expresión, implica condicionarlo y condicionar su pensamiento.

A partir de lo anterior, se puede inferir que quizá Kohan (2015) encuentra en el análisis que efectúa Derrida sobre Sócrates y en su propia reflexión sobre Platón y Lyotard, una justificación de lo urgente que resulta escribir sobre la infancia, descolocarla de su lugar tradicional, repensarla y defenderla de todo aquello que ha sido acusada. Pareciera que Kohan, se adentra en el pensamiento de los filósofos con la intención de encontrar los argumentos que sirvan como testigos de las injusticias cometidas hacia la infancia, y con ellas, hacia todos los niños, las niñas, los hombres y mujeres que existen incompletos. Quizá, la intención de este pensador es ganar la batalla que Sócrates perdió al tratar de defender a la filosofía y con ella, a la infancia.

Por otra parte, en *Infancia entre educación y filosofía* (2004), Kohan aborda a un pensador un tanto distinto de los que se han mencionado hasta ahora. Reflexiona acerca de los estudios del historiador Philippe Ariés, quien situó la invención de la infancia en una “historia de las mentalidades”. Kohan muestra que en las lecturas de Ariés es posible advertir como los mitos de la infancia que comenzaron en la filosofía griega, se consolidaron con el surgimiento de instituciones modernas como la escuela o la familia.

Kohan (2004) efectúa un análisis profundo del trabajo de Ariés. Señala las principales

críticas que se le han realizado, las cuales se enuncian a continuación:

- a) La tesis de que la infancia es una invención moderna.
- b) El tinte romántico desde el que realiza su estudio y
- c) La metodología que emplea (Kohan, 2004, p. 79)

Kohan (2004) sugiere que es importante contemplar estos supuestos al revisar a P. Ariés, para no realizar una lectura superficial de su propuesta. Resalta que los incisos a) y c), han sido fuertemente cuestionados por comentaristas, quienes plantean que afirmar que la infancia no existía en periodos anteriores a la Edad Media es peligroso y que tanto los métodos como las evidencias que empleó el historiador no son suficientes para respaldar la validez de sus resultados.

A pesar de esto, Kohan destaca que es un trabajo pionero en temas de historia de la infancia. No está de acuerdo en que ésta se haya inventado a partir del siglo XVIII, pero abre la posibilidad de aceptar que quizá lo que sí surgió fue un sentimiento 'moderno' de infancia, además de que el estudio permitió notar un cambio significativo en la manera de pensar a los niños (Kohan, 2004, p. 35).

Como se trató en el apartado 2.4.2, Philippe Ariés desarrolló un estudio de la evolución de la infancia en el que propuso que ésta se descubrió aproximadamente a finales del Siglo XVIII. Ariés partió del supuesto de que en ciertos periodos de la Edad Media no existía un sentimiento o conciencia de infancia, dado que ésta no figuraba en la iconografía y si lo hacía, los niños eran plasmados como pequeños adultos en miniatura (Kohan, 2004, p. 76). A partir de esto identificó que existían variaciones en la forma de retratar a los niños y sugirió que ello se relacionaba con los cambios de mentalidad hacia la infancia.

Kohan (2004) recupera que según Ariés, el significado del término 'niño' era bastante

ambiguo durante los siglos XIV, XV y XVI, ya que servía para denominar de manera indistinta a personas de trece hasta veinticuatro años y fue hasta el siglo XVII que el término `infancia` comenzó a tomar el sentido con el que se le conoce actualmente, pero no se formalizó sino hasta finales del siglo XVIII (Kohan, 2004, p. 77). Lo oscuro del término se reflejaba en las prácticas hacia los infantes³¹, no había ropas o juguetes específicos para los niños, tampoco restricciones respecto al uso de armas o pudor hacia las prácticas sexuales y existía además un “infanticidio tolerado” (Kohan, 2004, p. 77). Aunque estuviera prohibido asesinar niños, la práctica era bastante común, además de que las condiciones de salud de los infantes eran frágiles, por lo que perder niños era común.

En el siglo XVII sucedieron cambios demográficos y sociales que impactaron en la forma de vida de los niños. Los progresos en medicina disminuyeron los niveles de mortalidad infantil y según Ariés, estos factores influyeron para que se generara un nuevo sentimiento hacia la infancia (Kohan, 2004, p. 78). Dado que el riesgo de perder a los hijos era cada vez menor, los adultos comenzaron a generar mayor afecto hacia ellos, hasta que se convirtieron en el centro de la familia³². Ariés propuso que es posible apreciar este nuevo sentimiento a través de las manifestaciones artísticas de la época. Los retratos de los niños logran captar sus rasgos naturales, así como las prácticas hacia la infancia.

Kohan resalta que a partir de la segunda tesis de Ariés respecto al sentimiento de infancia, es posible observar que “el Estado muestra un interés cada vez mayor en formar el carácter de

³¹ Kohan recuperó algunas líneas sobre un estudio que realizó al respecto la feminista Sh. Firestone, quien encontró que los procesos y prácticas sociales derivados de la invención de la infancia, afectaron de manera distinta a niños que a niñas. Firestone propuso que ambos sufrían por igual la “ideología de la adultez”, sin embargo, al principio se crearon dispositivos distintos para cada uno, diferentes juguetes, diferentes ropas y sobre todo, para los niños se propusieron rituales y espacios sociales a los que las niñas no podían acceder, como sucedía con la enseñanza y las escuelas (Kohan, 2004, p. 105).

³² Kohan (2004) recupera que según Foucault este nuevo sentimiento de infancia no consistía solamente en mimos, juegos y sonrisas hacia los niños, sino que configuró el tipo de relaciones sociales y de poder que existía entre adultos e infantes. El control hacia los niños comenzó a organizarse a través de instituciones sociales como la familia o la escuela, además de que se instalaron nuevas reglas sociales y morales (p. 106).

los niños” (Kohan, 2004, p. 78). A partir de esta idea es posible generar reflexiones encontradas acerca de lo que sucedió con ellos desde la época de los griegos. Por una parte, pareciera que durante un largo periodo de tiempo la infancia fue borrada. La existencia de los niños como tal, era reducida a tres años, luego se convertían en adultos de manera abrupta. Cuando por fin se reconoce la necesidad de dejarlos ser y se les vuelve visibles, el Estado no soporta su presencia y la condiciona, es decir, los inscribe nuevamente en el libro social, pero bajo sus instituciones, principalmente bajo una propuesta de enseñanza similar a la que alguna vez propuso Platón.

Da la impresión de que incluso en el siglo XVII, cuando los niños fueron colocados de nuevo en el escenario social, la humanidad seguía sin comprender qué clase de seres eran. Si no estaban siendo colonizados desde un adulto-centrismo, lo están bajo el concepto de un infantilismo moderno, desde donde se les indicaba cómo comportarse, como pensar, cómo sentir, cómo hablar o cómo vestirse, sin embargo, cuando se les permite existir de manera natural, fuera de toda marca impuesta o máscara social, pareciera que es cuando más miedo despiertan en los adultos, cuando mas difícil resulta entender qué son, porque viven en el tiempo que ellos conocen, el tiempo de *aión*, se comunican con el mundo a través del lenguaje que les es natural, el lenguaje de la experiencia y de los sentidos, y esto resulta intolerable e incomprensible para los adultos.

Así, Kohan recupera de los pasajes de Ariés, que éste afirmó dos sentimientos de infancia que surgieron entre los siglos XVI al XVIII, el primero referido a la vida privada de la familia, relacionado con los juegos, los mimos y cuidados hacia los niños, y el segundo hacia la vida pública (Kohan, 2004, p. 104). Es en este último donde Kohan centra su atención, ya que considera que es posible advertir el desarrollo del mito de la ‘infancia inferior’, donde los niños son contemplados como imperfectos, frágiles y peligrosos, por lo que es vital educarlos.

Kohan resalta que la invención de la infancia se entrelaza con la de la escuela como

institución social, con lo cual se cumple uno de los sueños de Platón, que ésta se configure como una cuestión de Estado (Kohan, 2004, p. 104). Escuela e infancia se convierten de manera formal en materia de política. Kohan (2004) señala que antes de la modernidad existieron niños e ideas sobre la infancia, pero no existía la ciencia de la pedagogía, desde ésta el infante no sólo se convirtió en el centro de la familia, sino también de múltiples estudios pedagógicos, médicos, psiquiátricos y morales. Así pues, se puede afirmar que el surgimiento de un “sentimiento moderno de infancia”, originó el nacimiento de un nuevo niño, que no podrá ser visto ya separado del término “alumno” (Kohan, 2004, p. 108).

Es posible identificar que de acuerdo con lo que Kohan rescata, para Ariés la infancia es contemplada como el primer periodo de vida del hombre, el cual cae bajo una metáfora de oscuridad e inmadurez social. Desde ese lugar, los niños tienen conocimiento y razonamiento disminuido, por lo cual es necesario educarlos y cuidarlos. Con el afán de entender cómo funcionan los seres que aparecieron de manera gradual hasta llegar al siglo XVIII, tal como lo propuso Ariés, fue necesario diseñar dispositivos de poder e instituciones sociales.

La imagen de infancia que retrata Kohan en Philippe Ariés es la de la ausencia, la invisible, la que se puede alojar bajo el trazo de la inferioridad y del “otro despreciado”. Ariés dibuja un niño de existencia corta, un niño no nombrado que de pronto se convierte en uno extra vigilado y en este sentido, Kohan (2004) recupera algunas impresiones de Foucault que permiten advertir esto con mayor facilidad.

Foucault plantea que los cambios sociales que se dieron durante el surgimiento del sentimiento “moderno de infancia”, implicaron la modificación de reglas morales y económicas al interior de las familias (Kohan, 2004, p. 106). Los matrimonios dejaron de centrarse en la unión de la pareja, para contemplarse como el “nido” que permitiría formar a los futuros adultos. En esta visión es posible encontrar un símil con las ideas de Platón, quien en varios de sus diálogos

resaltó la importancia de cuidar las condiciones de crianza de los infantes e incluso de asegurarse que las personas que se fueran a unir en matrimonio tuvieran la edad adecuada para traer hijos sanos al mundo.

Además de lo anterior, Foucault identifica algunos problemas en relación con la vida pública de los infantes. No sólo se configuró cómo debían de ser los niños en tanto “hijos”, sino que se creó el término “alumnos”, el cual facilitaba el diseño de los “niños” que se requerían. Bajo esta lupa se postuló que era posible contemplar la existencia de un sujeto originario, el cual servía de base para formar a los demás (en términos de Platón quizá podría denominarse como el “ciudadano ideal de la polis”) y se señalaron parámetros e indicadores de “normalidad” para lograrlo.

Para Foucault “la función principal del poder disciplinar es normalizar” (Kohan, 2004, p. 84) y esto se puede lograr a través de diversos dispositivos e instituciones sociales, como la escuela, los hospitales o las prisiones. En realidad para este autor las diferencias entre estos lugares resultan casi imperceptibles. Dictan a los sujetos, adultos o infantes cómo tienen que comportarse, qué se espera de ellos; les norman el tiempo y los espacios, y en el caso de las escuelas, incluso determinan qué puede aprender o interesar a un niño en determinada etapa.

Además de lo anterior, Foucault destaca que a la infancia vigilada y controlada, hay que sumarle la connotación negativa que se le adjudicó gracias a la psiquiatría del siglo XIX, al señalarla como “la fuente de la patología” (Kohan, 2004, p. 106). Según este autor (2001), el *status* de los criminales dependía de los médicos y psiquiatras, quienes tomaban el papel de jueces al determinar si el acusado presentaba una responsabilidad jurídica real o era catalogado como enfermo. Ellos tenían la función de señalar si los sujetos analizados presentaban ciertas conductas o rasgos criminales que habían sido arrastrados desde la infancia, como maldad, pereza, perversidad, presencia de juegos con armas de madera o donde lastimaran animales;

que afligieran a los padres o faltaran a la escuela (Foucault, 2001, pp. 34-44).

Así, se afirmaba que en la infancia se gestaban muchos de los males de la sociedad. Este periodo de vida tenía una doble importancia. Por una parte, al ser la primer etapa de vida de las personas permitía advertir si algo andaba “mal” con ellas, si presentaban comportamientos “anormales” y con ello prevenir que se saliera de control o que en el futuro presentaran desviaciones, o bien, a posteriori era empleado como referencia para explicar el por qué de una conducta determinada.

Así, la infancia que era el objeto de estudio de la pedagogía, se trasladó al área de la medicina para determinar parámetros de salud mental. Igual que Calicles quien tenía el impulso de agarrar a palos a aquel que presentara comportamientos infantiles, los médicos comenzaron a determinar que cualquier muestra de “infantilismo” era síntoma de demencia y ello servía para quitar la responsabilidad de los delitos a los individuos. Se deja de juzgar la acción y se comienza a filtrar la mente de los acusados.

Estas ideas ponen en juego a la infancia descubierta por Ariés, es decir, se descubre a la infancia, pero en seguida se le apresaa. De los niños de existencia corta, se pasa a los niños que ya no existen más, que se les indica cómo deben de existir. Por ello es por lo que Kohan (2004) señala fuertemente que “en una escuela se juega mucho de lo que un niño es” (P. 91), se le penaliza el tiempo, su manera de ser, su cuerpo, su sexualidad y sus actividades, ¿cuánto tiempo podrán existir hoy en día los niños, siendo niños? ¿Habría algún lugar en la actualidad donde puedan ser?

Así, aunque Kohan llega a mencionar en algunos de sus textos, en defensa de Platón, que sería anacrónico acusarlo de atentar con sus propuestas contra los derechos de los niños, lo cierto es que es importante no desestimar el impacto que tuvieron sus ideas en la historia de la humanidad. A la luz de Foucault podría señalársele que sentó las bases de muchos de los

dispositivos de poder que hoy en día siguen vigentes para intentar controlar y normalizar a los niños, para que se conviertan en los adultos esperados.

En otro sentido, en *Otras infancias para la infancia* (2018), Kohan desentraña de los textos del maestro Paulo Freire³³ múltiples visiones de infancia. Expone que esta puede ser pensada y vivida de maneras distintas por una misma persona. Kohan sugiere que es posible leer a este autor a partir de una revisión autobiográfica en dos momentos, donde expone su propia infancia y la de sus hijos, que además permite pensar sobre la existencia de diferentes infancias en un mismo tiempo, de acuerdo a condiciones económicas y sociales particulares (similar al ejercicio que realizó Philippe Ariés), al señalar los límites entre ésta y la adultez y por otra parte en el ejercicio autobiográfico que realiza en las correspondencias que intercambia con su sobrina Cristina, mientras se encuentra en su tercer exilio. En este texto, en particular es posible contemplar a la infancia como algo más que una etapa cronológica.

Además de leer la infancia a partir de estos dos encuentros, que a su vez es posible configurar o fraccionar en otras tres maneras de pensarla, Kohan (2018) rescata que también es posible identificar en Freire otras dos definiciones a partir de ciertos atributos, que además resultan contradictorios, como la carencia que identificó en esta al relacionarla con el pueblo de Brasil o la fuerza, al asemejarla con la esencia de la revolución de Nicaragua.

Por principio Kohan (2018) rescata que Freire se refiere con frecuencia a una etapa cronológica, sobre todo esto se puede advertir en las cartas que escribió a Cristina entre 1993 y 1994, donde efectuó un ejercicio autobiográfico que le permitió contactar con el niño Freire (p. 3). Kohan (2018) recupera algunas citas y extractos donde éste expuso situaciones que marcaron

³³ Al inicio del artículo Kohan (2018) aclara que la infancia no era una preocupación fundamental de Paulo Freire, sin embargo, propone que se pueden obtener contribuciones importantes sobre el tema a partir de su pensamiento, dada la influencia que este pedagogo ha tenido en América Latina en temas de educación y libertad.

dicha etapa, que configuraron su pensamiento y motivación de lucha. Menciona las carencias a las que estuvo expuesto, el hambre o los miedos que experimentó a raíz de los exilios, las experiencias de pedagogía amorosa que obtuvo de sus padres, pero también su insatisfacción constante hacia el orden de las cosas, sensación que despertó en él un instinto de rebeldía política que lo acompañó durante toda su vida.

Kohan (2018) rescata de diferentes lecturas, que Freire descubrió que su vocación de educador lo acompañó desde que era niño, pero también su instinto de rebelión ante todo acto de discriminación (Freire, 1999, citado en Kohan, 2018, p. 20). Al percibir las desigualdades, al pensar sobre la represión que vivió su gente y al coleccionar experiencias de injusticias, de dolor y de impotencia, se dio cuenta que resultaba urgente transformar el mundo y por otra parte, sugiere que al pensar en retrospectiva, Freire advirtió que su infancia no era una ausencia sino una presencia que continuaba acompañándolo y determinando quién era.

En el análisis efectuado por Kohan (2018), además de identificar una infancia cronológica en la vida del educador, se puede percibir una infancia ambigua como la que retrató Philippe Ariés, ya que por la condición económica y política que se vivía en la Gran Depresión, los niños realizaban tareas de adultos, hecho que difuminaba los límites de los roles sociales y que Freire retrató con la siguiente expresión: “Éramos niños anticipados en personas adultas. Nuestra infancia estaba apretada entre el juego y el “trabajo”, entre la libertad y la necesidad” (Freire, 2015, citado en Kohan , 2018, p. 11), y señaló además que esta condición generaba que existieran dos tipos de niños, aquellos que comían poco y los que no comían nada.

Freire vivenció una infancia que se confundía con la adultez y aunque Kohan (2018) señaló que “el niño se convirtió rápidamente en adulto” (p. 13) para ayudar a su familia y rescatarse a sí mismo, podría leerse de otra manera, como una infancia atropellada en la que no se salía de un estado para entrar a otro, donde ambas etapas se empalmaban en un mismo

tiempo. No sólo se vivía una adultez en un plano físico, sino también en uno mental, porque sus preocupaciones no eran nada más el volar una cometa o trepar árboles, sino que existía una angustia inminente por la existencia de múltiples y desiguales infancias, porque los otros, los que tenían hambre eran sus amigos de juego y entonces se preocupaba por “temas de grandes”, por problemas de humanidad.

Por otra parte, Kohan recogió también la propuesta que Freire elaboró a partir de lo que el Padre Antonio de Vieira expusiera al emperador de Brasil en 1638 (Freire, 2015, citado en Kohan, 2018, p. 20). Éste planteó una especie de analogía entre el término de infancia de acuerdo con su etimología, es decir, del *infans* “sin habla” y, la situación que se vivía en Brasil para ese tiempo; señaló que el país experimentaba una situación de opresión, la cual dejó al pueblo sin habla, tal como si fuese un niño (Freire, 2015, p. 20).

A partir de este encuentro, Kohan propone que Freire resalta una connotación negativa de la infancia, como “una imagen de fragilidad, de lo oprimido y lo reprimido” (Kohan, 2018, p. 20), que tiende a negar la existencia del tiempo cronológico, porque no termina de evolucionar o de pasar, sino que congela las posibilidades de vida y de cultura del país.

Esta visión de fragilidad, de incompletitud de limitaciones para hablar o para hacerse oír y esta condición de sometimiento, se asemeja un tanto a lo que Kohan recupera en otros textos sobre la visión de infancia en Platón, pero también un poco de lo que ha rescatado sobre Rousseau, y con ello evidencia ciertos márgenes no claros del concepto de infancia, porque luego expone también una noción contraria, donde Freire la sitúa como potencia.

En otro sentido, en la entrevista documental que Guimarães realiza a Freire en 1982, éste retrata la infancia cronológica de sus hijos. Kohan orienta su análisis hacia la identificación en el relato del educador de dos conceptos griegos mediante los que es posible definir al tiempo: *cronos* y *kairos* (Kohan, 2018, p. 14). El primero referido a un tiempo lineal enmarcado en el reloj,

en el que se escribe la historia y que tiene como atributo principal, el ser irreversible e independiente de toda percepción nuestra y por otra parte, retrata al tiempo *kairos* que sucede siempre ahora y por tanto, está lleno de posibilidad, es el tiempo oportuno en el que viven los niños.

De acuerdo con la lectura de Kohan (2018), Freire reclama que el mundo, en especial como es vivido en la mayoría de los países de América Latina, ha robado a los niños la posibilidad de vivir en un tiempo de *Kairos* y en su lugar, los ha llevado a toda prisa a subirse al mundo cronológico de los adultos, con horarios escolares, tareas y deberes por cumplir y una exigencia apremiante para convertirse en agentes económicamente activos, alejándolos de toda posibilidad de ocio.

Además de lo anterior, Freire (1985, citado en Kohan, 2018) recupera en la entrevista, información sobre la infancia política que tuvieron que vivir sus hijos, dado el exilio y encarcelamiento al que fue sometido, proceso que su esposa Elza eligió vivir con él, en un acto político y solidario, a pesar de que no le correspondía (pp. 16-19). Pese a este difícil e injusto periodo, Freire recuerda que ambos mantuvieron siempre una preocupación importante por enseñar a dialogar a sus hijos y por respetar su derecho a hacer preguntas, a jugar, a sentir y a experimentar el mundo. Esto permite advertir en él un respeto a su vez por la infancia, por la curiosidad que la caracteriza y por las posibilidades infinitas que implica, mismas por las que debiera ser defendida.

Otro análisis que Kohan realizó es precisamente el contrario al que se hablaba en párrafos anteriores, donde la infancia deja de ser contemplada como frágil y es vista como una potencia para Freire. Kohan identificó que éste caracterizó a la infancia como una fuerza vital que es posible relacionar con la revolución, por su carácter soñador, utópico y su necesidad de transformarlo todo. De hecho recoge dicha noción en su artículo, bajo el subtítulo “La infancia

más afirmada de Paulo Freire: la revolución³⁴ (Kohan, 2018, p. 21).

Lo que escribe Kohan es realmente bello, propone que lo que se ha dicho sobre la infancia, respecto a una carencia humana, representa una trampa que permite a ésta vengarse de las reducciones impuestas, porque la dota de una posibilidad de libertad, que le permite afirmarse como creación de vida, cargada de oportunidades y utopías. La infancia pasa de ser definida como débil o vulnerable a representar un impulso poderoso y, aunque Kohan (2018) plantea que a través de esta analogía Freire realiza un elogio a la revolución, pareciera realmente lo contrario, es decir, que a partir de las semejanzas encontradas, la infancia recupera una fuerza que a menudo le ha sido arrebatada.

En este apartado, Kohan recoge además una reflexión que trabajaba ya al analizar la relación que postula Freire del término infancia con el pueblo de Brasil (Kohan, 2018, pp. 21-23). Propuso que la infancia que señala este pedagogo en ambas posiciones, a pesar de ser contradictoria tiene un punto de encuentro en el tiempo, un tiempo de *aión* y no de *chronos*, ya que el espíritu nicaragüense que vive dicha revolución pareciera no estar presente en su mundo, pareciera ser un niño³⁵, pero no por haber nacido hace poco o por sus carencias, sino por la forma en que habita su presente, un presente indeterminado, que se revela por su fuerza afirmadora y de potencia. Para la infancia, el tiempo cronológico no importa e incluso se reinicia casi al final³⁶, es el tiempo del “eterno retorno, del juego (...) de la filosofía... del amor” (Kohan,

³⁴ De acuerdo con Kohan (2018), Freire afirma esta infancia como revolución en otro de sus textos, en *La pedagogía de la cuestión*, donde dialoga con Faundez y plantea que ésta no es solo una etapa de desarrollo o metáfora de la existencia, sino una cualidad propia de la revolución, en el sentido de que se atreve a soñar sin miedo, intenta transformar, crear o desarmar. Freire aterriza esta analogía en los intentos que hace Nicaragua por madurar su revolución (Freire, 1985, citado en Kohan, 2018, p. 23).

³⁵ Sería interesante cuestionar si por niño, Freire se refiere a la inclusión de ambos géneros, es decir, si su contemplación de “niño” contempla también a las niñas y las dota de posibilidades revolucionarias. Aunque hombre recoja el concepto de mujer, también de cierta manera lo anula. Porque el lenguaje configura el mundo y en este sentido, se puede hacer una crítica fuerte por no clarificar o resaltar que las niñas también son espíritu de revolución.

³⁶ Kohan (2018) defiende esto apoyado en una idea que expone Freire, donde expresa a sus más de setenta años, donde dice: “Es como si hoy fuéramos más jóvenes que ayer” (Freire, 2000, citado en Kohan

2020, p. 126).

De este análisis del tiempo, Kohan (2018) salta hacia una reflexión un tanto distinta de la semejanza entre la infancia con la revolución. Dentro de las posibilidades que Freire confiere a la infancia, señala la oportunidad que se le ha otorgado para madurar y convertirse en algo más que la supere, donde quizá se le ponga fin, de la misma manera que suele hacerse con la revolución. Pareciera que la institución idónea para realizar esto, ha sido la escuela desde su invención, al representar el espacio donde la infancia podrá convertirse en todo aquello que se ha idealizado para ella.

Sin embargo, las posturas de Freire y de Kohan no se inclinan hacia esta visión, sino hacia una donde se proteja a los niños, se les cuide y alimente, donde tenga “las condiciones para que pueda amar su infancia de manera infantil” (Kohan, 2018, p. 27), donde nunca se le abandone, porque de ser así, quizá la vida estará en riesgo de disminuir su vitalidad y será menos viva, para todas las edades. Con esto se reafirma que la infancia puede definirse como una condición de vida que nos acompaña y que quizá se puede perder también aún siendo niño³⁷ y por ende, se tiene que estudiar el entramado conceptual de estos términos, dejarse de ver como sinónimos o como unidos de manera permanente y predeterminada y estudiar los márgenes que deben señalarse.

2018, p. 25), proponiendo que se puede ser infante a cualquier edad e incluso, que al llegar a la vejez la fuerza vital comienza a resurgir.

³⁷ Aunque el tema que ocupa la presente investigación trata sobre la infancia como concepto, es interesante recuperar una cita bastante bella, en la que Kohan (2018) retoma de Freire que los educadores debieran especialmente no perder su propia infancia, ya que son quienes están en contacto con los niños, quienes pudieran entender y defender el tiempo de *kairos* que necesitan para vivir su infancia y lo plantea de la siguiente manera:

“Cuanto más niños sean los educadores, más expuestos estarán a las hostilidades de un sistema. Sin embargo, al mismo tiempo, cuanto más infantiles sean, más educador será esta o aquella persona que no borre su infancia y mantendrá esta infancia viva de forma inquisitiva, alegre y curiosa, habitando su práctica educativa” (Kohan, 2018, p. 24).

Aunado a esto, agrega que quienes la hayamos olvidado o perdido, deberemos recuperarla o reinventarla (Kohan, 2018, p. 27).

Así, es posible identificar que Kohan (2018) realiza en este trabajo un ejercicio similar al que efectúa con Platón, es decir, encuentra nociones distintas de infancia dictadas por un mismo autor, algunas incluso resultan contradictorias, al señalarla como fuerza o potencia que reinventa y en otros textos, como una condición de fragilidad. En ambas definiciones, Freire, el educador de Pernambuco emplea el concepto de infancia para caracterizar una serie de atributos que se sitúan en polos opuestos y que terminan encontrándose en un tiempo de *kairos* o *aión*; mientras que al repensar su niñez y su adultez cronológica, se refiere al concepto de una manera más compleja, para nombrar una etapa de vida.

A partir de los extractos que recupera Kohan, no solo es posible encontrar al Freire infantil, sino también a aquellas conductas infantiles que éste manifiesta en sus últimas apariciones, siempre preguntando, cuestionado a sí mismo y hacia los demás, inquieto, y lo más importante, propone que éste se expresa en su lenguaje de infancia, aquel que le permitió aprender sobre la vida, una vida difícil e injusta que necesitaba ser transformada y que le permitió construir y defender una pedagogía de la pregunta. Esta interpretación es bastante similar a la que Kohan realizó con Sócrates, al proponer que éste pidió en su juicio expresarse en su lenguaje de infancia.

Es interesante como a lo largo de sus trabajos, Kohan encuentra esta infancia que se desborda en la etapa adulta de estos pensadores y cómo la señala incluso en los mismos términos.

Para terminar con el análisis de la lectura que Kohan (2018) efectúa sobre Freire, es preciso señalar que para éste la infancia es lo que se vive en esta etapa, los pensamientos y sentimientos que se gestan en ella y a partir de ella, pero es también algo que nos habita hasta el final de la vida, “una infancia reinventadora del mundo” (Kohan, 2018, p. 25). Freire expone con fuerza que aquello de lo que está más orgulloso, incluso más que de sus libros, es de no

haber permitido nunca que su niño interno muriera (Freire, 2001, citado en Kohan, 2018, p. 28). En función de este tipo de ideas es que Kohan afirma que Freire se esfuerza por “mantener la infancia dentro de sí durante toda su vida” (Kohan, 2020, p. 160).

Kohan rescata algo similar en otro texto del autor, Freire recomienda lo mismo a su sobrina Nathercinha en sus cartas. Con tono íntimo, igualitario y afectivo, le sugiere que nunca deje morir a su Nathercinha actual, la que es curiosa y quiere descubrir el mundo, le aconseja: “Nunca permitas que la Nathercinha de hoy muera dentro de ti. La niña que eres hoy deber seguir siempre a la joven que serás mañana y a la mujer que serás después (Lacerda, 2016, citado en Kohan 2018, p. 30). Por esto y por ideas similares es que Kohan propone que la infancia, según Freire “atraviesa toda la vida, como una forma que le otorga curiosidad, alegría y vitalidad (Kohan, 2020, p. 153).

En conclusión, a lo largo de este capítulo es posible apreciar una multiplicidad de imágenes de infancia que Kohan encuentra en diversos autores. En la lectura que realiza de Platón, Kohan identifica cuatro trazos principales que configuran el término: “posibilidad, inferioridad, otro despreciado y material de política” (Kohan, 2004, p. 32), aquí se plantea que estos pueden servir para alojar o acoger todas las marcas que presenta el concepto, incluso las propuestas de filósofos contemporáneos.

La imagen de infancia más amplia que retrata Kohan es la de inferioridad, ya que bajo esta categoría caen todos los atributos que determinan las diferencias entre los niños y los adultos. Por principio, es posible recoger aquí bastas ideas de Platón, ya que éste configura el mundo mediante un modelo antropológico de varón adulto superior en capacidades de razonamiento, en destrezas físicas y emocionales. Al igual que para Protágoras, para Platón el “hombre” es la medida de todas las cosas y desde esta visión los niños son menos, están incompletos, se van llenando poco a poco y son equiparables con los salvajes, las mujeres, los

borrachos y las bestias.

Bajo la metáfora de la inferioridad los infantes son devaluados, están limitados por una ausencia de conocimiento y de experiencias; son dominados por las pasiones y los miedos; no saben autorregularse, ni tienen juicio, y por tanto, no pueden participar en los procesos de la *polis*, ni cuidar de sí mismos o de su salud.

De aquí se desprende una reflexión interesante, ¿podrían ser considerados como niños todos aquellos que llegan a la etapa “adulta” sin lograr determinadas capacidades? Hay adultos que jamás aprenden a autorregularse o a razonar adecuadamente sin tener ningún tipo de discapacidad, o al revés, niños “genio” que presentan habilidades sobresalientes y que antes de los 8 años desarrollan un coeficiente intelectual mayor al de Einstein. ¿Ellos representarían para este filósofo una excepción a la regla que les habría valido ser considerados como “pequeños adultos”? o ¿serían contemplados como “niños extraordinarios”, pero sin salir de la metáfora?, tal vez estas inquietudes podrían permitir que se señale que Platón fue radical al intentar medir con la misma vara a todos los niños.

Esta marca de infancia, la del niño como el “inferior”, es quizá la más fuerte de todas. Con ella Platón dibujó para toda la humanidad la indicación de mirar hacia abajo a los infantes, no por su estatura, sino al colocarlos como contrarios de los adultos, de la misma manera que lo planteó Heráclito en el fragmento 79 (Kohan, 2004, p. 165). En este, se habrá de recordar que era posible realizar una lectura negativa de la infancia en Heráclito, la cual sugería que la infancia existía hasta que contactaba con su opuesto, la adultez, entonces dejaba de tener lugar en el hombre, se agotaba su tiempo.

En Ariés también es posible identificar esta marca de la infancia. Cuando se descubre el “sentimiento moderno de infancia”, las miradas se giran hacia los niños, sus características y posibilidades y entonces la sociedad se da cuenta que para poderse convertir en los adultos

esperados, es necesario que se cuide su crianza y para ello surge la invención de la escuela como institución Social. Foucault rescata que la educación no es un dispositivo amable que intenta ayudar a los niños a que desarrollen su potencial, sino que contribuye a vigilar y normalizar a los infantes.

Se podía pensar que en la escuela, el trazo de la infancia inferior podría tener esperanzas, porque los niños pueden “llegar a ser algo más”, a completarse, sin embargo, Foucault critica fuertemente esto, porque para él implica el sacrificar lo que ya son los niños.

Por otra parte, en Freire también es posible identificar a la infancia inferior, la que limita el habla de los niños, la no escuchada y oprimida. La infancia cronológica que va evolucionando poco a poco. La caracterización de carencia que Freire resalta en ella, le permite a Kohan jugar y trasladarla hacia otro lugar, el de la posibilidad, donde se puede completar todo lo no terminado.

De esta condición se desprende el sentido de las demás marcas de la infancia, es decir, sólo contemplando que los niños son inferiores es que se puede pensar que evolucionan, sólo si se piensan en estado de latencia, sin forma, como una especie de larva es que pueden ser señalados como una inversión con la que se puede hacer lo que se quiera. Los infantes son el material más tierno para que la polis alcance su objetivo y ello ocasiona que puedan ser considerados paradójicamente, como “el otro despreciado”, como lo sin importancia, lo ausente, o lo sin voz y como lo propuso Kohan en sus lecturas sobre Freyre, esto es también lo que permite que sea pensada en términos de posibilidad.

Así, el segundo trazo que se puede concluir es el de la infancia como material de sueños políticos (Kohan, 2004, p. 46). En Platón no existe un término para nombrar a la infancia, sin embargo, como afirma Kohan en muchos de sus textos, esto no impide que configure una compleja política de la infancia y que haga de ella un problema filosófico relevante.

Platón señaló la importancia de cuidar de la crianza y educación de los niños, para que se pudieran convertir en los ciudadanos ideales de la *polis* y aunque la escuela no surge formalmente como institución social sino hasta varios siglos después de su época, desde entonces éste inscribió que su objetivo debía ser el “educar para politizar a los nuevos” (Kohan, 2004, p. 72).

Tanto de la infancia inferior, como de aquella que es material de los sueños políticos, se puede dar el salto al trazo de esta como “el otro despreciado”. Ambas marcas podrían explicar el por qué de su ausencia, por qué no es importante nombrarla o excluirla de la *polis*. Los niños no interesan por lo que son, al contrario, resultan tan poca cosa y al mismo tiempo tan peligrosos, que es necesario controlarlos y pensarlos siempre por su futuro. Para Platón ser niño es una condición desagradable, de la que afortunadamente se puede salir y por su carácter negativo se asemeja con la vejez, con la demencia o con la embriaguez.

La infancia apremia ser arrancada del hombre porque lo envuelve en un estado de ilusión, lo inclina hacia los placeres, lo hace ingenuo, inquieto, inexperto; lo sitúa en un tiempo donde el tiempo no existe; por ello hay que pasar rápidamente por ella y vivir intensamente antes de volver a entrar a ella al final de la vida. La marca que escribe Platón para la infancia persigue aún a la humanidad. Todavía los adultos lamentan que los niños tengan que ser niños. Pareciera que dentro de cada persona existe un Calicles recordando a cada momento la importancia de salir de esta etapa que sólo hace perder el tiempo y aleja la atención de los “asuntos importantes”.

Este trazo, el del “otro despreciado”, se puede apreciar también en el trabajo de Ariés, quien propuso que la infancia fue invisible durante varios siglos de la Edad Media. Fue lo no nombrado, lo ausente, evidenció a los niños de existencia corta, los que se convertían en adultos apenas podían satisfacer sus necesidades básicas. La tesis de Ariés ha sido fuertemente criticada porque a pesar de que no existía un término para nombrar a la infancia, había niños y

había niñez, pero lo que podría obviar realmente Ariés, es que no se hablaba de ellos porque no se entendía qué eran los niños.

Este desconocimiento despertaba en los adultos un temor hacia la infancia, un miedo y un desagrado que originaba que fuera denominada como la fuente de todas las patologías y al mismo tiempo, como el espejo para identificar la locura en los adultos.

Kohan advierte el trazo lamentable con el que se tiñe a la infancia y con una actitud audaz usa todo lo que se ha dicho en contra de ella para configurar formas más amorosas de definir al concepto. Escribe sobre la infancia como una forma de resistencia política y propone una nueva manera de pensarla. Utiliza principalmente el término `ausencia´ que ha servido para caracterizar de manera negativa a la infancia y lo emplea para proponer que al no ser nada, puede ser todo, “es la marca sin marca” (Kohan, 2004, p. 46), es el trazo de la infancia como `posibilidad´.

Kohan (2004) propone que el primero en trazar esta marca a la infancia es el mismo Platón, quien la dibuja de múltiples y contradictorias maneras a lo largo de sus diálogos, como si pudiera ser casi todo (p. 53). Desde este nuevo lugar puede tomar la forma que se quiera, se convierte en el concepto no terminado, en la palabra de las posibilidades infinitas.

Kohan utiliza esta marca para proponer una infancia no cronológica, una condición que habita al hombre durante toda su vida. Es lo que acompaña a Sócrates hasta su muerte, es aquello que permite que Heráclito juegue con los opuestos y con el *logos*; es el lenguaje de experiencia que permite vivir de manera filosófica, la fuerza vital que nos anima. La infancia que dibuja Kohan descoloca la forma en que son vistos los niños, dejan de ser inferiores para convertirse en los reyes del tiempo, como lo enunció Heráclito en el fragmento 52 (Mondolfo, 2007, p. 37), se trasladan del tiempo sin tiempo, al tiempo de *aión*, al tiempo de *kairos*, de posibilidades y crean una nueva manera de existir para todo humano.

Con el trazo de “posibilidad”, Kohan intenta rebelarse a la exigencia de terminar a la infancia. Señala que ya no es posible sostener que los términos ‘niño’ e ‘infancia’ son sinónimos. El concepto ya no cabe en su sentido más tradicional, por ello Kohan escribe la infancia, para defenderla y repensarla, tal como lo propuso Lyotard.

Este trazo permite a Kohan construir un concepto de infancia no acabado, el de una condición no cronológica que acompaña al hombre durante toda su vida, que le permite pensar, preguntar, crear, moverse, contactar con la experiencia y escapar de todo lo dicho.

3.2 Noción de infancia de Walter Kohan

Antes de exponer la noción de infancia de Walter Kohan es preciso retomar la conclusión del Capítulo II. En este se evidenció que no existía un único concepto de infancia, sino múltiples y contradictorias formas de definirlo, por ejemplo, se habló de una infancia como ausencia de lenguaje, de una invisible y de una cronológica. El ejercicio permitió advertir que desde esa perspectiva se puede afirmar que existe una multiplicidad de imágenes de infancia, lo cual devela un problema conceptual interesante, al no existir una única manera de definirlo, el término tiene el riesgo de volverse vacío, ya que bajo él no caen sólo los niños, sino una serie de predicados que incluso resultan contradictorios, sin embargo, pareciera que Walter Kohan encuentra una solución creativa para esto.

El mismo Kohan (2004) destaca que los conceptos son históricos, problemáticos y que su evolución no es lineal, “son acontecimientos del pensar” (p. 257), y agrega que contemplarlos de esta manera permite crear nuevas configuraciones con ellos. Para Kohan (2004) los conceptos están en devenir constante y se conforman por un número finito de componentes, lo que ocasiona que todo el tiempo estén rozando regiones conceptuales distintas a lo que son. Con frecuencia las relaciones que las palabras establecen con otros términos están dadas a

partir de los problemas que presentan, por ejemplo: el término infancia se relaciona con otros como educación, porque la segunda palabra corresponde a una necesidad de la primera.

Así, pareciera que los conceptos tienen vida propia, tejen su definición a partir de los términos con los que guardan relación y dado que éstos no son eternos sino cambiantes, constantemente tienen la necesidad de resignificarse, además “no son entidades localizadas espaciotemporalmente” (Díez y Moulines, 1999, p.92) como lo son los objetos físicos y es complicado afirmar que pertenezcan a determinada época, a pesar de que se pueda precisar la fecha en la que fueron acuñados. Da la impresión de que esto es un problema, pero esta condición los dota también de innumerables posibilidades para configurarse.

Ahora bien, teniendo esto en cuenta se retoma una de las conclusiones principales a las que se llegó en el apartado 3.1, Walter Kohan propuso en el libro *Infancia, entre educación y filosofía* (2004) que la infancia podía ser caracterizada mediante cuatro trazos principales, “posibilidad, inferioridad, otro despreciado y material de política” (Kohan, 2004, p. 32). Aunque Kohan realiza esta propuesta para ilustrar la infancia en Platón, se propone que es posible emplear estos trazos para acomodar en ellos las imágenes que resultan del trabajo que efectúa Kohan de Heráclito, Lyotard, P. Ariés, Foucault y Freire.

Es decir, que después de realizar un análisis profundo del trabajo de Kohan, es posible proponer que estos trazos pueden servir como cajas conceptuales bajo las que se pueden guardar o agrupar los demás conceptos con los que se ha caracterizado a la infancia (véase tabla No.1) . Por ejemplo, bajo el trazo de la infancia como inferioridad, pueden caer conceptos como carencia, ingenuidad, irracionalidad, debilidad o fragilidad, muchos de estos han acompañado al concepto de infancia desde los tiempos de Platón.

Tabla 1. Trazos de imágenes de infancia de Walter Kohan.

| Trazo de “inferioridad” | Trazo de “otro despreciado” | Trazo de “material de política” | Trazo de “posibilidad” |
|---|---|--|--|
| <p>Infancia como etapa cronológica caracterizada por:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Carencia -Ingenuidad -Debilidad -Fragilidad -Incompletitud -Irracionalidad -Imperfección -Inmadurez social -Condición progresiva que desaparece al llegar a la adultez. -Etapa “sin lenguaje” o sin voz. -Idea de los niños como “receptáculos vacíos” -Etapa peligrosa -Los niños son asemejados con los borrachos, ancianos y animales -La marca de la devaluación, de aquellos que son menos | <p>No queda claro qué es la infancia y qué clase de seres son los niños, por lo que es contemplada como:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Etapa peligrosa, invisible, extraña y hostil -Condición indeseable que tiene que ser superada. -Asemejada con la “segunda infancia” al llegar a la vejez -Similar a la condición de embriaguez -Salvajismo. -Lo indecible. -Lo no nombrado -La marca de lo no importante, lo que merece ser excluido de la <i>polis</i>. | <p>En este trazo la infancia es considerada como una inversión:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Es el centro de una serie de intenciones políticas dirigidas a la constitución adecuada de la <i>polis</i> -La base de legislaciones educativas y políticas -Es la primer etapa de vida del hombre, donde los niños son moldeables y perfectibles. -Es una condición temporal -Es una marca delimitada por el poder | <p>Kohan identifica que la infancia ha sido caracterizada múltiples veces con los términos: <i>vacío</i>, <i>incompletitud e indefinible</i>, en lugar de negarlos los emplea para trasladar el termino hacia un lugar más amable, donde la ausencia dejaría de ser vacío o carencia para transformarse en fuerza.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Es un lenguaje de posibilidades -Puede ser casi todo -Es el lenguaje de la experiencia -Una etapa no cronológica -Condición que acompaña al hombre durante toda su existencia -Aquello que habita al hombre sin ser percibido |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | | -Potencia -Fuerza -Es la marca donde todo es posible |
|--|--|--|---|

Fuente: Elaboración propia, 2021.

Si se acepta esta propuesta, es decir, que es posible agrupar todo lo que se ha dicho sobre la infancia bajo los cuatro trazos que propone Kohan, dejaría de haber “infancias” y todos los atributos que alguna vez se han dicho sobre el término podrían integrarse en un sólo concepto. Con esta idea, en especial con la marca de “posibilidad”, Kohan define un concepto de infancia bajo el que puede caer todo lo que se ha dicho acerca del término, sin que éste deje de ser lo que es. Kohan no niega los atributos con los que se ha caracterizado al concepto, al contrario, los utiliza a su favor para argumentar su propuesta, por ejemplo retoma el término carencia con el que se caracteriza a Sócrates en *la Apología*, al asemejarlo con un infante, y da un giro proponiendo que la carencia no es un vacío, sino un espacio lleno de posibilidades para construir y conocer y así, sugiere que la infancia es potencia y es vida.

Kohan plantea además que la infancia no es un concepto terminado, dado que está en devenir constante y por otra parte, la definición que elabora no aparece de manera explícita en los textos que revisa, es una construcción que edifica a partir de dos ejercicios: a) el encuentro de ideas tácitas sobre el tema en el pensamiento de diversos filósofos y b) la contemplación de la infancia que acompaña a éstos durante toda su vida. Esto último permite a Kohan argumentar su propuesta, ya que afirma la existencia de una infancia no cronológica que habita al hombre durante toda su vida y esto se puede observar en el lenguaje de infancia con el que se expresan estos filósofos, a través de su pensamiento y en la manera en que configuran la realidad.

Así, en la mayoría de los trabajos de Kohan es posible encontrar que se refiere a la infancia como: una condición que va más allá de una etapa cronológica; como algo que acompaña al hombre durante toda su vida y le permite contactar con el mundo desde múltiples lenguajes y posibilidades.

Aunque Kohan no plasma con claridad su definición en ninguno de los textos, es posible identificarla mediante las ideas que expone. Por ejemplo, en *Infancia, entre educación y filosofía* (2004), plantea que afirmará una imagen de infancia diferente, dice: “a menudo no asociaremos infancia a niños. No atenderemos edades. No supondremos una temporalidad lineal. No nos preocuparemos de lo que la infancia puede ser, sino de lo que ella es” (Kohan, 2004, p. 130). En este sentido, para encontrar las imágenes de infancia de Kohan (2004) quizá sea importante como él lo propone, acercarse a sus textos con “los ojos de un niño sin edad” (p. 132), con ojos de posibilidades.

De esta manera, la definición que elabora Kohan no es tan ambigua como parece. Al acercarse a los textos de diferentes filósofos termina encontrando siempre lo mismo, una imagen de infancia no cronológica, quizá porque él mismo vive un lenguaje de infancia a partir del cuál configura el mundo y le permite encontrarla en cualquier lugar. El primer ejercicio³⁸ que realiza para configurar su concepto, se puede advertir en extractos como los siguientes:

“La infancia más afirmada de Paulo Freire: la revolución” – nos fijamos en otros testimonios en los que el educador de Pernambuco presenta una concepción de infancia que va más allá de las ideas tradicionales de la infancia como una etapa cronológica para establecer la infancia como fuerza de vida, no sólo a la vida de un ser humano individual de cualquier edad, sino incluso, y sobre todo, a la vida del colectivo para la revolución política (Kohan, 2018, p. 3).

³⁸ El primer ejercicio que realiza Kohan, al que se hace referencia en este apartado es: a) el encuentro de ideas tácitas sobre el tema de infancia en el pensamiento de diversos filósofos.

La idea que se expresa, es que el “niño colectivo” y la infancia no pueden restringirse a una etapa cronológica, sino que son una condición para que el ser humano siga viviendo, transformando lo que parece ser un dato en otra cosa (Kohan, 2018, p. 12).

Según Lyotard, la infancia no es sólo, o sobre todo, una etapa de la vida, algo que tiene lugar en un tiempo cronológico y cómo resultado se supera. Habita sin ser percibida, cada palabra como su condición, como una sombra, como un descanso, como una diferencia desapercibida (Kohan, 2010, p. 133).

La condición de ser afectado, aunque no tengamos medios, lenguaje y representación de nombrar. Identificar, reproducir y reconocer lo que nos afecta. Por infancia entiendo que nacemos antes de nacer para nosotros mismos. Y por tanto nacemos a través de otros, pero también para otros, entregados, sin defensa, a los otros. (Lyotard, 1992, citado en Kohan, 2004, p. 267).

Kohan interpreta lo que escribe Lyotard de la siguiente manera: “La infancia es la condición de ser afectado que nos acompaña toda la vida. Lo dicho y lo no dicho. La falta de la palabra, la ausencia de voz (*infans*) en los afectos. Es aquella singularidad silenciada que no puede ser asimilada por el sistema.” (Kohan, 2004, p. 267). Eso es la infancia para Kohan, lo que está fuera de una etapa cronológica y la tarea que rescata de Lyotard es: “buscar la infancia en cualquier lugar, incluso fuera de la infancia” (2005, citado en Kohan, 2015, p. 222).

Con esto es posible apreciar que Kohan ve a la infancia no cronológica en todos lados, entre las líneas de Lyotard, en la revolución de Nicaragua y en la “infancia sin edad” (Kohan, 2018, p. 22) que retrata Freire; la infancia es lo que nos afecta o nos acompaña durante toda la vida, la que se queda y nos habita para siempre.

Para Kohan, la infancia es aquello a lo que accedemos mediante el lenguaje y la experiencia, es lo contrario a su definición etimológica (*infans*: sin lenguaje), dado que es imposible encontrar al hombre separado de éste. Propone Kohan (2004):

La ausencia de voz, *in-fancia*, no es una falta, una carencia del ser humano. Ella es su condición, No hay como abandonar a la infancia. No hay ser humano enteramente adulto.

La humanidad tiene un soma infantil que no la abandona y que ella no puede abandonar (Kohan, 2004, p. 274).

La infancia es para Kohan inseparable del hombre y del lenguaje, sin embargo, la historia se escribió desde un adultrocentrismo radical, donde el único lenguaje válido era el de los hombres adultos, por eso se le caracterizó como una etapa carente, incompleta o irracional, cuando quizá sucede al revés. Al “salir” de la infancia el hombre queda incompleto, se le arranca la posibilidad de expresarse mediante otros lenguajes.

Dice Locke (2012, citado en Kohan, 2015), que la privación de la infancia significa “la negación de todos los medios de expresión, significación y articulación, casi un retorno de lo humano a lo inhumano. No hay vida sólo en la infancia. Pero tampoco hay vida sin infancia” (p. 225). No se puede arrancar la infancia del hombre, enajenarlo de esta, no existe un momento de su vida donde éste no exista mediante el lenguaje y la experiencia.

En este sentido afirma Kohan (2004): “Experiencia e infancia no anteceden temporalmente al lenguaje y dejan de existir una vez que el ser humano accede a la palabra, o es accedido por ella” (p. 272). Los tres términos, infancia, lenguaje y experiencia constituyen al hombre, se entretajan una y otra vez a lo largo de su vida y en función de ello, Kohan (2004) propone que la infancia es además “condición de historia” (p. 272).

Kohan (2004) retoma a Agamben para defender que la infancia no antecede al lenguaje, ni desaparece cuando este se hace presente, “no funda la historia y se retira de ella” (p. 272), sino que ambas son condiciones originarias del hombre, nacen con él y lo acompañan, constituyen su humanidad. “Nunca termina nuestra experiencia en el lenguaje” (Kohan, 2004, p. 272), porque siempre estamos hablando, aprendiendo a hablar y a ser hablados; siempre estamos contactando con la experiencia.

Kohan (2004) formula con relación a las ideas de Agamben: “la historia humana no puede ser progreso continuo de la humanidad que habla a lo largo de una continuidad lineal. No hay un progreso en la humanidad. Porque hay infancia (experiencia), la historia no puede ser continua”

(p. 272). La historia de la humanidad, como la de la filosofía y la del hombre en lo particular, no son líneas segmentadas por etapas y con indicadores específicos de cambio, no dejan de ser. La historia está siempre llenándose de experiencia, vive siempre en el lenguaje y a través de este. No es progresiva.

Kohan (2004) interpreta la idea de Agamben de la siguiente forma:

En este registro, la infancia ha dejado de ser un momento, una etapa cronológica y se ha vuelto condición de posibilidad de la existencia humana. Este pasaje no significa abandono de la infancia como edad primera, sino que amplía notoriamente ese sentido. Cuando la infancia es compañera de la experiencia, lejos de ser una fase superada, se vuelve una situación establecida, atendida, alimentada, sin importar la edad de la experiencia (p. 272).

En el ejercicio que efectúa Kohan con Agamben es posible advertir que recoge las ideas de un autor y las emplea para configurar la noción de infancia que intenta defender.

En este mismo trabajo, Kohan (2004), reflexiona lo siguiente:

Para la infancia reviste otra posición, la infancia deja de estar asociada a la debilidad, a la precariedad, a la inferioridad. Ella ya no es más medida por la categoría de progreso; es una temporalidad continua; pasa a ser discontinuidad, irrupción del pensamiento, de lo posible, de lo porvenir (p. 274).

La infancia de Kohan, no es una infancia que sirve para referirse únicamente a los niños o a los seres pequeños sin posibilidades de lenguaje o de racionalidad, no es una etapa con fecha de término que indica el progreso del hombre, sino una condición de continuas transformaciones que se dan en él en cualquier momento de su vida. No es una parte de la historia, configura su historia misma.

Para terminar de argumentar la noción de infancia que construye Kohan (2004), se recupera que este plantea que la infancia es además “una facultad, una potencia, una fuerza” (p. 281) y como facultad permite situar al hombre en un devenir constante, sin líneas que seguir, sin delimitar lo que se tiene que llegar a ser, la infancia sólo es. Como fuerza permite a los niños, a

los hombres y a los ancianos contactar con nuevos territorios, mudarse, expresarse sin carencias a través del lenguaje y de la experiencia.

Por otra parte, el segundo ejercicio que realiza Kohan, es el b) identificar la infancia que acompaña al hombre durante toda su vida y en especial, a los filósofos que aborda. En el análisis de Freire, por ejemplo Kohan (2018) plantea: “Esta es mi lectura de la infancia en Freire, de su infancia” (p. 31) y expone ideas como las siguientes:

Incluso en la última de sus intervenciones públicas (...) podemos ver su forma de ser infantil. Hasta el final de su vida camina por el mundo cuestionándose a sí mismo y a los demás de manera infantil. (...). La perenne infancia de Freire se expresa en su curiosidad, su inquietud, su gusto por hacer preguntas, por no temer soñar, por no querer crecer, crear y transformar, en su discurso infantil, el uso originario de las palabras que formaron su mundo durante su propia infancia (Kohan, 2018, p. 25).

Lo que Kohan plantea, es que Freire se conoce a sí mismo durante la infancia. Los pensamientos, las grandes preguntas y la manera de contactar con el mundo; los sueños y las ilusiones que aparecieron en el niño Freire, lo acompañaron hasta el final de su vida. Esta es la infancia no cronológica que defiende Kohan, la que acompaña al hombre, lo habita y lo dota de humanidad.

En el trabajo que Kohan (2018) realiza acerca de Freire, rescata además algunas citas autobiográficas del educador de Pernambuco que según él, reflejan que éste defiende también la idea de una infancia no cronológica. Una de las más bonitas es un consejo que hace a su sobrina: “Nunca permitas que la Natercinha de hoy muera dentro de ti. La niña que eres hoy debe seguir a la joven que serás mañana y a la mujer que serás después” (Kohan, 2018, p. 30). Con esto, pareciera que Kohan logra identificar la resistencia que ejerce Freire para no dejar morir a la infancia.

Por último, Kohan (2018) rescata algunos extractos de este filósofo y educador, que van

en el mismo sentido, como el siguiente: “Es como si hoy fuéramos más jóvenes que ayer” (Freire, 2000, citado en Kohan, 2018, p. 25), o la siguiente cita:

Creo que una de las mejores cosas que he hecho en mi vida, mejor que los libros que he escrito, fue no permitir nunca que el niño que yo era muriera; podía ser el niño que era, el niño en mi (Freire, 2001, citado en Kohan, 2018, p. 28).

Kohan argumenta que estas referencias son “una declaración de la infancia” (Kohan, 2018, p. 26); refiere que es posible advertir que “Freire pensaba en la infancia como algo más que una edad de cronos del tiempo” (Kohan, 2018, p. 21). Esto podría respaldar la idea de que tal vez interpreta las lecturas en función de lo que quiere encontrar, como si su comprensión estuviera sesgada por la infancia que necesita defender.

Kohan (2010) juega también con la idea de infancia no cronológica en las lecturas que realiza de Sócrates, donde rescata ideas como que éste, a sus 70 años habla en el lenguaje de su infancia, permanece fiel a éste durante toda su vida, nunca lo abandona y junto con su forma infantil de pensar y de incomodar a la *polis*, prefiere morir que abandonar la vida filosófica y de infancia que lleva. Kohan señala que Sócrates “es un filósofo infantil, un amigo de la infancia. Inventa una forma infantil de vivir la filosofía como forma de vida, como una forma de vivir preguntando, molestando (...)” (Kohan, 2015, p. 222).

Kohan ve en Sócrates a un infante que juega por la *polis*, que descoloca lo dicho y lo no dicho, y que al igual que Heráclito, afirma una figura infantil en el pensamiento que le permite vivir una vida de infante y contactar con posibilidades infinitas, con el tiempo presente, pero también con el tiempo de la eternidad, porque la infancia “es un tiempo antes que el logos, un tiempo afectivo” (Lyotard, 2006, citado en Kohan 2015, p. 225) que se aloja en un lugar atemporal, que vive en un tiempo de *aión*.

A partir de la lectura del pensamiento de Kohan, es posible interpretar su definición de

infancia como: una etapa no cronológica, que habita o acompaña al hombre durante toda su vida y le permite contactar con el mundo desde una relación de experiencia y de lenguaje. La infancia que retrata Kohan no está delimitada por un tiempo específico, vive en el presente, en el lugar de las posibilidades infinitas. Comienza cuando el hombre nace, no lo abandona hasta su muerte y le permite nacer múltiples veces. Este concepto de infancia sirve además a Kohan para caracterizar a la filosofía como infante, porque incomoda, porque contiene pensamientos eternos e inmutables y por tanto, se desarrolla en un tiempo de *aión*, igual que como lo hace la infancia.

La definición que construye Kohan (2004) es para él extraordinariamente positiva, esta cargada de fuerza, de ella puede venir casi cualquier cosa; todo lo puede ser. Su concepto de infancia, brinda al hombre una oportunidad distinta de vivir, de romper con lo establecido, con lo impuesto o lo no dicho. Permite jugar con el tiempo lineal y trascender hacia un tiempo de eternidad.

Para finalizar este apartado se puede concluir que para Kohan la infancia es una condición de vida, no una etapa cronológica. Es aquello que nos permite contactar con la vida a partir del lenguaje y de la experiencia. Es lo que nos habita y que desde siempre se ha intentado arrancar del hombre. Kohan no sólo construye una noción de infancia, sino que con ella intenta salvarla de ser lo no definido, lo no nombrado o lo ignorado. Destaca: "Nuestros tiempos son hostiles a una infancia afirmativa, resistente y duradera (Kohan, 2004, p. 269) y por tanto, pretende llevar el término hacia un nuevo lugar, no para que exista la infancia, sino para que podamos existir a través de ella.

Capítulo IV. Conclusiones

¿El trabajo de Walter Kohan es una deconstrucción del concepto de infancia tradicional?

En este apartado se realiza un ejercicio de reflexión para responder al problema de la presente investigación, definir si la propuesta de infancia de Walter Kohan puede considerarse como una deconstrucción del concepto de infancia tradicional. Para ello se desarrolla lo siguiente:

- I. Del Capítulo I se retoman los pasos que se deben seguir para efectuar una deconstrucción.
- II. Se recupera la conclusión del Capítulo II, la cual señala que el concepto de infancia tradicional presenta múltiples y contradictorias definiciones, así como márgenes difusos. Esto permite afirmar que el concepto de infancia tradicional puede ser deconstruido.
- III. Se analiza el Capítulo III para recuperar aquellos argumentos que permitan señalar que con su trabajo acerca de la infancia, Walter Kohan efectúa una deconstrucción del concepto de infancia tradicional.
- IV. Finalmente, se analiza si la definición de Kohan realmente deconstruye el concepto de infancia tradicional y se exponen las implicaciones de ello hacia el concepto actual de niño.

En el Capítulo I, a partir de las lecturas de Derrida se expuso que la deconstrucción no correspondía a un método, sino a un acontecimiento amoroso mediante el que se desensamblan los elementos de un texto, edificio o concepto, para identificar las contradicciones, huellas; aquello que rompe la armonía o la lógica; así como los márgenes que ocasionan fugas conceptuales y vulneran su unidad. Esto con la intención de trasladar lo que se estudia hacia un lugar más definido y dotarlo de nuevas posibilidades.

Aunque Derrida planteó que no existían pasos para ejercer la deconstrucción, algunos comentaristas como Asensi (1990) han advertido que en los trabajos de éste, es posible identificar que realiza tres tareas particulares al deconstruir los textos. En esta investigación se adopta la propuesta de Miller (1979, citado en Asensi, 1990) para ejercer una deconstrucción sin alejarse de las ideas de Derrida.

La propuesta de Miller (1979, citado en Asensi, 1990) consiste en tres pasos: 1) Interpretar el texto contemplando que éste consiste en una especie de laberinto histórico, que va de concepto en concepto, 2) El deconstructor deberá centrarse en encontrar el elemento o elementos que en el sistema estudiado resulten alógicos o que rompan con la unidad de sentido y 3) Tener presente que lo anterior no significa que se deba deconstruir el texto literario, ya que éste se autodestruye a si mismo por su condición, solo necesita ser develado (p. 53).

Antes de exponer los argumentos que evidencian que Kohan efectivamente realiza una deconstrucción del concepto de infancia tradicional, es preciso retomar los resultados del Capítulo II, los cuales permiten defender que el concepto tradicional de infancia, no sólo puede ser deconstruido, sino que lo necesita con urgencia, dado que no explica nada ya, y no puede seguir sosteniéndose tal como está. Es decir, lleno de contradicciones, de fisuras y márgenes conceptuales difusos.

En dicho apartado, se advirtió que para empezar no existe una noción tradicional de infancia, sino variadas y contradictorias maneras de definirla, por lo que el término corre el riesgo de considerarse como vacuo. Según lo encontrado, el concepto presenta por lo menos tres problemas o fisuras que lo vuelven indefinible: a) no existe una definición universal para el término, sino múltiples y contradictorias formas de describirlo, b) la evolución del concepto no es lineal, sino variable e incluso regresiva y c) los márgenes internos entre la noción de infancia y otros conceptos sociales como: niñez, infantil, infante, niño, entre otros, son difusos, por lo que resulta complicado identificar sus límites.

Así, no es posible referirse al término en singular, dado que existen muchas infancias y ni siquiera es posible afirmar que pertenezcan al mismo género conceptual. Desde esta apreciación pareciera que el término tiene solamente dos opciones, se rechaza y se deja de emplear o se reorganizan los elementos conceptuales que lo conforman para integrarlo en una nueva unidad.

Se propone que con su trabajo, Kohan logra la segunda opción, configura un nuevo concepto de infancia con la intención de ejercer resistencia y de intentar restaurarla para el mundo entero. Tiene la intención de impactar en la forma en que existe el hombre; que los niños puedan vivir sin el velo de la inferioridad, que dejen de ser “el otro despreciado y excluido”; que renunciemos a la creencia de que nos pertenecen; que se les devuelva su voz y se les permita ser lo que son, niños. Que no se castren sus ganas de soñar, de experimentar, de preguntar, de conocer el mundo y de expresarse y pretende también que se permita a los adultos conservar la energía propia de la infancia, para que sean más libres y más humanos cada vez, sin importar la edad que tengan.

Según Jorge Larrosa (2004), Kohan tiene de fondo un interés importante en la pedagogía, la cual responde a la manera en que la infancia ha sido definida a través del tiempo. Atesora la ilusión de que la escuela algún día deje de ser un lugar para enseñar a los niños a abandonar la infancia y se convierta en un espacio que les permita vivirla y los prepare para defenderla durante toda la vida. Larrosa expone en el prólogo de *Infancia, entre educación y filosofía* (2004) que el infanticidio de Belén está sucediendo justo en este momento, de hecho lleva sucediendo toda la vida (p. 19). Kohan lo sabe y reconoce la urgencia de hacer algo. Por eso escribe sobre la infancia e inventa otras formas de pensarla.

Dice Kohan, que “la tarea de escribir sobre la infancia va más allá de un ámbito de lenguaje; se convierte en un acto político, una afirmación política de la igualdad y de la diferencia” (Kohan, 2010, p. 126). Biset (2017) señala que esto es deconstruir, una práctica subversiva que consiste en intentar comprender mejor la política, demostrar que los textos no están terminados;

superar las interpretaciones estériles y las lecturas repetitivas, para develar las diferencias, los significados y huellas ocultas y con ello transitar del otro oprimido o excluido, hacia nuevas posibilidades para existir

De esta manera, la actividad que efectúa Kohan le permite explorar el territorio del concepto, los márgenes que tiene desde su concepción más tradicional y olvidada, para descentrar la figura del adulto, desde donde se ha escrito todo lo que tiene que ver con infancia y con niños, para trasladarlo a nuevos horizontes conceptuales y eso es un ejercicio que puede denominarse “deconstrucción”, aunque él personalmente no lo nombre así en ninguno de sus textos.

Así pues, a partir de lo recuperado en el Capítulo III, se propone que Kohan efectúa un acto político a favor de la infancia, mediante cinco actividades de resistencia académica:

- I. Explora lo que se ha dicho acerca de la infancia tradicional.
- II. Identifica los elementos conceptuales mediante los que ha sido caracterizada, mismos que pueden organizarse en cuatro trazos específicos: *inferioridad, otro despreciado, material de política y posibilidad.*
- III. Busca el opuesto de los trazos negativos con los que se ha dibujado a la infancia, para intentar definirla de manera más amorosa.
- IV. Realiza una lectura infantil sobre filósofos como Platón, Heráclito, P. Ariés, Lyotard, Delueze, Freire y propone que es posible identificar en ellos la infancia viva que los acompaña durante toda su existencia.
- V. Construye y defiende un nuevo concepto de infancia, pero resalta que este no está terminado. Propone que es una condición de vida no cronológica que acompaña y habita al hombre desde su nacimiento hasta el término de sus días y permite que nos relacionemos con el mundo a partir del lenguaje y de la experiencia.

Walter Kohan no intenta agotar la infancia o su significado con estas tareas. Piensa el concepto a través de las imágenes de infancia de distintos filósofos y lo constituye a partir del lenguaje infantil que advierte en estos; juega amorosamente con lo dicho y lo no dicho acerca del tema, deambula por un laberinto histórico de conceptos. Resalta las fisuras y los límites del término; lo descompone en sus elementos más simples y separa aquellos que alguna vez sirvieron para definirlo, pero que no explican nada ya. Intenta trasladar la infancia hacia un lugar de devenir constante, de nuevas oportunidades, y con ello devela que el concepto tradicional de infancia pide con urgencia ser deconstruido.

El argumento anterior retrata la hipótesis que persigue la presente investigación: con su quehacer filosófico, efectivamente Walter Kohan deconstruye el concepto de infancia tradicional y edifica uno nuevo, sin embargo, para dar fuerza a este argumento se expone lo siguiente:

Lo primero es demostrar que la tarea que realiza Kohan, corresponde a un “acontecimiento amoroso”,³⁹ para ello se retoma la siguiente referencia donde él mismo resalta el amor que existe en su tarea académica. Dice al reflexionar sobre Freire que se debe “dar a la infancia cronológica las condiciones para que pueda amar su infancia de manera infantil” (Kohan, 2018, p. 27). Esta cita evidencia que Kohan tiene claro por qué lucha, entiende lo que está en juego, es amigo de la infancia y deposita en ella la esperanza de una existencia diferente, donde no nos olvidemos de nosotros mismos, donde tengamos la oportunidad para resistir a la vida inhumana que nos asecha.

Kohan devela con paciencia lo escrito y no escrito sobre la infancia, la contempla de manera compasiva para encontrar un nuevo lugar para trasladarla y permitirle existir. Busca con paciencia los rastros más primitivos que la conforman, juega con ellos y la acepta tal cual es, sin juzgarla; dota de sentido a las contradicciones que la componen; dibuja, construye y mientras

³⁹ Es importante tener claro que la definición de deconstrucción como un “acontecimiento amoroso”, es una propuesta personal, al unir lo que él denomina acontecimiento con el amor de la tarea que realiza. Revisar capítulo 1.

hace todo esto, se permite vivir su propia infancia. Todo esto es un acontecimiento amoroso, un encuentro amoroso. Kohan acoge el grito de la infancia, la resguarda del riesgo de morir y en ello hay demasiado amor.

Lo siguiente es más fácil de evidenciar, dado que en cualquiera de sus textos es posible advertir que para pensar la infancia, Kohan recorre un laberinto histórico que va de concepto en concepto y de texto en texto. Brinca de filósofos clásicos de la talla de Platón, hacia contemporáneos como Lyotard, quienes piensan a la infancia de manera romántica. Encuentra conceptos antiguos referidos al término, como “*puer*”, “*pueril*” (Kohan, 2004, p. 60), “*país*”, “*neos*” (Kohan, 2004, p. 41) o “*infans*” y descubre relaciones con términos profundos como *aión* o *kairós*. Kohan dibuja una especie de matriz para la infancia, conformada por palabras que señalan los límites y alcances del concepto, como educación, familia, política, historia o experiencia y lo más importante, con la propuesta de los “trazos de la infancia” (Kohan, 2004, p. 46) intenta caracterizar al término y con ello obvia que el concepto tradicional está suspendido en el tiempo, sin una única definición. Se ha ido configurando, pero no está terminado.

A pesar de que P. Áries propuso que la infancia era un descubrimiento moderno, que se dio a finales del siglo XVIII, da la impresión de que el concepto no está alojado en ningún espacio temporal. Se ha ido conformando y transformando de manera irregular a través de la historia, inclusive antes de existir y es difícil ubicar un momento específico de la humanidad donde sus elementos se hayan vinculado de manera armónica. Kohan encuentra que incluso algunos de ellos son opuestos entre sí o contradictorios, por lo cual es evidente que rompen la unidad de sentido del término, como cuando la infancia es caracterizada como “ausente” y al mismo tiempo, como llena de posibilidades (Kohan, 2004, p. 46).

Por último, Kohan interpreta lo que se ha escrito y no escrito acerca del tema. Encuentra entre las líneas de los textos aquellas ideas de infancia que los mismos filósofos y escritores no lograron plasmar en sus libros, aquellos pensamientos ocultos o huellas que señalan, que pensaban que el concepto servía para significar algo más que una simple etapa cronológica. Por

ejemplo, en la lectura que realizó de la *Apología de Sócrates*, Kohan expuso que éste señaló que hablaría ante el jurado en su “voz de infancia”, aquella que lo había acompañado durante toda su vida. Lo que Platón escribió es que Sócrates hablaría en su “voz natal”, pero Kohan logró encontrar lo no dicho, las ideas de infancia que quedaron suspendidas en la historia.

Esto es una muestra de cómo Kohan encuentra aquellas palabras o elementos que se ocultan detrás de lo escrito. No lee de manera textual los textos, los interpreta bajo una mirada de posibilidades, intentando con ello defender a la infancia. Wittgenstein propuso que el límite de nuestro lenguaje es el límite de nuestro mundo, y en este sentido parece que Kohan entiende que si no se nombra a la infancia, su existencia se pone en riesgo, tal como ha sucedido durante siglos y este es uno de los principales sentidos de la *deconstrucción*, romper, ejercer una revolución en el mundo a partir del lenguaje, de las diferencias y los significados.

Por otra parte, si en función de la manera en que se ha definido el concepto se niega que los niños tienen lenguaje; es decir, si se afirma que la infancia corresponde sólo al primer periodo del desarrollo y que se caracteriza por la ausencia de voz, entonces éstos serán privados de la posibilidad de existir en su propio mundo, de vivirlo a través de sus experiencias y en otro sentido, si deja de existir la infancia, hombres y mujeres crecerán incompletos, con posibilidades disminuidas para expresarse, se les extirpa un pedazo de su humanidad, “sin infancia, la vida sería menos viva, para todas las edades” (Kohan, 2018, p. 23).

Así, se afirma que los argumentos expuestos anteriormente son lo suficientemente fuertes como para que la hipótesis de la presente investigación se acepte y se puede advertir en los siguientes puntos:

- i) Walter Kohan realiza un estudio filosófico y amoroso sobre la infancia, mediante el cual evidencia que el concepto tradicional no puede sostenerse tal como existe, lleno de contradicciones, de vacíos y de límites conceptuales poco claros, que rompen la unidad del término.

- ii) Kohan encuentra en diferentes textos y autores, imágenes de infancia que le permiten configurar su propio concepto. El cual no está terminado.
- iii) Por tanto, es posible afirmar que con el recorrido para configurar su propio concepto de infancia, Kohan devela los elementos caducos o contradictorios que conforman al concepto tradicional de infancia, lo cual evidencia que el término es insostenible por sí mismo y con esto, ejerce una deconstrucción sobre él.

Lo anterior evidencia que la hipótesis de la presente investigación se cumple, es decir que Kohan efectúa una deconstrucción del concepto tradicional de infancia, con el concepto de infancia que propone.

Por último, y apelando a una especie de trampa, se ha dejado para el final la exposición de las principales debilidades de la presente investigación. Si se sigue de cerca el trabajo que ha realizado Kohan y se analizan los problemas que presenta el concepto de infancia, es factible sugerir que lo que él realiza es una práctica deconstructiva y por otra parte, que el concepto de infancia devela por sí solo los márgenes, contradicciones y fisuras que exigen que se *deconstruya*, sin embargo, no es así de fácil, porque tanto el método como su objeto de estudio resultan indecibles, difíciles y ambiguos.

Así, no es posible afirmar que la hipótesis que persigue la investigación se acepte sin cuestionar, sin embargo, queda apelar al mundo de las posibilidades infinitas que propone Kohan y a la encantadora frase de Derrida, éste plantea que la deconstrucción puede ser todo y al mismo tiempo nada.

Finalmente, a manera de corolario se puede afirmar que a partir de los resultados obtenidos en la presente investigación, Kohan deconstruye el concepto tradicional de infancia con la noción que propone y, aunque ésta no desecha por completo definiciones previas, ni asegura que con ello finalmente el concepto se convierta en universal, abre nuevas posibilidades tanto para el término, como para la existencia misma de niños y adultos.

Trasladar la definición de infancia como “etapa cronológica”, a una “condición que habita al hombre durante toda su existencia”, tal como defiende Kohan, puede tener implicaciones importantes respecto a la forma en que se contempla a los niños, en cómo son pensados y escuchados. Aunque el objetivo de Kohan no es modificar legislaciones relacionadas con la infancia, darle una oportunidad a su propuesta puede significar abrir una puerta para todo hombre y mujer hacia una vida más viva, que permita reinventar el mundo (Kohan, 2018, p. 25); donde cada individuo sin importar su edad tenga la misma oportunidad para expresarse, moverse, jugar; pensar y soñar.

Por último, a pesar de que todo el documento ha sido escrito de manera impersonal para revestir de formalidad el trabajo, a partir de estas líneas me permitiré hablar a título personal los últimos párrafos, esto con la intención de crear un espacio cálido que me permita expresar todo el amor que me provocó investigar sobre este tema. No sólo exploré la deconstrucción de un concepto, sino que con esta tarea deconstruí mis propias ideas al respecto; contacté con mis experiencias de infancia de una manera más amorosa, repensé mi presente y mis sueños. La elaboración de mi tesis me permitió descubrir hacia dónde quiero dirigir mi vida. Como dice Kohan, para preservar la infancia es necesario primero repensarla, escribir sobre ella y luego, intentar transformar con ello la realidad.

Las implicaciones de defender la infancia no dicha, son bastas. No sólo impacta en la manera en que hemos pensado a los niños desde el inicio de la historia, sino que constituye una oportunidad para dotarlos de humanidad. En 1762 Rousseau planteó que era necesario cambiar la manera en que se les trataba; Philippe Ariés señaló que hasta antes de esa época no se tenía claro que clase de entes eran, pero aseguró que con la “invención” de la infancia se creaba un espacio para que pudieran existir, sin embargo a juicio personal considero que esto nunca ocurrió y que cómo escribió Jorge Larrosa, el infanticidio de Belén sigue sucediendo a cada momento. Aún no se entiende qué necesitan los niños, no son vistos como personas. Se contemplan bajo

los velos del infantilismo, del adultroscentrismo o de las diferentes propuestas pedagógicas de la época en turno.

Anteriormente se creyó que era necesario señalar dónde terminaba una etapa de la vida y comenzaba otra. Se pensó que al estudiar a los niños desde múltiples enfoques se contribuiría con la mejora de su calidad de vida, pero considero que tanto teorizar sobre “lo que son” ha impedido que se pueda contemplar lo que están siendo en su presente. La necesidad de comprenderlos y de nombrar cada una de sus características, de volverse académicamente dueños de los niños, ha sentado las instrucciones para arrancar la infancia de los adultos.

A lo largo de la historia muchos escritores han propuesto que “la infancia es la mejor época del hombre”, la etapa de añoranza y de nostalgia a la que todos quieren volver en su lecho de muerte y es que una simple tarde en una banca de un parque o una plaza, puede servir para envidiar la manera en que los niños habitan el mundo, las oportunidades que tienen para moverse, para saltar; para hablar de todos aquellos temas que los adultos no se permiten expresar por miedo a parecer “tontos”, como lo señaló Calicles en el diálogo de Gorgias (Kohan, 2015, p. 220).

Nos arrebatan la infancia en la escuela, en la sociedad y en la familia, y con ello limitan nuestras posibilidades para vivir de una manera más plena, más libre y más humana. Los niños defienden con fuerza todo aquello que los hace sentir felices, por esta razón Aristóteles y Platón los acusaron de pasionales, de dejarse llevar por el placer, pero me parece que se equivocaron. Los niños se aferran a los momentos felices, priorizan lo que llena su alma; los colores, las texturas, los olores, las formas; todo aquello que les permite creer que vale la pena habitar el mundo y esa forma de contactar con la vida, es la que nos es arrancada junto con la infancia.

Por todo ello, considero que mi tema no es sólo un trabajo de escuela para colocarlo en una biblioteca. Al leer a Walter Kohan y al tratar de comprender su pensamiento entendí la urgencia de escribir y de pensar acerca de la infancia. Es necesario defenderla, y aunque se diga que los temas de filosofía son nada más de poltrona, para sentarse en un sillón y contemplarlos,

puedo afirmar que el mío no lo es. Desde que era educadora, comprendí la importancia de asegurar la libertad de los niños para moverse y para existir, aún en contra de las teorías pedagógicas o de las indicaciones del sistema educativo vigente y como psicóloga, creo que los niños que llegan al consultorio padecen por la infancia que fue arrancada a sus padres, porque los adultos no han comprendido qué clase de entes son, no han aprendido a verlos o a escucharlos.

Así, defender un concepto de infancia como el que propone Kohan puede servir quizá para repensar la escuela, el tipo de crianza que se ejerce hacia los niños, la manera en que nos relacionamos los adultos y cómo resolvemos problemas como la distribución de la riqueza, la guerra o el amor. Los adultos tenemos demasiadas preocupaciones, prejuicios y limitantes, mientras que los niños tienen posibilidades y tiempo para pensar, para contemplar y para vivir.

Para concluir, considero que reflexionar sobre la infancia me permitió pensar sobre mi propia infancia, la que viví, pero también la que me acompaña hasta la fecha; la que viven millones de niños, pero también la que algunos hombres no han tenido oportunidad de experimentar nunca. Quizá, si nos permitiéramos vivirla, si observáramos a los niños tal como están siendo, lejos de expectativas; de pautas de desarrollo; de toda urgencia por “normalizarlos” o “infantilizarlos”, sin castrar su mirada de infancia y su lenguaje de experiencia, podríamos, como sugirió Freire, crear un mundo más feliz para vivir.

Referencias

- Abbagnano, N. (1963). *Diccionario de Filosofía*. (2ª ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Álvarez Chuart, J. (2011). Primera infancia: un concepto de la modernidad. *Señales(7)*, 62-75.
- Alzate Piedrahita, M. V. (2002). Concepciones e imágenes de infancia. *Ciencias Humanas(28)*, 107-116.
- Alzate Piedrahita, M. V. (2004). El "Descubrimiento" de la Infancia: Historia de un Sentimiento. *Revista Electrónica de Educación y psicología (REPES)(1)*, 1-11.
- Anta Felez, J. L., y Garcia Manso, A. (2018). La infancia en el siglo XXI: biopolítica de un cuerpo en construcción social. *Nómadas, Revista crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 55.
- APA Dictionary of Psychology*. (s.f.). Recuperado el Febrero de 2020, de American Psychological Association: <https://dictionary.apa.org/childhood>
- Aries, P. (1987). El descubrimiento de la infancia. En *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen* (págs. 57-77). Madrid: Taurus.
- Aries, P. (1998). De la familia medieval a la familia moderna. Conclusión: familia y sociabilidad. En *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen* (págs. 528-544). Madrid: Taurus.
- Aristóteles. (1985). *Ética Nicomáquea*. (J. Palli Bonet, Trad.) Gredos.
- Asensi, M. (1990). Estudio introductorio: Crítica límite / El límite de la crítica. En *Teoría literaria y deconstrucción* (págs. 9-80). Madrid: Arco.

- Audi, R. (2004). *Diccionario Akal de filosofía*. (H. Marraud , & E. Alonso, Trads.) Akal.
- Beauvoir, S. (2018). Infancia. En *El segundo sexo* (J. Garcia Puente, Trad., 8ª ed., pp. 207-268). Penguin Random House.
- Biset, Emmanuel. (2017). Deconstrucción sin deconstrucción. *Terceira Margem*, 35, 18-39.
- Bustelo Graffigna, E. (2012). Notas sobre infancia y teoría: un enfoque latinoamericano. *Salud Colectiva*, 8(3), 287-298.
- Da Costa, M. (2007). La infancia desde una perspectiva post-moderna: (RE) conceptualizando la educación preescolar. *Enfoques educacionales*, 11-31.
- Derrida, J. (2003). *Sobrevivir*. En *Deconstrucción y Crítica* (79-168). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Derrida, J. (2017). *El tiempo de una Tesis. Deconstrucción e implicaciones conceptuales* (4ta ed.). Barcelona: Antrhopos.
- Diez, J., & Moulines, U. (1999). Los conceptos científicos. En *Fundamentos de filosofía de la ciencia* (91-112). Barcelona: Ariel.
- Duran, M. (2015). El concepto de infancia de Walter Kohan en el marco de la intervención de una escuela popular. *Childhood & Philosophy*(11), 163-186.
- Fidel Chica, M. y Rosero Prado, A. (2012). La construcción social de la infancia y el reconocimiento de sus competencias. *Itinerario Educativo* (60), 75-96.

Fierro, M. A. (2015). "A-topología" en el Fedro de Platón: el hyperouránios tópos y el filósofo átopos1. *nova tellvs*, 33(1), 65-93.

Friedrich Hegel, G. W. (2017). *Lecciones sobre la historia de la Filosofía*. Unilider.

Fondo Internacional de Emergencia para la Infancia (2021). Convención sobre los Derechos del Niño: versión para niños.

<https://www.unicef.org/es/convencion-derechos-nino/convencion-version-ninos>

Fondo Internacional de Emergencia para la Infancia (2021). Convención sobre los Derechos del Niño: versión para niños.

<https://www.unicef.org/es/convencion-derechos-nino/convencion-version-ninos>

Fondo Internacional de Emergencia para la Infancia (2021). Historia de los Derechos del Niño.

<https://www.unicef.org/es/convencion-derechos-nino/historia>

Fondo Internacional de Emergencia para la Infancia (2006). Texto de la Convención de los Derechos del Niño.

<https://www.unicef.org/es/convencion-derechos-nino/texto-convencion>

Foucault, M. (2017). *Los anormales*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

García Suárez, Carlos Iván; Parada Rico, Doris Amparo. (2018). "Construcción de adolescencia": una concepción histórica y social inserta en las políticas públicas. *Universitas Humanística*(85), 347-373.

- Garton, A., & Pratt, C. (1991). El aprendizaje del lenguaje hablado: de los precursores a las primeras combinaciones de palabras. En *Aprendizaje y procesos de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito* (págs. 79-93). Barcelona.
- Gomez Mendoza, M. y Alzate Piedrahita, M. (2014). La infancia contemporánea. *Revista contemporánea de Ciencias Sociales*, 12(1), 77-89.
- Graffigna, E. (2012). Notas sobre infancia y teoría: un enfoque latinoamericano. *Salud Colectiva*, 8(3), 287-298.
- Hannan, S. (2018). Why childhood is bad for children. *Journal of Applied Philosophy*, 62-75.
- Heidegger, M. (2013). *Kant y el problema de la metafísica* (3era ed.). (G. I. Roth, Trad.) México: Fondo de Cultura Económica.
- Kohan, W. O. (2004). *Infancia entre educación y filosofía*. Barcelona: Laertes.
- Kohan, W. O. (Junio de 2005). Plato on Children and Childhood. *Childhood & Philosophy*, 1, 11-32.
- Kohan, W. O. (enero-junio de 2006). Gilles Deleuze: enfants et devenir-enfance. *Childhood & Philosophy*, 2(3), 11-27.
- Kohan, W. O. (2008). *Filosofía, la paradoja de aprender y enseñar*. Buenos Aires: Zorzal.
- Kohan, W. O. (2010). Vida e Morte da Infância, entre o Humano e o Inumano. *Educação & Realidade*, 35(3), 125-138.

- Kohan, W. O. (2015). Views of philosophy: infancy. *ALEA*, 17/2, 216-226.
- Kohan, W. O. (2018). Paulo Freire: other childhoods for childhood. *Educação em Revista*, 34.
- Kohan, W. O. (2020). *Paulo Freire más que nunca*. Buenos Aires: CLACSO.
- Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2021).
http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA_110121.pdf
- Lyotard, J. F. (1997). *Lecturas de Infancia*. Buenos Aires: Eudeba.
- López, M. V. (2008). Infancia y Colonialismo. *Cuestiones de filosofía*(10), 47-59.
- Luciani, L. (2010). Protección social de la niñez: subjetividad y posderechos de la segunda modernidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 885-899.
- Lutte, G. (1991). *Liberar la adolescencia*. Barcelona: Herder.
- Matthews, G. y Mullin, A. (2018). The philosophy of childhood. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, 1-14.
- Mondolfo, R. (2007). *Heráclito. Textos y problemas de su identificación*. (O. Caletti, Trad.) Siglo XXI Editores.
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital*(2), 1-25.
- Morey, M. (2015). *Foucault y Derrida. Pensamiento francés contemporáneo*. Batiscafo.
- Noguera R., C. (2003). Reflexiones sobre la desaparición de la infancia. *Pedagogía y saberes*(18), 75-82.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

(2021). La atención y la educación de la primera infancia.

<https://es.unesco.org/themes/atencion-educacion-primera-infancia>

Piaget, J. (1985). *Seis estudios de psicología*. Origen / Planeta.

Platón. (1985a). Apología. En *Diálogos I* (J. Calonge Ruiz, E. Lledo Iñigo, & C. Garcia Gual, Trads., págs. 139-186). Gredos.

Platón. (1985b). Lisis. En *Diálogos I* (E. Lledo Iñigo, Trad.). Gredos.

Platón. (1987). Gorgias. En *Diálogos II* (J. Calonge Ruiz, E. Acosta Mendez, F. J. Oliveri, & J. L. Calvo, Trads., págs. 4-146). España: Gredos.

Platón. (1988a). *Diálogos IV República*. (L. Conrado Eggers, Trad., 1ª ed.). Gredos.

Platón. (1988b). Fedón. En *Diálogos III* (C. Garcia Gual, Trad., Primera ed.). Gredos.

Platón. (1988c). Teeteto. En *Diálogos V* (A. V. Campos, Trad.). Gredos.

Platón. (1992). Filebo. En *Diálogos VI* (M. Duran, Trad., pág. 120). Gredos.

Platón. (1999). *Diálogos VIII Leyes*. (F. Lisi, Trad.) Gredos.

Platón. (2010). Estudio Introdutorio. En Alegre, G. A. Platón I. (pp. 21-123). Gredos.

Platón. (2012). Menón o de la virtud. En *Diálogos 13A*. Porrúa.

Rodriguez Pascual, I. (2000). ¿Sociología de la infancia? Aproximaciones a un campo de estudio difuso. *Revista Internacional de Sociología*, 58(26), 99-124.

Rousseau, J. J. (2015). *Emilio o de la educación*. (F.L. Cardona Castro, Trad.)

Gredos.

Skilar, C. (2012). La infancia, la niñez, las interrupciones. *Childhood &*

Philosophi, 8(15), 67-81.

Spinosa, C. (2005). Derrida and Heidegger: Iterability and Ereignis en H.

Dreyfus y M. Wrathall, *A Companion Heidegger* (484-510). Blackwell

Publishing.

Tabula Cebetis, por Kandel D. Siglo XVI, Figura. The Met

(<https://www.metmuseum.org/art/collection/search/386634>). Obra de

dominio público.

Valerio Lopez, M. (2008). Infancia y Colonialismo. *Cuestiones de Filosofía*(10),

47-59.

Vignale, S. P. (2009). Infancia y experiencia en Walter Benjamin: Jugar a ser

otro. *Childhood & Philosophy*, 5(9), 77-101.

Wittgenstein, Ludwin. (1991). *Tractatus logico philosophicus*. Madrid: Alianza

Universidad.

Zavala Olalde, J. C. (2010). La noción general de persona. El origen, historia

del concepto y la noción de persona en grupos indígenas de México.

Revista de Humanidades: Tecnológico de Monterrey(27-28), 293-318.