

Pedagogía y Saberes

Pedagogía y Saberes

ISSN: 0121-2494

pedagogiaysaberes@gmail.com

Universidad Pedagógica Nacional

Colombia

Runge Peña, Andrés Klaus; Muñoz Gaviria, Diego Alejandro; Ospina Cruz, Carlos
Relaciones del saber sobre la educación y la formación (pedagogía) y del saber sobre lo
humano (antropología) en Comenio, Rousseau y Kant: Aportes de la antropología
pedagógica

Pedagogía y Saberes, núm. 43, julio-diciembre, 2015, pp. 9-28

Universidad Pedagógica Nacional

Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=614064648003>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Relaciones del saber sobre la educación y la formación (pedagogía) y del saber sobre lo humano (antropología) en Comenio, Rousseau y Kant: Aportes de la antropología pedagógica

Relations Between the Knowledge of Education and Training (Pedagogy), and the Knowledge of Humankind (Anthropology) in Comenius, Rousseau and Kant: Contributions of Pedagogical Anthropology

Relações do saber acerca da educação e da formação (pedagogia) e do saber sobre o humano (antropologia) em Comenius, Rousseau e Kant: Aportes da antropologia pedagógica

Andrés Klaus Runge Peña*
Diego Alejandro Muñoz Gaviria**
Carlos Ospina Cruz***

* Doctor en Ciencia de la Educación, Universidad Libre de Berlín. Profesor Universidad de Antioquia y profesor invitado Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud Cinde-Universidad de Manizales. Coordinador del grupo de investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica (FORMAPH). e-mail: akp777@gmail.com

** Magíster en Psicología, Universidad de San Buenaventura, Medellín y estudiante doctorado en Filosofía, Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín. Profesor Universidad de San Buenaventura y director Grupo Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos, Universidad de San Buenaventura. Miembro Grupo sobre Formación y Antropología Pedagógica (FORMAPH). e-mail: diegomudante@hotmail.com

*** Doctor en Educación. Directivo docente municipio de Medellín y profesor catedrático Universidad de Antioquia. Miembro del Grupo sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica (FORMAPH). e-mail: carlosospinacruz@gmail.com

Resumen

El artículo propone que no hay pedagogía sin consideraciones antropológicas y que no hay antropología sin consideraciones pedagógicas. A través de la lectura de tres autores considerados clásicos —Comenio, Rousseau y Kant— son analizados vínculos entre el saber antropológico y el saber pedagógico que habrían surgido en la modernidad; un periodo en cual la educación se tornó un asunto de reflexión sistemática que llevó al pensamiento pedagógico a incursionar en las reflexiones antropológicas.

Palabras clave

Antropología pedagógica, formabilidad, formación, Comenio, Rousseau, Kant

Abstract

The article proposes that there is no education without anthropological considerations, and there is not anthropology without pedagogical considerations. Through the reading of three classic authors —Comenius, Rousseau and Kant— the authors analyze the links between anthropological knowledge and pedagogical knowledge that would have arisen in modern times, a period in which the education became a matter of systematic reflection which led to the pedagogical thinking into anthropological reflections.

Key words

pedagogical anthropology, trainability, training, Comenius, Rousseau, Kant

Resumo

O artigo sustenta a ideia de que não há nenhuma educação sem considerações antropológicas, da mesma forma, que não há antropologia sem considerações pedagógicas. Através da leitura de três autores considerados clássicos —Comenius, Rousseau e Kant— são analisadas ligações entre conhecimento antropológico e conhecimento pedagógico, os quais surgiram na modernidade, um período em que a educação se tornou uma questão de reflexão sistemática, a mesma que levou o pensamento pedagógico a se articular com as reflexões antropológicas.

Palavras chave

Antropologia pedagógica, pedagogia, formabilidade, formação, Comenius, Rousseau, Kant

Fecha de recepción: Octubre 14 de 2015

Fecha de aprobación: Noviembre 12 de 2015

Introducción

El propósito de este artículo es mostrar la relación permanente, ya sea implícita o tematizada, que ha mantenido el pensamiento pedagógico con el pensamiento antropológico desde la Modernidad. En el momento en que la educación se vuelve un asunto de reflexión sistemática, es decir, desde que surge la pregunta —racionalmente elaborada— por la necesidad, condiciones, propósitos, fines, legitimidad y justificación de la educación, vemos cómo con ello el pensamiento pedagógico incursiona necesariamente en lo antropológico. El que la educación sea posible —o no (como lo sustentan algunos determinismos)— pone toda reflexión pedagógica en confrontación con un pensamiento antropológico, generalmente referido a la formabilidad del ser humano, a la posibilidad o no de su educación y al camino, determinaciones y fines para llevar a cabo dicha tarea. En este sentido, se hace presente en el campo pedagógico la pregunta igualmente importante por la formación, por el proceso humano de constitución de sí. El discurso pedagógico de la modernidad tendrá, entonces, dos temas centrales de indagación: la educación y la formación (Benner, 1998) a los que no le es ajeno el saber antropológico. Esta inextricable conexión es lo que llamamos en este trabajo *antropología pedagógica*¹ y tiene que ver con las consecuencias antropológicas de pensar —pedagógicamente— la educación y la formación, y las consecuencias para la educación y la formación que se dan en el marco de ciertas consideraciones antropológicas.

El punto de partida de este escrito es que tanto la socialización, la educación como la formación se basan en presupuestos sobre el ser humano que están en las distintas concepciones antropológicas, en este caso de los autores trabajados, específicamente como ser formable, perfectible, maleable, mejorable,

transformable, indeterminado, humanizable. Desde ese punto de vista, el saber antropológico ha sido y es parte indispensable de la pedagogía. Por cuestiones de espacio y de la mano de algunos autores (Comenio, Rousseau, Kant) vamos a tratar de mostrar entonces que no hay pedagogía sin consideraciones antropológicas y que no hay antropología sin consideraciones pedagógicas. Como escribe Fullat (1997):

¿Quién puede definir la dirección de una biografía humana o de la historia entera? Pasma, pues, ante lo que sea indefectiblemente el hombre. Tal perplejidad antropológica pide ayuda a la pedagogía. El ente humano queda percibido como esencia inesencial, como tarea. La suma de datos se muestra flaca en vista a entregar al hombre. El cómo, el qué y el quién sea el *anthropos* es doctrina que no le viene dada a este, sino que constituye su quehacer primario. El hombre pasa a ser animal crístico. Esta palabra hay que entenderla desde su etimología griega: *krisis*, en griego clásico, significó “decisión”; provenía del verbo *krino*, “yo decido”. Al hombre le incumbe tener que decidirse, y aquí interviene ya el proceso educador. Este pende de la decisión antropológica. Sin antropología no resulta posible la pedagogía (p. 22).

El concepto de antropología pedagógica

La antropología pedagógica, como expresión para nombrar un campo de reflexión, resulta de la mezcla entre, por un lado, *antropología*, entendida como teoría, estudio, discurso, tratado, reflexión sobre el ser humano —y tiene que ver con la capacidad del ser humano de volverse a sí mismo objeto de percepción, observación, cuestionamiento, indagación, reflexión e investigación—. Ella abarca, en un sentido amplio, el conjunto de enunciados (científicos, filosóficos, socioculturales, etc.) que resultan de la reflexión metódica y rigurosa y de la investigación sobre el ser humano.

Estos sistemas de enunciados (teorizaciones, conceptualizaciones, etc.) se amplían, complementan y modifican entre sí de un modo permanente. De manera que se percibe una constante disputa interpretativa por lo humano. Además, en vista de la *doble historicidad* (Wulf, 1992) que plantea que tanto los seres humanos, como las teorías sobre ellos (antropologías), son históricas, resulta complicado hoy en día pretender hacer afirmaciones o desarrollar teorías sobre el ser humano con pretensiones de validez última y de universalidad. La historia de las investigaciones y reflexiones sobre el ser humano

1 Una de las primeras menciones a la expresión “antropología pedagógica” la ofrece el pedagogo español Pedro de Alcántara García en sus *Prolegómenos a la antropología pedagógica*, de 1880. De gran difusión fue también el libro *Antropología pedagógica*, de la médica y pedagoga italiana María Montessori, como resultado de sus lecciones de 1906. Trabajo que consiste en un tratado de antropometría con una fuerte carga racista, eugenésica y clasista. En el contexto alemán está el pedagogo de las ciencias del espíritu Hermann Nohl —no muy alejado del pensamiento de la mencionada autora, pero con un discurso más filosófico— con el trabajo *Charakter und Schicksal. Eine pädagogische Menschenkunde* (Carácter y destino. Una antropología pedagógica), de 1929, que fue editado nuevamente como parte del *Handbuch der Pädagogik*, proyecto de edición conjunto entre Nohl y Pallat que recogía lo más importante de la pedagogía de ese tiempo. Este libro fue traducido al español en 1950 simplemente como “Antropología pedagógica”.

—es decir, la historia y dinámica de la antropología— es necesariamente una historia de *sus revisiones permanentes*.

Por otro lado, *pedagogía* se concibe, en su sentido moderno, como campo disciplinar y profesional (Hofstetter y Schneuwly, 1999, 2002; Runge, 2012; Runge, Muñoz y Garcés, 2010) o como un campo de producción de saber en el que se llevan a cabo indagaciones teóricas, prácticas y aplicadas sobre la educación y la formación humanas. La pedagogía, desde esta óptica, ni se reduce al saber del maestro con respecto a lo que hace —no es un saber orientador de la acción—, ni al hacer mismo del maestro. La pedagogía es una disciplina científica que forma parte de las ciencias sociales y humanas, que se ha institucionalizado en el contexto universitario de muchos países desde comienzos del siglo xx y que cuenta con unos desarrollos investigativos y una comunidad académica en consolidación permanente que produce saberes y conocimientos referidos a las problemáticas educativas y formativas.

El término *antropología pedagógica* como expresión genérica, sobre todo como se usa dentro del contexto alemán —tradición de amplio recorrido investigativo en este asunto (König y Ramsenthaler, 1980; Wulf y Zirfas, 1994)—, obedece a la pretensión de poner en relación dos campos disciplinares: la antropología y la pedagogía, y no una disciplina y un objeto de estudio (Runge y Muñoz, 2012) como salta a la vista en otros casos y contextos cuando se alude, por ejemplo, a antropología de la educación —en el mundo angloamericano—, antropología filosófica de la educación —en España—, antropología educacional, antropología educativa.

A pesar de sus contornos difíciles de delimitar y de los diferentes planteamientos desarrollados en su interior², la antropología pedagógica no se

circunscribe a una antropología cultural o etnología de la educación, como se la concibe en el mundo angloamericano —por ejemplo, como se inauguró con el Congreso de Antropología de la Educación en Stanford en 1954— y, hasta cierto punto, también en España y Francia. Esta tampoco alude meramente a una etnografía de la educación o a una etnografía de la cotidianidad escolar, ni mucho menos se reduce a una preocupación por las formas de educación de grupos culturalmente diversos (etnoeducación, educación indígena, educación afro).

Por antropología pedagógica se entiende un campo de reflexión particular, pero no cerrado y con unos contornos flexibles, en el que se estudia al ser humano —como lo plantea Werner Loch (1963)—, en cuanto *sub especie educationis*, es decir, como ser formable, capacitado y necesitado de educación (educable).

La relación entre pedagogía y antropología: la antropología pedagógica y sus preguntas

La antropología pedagógica tiene como propósito incluir en la reflexión pedagógica los aportes, cuestionamientos, formas de proceder de las antropologías; pero, a su vez, busca hacer aportes a la reflexión antropológica desde el punto de vista de la formación y educación humanas. Precisamente, para ello ya Martinus Langeveld (1968) acuñaba la expresión *pedagogía antropológica*, como una manera de aludir al hecho de que la pedagogía, al ocuparse del ser humano como ser formable y educable (*homo educandus et educabile*), estaba también en condiciones de hacer aportes —enunciados— específicos sobre lo humano que no eran posibles desde otras disciplinas o saberes antropológicos. De manera que con la pregunta: “¿Qué dice sobre la problemática de lo humano en general el hecho de que el ser humano se tenga que educar?”, se llega a un cuestionamiento que pone en evidencia el potencial reflexivo de la antropología pedagógica. Se trata de un cuestionamiento interesante en el sentido de que, remitiéndonos nuevamente a Langeveld, se considera que solo mediante la educación el ser humano se hace humano —tal y como también lo planteaba Kant— y que, por tanto,

que ver con que no solo el ser humano como objeto de estudio es histórico, es decir, que han cambiado las concepciones que de él se han tenido a lo largo de los tiempos, sino que esa historicidad alude a que el ser humano no es una naturaleza hecha, sino abierta, indeterminada y formable. Y de otro lado, también tiene que ver con que los saberes, enunciados, afirmaciones, saberes, conocimientos que se hacen sobre el ser humano son ellos mismos históricos.

2 Existen diferentes orientaciones y planteamientos de la antropología pedagógica desde inicios del siglo xx entre los cuales, siguiendo a Wulf (1994) y a Wulf y Zirfas (1994), se destacan *de modo ejemplar*: 1) los planteamientos de una antropología pedagógica de orientación filosófica (fenomenológico-existencial); 2) los planteamientos de una antropología pedagógica de orientación fenomenológica; 3) los planteamientos de una antropología pedagógica integradora; 4) los planteamientos de una antropología pedagógica como suma de las imágenes de ser humano (*Menschenbilder*); 5) los planteamientos de una antropología pedagógica en clave dialéctico reflexiva; 6) los planteamientos de una antropología pedagógica textual (sujeto como efecto o construcción discursiva), y 7) los planteamientos de una antropología pedagógica como un campo histórico y plural (antropología histórico-pedagógica). Nosotros nos inscribimos dentro de esta última perspectiva. Asumimos que la antropología pedagógica hoy es inconcebible sin una conciencia de su historicidad, tanto de su objeto como de sus planteamientos (saberes, conocimientos, conceptualizaciones) con respecto a ese objeto. Esa doble historicidad tiene

la educación —la realidad educativa, la situación educativa, la experiencia educativa— determina —forma— de manera fundamental al ser humano.

La *cuestión antropológica* pone en marcha entonces un doble movimiento: por un lado, la pedagogía (el saber pedagógico) deviene en antropología (saber antropológico) al presentar su objeto o su asunto como un fenómeno central y fundamental de lo —parte de lo— humano que se vuelve relevante, a su vez, para su propio discurso y que ningún otro saber está en las condiciones para hablar con esa especificidad. De manera que, de otro lado, el saber pedagógico se convierte en saber antropológico-pedagógico —en antropología pedagógica— sin que con ello pierda —desvirtúe— su especificidad y su orientación —o mirada— pedagógica. Desde esta perspectiva, la pedagogía no se reduce a un campo de aplicación de las posibles máximas derivadas del sistema de enunciados y fundamentaciones ofrecidos por la antropología, sino que ella misma como antropología pedagógica hace aportes sobre lo humano con sus reflexiones, teorizaciones e investigaciones.

Así pues, las reflexiones de una antropología pedagógica parten o se enmarcan en el espacio abierto por la *formabilidad*³ (Herbart, 1935, 1984, 1986; Runge, 2013, Runge y Garcés, 2011) y *perfectibilidad* (Rousseau, 1980) humanas, en cuanto condiciones para que sea posible la educación y para que haya antropogénesis o *naturaleza en expansión* (Ferrero, 1998) y, por tanto, humanización.

Con los conceptos de formabilidad, maleabilidad, ductilidad, perfectibilidad e indeterminabilidad se alude a que el ser humano no nace hecho, sino que gana su determinación —su humanidad— con su incursión en el mundo humano y para ello se ve remitido a procesos educativos en su sentido amplio (educación funcional) o restringido (educación escolarizada, enseñanza, educación intencional). Así, mientras el tigre o la rosa desde su nacimiento son tigre y rosa, el cachorro de humano tiene que *ganarse su humanidad*, para lo cual se ve en la necesidad de

pasar por procesos educativos (enseñanza, instrucción, custodia, cuidado, acogida, asesoría, acompañamiento, etc.). Su ser humano, su humanidad —lo que por ella se entienda— está indefectiblemente remitido a la educación. Por tanto, el gran asunto de la antropología pedagógica se configura a partir de cuestionamientos básicos como el siguiente:

- ¿Qué significa o qué dice el hecho de que el ser humano para devenir en *humano* —en lo que se considera humano— tiene que pasar insoslayablemente por procesos educativos?

A ello le siguen otros interrogantes posibles:

- ¿Se puede llegar a ser humano sin educación —por ejemplo, los niños lobo—?
- ¿Qué dice el fenómeno de la educación sobre el ser humano en general?
- ¿Es formable y, por tanto, educable —o no— el ser humano y qué explicaciones hay para ello?
- ¿Es la educación una especificidad humana o se puede evidenciar en otras especies?
- ¿En qué se funda y en qué consiste entonces esa necesidad de educación?
- ¿Si devenir humano implica pasar por procesos educativos, entonces cómo comprender esos procesos educativos —como legitimarlos, justificarlos, fundamentarlos— de manera que no contraríen lo humano mismo —que vayan en contra, distorsionen, no le hagan justicia a lo que se entiende por lo humano—?
- ¿Si uno no nace sino que se hace ser humano, entonces cuáles han sido esos modos de ser humano —bien sea idealizados o impuestos social y culturalmente— que nos han marcado, que se nos han impuesto y que han determinado la educación y ciertos modos de ser y cuáles pueden ser, a futuro, otras formas posibles de formarse, de devenir algo otro?
- ¿De qué manera las concepciones del ser humano —las disputas interpretativas por lo humano— influyen en las formas de actuar educativamente y en la praxis educativa misma?
- ¿Qué imágenes, por ejemplo, optimistas, escépticas o pesimistas del ser humano aparecen en la historia de la pedagogía y en la historia de la educación y qué papel han desempeñado en las disputas por lo humano y su concepción en cierto momento histórico o en cierta sociedad?

3 La expresión *formabilidad*, en alemán *Bildsamkeit* y traducida al español como "educabilidad", fue un concepto acuñado por Herbart en su libro *Pedagogía General* (1984), para referirse a la condición maleable y dútil del ser humano. Esta idea de formabilidad fue retomada y desarrollada posteriormente por Wilhelm Flitner en su *Manual de Pedagogía General* (1972). Para este autor, la formabilidad es el asunto fundamental de la pedagogía. Ella hace alusión a la condición de incompletud humana que lleva al ser humano a tener que formarse y aprender y, por tanto, a considerarse como un sujeto necesitado de educación. Con el problema de la formabilidad se abre un espacio de indagación en el que se encuentran entremezclados problemas antropológicos y pedagógicos. Las antropologías pedagógicas se mueven entonces en ese espacio, lo presuponen, lo tematizan o parten de allí.

- ¿Quién es ese ser (niño, infante, menor de edad) que se nos presenta como necesitado de educación y cómo tiene que ser tratado en tanto tal?
- ¿Es posible establecer diferencias entre una actividad educativa como apoyo a la formación y humanización y una actividad eugenésica como mejoramiento racial, y qué dice ello sobre el ser humano —sobre sus límites y posibilidades, sobre su perfeccionamiento ilimitado o sobre su inmejorabilidad—?
- ¿Cómo y en qué medida la presión y exigencia por el actuar e intervenir educativamente de una u otra manera favorece —o no— ciertas visiones y explicaciones monocausales de datos e informaciones antropológicas que pueden tener injerencia o verse reflejadas positiva o negativamente en la formación de los sujetos de cara a su formabilidad y condición abierta, o, en específico, con respecto a asuntos referidos a la edad, género, etnia, contexto, entorno, entre otros?

Así pues, si el ser humano es esa criatura *sui generis* que para llegar a ser lo que *debe ser* —para volverse humano— tiene que hacer algo de sí —formarse y educarse—, entonces una antropología pedagógica ha de preguntar por los aspectos —subjetivos y objetivos, materiales, tecnológicos, individuales y sociales, históricos y culturales, etc.— que humanizan al ser humano, por las posibilidades o no de la educación y por lo que, en consecuencia, una educación humanizante ha de significar (su legitimación y fundamentación) y cómo ella puede contribuir en una consideración y comprensión del ser humano en general. La antropología pedagógica muestra con sus aportes cómo antropología y pedagogía se encuentran remitidas entre sí constantemente: sin formación y educación no *anthropos* y sin *anthropos* no educación ni formación.

Relaciones entre el saber pedagógico y el saber antropológico en clave de una historia de las ideas y problematizaciones pedagógicas

Históricamente, las relaciones entre antropología y pedagogía en el pensamiento occidental se pueden ver de manera explícita, aunque no elaborada, desde los siglos XVII y XVIII con autores como Juan Amos

Comenio (1992, 1994)⁴, Jean-Jacques Rousseau (1980)⁵, Emmanuel Kant (1983, 1991, 1995), Friedrich Herbart (1935, 1984, 1986), Johann Heinrich Pestalozzi (1993, 2003)⁶, Johann Gottfried Herder (1987, 1990), Wilhelm von Humboldt (1995, 1996, 1997), Friedrich Schleiermacher (2000), Pedro de Alcántara García (1880), G. Herráiz (1896) y, desde el siglo XX, con autores como María Montessori, John Dewey y Paulo Freire, para mencionar solo algunos.

En lo que sigue veremos, de la mano de algunos de esos autores, cómo se expresa (plantea, sustenta) ese vínculo; pero antes de ello, queremos comenzar problematizando dicha relación para nuestro contexto latinoamericano —un asunto que está todavía por investigar— a partir de lo que la bula papal *Sublimis Deus* de 1537 acarrea en términos de esa relación entre antropología y pedagogía.

Como se sabe, con dicha bula el papa estableció el derecho a la libertad de los indígenas de las Indias, prohibió su esclavitud y estableció la importancia y conveniencia de predicar entre ellos la doctrina cristiana (evangelización).⁴ En uno de los pasajes de la bula se dice:

El Dios sublime amó tanto la raza humana, que creó al hombre de tal manera que pudiera participar, no solamente del bien de que gozan otras criaturas, sino que lo dotó de la capacidad de alcanzar al Dios Supremo, invisible e inaccesible, y mirarlo cara a cara [...] es necesario que posea la naturaleza y las capacidades para recibir esa fe; por lo cual, quienquiera que esté así dotado, debe ser capaz de recibir la misma fe [...] 'Id y enseñad a todas las gentes', a todas dijo, sin excepción, puesto que todas son capaces de ser instruidas en la fe [...] no sólo son capaces de recibir la fe cristiana, sino que según se nos ha informado corren con prontitud hacia la misma. (*Sublimis Deus*, mayo 29, 1537).

Un punto interesante acá es que sin una imagen de hombre o concepción de hombre americano como sujeto formable (formabilidad) y, en consecuencia, necesitado de educación y educable no es posible el proceso de colonialidad. La fórmula abstracta o diagrama de la colonialidad está basada en el presupuesto de la formabilidad humana. En tanto delineamiento del poder para la regulación de las colectividades, ese esquema abstracto tiene como función principal imponer una forma y con

4 Ver: Runge (2012).

5 Ver: Runge (2002).

6 Ver: Runge (2008).

ello unas conductas —un modo de ser y de pensar— dadas con respecto a una multiplicidad humana dada (americano). Lo que se requiere entonces para ello es que esta multiplicidad americana sea reducida, capturada en un espacio y organizada en un tiempo: América (lugar) como un pueblo en estado de infancia, de atraso, de subdesarrollo, de incivilidad (tiempo), pero con “capacidad para ser instruido en la fe”; es decir, necesitado de educación.

Así, en los regímenes raciales historicistas, como en este caso, los sujetos marginalizados son vistos desde el punto de vista de la diferencia histórica entre inmadurez y desarrollo, entre no formado y formado en la fe, entre capaz de ser instruido en la fe y sujeto cristiano, lo cual fundamenta el ejercicio del poder no solo en términos de terror físico o de combate contra la animalidad, sino en la lógica de la *promesa de civilización*, es decir, bajo el presupuesto antropológico-pedagógico de que mediante la educación —la enseñanza, la instrucción, la evangelización— es posible que la humanidad aflore. El proyecto colonial es, por tanto, pedagógico, sustentado en una concepción del ser humano como ser formable y necesitado de educación.

Así, si bien desde la mirada del conquistador, la vida salvaje no es más que otra forma de vida animal, una experiencia horripilante, algo radicalmente *otro*, más allá de la imaginación o de la comprensión; ahora lo que permite la *Sublimis Deus* —y esa es la gran ruptura o discontinuidad epocal— es que esa otredad ya no aparezca como radicalmente *otra*, sino como formable y todavía no educada. El inferior natural indígena en tanto humano —formable y, por consiguiente, necesitado de educación—, no en cuanto animal, es la nueva figura que emerge (*Menschenbild*).

En ese acontecimiento de saber y de poder, según el cual otro ya no es pura animalidad (el debate humanidad vs. animalidad), la bula papal se presenta como un acontecimiento sociodiscursivo de gran relevancia: entra en juego en ello un problema que bien se puede denominar antropológico-pedagógico, a saber: la lucha por el posicionamiento de —disputa por— una imagen de hombre seguida de la cuestión acerca de la formabilidad (educabilidad) o no de aquellos sobre los que se habrán de dirigir las acciones —ahora— educativas (evangelización). En otras palabras, cuando al ser humano indígena se le reconoce su humanidad —su cristiandad—, pero una humanidad a la que ha de acceder, entonces de lo que se trata ahora es de *metodologizar el camino*, es

decir, de educar, de enseñar la fe: el ser humano indígena es formable y mediante la educación deviene en ese hombre indígena evangelizado. La vida se presenta como un paso del *es* al *deber ser*, como un trayecto formativo anclado a la educación en la fe (evangelización).

Así y yéndonos un poco más atrás, ya desde la teología de Pablo de Tarso (10 d.C.-67 d.C.) se hace evidente que el cristianismo primitivo encarna con un increíble dramatismo las representaciones de la vida, su configuración y realización. Específicamente con la división de la vida en un más acá y en un más allá, en donde el camino que lleva a ese más allá implica la intervención acá y la preparación para el paraíso o el infierno, los seres humanos comienzan a vivenciar su historia de salvación como algo posible —como un camino de formación—, pero como una historia o camino en la que ellos mismos han de tomar parte activa para su configuración y realización. Gracias a ese camino individual hacia la salvación ahora el individuo está en la condición de conquistar el destino último del ser humano.

El hombre individual, su destino particular, cobra relevancia para el cristianismo y, de hecho, entra a ocupar el punto central: no tanto lo terrenal, a corto plazo e individual en el ser humano, sino su salvación eterna es lo que está acá en juego. De cada individuo se ocupa el dios todo poderoso. Lo interesante con ello es que la vida humana en su totalidad se vuelve tema —preocupación, objeto de direccionamiento, de educación, de formación— y no tanto ciertos sucesos felices o infelices particulares como en las religiones antiguas. Mientras el helenismo, por ejemplo, ofrecía un mundo de los dioses en el que estos permanentemente interferían e interactuaban en y con el mundo terrenal, el cristianismo separa radicalmente el mundo de dios y el mundo de los hombres y plantea que cada ser humano en particular tiene su destino individual en sus propias manos. Así, mediante la creencia y la moralización de la vida el ser humano se hace libre y se puede entregar a un dios amoroso y justo.

Con el transcurso de la historia comienzan a cambiar las versiones religiosas —y secularizadas— sobre la metodologización (Fend, 2006) de ese camino hacia la salvación. Por ejemplo, se pasa de esa salvación en relación con la redención por la sangre de Cristo a una vía de la salvación cada vez más institucionalizada por la mediación de la Iglesia y a una vía más personal como en la Reforma en relación con la creencia personal y con el disciplinamiento interior del individuo de cara a una realización moral de la vida (Weber, 2003). Por esa vía de la creencia

y saber sobre Dios se le adjudicó un papel determinante a la escuela en el sentido de que se presuponía que se podía aprender la creencia y la fe y que ello se podía procurar metódicamente —mediante la enseñanza—.

La secularización de la dominación del mundo motivada originalmente de manera religiosa siguió ese patrón: partió de una fuerte discrepancia entre el mundo real y el mundo ideal —entre el ser y el deber ser, entre el niño y el adulto, entre el menor de edad y el mayor de edad—. Esa discrepancia debía ser superada científica, técnica, jurídica, política y educativamente y de forma metódica particular en la realización individual de la vida. A partir de estos parámetros se construyó también la pedagogía occidental: Para la formación —configuración y realización— del ser humano se llegó a la diferencia entre (Fend, 2006):

- Saber y no saber
- Creencia y no creencia
- Sin forma y formado
- Bruto, crudo y erudito
- Capaz y no capaz
- Cultivado y no cultivado
- Cuidado y no cuidado (cuerpo)
- *Animalitas y humanitas*
- Infante y adulto
- Menor de edad y mayor de edad, etc.

De allí resultaron indefectiblemente los caminos de perfeccionamiento del ser humano que hacen referencia, según Fend (2006), a:

- La salvación del ser humano: al sacarlo de un estado de depravación y de pecado
- La moralización: al sacarlo de una vida y estado desenfrenado y *ponerle riendas*
- La legalización: al liberarlo de su (autoculpable) minoría de edad
- La racionalización del ser humano: al hacerlo útil para ciertas metas
- La humanización del ser humano: al desarrollar en él la estructura de lo humano (formación)

Con ello se vuelve visible también la orientación general de las instituciones educativas y de la educación en general: la vida y el pensamiento no formado y no cultivado se debe transformar en una vida formada en la moralidad y en la razón, y la naturaleza, a su vez, ha de ser transformada en cultura.

La educación ahora entendida como un “trabajo sobre el alma del ser humano” empieza a significar el desarrollo de una metódica de la ejercitación (Sloterdijk, 2012) en el autodomínio y en la autodisciplina. En un camino de salvación que lleva de la falta de fe y de creencia a la creencia y —desde un punto de vista secularizado— al sometimiento de la propia naturaleza bajo una voluntad moral y al establecimiento de un gobierno de la propia persona mediante la razón; metas ellas que estuvieron y siguen estando en la base de la educación⁷.

Como se mencionó, la racionalización de esa metódica sigue existiendo. No obstante, ahora como preparación mediante la educación para la configuración creativa del mundo —exterior e interior—. La meta ahora es preparar a los seres humanos en crecimiento para que le den forma de manera activa y creativa al mundo gracias a la escolarización (direccionamiento y encauzamiento) de sus energías, fuerzas y capacidades para que se encaminen y se vuelvan activas y efectivas en el mundo.

En el contexto del cristianismo lo anterior significa: hacer capaz al ser humano como instrumento de Dios para la salvación del mundo y volverlo un luchador para el establecimiento del reino de Dios en el mundo. Como fundamento de todo lo anterior se comienza a entrever entonces una metódica educativa que el mismo Weber (2003) no fue capaz de ver en su trabajo sobre la progresiva secularización y racionalización del mundo y que se caracteriza por sus pretensiones elevadas acerca del devenir activo del ser humano (mayoría de edad, autodeterminación). La configuración activa del ser humano, la superación de las debilidades y depravaciones, la formación elevada del ser humano para el aumento de su capacidad de acción se encuentran inmersas en esa actitud de dominación del mundo ligada a unas concepciones antropológicas. Algo que ya se ve en autores como Comenio.

7 De todas maneras, vale recordar también en ese sentido que, desde una concepción medieval en la que el principio de un orden sagrado (*rerum ordo*) estaba en la base, de una moderna en la que, sobre todo, gana un lugar importante la razón y la emancipación humanas, de unos siglos XIX y XX en los que se desarrolla una teoría de la educación (pedagogía) a partir del niño; hasta hoy, son muchas las comprensiones que se tienen de la educación y por tanto también son muy variados los saberes antropológicos de base.

Juan Amos Comenio y la educación como encargo divino

Con Comenio vemos una tradición de pensamiento religioso en el que la educación es entendida como la instrucción llevada a cabo con amor y responsabilidad dentro de unas concepciones morales cristianas. Esa educación para ese entonces estuvo ligada, hasta cierto punto, a una *intervención por medio del castigo* cuya meta fundamental era romper —quebrar— la voluntad pecadora del infante (Francke, 1962), controlar el mundo de las pasiones y sentimientos y producir una interioridad organizada. Una intervención que durante mucho tiempo vino maquillada o suavizada —justificada— con la idea de la salvación del alma —del infante— de la depravación (del pecado). Para Comenio la educación es considerada un encargo divino y la infancia se vuelve, por tanto, en un asunto que cae —que es construida— en consideraciones pedagógicas. En palabras de Comenio (1987):

Así se demuestra en nuestra didáctica: primero en el prefacio, que todo desorden en el género humano tendría como causa principal y como única fuente la desatención de la educación (*Auferziehung*) de los niños y que no se podría esperar nunca una mejora en el estado de la familia, la policía y la iglesia sin un mejoramiento del cultivo infantil (*Kindersucht*) (p. 29)⁸.

Lo anterior se constata, entre otros, en su libro *Informatorium der Mutterschul* (Comenio, 1987), publicado en alemán en 1633 —aunque se habla de una versión original en checo de 1632—. Se trata de uno de los primeros escritos que se conoce dedicado a la educación de la primera infancia⁹. A partir de este trabajo, la escuela materna —y la *primera clase colectiva o de primeras letras* (Comenio, 1992, p. 207)— empieza a entenderse como el fundamento de la propuesta educativa de Comenio, propuesta que considera, además¹⁰, la escuela de la lengua materna,

la escuela de latín y la Academia¹¹. En su *Informatorium der Mutterschul* —o *Escuela de la infancia*—, Comenio plantea una serie de reglas para el cuidado y educación de los infantes, da indicaciones relacionadas con su alimentación y forma de vestirse, propone la enseñanza del lenguaje y la formación moral y religiosa. Se trata, como lo dice la portada del libro¹², de un escrito para los padres, nodrizas, cuidadores y todos aquellos encargados de atender a la primera infancia¹³ para que implementen una

11 En su *Didáctica magna*, Comenio hace una propuesta de reforma de la organización escolar y para ello distingue cuatro escuelas: a) *la escuela maternal*: tiene que ver con la educación de la primera infancia y puede compararse con lo que hoy en día serían los jardines infantiles, guarderías o centros para la atención a la primera infancia. En ella estarían los infantes hasta cumplir los 6 años. Comprende la educación doméstica o familiar —a cargo de los padres o nodrizas y la “primera clase colectiva o de primeras letras”. b) *La escuela elemental*: es el equivalente a primaria (hasta sexto) y llega hasta los 12 años. En la época de Comenio, se trata ya de una escuela obligatoria igual que en la actualidad. En ella se ofrece una instrucción general y se enseñan las virtudes. También se procura una formación de la inteligencia, la memoria y la imaginación. c) *La escuela latina o gimnasio* que va de los 12 a los 18 años. En ella se prepara a los alumnos para lo que serán los estudios superiores. Cuando acaban esta escuela los alumnos realizan un examen para comprobar quienes son aptos para entrar en la Academia. d) *La academia*: esta va de los 18 a los 25 años. Guarda semejanzas con lo que hoy conocemos como estudios universitarios. Ella permite, como dice Ariès, “prolongar, fuera del colegio, el control de la infancia mediante una disciplina inspirada en la disciplina escolástica y en la militar” (Ariès, 1987, p. 278).

12 En lo que sigue nos referiremos a la versión alemana original reeditada, junto con otros escritos de Comenio, en 1987 por la editorial Philipp Reclam (Leipzig) y a la traducción portuguesa de 2011 de la Editora Unesp que se basa en la versión en latín que forma parte de la ópera *omnia*, publicada por la Academia Checa de Ciencias en 1986. La versión en alemán contiene párrafos que no aparecen en la versión en latín y en la traducción al portugués.

13 Acá se dan pistas sobre lo que habrá de ser el desarrollo de los profesionales en educación. Desde el siglo XVI aparece la profesión de *gobernanta* que se desarrolló, sobre todo, en clases sociales altas (Hardach-Pinke, 1993). Este recorrido de dicha actividad laboral muestra un desarrollo que se puede vincular con los actuales enseñantes y educadores, sin dejar de desconocer la profesión precursora de mediados del siglo XIX, a saber: la de educadora de jardín infantil o educadora infantil. El surgimiento de la profesión de *gobernanta* tiene que ver con el hecho de que progresivamente los padres dejaron de ocuparse de la educación —doméstica— de sus hijos. Y esta tarea fue delegada a personas específicas para ello. Las gobernantas surgieron en Francia en el siglo XVII como parte de la sociedad cortesana y paulatinamente se extendieron a las clases pudientes de otros países. Con el proceso de industrialización, división del trabajo y complejización y pauperización sociales, la educación de la primera infancia devino en una práctica que se instauró por fuera de la familia. Frente a las educadoras infantiles aparecieron también otras mujeres que, todavía sin un contrato o institucionalización pedagógica,

8 “So wird in unserer didactica bewiesen: erstlich in der Vorrede, dass aller Unordnung in menschlicher Geschlecht Hauptursach und einige Quelle ist die Unachtsamkeit in Auferziehung der Kinder und dass keine Besserung in Haus-, Kirchen- und Polizeistand ohne Verbesserung der Kinderzucht jemals zu hoffen” (Comenio, 1987, p. 29).

9 Una de las críticas que precisamente le hace Pollock a Ariès es que este último ignoró a los niños menores de siete años (cf. Pollock, 2004, p. 74).

10 Ariès es uno de los que plantea que para el siglo XVII, incluso el siglo XVIII, todavía no había una sensibilidad que se opusiera a la “apretada mezcla de estudiantes y alumnos de bachillerato, de niños impúberes y de jóvenes en las mismas clases” (Ariès, 1987, p. 299). Con Comenio evidenciamos, por el contrario, un pedagogo sensible al respecto.

educación consciente y planeada antes del proceso de escolarización propiamente dicho; es decir, antes de que niños y niñas pasen a manos de sus preceptores.

Comenio considera a los infantes como un “tesoro divino e inestimable” con el cual dios ha bendecido a los padres. Los infantes entran en su elevada consideración ya que todavía son puros, sin mancha e inocentes —no se habla de pecado original—, poseen un alma inmortal y están creados, desde el punto de vista antropológico, a imagen y semejanza de Dios (doctrina de la *Imago Dei*). Los niños y niñas son los futuros administradores del mundo dado por Dios; de allí que los padres tengan que estar agradecidos con Dios y darle gracias.

El mismo autor parte de que el ser humano es por naturaleza un ser necesitado de formación, moralidad y religiosidad, ya que está hecho a imagen y semejanza de Dios. Al respecto escribe en el capítulo tres del escrito en cuestión: “Pero nadie le estaría dado pensar que los niños por sí mismos podrían llegar a la piedad, la honestidad y el arte sin un esfuerzo y trabajo diligente y juicioso que ha de ser invertido en ellos” (Comenio, 1987, p. 42)¹⁴. Ante todo, el ser humano se ha de formar como ser humano:

Sí tenemos a las bestias [...] las cuales no necesitan aprender los requisitos para vivir; en uno o dos años alcanzan la estatura que le es propia y llegan a un uso pleno de sí mismos. No así los hombres que lo alcanzan a los 20 años. De esta diferencia no podemos dar ningún otro motivo, sino que el hombre debe obrar no por instinto sino por deliberación personal. (Comenio, 1992, pp. 191-192).

Comenio reconoce con ello la formabilidad y necesidad de educación del ser humano. “Somos (en cuanto al cuerpo, al espíritu, a las costumbres, a las aspiraciones, a las palabras y a los gestos) como nos hace la primera educación y la formación de la adolescencia que le sigue” (Comenio, 1992, p. 183). Esto

se dedicaron al cuidado, custodia y educación de los infantes de las clases proletarias y pobres. Se trataba de mujeres que no habían conseguido empleo como gobernantas dentro de las clases altas o de otras mujeres necesitadas de algún tipo de actividad para su sustento económico. El primero en impulsar una formación *profesional* institucionalizada para las educadoras infantiles fue Theodor Fliedner, quien fundó en 1836 el primer Seminario para Educadoras Infantiles. Le seguiría Fröbel con la fundación de su establecimiento en 1849. Este pedagogo daría entonces el paso en el proceso de profesionalización de las educadoras infantiles, quienes de ahora en adelante ya no serían más cuidadoras.

14 “Es soll aber niemand denken, daß die Kinder von sich selbst zur Frömmigkeit, Ehrbarkeit und Kunst gelangen mögen ohne fleißige und unnachlässige Mühe und Arbeit, so an sie muß gewendet werden” (Comenio, 1987, p. 42).

no quiere decir que la educación se reduzca al cuerpo y al espíritu, sino también que también comprende las diferentes intervenciones sobre el alma.

En su *escuela materna o escuela de la infancia*, Comenio diferencia tres ámbitos educativos fundamentales para los primeros seis años de vida, a saber: el religioso (Comenio, 1987, p. 46), el moral (Comenio, 1987, p. 47), así como el corporal, mental y lingüístico (Comenio, 1987, p. 48). La educación en este último ámbito abarca, sobre todo, el ejercicio de los sentidos y el conocimiento básico de las ciencias y de los ámbitos de la vida. Acá se enfatiza en asuntos de educación que tengan que ver con la vida inmediata, con la intuición y con las cosas observadas de la vida. Plantea que los procedimientos utilizados deben ser adecuados para cada caso y que, a diferencia de la escuela, los contenidos no deben ser presentados en una organización por meses o años, sino de una manera conjunta, primero, porque el orden de la escuela no es el mismo orden de la educación doméstica. Esta última está sujeta a otras dinámicas y su orden puede ser fácilmente perturbado por cuestiones externas a la práctica educativa misma. Segundo, porque en la primera infancia no todos los infantes aprenden al mismo tiempo y de la misma manera: unos aprenden a leer al primer año, otros al segundo y así en general (Comenio, 1987, p. 50).

Para Comenio es de gran relevancia también conducir por canales productivos y significativos el impulso natural hacia la actividad de los infantes. Para ello se puede aprovechar su capacidad imitativa (mímesis) en la medida en que se le provea de los materiales —lúdicos— apropiados y de juegos regulados: “Que se establezcan juegos y recreos pero de tal modo que, por medio de ellos, se aprenda el nombre de las cosas y la utilidad que en el momento oportuno tendrán” (Comenio, 1992, pp. 195-196)¹⁵. Pero también de manera que los infantes adopten un régimen (orden, rutina, periodización disciplina) adecuado: “Que no se acostumbren a salirse del plan” (Comenio, 1992, pp. 204-205). Así, los padres deben incentivar a sus hijos para que hagan bricolajes, manufacturen, trabajen, pinten, canten o practiquen la música. Importante entonces es que “nunca se les debe permitir no hacer nada [...]. Más laudable es que brinquen, corran, a fin de que se acostumbren a estar siempre en movimiento. La vida activa es verdadera vida, la ociosidad es la sepultura del hombre” (Comenio, 1992, p. 199).

15 A propósito, Ailwood (2003) muestra como en términos gubernamentales la pedagogía también ha contribuido con dichas dinámicas mediante el “gobierno de la educación infantil temprana por medio del juego”.

Con respecto a los infantes, se trata de contrastar los tiempos naturales —del niño— con los tiempos sociales, de manera que estos últimos terminen por volverse una segunda naturaleza en los procesos de socialización. La construcción del tiempo social en el infante implica también la interiorización de valores y normas sobre el trato con el tiempo en las respectivas edades y etapas de la infancia. Un punto interesante acá es que todo ello no es entendido propiamente como un constructo social, sino como copia e imitación de la naturaleza. Así, en Comenio (1994) la primera infancia empieza a ser delineada de conformidad con un tiempo: ella es tiempo de formación. Y, en ese sentido, enfatiza en la importancia de la educación de la infancia temprana como un asunto indispensable para el posterior desarrollo del ser humano. De allí que los padres no deban simplemente pasarle la responsabilidad a la escuela, sino que deban, desde un comienzo, preocuparse y ocuparse también de la educación de sus hijos.

Pero también la educación familiar infantil debe velar para que los infantes disfruten de un ambiente natural al aire libre y para que, mediante el juego con otros niños, desarrollen sus capacidades sociales y corporales. Igualmente debe velar para que la vida diaria cumpla con una rutina específica; para que se produzca un orden y tiempo apropiados en la vida del infante. Así, la contraposición entre la naturaleza del niño y la sociedad (entre un *es* y un *deber ser*) se encuentra inmersa de forma institucional en la construcción moderna de la infancia. Ello se refleja, por ejemplo, en la separación de tareas para la familia y para la escuela. Mientras en la escuela se vuelve programa el que los niños se confronten con la organización social del tiempo, en la familia burguesa cobra fuerza la idea del niño como un ser natural. En la privacidad de la familia ahora separada del mundo del trabajo se trata del crecimiento físico y de todos los aspectos que tienen que ver con el cuidado del cuerpo, es decir, con la *naturaleza* del infante. En ello cobran relevancia los tiempos de ocio, juego, fantasía.

La *naturaleza del niño* se convierte así en justificación y criterio para el mantenimiento del modelo de familia burgués. De manera que con Comenio la vida infantil comienza a ser regulada pedagógicamente desde temprano y en la familia: “Por eso, los primeros cuidados del género humano han de ser recibidos en la misma cuna; esta primera educación, administrada con cuidado, aprovechará maravillosamente en la edad que habrá de seguir” (Comenio, 1992, p. 185). Y en esa medida, “Será bueno también que deban acostumbrarse a cierta dieta, qué tan a menudo

deberían acostarse, levantarse, comer o jugar al día. Esto ayuda bastante a la salud y es la razón del buen orden que se sigue de ello” (Comenio, 1987, p. 59)¹⁶.

Comenio, al igual que Rousseau un siglo después, reivindica que sea la madre quien alimente con su propia leche al recién nacido¹⁷. Una actitud contraria tendría las siguientes consecuencias:

1. Contradiría la naturaleza y a Dios,
2. Sería dañino para el infante,
3. Sería perjudicial para la madre misma
4. Sería contraria a la decencia y cuidado (Comenio, 1987, p. 54).

Curiosamente acá no se trata de razones que estén en favor de una suerte de *amor maternal*. Lo que plantea Comenio como argumento es la no concordancia que tiene el no amamantar con la naturaleza y, en consecuencia, con lo querido por Dios. Se trata de

[...] la leche que Dios creó, no para ti, sino para tus niños con necesidades, porque siempre que un niño viene al mundo, ve la luz, comienzan a fluir tus fuentes para provecho de quién, sino del niño. Por tanto, invierten el orden de Dios nuestro señor quienes no utilizan las cosas para las que están determinadas. (Comenio, 1987, p. 54)¹⁸.

Dios prescribe entonces la leche y la madre que no amamante está contra dios.

Que la madre amamante al recién nacido con su propia leche: 1. Para obedecer el mandato divino que ordenó este alimento para el recién nacido

16 “Es wird auch gut sein, gewisser Diät gewöhnen, wie oft sie sich am Tage niederlegen, aufstehen, essen, spielen sollen. Denn das hilft sehr zur Gesundheit und ist in Grund der weiter hernach folgenden guten Ordnung” (Comenio, 1987, p. 59).

17 Esa fue precisamente la tarea de la Fundación Gota de Leche creada en 1919 en Bogotá (Colombia), institución a cargo de las Hermanas de la Caridad que tenía como propósito educar a las madres indigentes en el cuidado y alimentación de sus propios hijos. El gobierno sostenía que de esta manera se ayudaba a combatir la mortalidad infantil. Se le daba dinero a las madres para que ellas mismas amamantaran a sus hijos y para que, en consecuencia, estuvieran más tiempo a su lado. En casos de que no fuera posible, la misma institución se encargaba de buscar la manera de alimentar por otras vías a los infantes.

18 “die Milch, welche Gott nicht ihnen, sondern den Kindern zur Notdurft schaffet, weil sie nicht anders zur Zeit als nur allein, wenn ein Kindlein zur Welt geboren wird, sich sehen lässt, wem zu gut als eben dem Kindlein, verkehrten also Gott dem Herrn sie seine Ordnung, welche ein Ding nit dazu, warzu er es verordnet, gebrauchen” (Comenio, 1987, p. 54).

[...]. 3. Porque nada es más provechoso para las buenas costumbres del niño que el ser alimentado con el espíritu y la sangre materna y paterna [...]. (Comenio, 1992, p. 180).

La unidad de sentido madre, leche, infante recuerda, más bien, una suerte de razonamiento cosmológico ligado a un *rerum ordo*, u orden correcto. Los seres humanos son parte de un macrocosmos. Sin embargo, también en términos sociales forman parte ahora de un entorno educativo más cerrado, a saber: el grupo familiar.

El segundo ámbito educativo tiene que ver con la introducción del infante en las costumbres y virtudes. Moderación, obediencia, justicia, amor al prójimo, paciencia, honestidad, bondad, amabilidad, buenas maneras, modestia son la virtudes que han de ser aprendidas. Para Comenio son los padres los que deben llevar a sus hijos por el camino de la virtud, no solo mediante sus prácticas, sino también por medio del ejemplo. Los padres deben castigar a tiempo y en caso de que sea necesario, de manera que Comenio se puede considerar como uno de los precursores de una educación antiautoritaria. Finalmente, para Comenio está la educación religiosa que representa el centro y coronación de su propuesta pedagógica. En este sentido, desde la primera infancia no deben faltar los ejercicios religiosos que deben acompañar a la mayoría de las actividades cotidianas (oraciones en la mañana al levantarse, antes y después de la comida, al acostarse y en otros momentos).

En su *Informatorium der Mutterschul*, o *Escuela de la infancia*, Comenio (1987) plantea algunos de los fundamentos antropológicos y pedagógicos de la pedagogía infantil que hoy se siguen discutiendo. Le otorga un papel fundamental a la educación familiar, la cual, desde su misma época, comenzó a ser desplazada por la educación institucional escolar. Comenio resalta el valor de la infancia y de la necesidad de su educación. Hay también una localización personal del infante dentro del grupo familiar. Como parte de los Hermanos Moravos o de la Hermandad Morava, Comenio no fue ajeno a las concepciones de este grupo. Vale recordar que la *Unitas Fratrum*, o unidad fraterna, como movimiento protestante antieclesiástico, se consideró un conjunto de *pequeños grupos* de cristianos que le dieron mucha importancia a las cuestiones educativas. En ese sentido, la educación infantil y familiar no era vista como un asunto que se le debía dejar a la casualidad o al libre albedrío de los padres, sino que tenía que ser un asunto de preocupación (gobierno). La responsabilidad de la comunidad por la educación en el hogar —familiar, infantil— se hacía algo imperioso y muy importante.

Ese *ethos* fue el que marcó fuertemente a Comenio y se puede ver expresado en otros escritos como *Pampaedia* y *Didáctica magna*. En el “Capítulo IX. Escuela de la infancia en la casa materna” de la *Pampaedia*, Comenio argumenta:

La corrupción universal del mundo comienza en sus raíces. Por tanto, una reforma universal del mundo también debe comenzar en el mismo lugar. Por eso, el fin de la *Pampaedia* será cumplir con lo que dice el Salmo 8: “de los labios de los niños nazca la alabanza” [...]. Toda esperanza de una reforma universal de las cosas depende de la primera educación. (Comenio, 1992, pp. 181-183).

Comenio, al igual que muchos pedagogos ilustrados, comienza a mostrar que una mayor libertad de los infantes supone una mayor supervisión, control y vigilancia por parte de los padres —de la madre o nodriza—. En sus palabras: “Se demuestra que hay necesidad de una educación vigilante desde la infancia” (Comenio, 1992, p. 182). De hecho ya desde la *escuela materna*, o *escuela de la infancia*, se ve que no se trata de presentar las costumbres de los adultos, sino de instruir a los padres sobre la responsabilidad y deberes, de procurar consejos para tratar (gobernar) a los infantes.

En ese sentido, el infante puede ser libre, primero, porque cuenta con un entorno pedagógicamente seguro —y posteriormente con Rousseau, pedagógicamente organizado— y, segundo, porque su vida diaria empieza a ser pedagógicamente conducida (gobernada), lo cual implica su organización temporal en términos de nutrición, lavado, excreción, juego, etc. Comenio forma parte de esa

[...] minoría respetuosa del orden, de la claridad, de la autoridad, [que] se esforzó por introducir en la sociedad, mediante la educación, un tipo nuevo de vida que se oponía a la impulsividad anárquica de las costumbres ancestrales. Dicha minoría ejerció una presión exterior sobre el mundo de la infancia [...]. Después, el mundo infantil se convertiría en el foco de modernización de la sociedad. (Ariès, 1987, p. 415).

Con Comenio la infancia es concebida una etapa necesitada de protección. Es un periodo de formación —aprendizaje y educación— que ha de llevar a la adultez. La vida infantil es presentada entonces bajo la forma de un ejercitamiento educativo, con el cual se establece una delimitación entre el trabajo del adulto y el aprendizaje del infante.

De todas maneras, con Comenio la infancia no es en sí misma, sino que cobra existencia como parte de una programática pedagógica. El discurso pedagógico deviene en un modo teórico-práctico de construcción

—antropológica— de la infancia. Esta, en ese marco, no es entonces un concepto descriptivo, sino normativo: al niño se le prescribe de conformidad con el tiempo (ritmos, momentos, periodos, etc.) cuándo ha de dormir, levantarse, comer, jugar, etc. La infancia es, en ese sentido, también una construcción pedagógica marcada por etapas y tiempos e institucionalizada a la que el niño o la niña ha de responder. La pedagogía moderna se las ve así con un cuestionamiento doble referido a

[...] la pregunta por la forma de vida correcta y la pregunta por la correcta representación de esa forma de vida dentro del arsenal didáctico y pedagógico. Este no es un problema pedagógico separado, sino también un problema del *habitus* cultural en su conjunto. (Mollenhauer, 1994, p. 69).

Esto, en consecuencia, se relaciona con los saberes antropológicos disponibles.

Jean-Jacques Rousseau y el niño como naturaleza y como otredad indeterminada

En la modernidad se rompe con el “eterno ayer de la costumbre consagrada por su inmemorial validez y por la consuetudinaria orientación de los hombres hacia su respeto” (Weber, 2013, p. 85), lo cual provoca la búsqueda de formas de racionalización y metodización en el ámbito educativo. Como afirma Foucault (1979):

El momento que presencié la transición de los mecanismos histórico-rituales de formación de la individualidad a los mecanismos científico-disciplinarios, en que lo normal reemplazó a lo ancestral, y la medida al estatus, sustituyendo así la individualidad del hombre memorable por la del hombre calculable, ese momento en que las ciencias del hombre se hicieron posibles es el momento en que una nueva tecnología del poder y una nueva anatomía política del cuerpo se instauraron (p. 193).

Queda esbozada así la problemática moderna de la educación y la necesidad de reflexionar (pedagogía) sobre ella. Aparece la pedagogía como una de las ciencias del hombre que ya no solo mira la educación como un medio para un fin —por ejemplo, enseñar a escribir como en Egipto—, sino como la manera por excelencia a partir de la cual las nuevas generaciones —infantes— alcanzan su humanidad —se forman—. Después de que la sociedad comenzó a reconocer la importancia de la educación escolar para los infantes, se estableció la infancia como una categoría separada (Qvortrup 2005, p. 30), sobre todo, en términos de aprendizaje y se consolidaron las

instituciones pedagógicas. La característica común de esas instituciones pedagógicas (escuelas) es que forman un marco organizacional en el que puede tener lugar un actuar (una acción educativa) que se puede caracterizar —se ve, legitima o justifica— como pedagógico.

Así, los procesos de socialización y educación cotidianos y *naturales*, como por ejemplo en la familia o en el trabajo cotidiano, van mutando en las sociedades modernas, las cuales se ven en la necesidad de desarrollar procesos educativos y formas de transmisión —y continuación— de los saberes socialmente relevantes y cada vez más complejos que implican acciones —prácticas— planeadas, conscientes y con una orientación hacia metas que permitan el cambio —formación— de los individuos.

Aquello que en la familia se ofrece en términos educativos de una manera no sistemática —o aquello que ya allí no se puede ofrecer: conocimientos especializados—, se tiene que introducir ahora de una manera sistemática en las instituciones pedagógicas. Para ello comienza a necesitarse, por tanto, de la correspondiente profesionalización. Lo que los infantes hagan y vivencien en el presente se ha de medir, evaluar, considerar de cara a lo futuro. Este último, por tanto, se convierte en el criterio orientador de la vida de los infantes.

Uno de los efectos es que en estas sociedades modernas —y modernizadas—, en las que el futuro ya no se determina a partir de la procedencia —de un origen pasado—, la autocomprensión del ser humano (el saber antropológico) comienza a perder su anterior y tradicional suelo fijo (no es de dónde vengo, sino para dónde voy y qué voy a hacer de mí) y el futuro empieza a verse no como algo divino (*res divina*), sino como algo humano (*res humana*) y planeable. En ello, el horizonte de expectativas se vuelve más grande y relevante que el espacio de experiencia (Koselleck, 1993), con lo cual la perfección, referida otrora a un más allá —perfección extraterrenal—, se seculariza y temporaliza como formabilidad, es decir, como *perfectibilidad secularizada* —asunto que no se ve en Comenio, por ejemplo—.

La perfección, alcanzable antiguamente solo en el cielo, se torna perfectibilidad, se temporaliza bajo la forma de perfeccionamiento planificado, pronosticado y ejecutado por los hombres” (Koselleck, 1993, p. 344). De allí que en la Modernidad —y hasta nuestros días— a la educación y a la formación les sea propia una irreductible e irrenunciable relación con el futuro. Luego, el énfasis en el futuro pone en un primer plano la incompetencia, inmadurez, debilidad, la necesidad de cuidado, protección y educación en

la concepción antropológica de la infancia. En términos antropológico-pedagógicos, las referencias a la infancia tienen que ver con el hecho antropológico de que el ser humano cuando nace necesita de ayuda y cuidado y, en esa lógica, debe ganarse su humanidad de cara a un futuro. Por tanto, ninguna práctica educativa ni ninguna teoría de la educación (saber pedagógico) se dejan comprender adecuadamente sin una orientación hacia el futuro, por lo general establecida desde ciertas imágenes y concepciones del ser humano.

Desde la época moderna ilustrada, el pensamiento sobre la educación comienza a distanciarse de esas representaciones de la educación motivadas por la religión y a plantear que es en la naturaleza del ser humano (antropología) donde están el potencial y la determinación de aquel. La naturaleza —y la naturaleza humana— pierde su carácter numinoso (mágico, religioso) y animado, y deviene en materia —en objeto— para el ser humano. Pero se resalta la capacidad de servirse de la propia razón y del propio entendimiento más allá de una educación para la creencia: Kant (1983) habla de una educación para la mayoría de edad que permite el paso de la *animalitas* a la *humanitas*; mientras que Rousseau, de una educación negativa que consiste básicamente en *dejar crecer*.

En Rousseau la infancia se convierte en un punto de referencia para una visión procesual de la razón¹⁹, el conocimiento y la moral. Es en su *Emilio*, obra que se divide en cinco libros, donde se reclama y proclama, por primera vez, el derecho del niño a ser niño, ya que, como allí se sostiene:

La naturaleza quiere que los niños sean niños antes de ser hombres. Si queremos pervertir este orden, produciremos frutos precoces que no tendrán madurez ni sabor, y que no tardarán en corromperse: tendremos jóvenes doctores y viejos niños. La infancia tiene maneras de ver, de pensar, de sentir que le son propias; no hay nada menos sensato que pretender sustituirlas por las nuestras. (Rousseau, 1998, p. 120).

El libro I trata sobre la *edad de la naturaleza* que se relaciona con el recién nacido, con el *infans* —en el sentido estricto de aquel que todavía no habla—. El Libro II continúa con el asunto de la *edad de la naturaleza*, pero ahora discurre sobre infantes de 2 a 12 años (*puer*). Es un tratado sobre formación estética (educación sensorial) y educación corporal (higiene, ejercicios físicos, despliegue de las fuerzas, etc.). Es decir, del proceso de ingreso del infante

dentro de un orden sensorial-corpóreo. El libro III se dedica a la *edad de la fuerza* que va de los 12 a los 15 años. El libro IV gira en torno a la *edad de la razón y de las pasiones* que comprende, según el autor, de los 15 a los 20 años. Por último, en el libro V centrado en la *edad de sabiduría y del matrimonio* se mira a Emilio como ciudadano y como persona destinada al matrimonio, en este caso, con Sofía, la contrapartida femenina de Emilio. Se trata de un periodo entre los 20 a los 25 años.

Al poseer un valor en sí misma, la niñez aparece también como parte de una visión antropológico-genética del hombre más general, según la cual la infancia es concebida como un modo de ser corporal, sintiente, libre y perfectible. Se puede decir entonces que la niñez procesa y condiciona a la razón. Esta última ya no aparece ahí como algo dado, sino como algo alcanzado, logrado y trabajado. La infancia vista como un estado natural insoslayable se convierte entonces en una instancia reguladora del devenir del hombre. En ese sentido, la niñez obstaculiza, o mejor, le pone un prerrequisito indispensable a la razón. De allí que esta no deba hacer su aparición de inmediato, sino por procesos y de forma regulada. Así, la naturaleza aparece como instancia normativa: la naturaleza (la niñez, el desarrollo natural) como freno a la naturaleza.

El niño comienza su vida como un ser sensible, cuyos órganos de los sentidos y fuerzas todavía no se han perfeccionado. Para Rousseau, el niño no puede ser entonces un puro *cogito*, sino, más bien, un *sentio* que todavía no sabe de sí. En principio, todas sus sensaciones afectivas son puros reflejos que no están localizados en torno a una unidad corporal. En esta etapa el niño todavía no tiene un *esquema corporal*, ni una imagen del cuerpo. Existe entonces como un flujo de sensaciones afectivas que solo a través del contacto con el mundo alcanzan una unidad en un *sensorium común* (Rousseau, 1998). Es decir, la resistencia que produce el mundo con el cuerpo hace que este se vaya apoderando de sí y se abra al mundo. Una vez alcanzado esto, es posible pasar a la idea de ello, o como Rousseau la denomina, a tener un *sentimiento de la existencia*.

Este niño que todavía no ha sido todavía agarrado por las pasiones permanece en una relación de inmediatez con su cuerpo. A ese nivel, no se preocupa por su cuerpo, es, más bien, uno con su cuerpo, como el hombre natural antes de entrar en el campo de la mirada contrastadora y comparadora de los otros. Una vez el niño se comporta de un modo objetivo-sensitivo con su cuerpo, lo toca, lo percibe, lo siente y empieza a comparar, es entonces cuando a partir de

19 Cf.: Rousseau (1959-1995, p. 317); Rousseau (1998, p.119).

estas experiencias va desarrollando su subjetividad. La conciencia de sí surge de ese proceso de sentirse y de sentirse-en-el-mundo. A diferencia de Locke (2012), quien centra su atención especialmente en una teoría del conocimiento, Rousseau (1998) trata con un niño (como corporalidad) y no con una simple actividad espiritual descorporalizada. Vistas así, todas las protoexperiencias tienen su sustrato en el cuerpo. Por eso su propuesta antropológico-pedagógica parte *del* cuerpo, es decir, una antropología del *embodiment*.

Determinado a esa edad solo por la sensibilidad, el niño es pura corporalidad sintiente. La percepción sensorial de sí (autoafección) y del mundo se convierte en el punto de partida para la formación humana. El niño aparece entonces como una *existencia corporal* que gracias a una educación natural que es, fundamentalmente, una *educación negativa* se potencia y forma. Aunque está claro que Rousseau (1998) no niega la sociedad, lo que sí propone es un modo de acceder a ella a partir de las propias experiencias corporales. El acceso a la sociedad parte de la corporalidad y no inmediatamente desde la razón. Esta, en este sentido, es dependiente del cuerpo y de las formas en que se la potencia y somete. Rousseau (1998) considera entonces como un gran error social enfatizar primero en la *cabeza* y no en el cuerpo y sus fuerzas:

En Rousseau se puede ver una preocupación para que la niñez participe del mundo. El hombre empieza como niño, y el niño como existencia corporal²⁰: "Il est de tout age, surtout du sien, de vouloir créer, imiter, produire, donner des signes de puissance et d'activité" (Rousseau, 1959-1995, p. 330). Por eso, para el niño los primeros maestros son la experiencia y los sentimientos. La fase sensitiva es fundamental para el desarrollo posterior (racional) del niño. En ese sentido, las sensaciones, primeros sentimientos y experiencias constituyen la base para la adquisición del conocimiento. El desarrollo de las fuerzas físicas, de un estado saludable y el aprendizaje de las distintas pasiones, dolores y padeceres en las distintas situaciones de la vida forman parte de lo que debe experimentar y desarrollar el niño. Por eso,

[...] Il s'agit moins de l'empêcher de mourir que de le faire vivre. Vivre, ce n'est pas respirer, c'est agir; c'est faire usage de nos organes, de nos sens, de nos facultés, de toutes les parties de nous-mêmes, qui nous donnent le sentiment de notre existence. L'homme qui a le plus vécu n'est pas celui qui a compté le plus d'années; mais celui qui a le plus senti la vie. (Rousseau, 1959-1995, p. 47).

20 Cf. Rang (1965, pp. 156, 205, 240, 274).

La educación como "conducción de las conductas" y la madre como "gobernanta"

El libro I del *Emilio* comienza con una postura bastante contradictoria a primera vista:

Todo está bien al salir de las manos del autor de las cosas. Todo degenera en las manos del hombre [...] no quiere nada tal como lo hecho la naturaleza, ni siquiera al hombre: necesita domarlo para él [...] necesita deformarlo a su gusto²¹ [...]. Sin esto, todo iría aún peor, y nuestra especie no quiere ser formada a medias. (Rousseau, 1998, p. 37).

Ya se puede ver acá que el tan malinterpretado defensor de un retorno a la naturaleza –como se lo ha considerado de su época hasta la actualidad–, plantea radicalmente y desde el inicio de su trabajo que *no hay marcha atrás* en el proceso de *desnaturalización*. En esa medida, al hombre, en cuanto ser libre y perfectible, le es *natural* la *desnaturalización* o *renaturalización* y, en ese sentido, no es posible un *retorno a lo natural*.

Para Rousseau (1998) es claro que el hombre pasa inevitablemente por un proceso de perfeccionamiento que implica, a la vez, la posibilidad de perfección como de corrupción. En este contexto la naturaleza del hombre no puede ser vista más como algo bueno o malo, ya que malas o buenas pueden ser únicamente las realizaciones de dicha perfectibilidad. El hombre es un ser que por principio está destinado a trascender su estado natural y las condiciones de su presente histórico. De allí que empiece a concebirse como un ser contingente e histórico que hace de sí, de su *facticidad*, un *proyecto*. La vida del hombre consiste ahora en un constante alcanzarse y alejarse de sí.

Así, frente a un posible retorno, Rousseau, por el contrario, sostiene que lo que hay que hacer es que el ser humano se forme a sí mismo y recalca el autor, esto *no a medias*: "nôtre espèce ne veut pas être façonné à demi" (Rousseau, 1959-1995, p. 245). Pero además, continúa: "un hombre abandonado a sí mismo desde su nacimiento entre los otros, sería el más desfigurado de todos" (Rousseau, 1998, p. 37; Rousseau, 1959-1995, p. 245)²². De allí que el abandono del infante a su crecimiento natural no haría

21 Allí dice: "contornearlo a su modo" (Rousseau, 1998, p. 37). Versión en español de Andrés Klaus Runge. En lo que sigue se citará la versión original de las Obras Completas cuando sea necesario prestar atención a algún término.

22 "Un homme abandonné dès sa naissance à lui-même parmi les autres seroit le plus défiguré de tous. Les préjugés, l'autorité, la nécessité, l'exemple, toutes les institutions sociales dans lesquelles nous nous trouvons sumergés, étoufferoient en lui la nature, et ne mettroient rien à la place" (Rousseau, 1959-1995, p. 245).

más que corromperlo. Con ello justifica Rousseau, desde el inicio, la necesidad de un gobierno pedagógico de la infancia (de direccionamiento y conducción educativos), pues el ser humano, el infante, necesita de los demás seres humanos, particularmente de la mujer, para formarse. La naturaleza —del infante— no es nada sin un direccionamiento humano, sin educación. Y para ello pone a la madre²³ en un lugar de mediación: es ella la que aparece en un papel activo entre el *simple crecimiento —despliegue— natural* y una suerte de *formación a medias o semiformación*. La primera educación, dice en una nota al pie del *Emilio*, les corresponde a las mujeres:

¡Es a ti a quien me dirijo, tierna y previsora madre, que supiste apartarte de la carretera, y proteger al arbolillo naciente del choque de las opiniones humanas! [...]. Haz temprano un cercado alrededor del alma de tu hijo; otro puede marcar su circuito, pero solo tú debes poner ahí la barrera. (Rousseau, 1998, p. 38).

Rousseau hace entonces una distinción entre tres educaciones²⁴, a saber: la de la naturaleza, la de los hombres y la de las cosas. Esta última tiene que ver con la experiencia ganada sobre el mundo, sobre las cosas del mundo. Por su parte, la educación de la naturaleza se asocia con el desarrollo de los órganos, cuerpo, facultades, etc. La idea básica acá es que la naturaleza infantil posee ya un dinamismo; por eso, se trata de dirigir —gobernar— ese circuito (potenciarlo, optimizarlo); en otras palabras, consiste en

perfeccionarlo mediante la educación: “Todo cuanto no tenemos en nuestro nacimiento y que necesitamos de mayores, no es dado por la educación” (Rousseau, 1998, p. 39). También escribe en otra parte: “A las plantas se las forma mediante el cultivo, y a los hombres mediante la educación” (Rousseau, 1998, p. 38). De allí el papel de la educación de los hombres que se refiere al direccionamiento que se le puede dar al mismo desarrollo y maduración. Es una educación de la educación (entendida esta última como desarrollo o como despliegue de la naturaleza —corporal— infantil). Si se nos permite, podríamos hablar acá de una racionalidad política y de una tecnología del desarrollo infantil, en otras palabras, de una pedagogización del dinamismo de la naturaleza infantil.

Acá la educación —en cuanto antropotécnica (Sloterdijk, 2012)— se vuelve en el medio, por un lado, para sofocar unos instintos (impulsos) y, por el otro, para direccionar y conducir otros. Consiste en “dirigir por entero la palabras y acciones de todos cuanto rodean al niño” (Rousseau, 1998, p. 39). El fin entonces es encausar la naturaleza —infantil— y mejorarla (perfeccionarla). En ese sentido, la educación del hombre por el hombre deviene en una suerte de actividad eugenésica, es decir, *biológico-mejoradora*, mediante la cual se lo moldea. Tiene como materia prima *el natural* (Rousseau, 1998) y se lo direcciona para obtener un *citoyen*.

Por eso, dice Rousseau, la educación en general —como amalgama de las tres educaciones en la medida en que dos de ellas quedan dirigidas hacia la educación que viene de la naturaleza y sobre la que el mismo Rousseau afirma: “no se puede nada” (1998, p. 39)— “es un arte” bastante complicado e incierto, pues para su éxito se necesita del concurso de las tres educaciones en pro de la consecución de un fin, a saber: el mismo de la naturaleza. El fin de la educación es el mismo fin de la naturaleza. Ahora bien, ¿en qué consiste esa naturaleza y qué es lo que ella quiere?

¿Qué es la naturaleza para Rousseau? Al respecto escribe: “[ella] no es más que el hábito” (1998, p. 40). En su explicación plantea entonces que hay hábitos que se contraen a la fuerza, pero que no necesariamente “ahogan a la naturaleza” (Rousseau, 1998, p. 40). Y para ello da un ejemplo relacionado con las plantas:

La naturaleza, nos dicen, no es más que hábito. ¿Qué significa esto? ¿No hay hábitos que solo se contraen a la fuerza y que no siempre ahogan a la naturaleza? Tal es, por ejemplo, el hábito de las plantas cuya dirección vertical se entorpece. La planta liberada mantiene la inclinación que se

23 Como se puede ver con Rousseau, la ganancia decisiva, aunque ambivalente, que logró la mujer gracias a su progresiva responsabilización individual con respecto a los infantes, fue la de su vinculación emocional con el infante —que también tiene que ver con la emocionalización de las relaciones familiares—. Así, independientemente de los ideales y pretensiones educativos y formativos —normativos, normalizadores, disciplinantes, emancipadores—, la madre se ve en la obligación de hacerle un alto a sus propias necesidades y aspiraciones personales: deja de ser una persona —mujer— con sus posibilidades de realización en la vida para atender a su ser madre. La mujer se ve en la necesidad —social— de anclar su realización a la maternidad, a los intereses y requerimientos de los infantes. Mediante la emocionalización de las relaciones familiares la mujer queda restringida a ser madre y queda vinculada al niño mediante el amor maternal (Badinter, 1981). Así que acá no solo se hace individualmente responsable a la madre por la educación, custodia y cuidado de sus hijos, sino que todo esto da pie para la moralización y, posteriormente, psicologización de la relación madre-hijo a partir de diferentes saberes expertos. Lo interesante —y paradójico— con Rousseau es que no se trata propiamente de la madre —como lo sostiene la señora Forney en su *Anti-Emilio*—, sino de una madre-nodriz, de una madre-gobernante.

24 Al parecer esta idea de las tres educaciones quizá haya surgido de las lecturas que hizo Rousseau de Plutarco quien hablaba en ese sentido de la naturaleza, la razón y el uso.

la ha obligado a tomar; pero no por ello la savia ha cambiado su dirección primitiva, y si la planta continúa vegetando, su prolongación vuelve a ser vertical. Lo mismo ocurre con la inclinación de los hombres. (Rousseau, 1998, p. 40).

Si bien, la educación mediante la experiencia y mediante los hombres debe someterse a un tiempo y lógica naturales, de lo que aquí se trata es de una *modulación* de la naturaleza mediante la educación de los hombres. Lo visionario con Rousseau radica en que la educación es vista como una *conducción de las conducciones*, como una forma de gobierno en el sentido de Foucault. La educación de los hombres deviene en un ejercicio de poder modular, pues si bien hay un direccionamiento externo, este no va en contra de la autodirección.

La pedagogía y el descubrimiento de la otredad del otro (infante)

Como ya se mencionó, con Rousseau la niñez se torna en una forma de vida propia. En esa medida, este autor plantea la necesidad de diferenciar al niño del adulto y de reconocerle a cada uno sus modos propios de ser. Este nuevo planteamiento sobre la necesidad de diferenciación y respeto al niño como niño, lleva inevitablemente a que se centre la atención sobre este último. Surge así un nuevo interés por la niñez: se busca entenderla mejor. El infante se presenta entonces como naturaleza, como otro, como un no adulto, que hay que educar. De esa manera hace su incursión la *otredad del otro en la pedagogía*. La pedagogía tiene que considerar esa otredad dentro de sus planteamientos (dentro de su saber).

Con Rousseau la pedagogía logra sus medidas a partir de la *naturaleza* del ser humano y sus criterios para la configuración y direccionamiento de los procesos educativos a partir de la otredad de la infancia. El educador se presenta entonces, a la vez, como vigilante y posibilitador del perfeccionamiento y formación de esa otredad infantil que sin direccionamiento educativo quedaría avocada al simple desarrollo sin sentido. No obstante, el educador debe estar en condiciones de determinar esa otredad infantil para transformarla en lo contrario, en propiedad (en algo propio).

En este sentido, el niño ahí, natural, otro, desprotegido e inocente es un lugar vacío y la infancia un lugar de intervención que hay que llenar, una *tabula rasa* que aparece bajo la forma de *problema* por resolver, una tierra incógnita, algo que hay que tratar, según el modelo imperante, de un *modo científico*. La niñez se convierte en un problema pedagógico y psicológico —antropológico—, y el niño, como ser

carente y necesitado de educación, en un objeto de intervención que queda, en consecuencia, abarcado por preguntas como la siguiente: ¿Qué es lo que hay hacer, de un modo racional y eficaz, con él? De allí que el planteamiento rousseauniano de que, en realidad, *no se conoce al niño*, no solo pase a sustentarse de un modo racional, sino también de un modo experimental.

En los planteamientos de Rousseau el niño nunca es libre para sí mismo, siempre necesita de una educación. Y ésta tiene ya una meta y sigue un camino bajo la responsabilidad del maestro, aunque “no tanto [sea] su oficio instruir, como conducir” (Rousseau, 1998, p. 14). Por esto mismo, el preceptor debe asegurarse de que el niño no pase de una etapa a otra sin haber culminado adecuadamente la precedente. Rousseau sostiene: “Tratad a nuestro alumno conforme a su edad; ponédle desde luego en su lugar, y retenedle en él de manera que no haga tentativas de salir de su puesto” (Rousseau, 1998, p. 47). Y en esa medida, “dejadle en libertad, miradle obrar sin decirle nada; contemplad lo que haga, y del modo que lo hace [...] Nunca acometerá nada que exceda sus fuerzas [...]” (Rousseau, 1998, pp. 109-110). El recorrido de la educación natural es, así, aquel del educador —aquel que él construye o piensa—, y el niño resulta siendo un dependiente del maestro y su discurso. Es decir que, una vez los discursos pedagógico y psicológico se han encarnado en el preceptor, se comienzan a hacer visibles ciertas etapas y aspectos del desarrollo y en torno a ellos queda anclado el ser-niño. El niño queda sometido al desarrollo natural.

En vez entonces de determinar el futuro de la infancia a partir de aquel de la sociedad, se hace, por el contrario, dependiente el futuro de la sociedad a partir del futuro de la infancia (es y deber ser de la infancia). Luego, el énfasis en el futuro pone en un primer plano la incompetencia, inmadurez, debilidad, la necesidad de cuidado, protección y educación en la concepción de la infancia. Como lo dice Ariès (1987): “El niño ha conquistado un puesto central en la familia, la cual se interesa no solo por su porvenir, su futuro en la sociedad, sino también por sus presencia y su mera existencia” (p. 187). Por ello, las formas en las que se producen las teorías pedagógicas de la Modernidad se vuelven progresivamente improbables y los métodos tradicionales cuestionables, ya que pierden su contacto con la realidad, pues devienen programáticas y normativas referidas a un futuro no conocido o a una naturaleza —infantil— no determinable. Y eso, precisamente, es lo que las vuelve exitosas, pues del futuro —educativo— se puede esperar todo (Oelkers, 2002).

Con Rousseau (1998) el pensamiento pedagógico se vuelve abstracto —ficción— y progresivo, cargado de expectativas por alcanzar, o mejor, inalcanzables (promesas) —como se sabe, con Rousseau la naturaleza deviene en una hipótesis con la que proceder para poder reflexionar críticamente sobre el estado actual de la sociedad de su tiempo—. El problema de la indeterminación que se origina con la contraposición entre el *espacio de experiencia* y el *horizonte de expectativas* se vuelve claro para la reflexión pedagógica con los planteamientos de Rousseau acerca de lo *extraño* de la infancia en la medida en que un trato para con las nuevas generaciones ya no se deja fundamentar en una representación aparentemente clara de la naturaleza del ser humano y de su determinación.

Así, la ineluctable condición de formabilidad (*Bildsamkeit*) y de finitud humanas —el hecho de que no venimos hechos al mundo—, vista ahora desde un horizonte de comprensión social en donde la obsesión es la formación —y educación— para el progreso en el futuro, no solo despierta el angustioso anhelo por vivirlo todo, sino por tener que perpetuarse. Debido a este *anhelo secularizado de infinito* —de perfección—, la vida del adulto se proyecta en la de los hijos, como una manera de eternizarse. Del mismo modo, esa proyección hacia un futuro mejor trae consigo un momento de sacrificio: se sacrifica el momento presente de los niños y niñas —tal y como lo criticara Rousseau—, y la infancia se convierte en un periodo que debe ser intervenido —en una infancia de larga duración²⁵ (Ariès, 1987, p. 434) cada vez más pedagogizada desde temprano—.

Así, en vista de la problemática de la indeterminabilidad humana —del infante— que no se deja anticipar por el pensamiento y de la proyección con ello de la infancia hacia un futuro, lo que queda es la idea de mantener el futuro como algo abierto que no se deja superar ni mediante humanismos normativos ni mediante pedagogías normativas. Esa indeterminabilidad humana que se presenta bajo la forma de un doble no saber: aquel no saber acerca de la naturaleza infantil y aquel no saber acerca de la determinación o estado final del ser humano, el cual se constituye entonces en una condición de posibi-

lidad para el discurso pedagógico de la modernidad que se hace evidente en su relación ambivalente para con el futuro y para con las representaciones de este.

Immanuel Kant y la educación de cara a un futuro no sabido

En Kant encontramos unas ideas parecidas. Así, ya en su planteamiento antropológico, determinado en general por la idea de *perfectibilidad* humana (Rousseau, 1980, p. 220), se hace evidente la insoslayabilidad de la educación como aspecto constitutivo y constituyente del ser humano. Al respecto escribe este autor: “El hombre es la única criatura que tiene que ser educada [...]. El hombre solamente puede volverse hombre mediante la educación. Él no es más que lo que la educación hace de él” (Kant, 1995, pp. 697-699). Por eso, para Kant una antropología no solo debe preguntar, desde el punto de vista fisiológico, por lo que la naturaleza humana hace del hombre, sino y desde el punto de vista *pragmático* (Kant, 1991), por lo que dicho hombre, en cuanto ser activo y libre, hace, puede o debe hacer de sí, por ejemplo, gracias a la educación. Por tanto, una antropología, o mejor, una

[...] doctrina del conocimiento del hombre, formulada sistemáticamente (antropología), puede ser desde un punto de vista fisiológico o pragmático. El conocimiento fisiológico del hombre se dirige a la investigación de lo que la naturaleza hace del hombre; el pragmático a lo que él, como ser que actúa libremente, hace, puede y debe hacer de sí. (p. 7).

En la antropología de Kant se concibe entonces al hombre, a diferencia del animal, no como un ser determinado por el instinto, sino como un ser racional, o para ser más exactos, como un animal dotado de la capacidad de razón —*Vernunftfähigkeit begabtes Tier* (Kant, 1995, p. 673)—. Según el autor:

Un animal ya lo es todo mediante su instinto [...]. Pero el hombre necesita razón propia. No tiene instinto y debe hacer de sí el plan de su comportamiento. Pero como no está inmediatamente en condición de hacerlo, sino que viene en bruto al mundo, entonces otros lo deben hacer por él. (p. 697).

Hablamos así de una *animalidad humana* que no está determinada, como en el caso de los animales, por el instinto, sino que se trata de una animalidad abierta, formable, perfectible y libre, sujeta al plan que pueda dársele o darle a su propio comportamiento. La idea básica acá es que el infante ha de ser visto como un ser que todavía no es autónomo, pero que se encuentra en el camino de su total autonomía (mayoría de edad). El desarrollo y paso hacia la adul-

25 “La infancia fue prolongada después de los años en los que el hombrecito caminaba aún con ‘andaderas’ o hablaba su ‘media lengua’, cuando se introdujo una etapa, antes inhabitual y en los sucesivos cada vez más común, entre la época del vestido con cuello cerrado y la del adulto reconocido: la etapa de la escuela, del colegio [...]. El escolar de los siglos XVI al XVIII es a una infancia larga lo que el recluta de los siglos XIX y XX es a la adolescencia” (Ariès, 1987, p. 433).

tez es visto como liberación de las determinaciones externas (heteronomía) mediante la naturaleza. Los infantes vienen al mundo como seres que se encuentran orientados por sus impulsos, pero de los que no tienen control. Sobre la base de este déficit: carencia de control (el *todavía no es*), se justifica entonces la intervención.

La concepción de la educación en Kant implica una extensión y aplazamiento en el futuro (*Entwicklungsoffen*): “[...] el género humano debe sacar afuera por sí mismo todas las disposiciones naturales de la humanidad”. Cuando se trata entonces de educar para la autonomía, mayoría de edad y libertad se corre entonces el riesgo de que el alumno sea concebido como *deficitario* y, por tanto, como necesitado, incluso obligado, de direccionamiento y conducción (de educación) sin saberse entonces cuál es ese estado futuro mejor. Igualmente escribe: “[...] los niños deben ser educados no para el presente, sino para el estado mejor posible en el futuro del género humano” (Kant, 1995). Lo anterior implica un nuevo problema: ¿Cómo se puede saber cuál es la “meta o fin de la educación”, si siempre se la aplaza y pospone para un futuro (incierto)? (La meta de la educación siempre y siempre se delega al futuro mejor posible —pero del futuro no podemos saber con claridad nada aquí y ahora—, por lo que siempre y siempre permanece aplazada y, por tanto, indeterminada). La respuesta de Kant es: “[...] permanece, en últimas, indeterminada —pero se puede establecer como perspectiva finalista el perfeccionamiento del ser humano—. La educación ha de entenderse entonces como un proceso abierto al futuro que participa del optimismo del progreso.

No obstante, con ello se cae en un círculo vicioso: el ser humano tiene que buscar su determinación, su realización, pero esto no puede suceder si no se tiene ya un concepto de dicha determinación —¿Hacia dónde debo ir cuando no sé hacia dónde debo ir?—. El hombre tiene que lograr su determinación por sí mismo, pero no puede hacerlo si no tiene un concepto de ella. En el marco pedagógico, ese concepto está ligado a la finalidad de la educación que se extiende al futuro, pero que siempre se aplaza.

La reflexión pedagógica comienza a vivir de su imaginación, de sus ideales formativos, de sus utopías y optimismo pedagógicos (mayoría de edad, ciudadanía) y, en consecuencia, del incumplimiento real de sus intenciones —esto porque no sobra recordar acá que los ideales son desde Kant ideas de una perfección que como tal no se puede realizar o cumplir, pero que hay que tener como útiles para orientar el pensamiento y la acción—.

A manera de cierre

La antropología pedagógica, entendida por nosotros como ontología histórica de nosotros mismos, permite comprender la humana condición como un proceso constante de hacerse ser humano. En este sentido, la lectura de la antropología pedagógica remite a una idea de la especie humana como una naturaleza en expansión, una experiencia abridora de sentido. Así, toda biología deviene en biografía, en unas formas de ser y estar en el mundo siempre en proceso, en permanente construcción. Como lo dice Fullat (1997): “Ser hombre es inequívocamente producirse, aunque podamos contar con individuos de la especie humana que se comporten como elementales mamíferos. Este no es su sino: no va más allá de ser un accidente a causa de la falta, precisamente, de educación” (p. 23).

El campo de la antropología pedagógica, gracias a las ideas expuestas, trasciende su reducción a una corriente o escuela pedagógica, para ser entendida como una manera de observación pedagógica (Bollnow, 1980). Lo antropológico-pedagógico se hace fundamental en las maneras de proceder en torno a la educación y la formación. Es pertinente recordar que la antropología pedagógica como un modo de observación se hace a su vez histórica, al reconocer que la condición configurada en torno a la educación y la formación, se contextualiza en tiempos y espacios específicos. Por ello, hablar hoy en día de antropología pedagógica lleva necesariamente a hablar de antropología histórico-pedagógica.

Referencias bibliográficas

- Ailwood, J. (2003). Governing early childhood education through play. *Contemporary issues in early childhood*, 4(3), 286-299.
- Aries, P. (1987). *El niño y la familia en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.
- Badinter, E. (1981). ¿Existe el amor maternal? Historia del amor maternal. Barcelona: Paidós.
- Benner, D. (1998). *La pedagogía como ciencia*. Barcelona: Ediciones Pomares.
- Bollnow, O.F. (1980). Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik. En: E. König y H. Ramsenthaler (eds.). *Diskussion pädagogische Anthropologie*. Múnich: Wilhelm Fink Verlag.
- Comenio, J.A. (1987). *Informatorium der Mutterschul*. (Introducción, selección y traducción por O. y F. Hofmann). Leipzig: Reclam.

- Comenio, J.A. (1992). *Allweisheit. Schriften zur Reform der Wissenschaften, der Bildung und des gesellschaftlichen Lebens*. (Introducción, selección y traducción por F. Hofmann). Berlin: Luchterhand.
- Comenio, J.A. (1994). *Didáctica Magna*. México: Editorial Porrúa.
- De Alcántara García, P. (1880). *Prolegómenos a la antropología pedagógica*. Madrid: Imp. De E. Rubiños.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ferrero, J. (1998). La Antropología de la educación en busca de su estatuto epistemológico y científico. *Letras de Deusto*. 28(79). pp. 167-208.
- Flitner, W. (1972). *Manual de pedagogía general*. Barcelona: Herder.
- Foucault, M. (1979) *Las palabras y las cosas*. Barcelona: D'agostni.
- Francke, A.H. (1962). *August Hermann Franckes Schrift über eine Reform des Erziehungs- und Bildungswesens als Ausgangspunkt einer geistlichen und sozialen Neuordnung der Evangelischen Kirche des 18. Jahrhunderts: der Grosse Aufsatz*. Berlin: Akademie Verlag.
- Fullat, O. (1997). *Antropología filosófica de la educación*. Barcelona. Ariel Educación.
- Hardach-Pinke, I. (1993). *Die Gouvernante: Geschichte eines Frauenberufs*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Herbart, J.F. (1935). *Bosquejo para un curso de pedagogía*. Madrid: La Lectura.
- Herbart, J.F. (1984). *Umriss pädagogischer Vorlesungen*. Tomo 1. Paderborn: Schöningh.
- Herbart, J.F. (1986). *Systematische Pädagogik*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Herder, J.G. (1987). *Werke, Tomo II. Herder und die Anthropologie der Aufklärung*. München. Allí: *Abhandlung über den Ursprung der Sprache* (1772), pp. 251 y ss.
- Herder, J.G. (1990). *Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit*. Stuttgart: Reclam.
- Herráiz, G. (1896). *Tratado de antropología y pedagogía*. Madrid: Librería de la Viuda de Hernando y Cía.
- Hofstetter, R.y Schnewly, B. (1999). Sciences of education between disciplinary and professional field. An analysis of the tensions and pitfalls of the process of disciplinisation. *European Educational Researcher*, 5(3), 17-23.
- Hofstetter, R.y Schnewly, B. (2002) Institutionalisation of educational sciences and the dynamics of their development. *European Educational Research Journal*, 1(1), 3-26.
- Kant, I. (1983). *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Kant, I. (1991). *Antropología en sentido pragmático*. Madrid: Alianza Editorial.
- Kant, I. (1995). *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik*. Tomo 2. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- König, E. y Ramsenthaler, H. (1980) (eds.). *Diskussion Pädagogische Anthropologie*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós.
- Langeveld, M.J. (1968). *Studien zur Anthropologie des Kindes*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Loch, W. (1963). *Die anthropologische Dimension der Pädagogik*. Essen: Neue Deutsche Schule.
- Locke, J. (2012). *Pensamientos sobre la educación*. Madrid: Akal
- Mollenhauer, K. (1994). Sozialpädagogische Einrichtungen. En: Lenzen, D. (Hg.): *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs*. Reinbek b. Hamburg. S, 447-476.
- Oelkers, J. (2002). *Erziehung als Verhandlung*. Conferencia dictada el 6 de marzo de 2002 en el hogar infantil Schorem en Langenthal.
- Pestalozzi, J.H. (1993). *Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschenge-schlechts*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Pestalozzi, J.H. (2003). *Mis investigaciones sobre el curso de la naturaleza en la evolución de la humanidad*. Madrid: A. Machado Libros S. A.
- Pollock, L. (2004). *Los niños olvidados. Relaciones entre padres e hijos de 1500 a 1900*. México: Fondo de Cultura Económica
- Qvortrup, J. (2005). *The little's' and the prospects for generational child- hood studies*. Paper presentado en la conferencia sobre Infancia en la Universidad de Oslo, Julio 29.
- Rang, Martin (1965). *Rousseaus Lehre vom Menschen*, 2da ed. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Rousseau, J.J. (1980). *Del contrato social. Discurso sobre las ciencias y las artes. Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres*. Prólogo, traducción y notas de M. Armijo. Madrid: Alianza Editorial.

- Rousseau, J. J. (1959 -1995). *Oeuvres complètes I-V*. Éd. Gagnebin, B. y Raymond, M. Bibliothèque de la Pléiade, Paris, Gallimard, 5 Vols. (O.C).
- Rousseau, J. J. (1998). *Emilio o de la educación*. Madrid: Alianza.
- Runge, A.K. (2002). *Tras los rastros del ser-corporal-en-el-mundo en J.-J. Rousseau. Contribuciones a una Antropología histórico-pedagógica del cuerpo*. Alemania: Elektronische Ressource.
- Runge, A.K. (2008). Las dimensiones de la intuición y del arte de la intuición en Johan Heinrich Pestalozzi: acercamientos antropológicos-pedagógicos. *Pedagogía y saberes*, (28), pp. 43-52.
- Runge, A.K. (2012). El pensamiento pedagógico y didáctico de Juan Amós Comenio: su papel en la pansofía triádica. *Pedagogía y saberes*, (36), pp. 93-107.
- Runge, A.K. (2013). *Johann Friedrich Herbart y su propuesta de presentación estética del mundo como asunto fundamental de la educación*. En: V. Estevez (Ed.). *Estética y educación*. Medellín: Universidad Lasallista
- Runge, A. K. y Garcés, J. F. (2011). Educabilidad, formación y antropología pedagógica: Repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica Alemana. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 9(2), pp.13-25.
- Runge, A. K., & Muñoz, D. A. (2012). Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación. De nuevo: una diferencia necesaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (1900-9895), 8(2).
- Runge, A. K., Muñoz, D. A. y Garcés, J. F. (2010). La pedagogía como campo profesional y disciplinar: Un lugar estratégico para enfrentar las tensiones entre el reconocimiento científico, la profesionalidad y la regulación socio-estatal de la profesión docente. *Revista Educación y Cultura*: (88). Bogotá, Fecode, (Septiembre), pp. 31-40.
- Schleiermacher, F. (2000) *Texte zur Pädagogik*. 2 vols. Editada por M. Winkler y J. Brachmann. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Sloterdijk, Peter (2012). *Has de cambiar tu vida*. Sobre antropotécnica. Valencia: Pre-textos.
- Sublimis Deus, mayo 29, 1537 En: http://webs.advance.com.ar/pfernando/DocsIglLA/Paulo3_sublimis.html
- Von Humboldt, W. (1995). *Werke in fünf Bänden I, Schriften zur Anthropologie und Geschichte*. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- Von Humboldt, W. (1996). *Escritos políticos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Von Humboldt, W. (1997). *Bildung und Sprache*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Weber, M. (2003). *Ética protestante y el espíritu del Capitalismo*. México: Fondo de Cultura Económica
- Wulf, C. (1992). *Historische Anthropologie und Erziehungswissenschaft*. En: J. Petersen y G.B. Reinert (eds.). *Pädagogische Konzeptionen. Eine Orientierungshilfe für Studium und Beruf*. Donauwörth: Auer Verlag.
- Wulf, C. (Ed.) (1994). *Einführung in die pädagogische Anthropologie*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Wulf, C. y Zirfas, J. (Eds.) (1994). *Theorien und Konzepte der pädagogischen Anthropologie*. Donauwörth: Ludwig Auer BmGH.