

Representaciones de la infancia tras la ley 1098 de 2006: Una mirada desde la historia de la
niñez en la filosofía occidental.

Ana María Arango Correal

Trabajo de grado para optar el título de Magíster en Filosofía

Director

Javier Orlando Aguirre Román

Doctor en Filosofía

State University of New York - Stony Brook

Universidad Industrial de Santander

Facultad de Ciencias Humanas

Escuela de Filosofía

Maestría en Filosofía

Bucaramanga

2018

Dedicatoria

A mamá.

Agradecimientos

Más que a otros, gracias a mi mamá que es toda Piedad y no pierde la fe, ni siquiera cuando la pierdo yo. A mi papá que sabe ser límite y es dulce en sus mandatos. Al profesor Javier que fue paciente, generoso y comprensivo. A la UIS, que me ha confiado estudiantes durante dos años. A *Newport School* y a quienes fueron mis estudiantes del grado Transición en 2017, mi familia en esta ciudad a pesar de tanto resistirlo. Al año 2017 que lo partió todo y descubrió cosas que aún no veo, pero que seguro están ahí. A mis amigos, por amarme a pesar de mis virtudes. A la música de Mon Laferte que me llenó de la desesperación necesaria para concretar este trabajo.

Y de manera especial a Amélie, que cambió mi vida e inspiró estas preguntas. A su amor irrefrenable por el juego y la belleza; mi corazón está con el suyo dondequiera que vaya.

Tabla de Contenido

	Pág.
<u>Introducción</u>	9
<u>1. El niño de los adultos</u>	15
<u>1.1. Niño bestia</u>	20
<u>1.2. Niño redimido</u>	22
<u>1.3. El hilo aristotélico</u>	28
<u>2. Los filósofos de los niños</u>	34
<u>2.1. El niño romantizado</u>	35
<u>2.2. El niño pisco-histórico</u>	42
<u>2.3. ¿Qué es la filosofía de la infancia?</u>	50
<u>2.4. David Kennedy</u>	57
<u>3. El niño legislado</u>	58
<u>3.1. Política pública de la infancia en Colombia</u>	59
<u>3.2. Código de la infancia y la adolescencia de 2006</u>	63
<u>4. Conclusiones</u>	74
<u>Referencias Bibliográficas</u>	78

Resumen

Título: Representaciones de la infancia tras la ley 1098 de 2006: Una mirada desde la historia de la niñez en la filosofía occidental. *

Autor: Ana María Arango Correal.†**

Palabras clave: Infancia, adultez, legislación, niño, dispositivo, genealogía, subjetividad, hermenéutica, educación, responsabilidad.

Descripción: El saber que los adultos hemos articulado sobre la infancia funda sus bases en la noción aristotélica que parece permanecer en epistemes como la psicopedagógica y la pediátrica, y que hace referencia a un ser incompleto que está en proceso de alcanzar el apogeo de sus facultades morales, cognitivas y afectivas, en la vida adulta. A raíz de ello, filósofos de diferentes nacionalidades han identificado la necesidad de pensar la infancia desde un frente alternativo, lo cual ha desembocado en la formalización de la filosofía de la infancia: un área de estudio dispuesta a cuestionar y desarticular los discursos hegemónicos asociados a la niñez y generar nuevas representaciones del niño, en donde sea posible el diálogo intersubjetivo que sustituya la imposición adultocéntrica. Un autor representativo en dicho ámbito, es el profesor y filósofo estadounidense David Kennedy, quien es piedra angular de este trabajo. En Colombia, psicopedagogía y pediatría aún sirven de cimiento para la justificación de procesos internos de diferentes instituciones (familia, escuela y Estado). En el presente texto busco rastrear la concepción de infancia tras la Ley 1098 de 2006, también conocida como el Código de la Infancia y la Adolescencia, e identificar efectos potenciales de dicha concepción en la

* Trabajo de grado

** Facultad de Ciencias Humanas, Escuela de Filosofía, Dir. Javier Orlando Aguirre, Doctor en Filosofía.

construcción de subjetividades, de la mano de la obra del doctor Kennedy y sus colegas estadounidenses.

Abstract

Title: *Childhood Representations Behind 2006's Infancy and Adolescence Law: A View From Childhood's History in Western Philosophy*[‡]

Author: Ana María Arango Correal.**§

Keywords: *Infancy, adulthood, legislation, child, device, genealogy, subjectivity, hermeneutics, education, responsibility.*

Description: The knowledge we adults have articulated about infancy, has its foundations in the aristotelic notion that lingers in psychopedagogy and pediatric epistemes, that conceives child as an incomplete human being that will meet all of his splendor once he reaches adulthood. In the wake of that, philosophers from different countries have identified the need to rethink infancy from a different perspective, which has made possible the creation of the philosophy of childhood, a discipline willing to question and dismantle hegemonic representations associated with children. An important author in that area is Professor David Kennedy, whose work is the cornerstone of this thesis.

In Colombia, psychopedagogy and pediatrics still found the basis to justify some institutional internal procedures that take place in family, school or State. In the following document I aspire to track, with the help of Professor Kennedy and his colleagues' bet, the conception of Child behind the Law 1098 of 2006, also known as *Código de la Infancia y la Adolescencia*; and to identify some of the probable consequences said conception has, on the production of childhood subjectivity.

[‡] Master's Thesis

** Facultad de Ciencias Humanas, Escuela de Filosofía, Dir. Javier Orlando Aguirre, Doctor en Filosofía.

Introducción

*“Los animales se
dividen en:/ a) pertenecientes al Emperador,/ b) embalsamados,/ c)
amaestrados,/ d) lechones,/ e) sirenas,/ f) perros sueltos,/ g) fabulosos,/ h)
incluidos en esta clasificación,/ i) que se agitan como locos,/ j) innumerables,
/h)dibujados con un pincel finísimo de pelo de camello,
l) etc./ m) que acaban de romper el jarrón.”*

(Borges, 1984, p. 708)

Desde la publicación de *Las palabras y las cosas* de Michel Foucault, la mención al *Emporio celestial de conocimientos benévolos* es un lugar común para los que nos ocupamos del estudio de las taxonomías y de las implicaciones de las mismas en la construcción de nuestra sociedad. Y es que la inquietud por la posible arbitrariedad que esconde nuestro ordenamiento del mundo se intuye en el texto de Borges. El brillante escritor, con gracia y desenfado, genera en el lector la sospecha de que aquello que ha entendido como parte esencial del mundo no es más que una contingencia producto del antojo de un otro *ordenador*, un taxonomista que clasifica los objetos que conocemos y le confiere existencia a todo lo que nombra. Y entonces nos visitan preguntas como las siguientes: ¿quién es ese otro?, ¿cómo decide qué nombrar y que no?, ¿cómo clasifica?, ¿por qué clasifica?, ¿con qué lo hace?, ¿es prescindible la clasificación o necesaria? En la arqueología de las ciencias humanas presentada por Foucault en 1966 encontramos una aproximación a esas preguntas y a sus respectivas respuestas. No en vano es reconocida como una de las obras más influyentes del post-estructuralismo y de la filosofía de su tiempo. En ella,

el carácter de verdad del discurso científico se somete a su propia historicidad; y las categorías, como productos del mismo, se revelan potenciales instrumentos de dominación.

Al respecto, en la publicación *¿Qué es usted profesor Foucault? Sobre la arqueología y su método*, Foucault expresa que la arqueología del saber se debe a la genealogía propuesta por Nietzsche, y que gracias a su influencia, la filosofía puede pensar los sistemas de signos y el ejercicio de violencia a través de los mismos (Castro, 2013). Gracias a la particularidad de su perspectiva crítica, el ejercicio foucaultiano/nietzscheano logró un impacto considerable en la comunidad académica. La reflexión filosófica de un sector de investigadores se concentró en cuestionar dichos sistemas de signos en ámbitos específicos del saber: *Consolar y clasificar: la psiquiatría francesa en el S. XIX* de Jan E. Goldstein, *La homosexualidad imaginada. Vigencia y ocaso de un tabú* de Norberto Chaves, *La construcción del sexo: cuerpo y género desde los griegos hasta Freud* de Thomas Laqueur o *El género en disputa* de Judith Butler; son ejemplos de estudios que, si bien no se auto-denominan genealógicos, comparten con estos últimos la sospecha que se cierne sobre aquellas palabras que implementamos a diario para denominar a los sujetos en diversas situaciones, no sólo en función de sus acciones, sino de su identidad.

En el caso de Jan E. Goldstein, encontramos un texto que revela que los diagnósticos psiquiátricos en la Francia de Pinel y Morel, no sólo obedecieron a los intereses fenomenológicos y hermenéuticos de la clínica, sino a la configuración de identidades que facilitaban el ejercicio de control sobre la conducta y la vida anímica del sujeto. En la obra de Norberto Chaves, *La homosexualidad imaginada. Vigencia y ocaso de un tabú*, se exponen de

forma simple, las condiciones sociales que determinaron la aparición de la categoría homosexual y los antecedentes conceptuales de la misma en un intento por revelar la invención de la identidad en el surgimiento del término. En la obra cumbre de Thomas Laqueur, un cuerpo deconstruido, social e históricamente, nos revela el nacimiento del binarismo sexual en la modernidad y la percepción difusa e indistinta que le había precedido. En *El género en disputa*, Judith Butler, filósofa de formación que goza de gran popularidad en nuestro tiempo, edifica una obra que a pesar de las críticas a las que se ha visto sometida, se ha posicionado como una de las más importantes del movimiento *queer*, ya que insta al lector a desmontar el absolutismo arrollador de las categorías heredadas del movimiento positivista en lo relativo a la diada sexo-género.

Ahora bien, como las categorías relativas a la sexualidad o al estado de aquello que llamamos mente, son susceptibles de ser interrogadas en función de su relación con el poder y con el ejercicio de control sobre los cuerpos, ¿por qué no lo son las categorías asociadas a la edad que, como las anteriores, se circunscriben en el cuerpo? La aparente veracidad que soporta las afirmaciones de la biología y la psicología, ha contribuido a la comprensión del niño mediada por el conocimiento preestablecido y ha facilitado la naturalización del estadio y de las características que se le asignan. Sin embargo, aceptar esa interpretación sin oponer resistencia epistémica y metodológica, no constituye una actitud filosófica ya que carece de criticidad. Aunque las categorías sirvan para ordenar información y comprender fenómenos, no debe descartarse la arbitrariedad que pueden entrañar.

En nuestra cultura, el acercamiento a “las edades de la vida” (en Philippe Ariès, término propio de la edad media para hacer referencia a las diferentes etapas del desarrollo del ser humano), se ha encontrado mediado por diversas epistemes que, so pretexto de comprenderlas, les han institucionalizado. Lo anterior no es necesariamente despreciable, pero debe ser investigado con el ánimo de contemplar otros mundos posibles.

La “edad de la vida” objeto de esta investigación, es la infancia. Esto porque en ella ubicamos a sujetos que cuentan con escasa representación en la interpretación del mundo, es decir, a los niños se les ha conferido un lugar pasivo en la comprensión de fenómenos y en la construcción de conocimiento sobre los mismos. A pesar de ser protagonistas de diversas investigaciones que pretenden teorizar sobre ellos, sobre sus procesos de aprendizaje y de inserción a la cultura; y a pesar de ser sujetos especiales de derecho, carecen de voz. De hecho, la etimología -que deja su rastro en todas las cosas- nos recuerda que *infante* (del latín *infans*) significa “el que no habla” (Ariès, 1962, p. 27).

En occidente, los campos del saber que más se han aproximado a la infancia con el ánimo de comprenderla como una categoría de estudio son la medicina, la psicología, el psicoanálisis y la pedagogía. De hecho, producto de dichos análisis han elaborado una serie de teorías sobre el desarrollo físico, psíquico, cognitivo, afectivo y moral, que se espera de ella. Además han formulado hipótesis tratando de comprender la relación del niño con el conocimiento y con el aprendizaje, y a raíz de ello han diseñado estrategias metodológicas para hacerle acompañamiento. Inclusive, han generado espacios investigativos y formativos, en los que la especificidad está fundada en él. Tal es el caso de la pediatría, la psicología

clínica con niños, la terapia infantil, la terapia ocupacional, la terapia del lenguaje y la educación para la primera infancia, entre otros.

El derecho, por su parte, basándose de los postulados generados por las disciplinas mencionadas, ha contribuido a la construcción de sistemas legislativos especiales para los niños (como es el caso de Colombia), quienes en la actualidad, son comprendidos como sujetos de especial protección. Pero a pesar del interés suscitado a nivel político, cultural, histórico y económico; la filosofía hasta hace relativamente poco, ha comenzado a concederle espacios a la niñez como objeto de estudio (Matthews y Mullin, 2015). Una de las influencias más significativas para que ello sucediera, fue el trabajo del historiador francés Philippe Ariés, publicado en el año de 1960, titulado *Centuries of Childhood: A Social History of Family Life (El niño y la vida familiar en el antiguo régimen)*; en éste, Ariés hizo públicas las transformaciones que había experimentado la concepción de niñez en occidente desde una perspectiva histórica y crítica. Antes de Ariés y su investigación de carácter historiográfico, las menciones al niño en la tradición filosófica tendían a ser tangenciales. Y es precisamente debido a ese silencio que surge la inquietud tras este trabajo, ya que no basta con comprender la infancia como un aspecto dado de la condición del ser humano, es preciso remover sus cimientos en la búsqueda de tecnologías del yo que se han puesto al servicio de la interpretación del fenómeno niño, y han desembocado en procesos de domesticación. Algunas voces asentirán con la urgencia de dicha domesticación, ya que es considerada desde varias perspectivas (entre ellas, algunas lecturas psicoanalíticas y psicológicas) menester para nuestra convivencia con otros; sin embargo, cuestionar la forma en la que nos insertamos en

la cultura nos abre la puerta a nuevas posibilidades de inserción que quizás no vulneren la dignidad del individuo que ingresa, ese otro que alguna vez fuimos y que llamamos niño.

Lo anterior no sugiere que los estudios filosóficos de la infancia aboguen por la normalización del niño bestia, lo que procuran es una comprensión ética que medie en nuestra interpretación del fenómeno que es la niñez y de los procesos institucionales que generamos para dirigirla, regularla y controlarla. En ese mismo sentido, la ley comprendida como modo de control social, regulador de la conducta de los sujetos, también media en la concepción que tenemos de los niños. Esto ya que no sólo es estructurada por las epistemes mencionadas anteriormente, sino que estructura lo social (como lo plantea Anthony Giddens en su teoría de la doble estructuración). En el caso de Colombia, la Ley 1098 de 2006, cuenta con una concepción de niñez, cuyo estudio puede contribuir al campo de la filosofía de la infancia.

En este trabajo, comenzaremos por elaborar un estado del arte del concepto infancia en la tradición filosófica occidental, ¿qué han dicho sobre el niño algunos de los filósofos más reconocidos en la historia?, ¿cuáles son las representaciones imperantes de la infancia en sus obras?, ¿la han tematizado o sólo la han enunciado? Posteriormente conoceremos algunos filósofos de la infancia, y propuestas producto de sus análisis. Uno de los autores más influyentes para este trabajo es el filósofo contemporáneo David Kennedy (a quien he mencionado anteriormente), su obra, su línea de pensamiento y su comprensión de la infancia, serán expuestas parcialmente a la largo del trabajo. Finalmente pasaremos a analizar la Ley 1098 de 2006 (ley de infancia adolescencia) y sus referentes jurídicos, con el ánimo de rastrear las representaciones de la infancia en ella y las implicaciones de dichas

representaciones en la comprensión del niño que impera en nuestros días y que impacta todas las esferas en las que ellos (los niños) habitan.

Antes de comenzar, es preciso aclarar que al rastreo de representaciones predominantes la sobrevive la pregunta por la verdad sobre la infancia. Al respecto, cabe tener en mente que el niño de nuestro tiempo, éste que educamos y para el que hemos legislado, es único; sus formas son contingentes y han de cambiar con el paso de los años. Los niños que vendrán serán otros, como los que pasaron; y esto se debe a que las concepciones que las sociedades tienen de los objetos, impactan en los objetos mismos y cambian con el paso del tiempo. Lejos de reducir todo a una sentencia como “la infancia es una construcción social”, este texto pretende encontrar en el niño de hoy, en Colombia, características que le son conferidas por otros y que impactan en la percepción y regulación del mismo; y que a su vez, impactarán en los adultos que esos niños serán. Porque la experiencia nos ha enseñado que el niño no permanece estático, inmune al paso del tiempo; sino todo lo contrario: nos ha indicado a un ser sujeto al devenir, cuya identidad también está en flujo continuo.

1. El niño de los filósofos**

*“La primavera ha vuelto ya. La tierra
es una niña que ha aprendido versos”*

** El título de este fragmento es una traducción propia de uno de los apartados del libro *Changing Conceptions of Childhood: From Renaissance to Postmodernity* del Profesor David Kennedy. Se hace uso de él por dos razones: 1. Hace referencia de manera concisa al objetivo del capítulo, 2. Reitera la influencia de su obra en esta investigación.

(Rielke, 1968, traducción de Valverde)

En la actualidad el saber sobre el niño se ha popularizado. Pilas de libros impresos y digitales al respecto, se amontonan en las bodegas de *Amazon* y se distribuyen entre padres angustiados. Las universidades publican investigaciones sobre procesos de aprendizaje, los pedagogos escriben sobre didáctica y metodología dirigida a la primera infancia, los psicólogos, neurólogos y pediatras, nutren las librerías con pautas de crianza, señales de alerta, PNL, amor y límites. El ICBF compra manuales que reedita y publica, subcontrata profesionales de las ciencias sociales que se ocupan de la familia y de la inserción del niño en la sociedad a través de ésta; audita instituciones que siguen lineamientos que dicen velan por los niños (ver *¿Mucho, poquito o nada? Guía para pautas de crianza para niños y niñas de 0 a 5 años de edad*, editado y publicado por la UNICEF en el año 2011 en Uruguay, o *El arte de criar hijos con amor*, publicado por el ICBF y la Sociedad Colombiana de Pediatría, publicado en 2006 en Colombia). Se desarrollan campañas de prevención y promoción de salud sexual y reproductiva (ver sitio *web* de Profamilia), madres gestantes y lactantes asisten a charlas instructivas sobre el desempeño de los roles al interior del hogar. Se celebra el mes del niño. Se divulga información que asegura algo favorable sobre la lactancia prolongada y contradice preceptos del discurso imperante en la región. En foros virtuales, madres posmodernas hablan de la pedagogía blanca, colegios la mercadean en una nueva marca (ver portales como *Pedagogía blanca*, *Baby Center* y *Eres Mamá*). Reggio Emilia, María Montessori, Rudolf Steiner son referentes obligatorios en educación. Expertos teletransmitidos en un breve segmento del noticiero responden las inquietudes de una madre ansiosa (ver a la psicóloga del canal colombiano RCN en la emisión

de noticias del medio día, *Consulta con Annie*). Todos prometen vender *el* libro, conocer *el* camino, detentar *el* saber.

En síntesis, muchos parecen saber qué necesitan, qué quieren, qué deben hacer y quiénes son los niños. Sin embargo, no son *los niños* quienes hablan de sí, si no los adultos quienes toman la vocería e indican a otros adultos qué hacer, cómo proceder, cómo educar. Son los adultos quienes indican los alcances de la infancia, como término y como supuesto.

Y es que las voces de los niños, se amalgaman con las interpretaciones de los adultos. Consideremos lo siguiente: en escenarios cotidianos los niños requieren de un traductor. Durante el primer año aproximadamente, su círculo más cercano traduce sus expresiones a terceros; posteriormente terceros, en el lugar de expertos, hacen ejercicios de interpretación durante entrevistas en donde el niño se expresa, para traducirlo a los padres. Sin embargo, esa traducción implica la reducción de la experiencia del niño a la terminología de una disciplina determinada o a los términos propios de los adultos. La noción de que el niño aún no cuenta con los recursos para expresar lo fundamental de su experiencia es muy común en la mayoría de discursos; de hecho, desde la concepción del término *infante*, el niño ya es considerado un *ser* que carece de capacidad para expresarse. Quienes abogan por los derechos de los niños, a pesar de reconocerlos como sujetos de derecho, perpetúan ese ideario que los ubica en el escenario de los desvalidos por quienes se debe luchar. El niño se vuelve una causa y el saber sobre el mismo, un eficaz dispositivo de control y de producción de subjetividad. Es así como la prevalencia de los derechos del niño se funda sobre la noción de una dependencia

naturalizada asociada a su condición, y la sociedad potencial que encarnan. Dependiendo del contexto en el que crezcan, recibirán unos valores fundacionales del sistema que habitan, y esos valores serán transmitidos por las instituciones que se relacionan entre sí con el ánimo de mantener el orden social.

Ahora bien, en este mar de expertos y *doxos* (en el sentido platónico del término) de la infancia, el lugar del filósofo en la tradición no es claro. A pesar de la innegable influencia de la filosofía en las ciencias sociales y en la concepción de la infancia como un estadio evolutivo; los esfuerzos de la misma para responder la pregunta por el niño, han sido una vacante que ha comenzado a ocuparse de manera intermitente en las últimas décadas, y que, en el caso de Colombia, no ha pisado los claustros de formación con el rigor esperado. La escasa conciencia en relación a la contingencia del concepto y de los saberes que alrededor de éste se agrupan, es un llamado a la intervención urgente de la filosofía en la realidad. El análisis crítico de los sistemas normativos y de las epistemes es, en sí mismo, un regulador de la producción de verdad; sin él devienen el adoctrinamiento y el posterior dogmatismo que hacen imposible el debate.

Decía Michel Foucault, en una conversación con Alain Badiou publicada en su versión al español por la editorial *Siglo XXI* y titulada *¿Qué es la Psicología?*, que la filosofía es medicina y terapéutica. Con esto sugería que no sólo se ocupa de la descripción e interpretación de los conceptos y de los fenómenos (medicina), sino que también propone alternativas para intervenirlos en los aspectos que considerara necesarios (terapéutica). Sin

embargo, esa filosofía comprendida en su dimensión medicinal, hasta hace menos de un siglo ha sido discreta (indiferente, si se quiere) en lo que al niño respecta. Antes de *Centuries of Childhood: A Social History of Family Life* del historiador Philippe Ariès, se dio por hecho la existencia de la categoría y con ella, el carácter natural de la clasificación en función de la edad. Ni un gesto fenomenológico intervino antes: la filosofía como medicina se atuvo a la sabiduría popular, a la psicología y a la pedagogía. Y por ello no presentó mayores propuestas. El niño que Ariès encontró en la historia de occidente y que posteriormente expuso en su investigación, hasta la década del sesenta, había sido *plegado* por el peso de la tradición, los lugares comunes y el silencio cómplice de los filósofos.

En este punto es preciso aclarar que no es el objeto de este trabajo enaltecer la obra de Ariès. Los impasses metodológicos a los que se enfrenta el texto son conocidos. Sin embargo, las preguntas por la contingencia de los conceptos asociados a la infancia y por la clasificación que el autor trae en su obra son un paso fundamental para las ciencias sociales en el acercamiento a la niñez. El niño, pensado al margen de todo esencialismo y situado en su historicidad como efecto de la narrativa, es vital para la comprensión del sistema y de la producción de saber en el mismo. No en vano, Ariès es un referente obligado para los filósofos de la infancia, quienes en los últimos años se han ocupado de analizar los discursos asociados a ésta y los antecedentes que la filosofía ha proporcionado para hacerlos posibles.

Con el ánimo de justificar las declaraciones que hasta ahora he hecho respecto a la vacante de los filósofos en la pregunta por el niño, expondré algunas de las ideas predominantes sobre la infancia en la tradición occidental.

1.1. Niño bestia

“¡Oh matemáticos, iluminad semejante error!

*No tiene voz, porque donde hay voz,
hay cuerpo.”*

(da Vinci en Agamben, 2001, p. 151)

Durante siglos, el niño de los filósofos había sido una abstracción ajustada a las narrativas predominantes de occidente, una mención tangencial, incidental, que cumplía con un fin ilustrativo en la construcción de argumentos y no constituía el centro de las preguntas. Lo que se dedicó a la problematización de la infancia en la tradición occidental fue contado y no tuvo mayor eco en la tradición filosófica. En la *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, puntualmente en el apartado dedicado a la Filosofía de la Infancia, Gareth Matthews y Amy Mullin, aseguran que la mirada predominante del niño en Occidente se debe a la influencia del pensamiento aristotélico.

Sin embargo, el profesor David Kennedy, en *The Well of Being*, nos muestra que Platón ya precedía las concepciones *infantilizadoras* (en el sentido etimológico del término) del niño y con ellas, había influido considerablemente, en la concepción de Aristóteles. Según el filósofo, los niños a pesar de contar con libre arbitrio, carecían de la habilidad para elegir; y con ella, de la facultad para razonar, discernir. Esa carencia de razón en la comprensión platónica de los fenómenos, ubicaba a los niños del lado del apetito natural, atributo que Platón despreciaba. Consideraba que la carencia de dicha facultad los emparentaba con los esclavos, las mujeres y los animales (Platón, 1988).

Sin embargo, las menciones al niño en *La República* no son las únicas que dejó Platón. En el célebre diálogo de *El Banquete*, podemos leer en la voz de un joven y ebrio Alcibíades, una asociación entre los niños y los borrachos que pervive en la sabiduría popular: ambos, privados del juicio, dicen siempre la verdad. Aunque no podemos asegurar que todo lo escrito en los diálogos representa el ideario de Platón, sí podemos suponer que las palabras consignadas en ellos, dan cuenta de las concepciones de su tiempo. El niño en Platón, apenas comenzaba su camino de reminiscencias, lo cual indicaba que estaba lejos de la trascendencia esperada una vez ingresara al mundo de las ideas. En este caso, al niño le correspondía lo concreto, lo material. En aras de aspirar a recordar aquello que perdió su alma cuando llegó al mundo terrenal, debía renunciar a su condición.

Posteriormente Aristóteles, en la *Ética a Nicómaco* y en *La Política* se uniría a la voz de su maestro, asemejando a los niños con los enfermos, los locos y los malditos. En ésta asegura

que el niño crece de manera salvaje y debe ser podado; y por semejanza lo ubica en el lugar de los hombres auto-indulgentes, quienes según él, viven hacia donde los dirigen sus pasiones. Además asegura que el deseo de placer es especialmente fuerte en ellos (Aristóteles, 1983, p. 206-207). Sin embargo, en un gesto disonante con la tradición, añade que como el hombre libre, el esclavo y la mujer; el niño cuenta con todas las partes necesarias del alma, sólo que con diferencias importantes. En este sentido se distancia un poco de su maestro Platón, porque le otorga al infante el elemento deliberativo, sólo que de manera incompleta (a diferencia del esclavo, quien carece de dicho elemento, y de la mujer que lo posee pero sin autoridad). Lo anterior ha de ser uno de los motivos por los cuales Matthews y Mullin van a asegurar, en la *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, que la concepción occidental predominante del niño va a deberse a la perpetuación de la interpretación aristotélica, incluso más que a la platónica; ya que la primera considera al niño un ser racional en potencia, mientras que la segunda no hace mención a dicho potencial; es decir, Aristóteles reconoce en el niño la capacidad de adquirir el juicio una vez se acerque a la vida adulta, mientras que Platón no lo enuncia en sus menciones.

1.2. Niño redimido

Sin embargo, la influencia del pensamiento platónico es de grandes proporciones. Uno de los autores de tradición en los cuales se puede leer más la voz de Platón, es el padre de la Iglesia Católica, Agustín de Hipona. Lo curioso de esa herencia es que la Biblia, texto

sagrado del catolicismo y epicentro de valores expuestos en la filosofía medieval con mayor divulgación, presenta dos versiones de niño que se contraponen.

Kennedy (2006, p. 10) expone en *The Well of Being*, que el niño bíblico está escindido: de un lado lo adorna una representación frecuente manifiesta en el Antiguo Testamento; y del otro, la mirada redentora de los evangelios. En el primero, el niño no se diferencia mucho del infante que requiere domesticación en Platón y Aristóteles. Prueba de ello, la referencia al libro de Proverbios 22:15, que reza: “La necedad está ligada al corazón del niño”, y que precede a la justificación del uso de la vara para corregir su conducta y disciplinarlo. La representación del niño loco, en un sentido negativo, como un ser indisciplinado, falto de juicio y necesitado de formación estricta y cuidadosa (Kennedy, 2006), es constante: “Así como a niños que no piensan, les dirigiste primero una leve advertencia” (Sabiduría 12, 25). Adicionalmente es frecuente encontrar en la lectura de dicho Testamento, al infante ubicado del lado de las mujeres o esposas, representado como alguien moralmente débil, frágil, carente de autonomía e incapaz de valerse por sí mismo. En libros como el Éxodo, Judit, Ester, Job, Sabiduría, Isaías, entre otros, podemos rastrear al niño, para constatarlo: “Las mujeres y los niños, así también como el ganado, se quedarán a este lado del Jordán, en la provincia que les dio Moisés, pero ustedes, los valientes, pasarán armados al frente de sus hermanos y los ayudarán” (Josué, 1:14). Acá los niños son separados de los valientes, porque se les percibe indefensos. En otros apartados los vemos retratados mendigando, muriendo de hambre en las calles, contados entre las muertes sin piedad.

A pesar de ello, la visión cristiana resiste esos ideales. En los Evangelios, textos en los que Cristo es narrado desde varias perspectivas, los niños son pensados en términos de inocencia ilimitada, y dicha inocencia es valorada de manera positiva por Jesús; aunque en ocasiones se hace referencia a la falta de juicio señalada con anterioridad, o a la conducta volátil supeditada a los movimientos del deseo. Tal es el caso de esta mención en el Evangelio según San Mateo: “¿Con quién puedo comparar a la gente de hoy? Son como niños sentados en la plaza, que se quejan unos de otros” (Evangelio según San Mateo, 11:16).

De hecho, una de las citas bíblicas sobre la infancia más divulgadas, se encuentra en los Evangelios: “Dejen que los niños vengan a mí y no se lo impidan, porque el Reino de Dios pertenece a los que son como ellos” (Evangelio según San Marcos, 10:14). La característica que les hace ser acreedores del Reino de los Cielos, parece ser su profunda inocencia como constataremos en la primera carta de Pablo a los Corintios, en la cual se exhibe la falta de carácter del niño cuando el apóstol insta a sus lectores a dejar de lado los vicios de la infancia, mientras enaltece su inocencia: “Hermanos, no sean niños en su modo de pensar. Sean como niños en el camino del mal, pero adultos en su modo de pensar” (1ª Corintios, 14:20). Los niños en el camino del mal han de obrar sin malicia desde la perspectiva cristiana, sin embargo carecerán de juicio, y por ello no son modelos de racionalidad. Posteriormente Pablo les dice a los Efesios: “Entonces no seremos ya niños a los que mueve cualquier oleaje o viento de doctrina o cualquier invento de personas astutas, expertas en el arte de engañar” (Efesios, 4:14), palabras en las que reside un niño sin voluntad de razón, frágil pero que no obra de mala fe.

Pero a pesar de la redención que constituyó la visión cristiana del niño, carente de toda maldad, Agustín divulgó de nuevo la perspectiva platónica en sus *Confesiones*. En ellas consignó que el niño está lleno de vicios ya que su deseo es implacable y busca imponerse a través de gritos y alaridos a quienes se encargan de sus cuidados. En el texto, Agustín se recuerda a sí mismo como un niño envidioso (Agustín, 2010), indispuesto por la existencia de un otro que usurpa su lugar de objeto único. Además, adiciona fundamentos de la doctrina del catolicismo, al afirmar que el niño es también la encarnación de pecado así su existencia dure un día. El niño ha de cargar con el pecado original cometido por el primer hombre y la primera mujer.

A pesar de ello, Kennedy (2006) señalará que la evocación que hace Jesús de la tradición ancestral en la que el niño es considerado un maestro del inconsciente (articulada por Lao Tzu 500 años antes), tuvo –al interior de la Iglesia- mayor influencia que la perspectiva agustiniana; sin embargo su aceptación fue gradual. Según Kennedy en el mundo de la política, el reconocimiento de la personalidad del niño creció con el cristianismo; ya que, entre otras cosas, la Iglesia sería la primera institución en asumir una posición consistente y articulada en contra del infanticidio (2006, p. 11). Sin embargo asegura que las afirmaciones radicales de Jesús sobre los niños, consignadas en la Biblia, comenzaron a rendir sus frutos en la doctrina del Alto Medioevo con Francisco de Asís, Bernardo de Claraval, Anselmo y el auge del culto mariano. En Kennedy (2006), el niño comienza a ser concebido y mencionado

como un modelo de vida espiritual y disciplinar, en lugar de ser un paradigma de ignorancia y maldad, en la tradición mística medieval (p.11).

Por ejemplo Tomás de Aquino, años después, presentó una perspectiva que diverge de las valoraciones Agustianas y aunque se emparenta con la lectura aristotélica, reconoce en el niño un potencial con el que el adulto debe dialogar en el proceso de formación y crianza. En el libro *The Child in Christian Thought*, específicamente en el capítulo 4, titulado *A Person in The Making: Thomas Aquinas on Children and Childhood*, Christina L. H. Triana, nos presenta un breve recuento de las características de la relación de Tomás con la infancia, haciendo uso de la suya propia como punto de partida.

Triana nos narrará que Tomás creció en un tiempo en donde el niño era pensado como una posesión de la familia, del que ésta podía despojarse si así lo consideraba (Triana, 2001, p.107, traducción propia). El niño era entregado al convento y debía obedecer a sus padres de manera irrestricta. El padre era quien tenía la potestad de elegir con quién se casaba su hijo, y lo manifestaba a través de órdenes (Triana, 2001, p.107, traducción propia). Para Agustín, aunque el niño aún no tiene el estatuto de persona en acto, sino que se le concederá una vez alcance la madurez, el padre debe, a través de argumentos, explicar al hijo por qué debe hacer aquello que se le indica. En palabras de Triana, el padre debería motivar a su hijo y persuadirlo a través de argumentos para seguir las indicaciones, más allá de obligarlo a obedecerlas (Triana, 2001, p.108, traducción propia), porque de hecho, si los padres llegasen a ordenar al niño desobedecer a Dios o a deshonrarlo, el niño se vería en la obligación de

desobedecer a sus padres (Tomás en Triana, 2001, p. 108, traducción propia), a pesar del mandamiento que los impulsa a honrarlos.

Por otro lado, Tomás, siguiendo la idea de que los niños conforme se acercan a la adultez adquieren mayor criterio, consideraba que en ciertas edades tenían mayor capacidad para tomar decisiones significativas por sí mismos (Triana, 2001, p. 110, traducción propia). Para él, la madurez tenía que ver con la capacidad de razonar que iban alcanzando a medida que crecían (Triana, 2001, p. 111, traducción propia). Por lo tanto, al niño debía pensársele al margen del pecado si aún no había adquirido la razón (Triana, 2001, p. 111, traducción propia), y esto supone un gran distanciamiento de la teología agustiniana, ya que aunque ninguno encuentra una posible salvación para el pecado original, Tomás no reconoce la necesidad de la condena (Triana, 2001, p. 114, traducción propia). Por ejemplo para evitar la condena de los niños que morían sin recibir el sacramento del bautismo, ya que no había racionalidad en su proceder, Tomás urgió a los padres a bautizar a los recién nacidos lo más pronto posible (Triana, 2001, p. 114, traducción propia).

Lo anterior nos lleva a que para Tomás, los padres tienen unas responsabilidades en relación al cuidado de los niños, que no pueden/deben dejar de lado. Triana señalará que como muchos teólogos, Tomás tampoco hizo referencia al comportamiento, desarrollo o vida espiritual del niño en sus primeros años, y asegura que se debe al escaso contacto que pudo tener con ellos, debido a su vida en el monasterio (2001, p. 116, traducción propia). Aunque en este escenario, el niño es incompleto e imperfecto (en tanto continúa siendo irracional), su

edad no es una que, como en Agustín, tenga que soportarse; sino en la cual debe trabajarse en aras de alcanzar la perfección que se espera en la vida adulta producto de un duro trabajo que los adultos también deben hacer (Triana, 2001, p. 130, traducción propia). Para Tomás, los niños pueden recibir determinadas potestades, conforme crecen. Su visión no dista mucho de la que impera en la actualidad, lo cual le da valor a su lectura y al ánimo reivindicativo de la misma, que surgió en un contexto en donde la perspectiva agustiniana no sólo tenía acogida, sino que era llevada a la práctica. Su crítica no sólo impulsa una nueva concepción del niño sino también del adulto al que además le confiere responsabilidades en la crianza y el cuidado de los niños. Por ello proporciona fundamentos para el trato entre padres e hijos. Estos fundamentos constituyen las bases, no sólo para el cuidado del niño sino para cuestionar el ejercicio de la fuerza en el proceso de instrucción de los mismos; y tienen sus bases en la perspectiva aristotélica, en la cual prima la razón y es por la vía de esa misma razón que se acerca al niño a la racionalidad (Triana, 2001, 130, traducción propia).

1.3. El hilo aristotélico

Ahora bien, a pesar de los cambios que la cristiandad supuso en la construcción de la infancia, algunos de los principales filósofos modernos retomaron el hilo aristotélico. Thomas Hobbes en su obra *Leviatán*, nos presenta prueba de ello en la siguiente referencia: "Ésta es la causa de que los niños no estén dotados de razón, en absoluto, hasta que han alcanzado el uso de la palabra; pero son llamadas criaturas razonables por la aparente posibilidad de tener uso de razón en 'tiempo venidero'" (Hobbes, p.37, 2017). Al considerar la posibilidad de una razón

futura, la perspectiva de Hobbes se emparenta con la propuesta de Aristóteles, en donde el niño puede ser racional en potencia, más no en acto.

Alrededor de dos decenios después, en la *Ética demostrada según el orden geométrico*, podemos ver el rastro de esa concepción. El racionalista Baruch Spinoza hace una mención al niño en el escolio de la sexta proposición de la quinta parte:

...vemos también que nadie se compadece de un niño porque no sabe hablar, andar, razonar, y porque, en fin, vive tantos años como inconsciente de sí mismo. Sin embargo, si la mayoría nacieran adultos y sólo uno que otro naciera niño, el hombre se compadecería de cada uno de los niños, porque entonces consideraría la misma infancia, no como una cosa natural y necesaria, sino como un vicio o pecado de la naturaleza (Spinoza, 2009, p. 249).

La cita presenta, más que la posición de Spinoza, la representación predominante del niño de su tiempo. La mención tiene un carácter ilustrativo ya que es usada como un ejemplo. Si bien, en ese apartado el autor se encarga de explicar la función del entendimiento en el ejercicio de la libertad, la acepción que revela de la niñez da por sentada la aparente inhabilidad del niño para razonar y sigue la tradición aristotélica que piensa al niño en términos de inconsciencia y carencia de juicio.

En los *Escritos pedagógicos*, específicamente en el *Discurso del 14 de septiembre de 1810*, el filósofo alemán, autor de *La fenomenología del espíritu*, Georg Wilhelm Friedrich Hegel, hace referencia a la importancia de la educación en obediencia y respeto para los niños en etapa escolar. Asimismo, en *Introducción a la historia de la filosofía* podemos leer de nuevo a Aristóteles en la voz de Hegel, cuando afirma: “El niño es también un hombre, pero aún no existe la razón en él; no sabe ni hace nada racional. El niño tiene la aptitud de la razón, pero ella aún no existe para él” (Hegel, 1981, p. 41).

Sin embargo, no todas las menciones al niño han navegado sobre el bote aristotélico. Tal es el caso de la concepción que se entrevé en la obra del gran filósofo de la sospecha, Friedrich Nietzsche, quien en *Así habló Zaratustra*, hizo referencia al niño en las tres transformaciones del espíritu:

...hermanos míos, ¿qué es capaz de hacer el niño que ni siquiera el león ha podido hacer? ¿Por qué el león rapaz tiene que convertirse todavía en niño? Inocencia es el niño, y olvido, un nuevo comienzo, un juego, una rueda que se mueve por sí misma, un primer movimiento, un santo decir sí. Sí, hermanos míos, para el juego del crear se precisa un santo decir sí: el espíritu quiere ahora su voluntad, el retirado del mundo conquista ahora su mundo (Nietzsche, 1980, p. 25).

Nietzsche, como los otros, le atribuye al niño habilidades. Lo particular de su caso es que le confiere atributos admirables dignos de imitación. Su visión de la infancia es positiva y no negativa ya que no es pensada en términos de carencia. A diferencia de los demás, Nietzsche reconoce la autonomía del niño (“la rueda que se mueve por sí misma”) y le atribuye *voluntad*. De hecho, es el niño, la última fase de la transformación del espíritu propuesta por el filósofo, la de la realización. Además, es a él a quien le confiere el olvido, el rasgo de los hombres fuertes, de quienes resisten el sometimiento. Sin embargo, a pesar de la mirada disidente del alemán, el niño no es tematizado. Las características que le atribuye cumplen con la función de ilustrar o ejemplificar. La medicina y la terapéutica al respecto, permanecen ausentes de la filosofía.

Quien problematizó al niño por primera vez en la modernidad fue Jean Jacques Rousseau. En pleno siglo XVIII el francés publicó su tratado *El Emilio, o de la educación*, y con él divulgó los ideales de la imaginación romántica y la subsecuente reconstrucción de la educación. Su niño no sólo era el epicentro de sus formulaciones, sino que además contenía atributos loables tales como la bondad y la voluntad. Lejos de considerar, como Aristóteles, que el niño crecía sin control y debía ser podado, Rousseau consideraba que al niño se le debía otorgar mayor libertad y “menos imperio” e integraba en los procesos educativos los intereses de los niños, por encima de los ejercicios disciplinares.

En *El Emilio*, se ocupó de la problematización del niño, quien constituía el paradigma de completud hacia el cual el hombre debía aspirar en su vida adulta. Rousseau, a diferencia de

otros filósofos renombrados de la tradición occidental, se refiere al niño como a un individuo que lejos de estar inacabado, conoce la virtud y la pierde a costas de la sociedad que lo recibe y lo pervierte en el proceso de sujeción e ingreso a la cultura.

La categoría, que hasta entonces era contemplada como una mera fase que debía dejarse de lado lo más pronto posible, pasó a ser fundamental en la concepción del hombre. Sin embargo, esta tematización tenía un precio geográfico e histórico (no llegó sin limitaciones): los niños en Rousseau eran los varones burgueses que, no sobra enunciar, eran blancos.

A pesar de ello, no se puede negar el efecto que las afirmaciones de Rousseau tuvieron en la concepción del niño, en especial en la pedagogía. El profesor estadounidense David Kennedy, en el Prefacio de *The Well of Being*, asegura que aquello implicó la reconstrucción de la relación niño-adulto e influyó en pedagogos como Johann Heinrich Pestalozzi, Friedrich Fröbel y María Montessori, quienes estaban prestos para el diálogo intergeneracional (Kennedy, 2006). Sin embargo, los paradigmas dominantes en educación, siguen siendo aquellos que dan por hecho fases del desarrollo cognitivo pre-establecidas. Los estándares con los que los niños son evaluados tienen su fundamento epistemológico en paradigmas como el piagetiano que propone estándares que genera expectativas cognitivas, motoras y morales del desarrollo que, se supone, han de observarse conforme el niño crece. En otros escenarios, bajo la influencia de Piaget, autores como Lawrence Kohlberg con su teoría del desarrollo moral, suponen estadios en el proceso formativo de los niños, en los que se

formula una cronología de la moralidad a la que debe aspirar el individuo en su proceso evolutivo.

Así las cosas, aunque el impacto de Rousseau ha sido innegable, los niños han sido pensados desde la necesidad de control que su condición requiere para mantener el orden social, y esto se constata en la posición de la institucionalidad.

Después del filósofo ilustrado, en la tradición occidental podemos encontrar un anhelo reivindicativo en la concepción de la niñez y en la identificación de las prácticas disciplinares que se aplican en la misma, en las obras del alemán Walter Benjamin y del italiano Giorgio Agamben; toda vez que en ambas, de manera diferente, el niño es pensado en función de resistencia a los objetos culturales que pretenden la alienación y el adoctrinamiento con la pretensión de sostener los procesos de la reproductibilidad técnica o la producción del régimen capitalista.

En el siguiente apartado conoceremos algunas perspectivas disidentes de filósofos modernos y contemporáneos, y entraremos en detalle sobre algunas de las mencionadas anteriormente (la benjaminiana y la de Agamben), con el ánimo de introducirnos a los problemas de la filosofía de la infancia y a sus alternativas de respuesta.

2. Los filósofos de los niños

Childhood is something that will never be defeated by Western “emancipation” or “Enlightenment,” or “reason”, at least as long as humans will be born infants, infantes.

Infantia is the guarantee that there remains an enigma in us, a not easily communicable opacity – that something is left that remains, and that we must bear witness to it.

(Lyotard en Kennedy, 2006, p. 24)

A continuación he de exponer una serie de representaciones de la infancia en la filosofía contemporánea que se caracterizan por cuestionar la concepción dominante de la misma en la historia occidental, y por proponer un análisis a la luz de procesos dialógicos y hermenéuticos en los cuales es concebida, no como eje central de un proceso disciplinar sino como escenario vital en sí mismo. Además nos introduciré al pensamiento de filósofos de la infancia representativos en la contemporaneidad (algunos de los cuales ya fueron enunciados en el capítulo anterior). El que más eco ha hecho en la elaboración de este trabajo y en la formulación de las preguntas del mismo, es el profesor estadounidense David Kennedy, filósofo abocado a la educación que he referenciado en un par de oportunidades en los apartados anteriores. Por lo tanto, más adelante presentaré una síntesis de su trabajo en lo que a la filosofía de la infancia respecta. Aunque su obra se centra en el impacto de dicho campo de estudio en la educación, haremos uso del ejercicio *genealógico* expuesto en su obra -si se permite la utilización del término- para comprender las relaciones de poder que subyacen al concepto y, en el último apartado,

proyectarlas en el estudio de la legislación de la infancia vigente en Colombia hoy día. La lectura de este autor en sus dos libros (*The Well of Being* y *Changing Conceptions of the Child From the Renaissance to Post-modernity*), ha de acercarnos a la filosofía de otros autores que han pensado al niño bajo un cariz distinto al hegemónico, con ánimos combativos y de reivindicación, que batallan con la alienación a la que se ve sujeta la población que hemos denominado infantil.

Para tal fin, comenzaremos por explorar representaciones disidentes del niño en dichos autores, que a su vez constituyen antecedentes de la filosofía de la infancia estadounidense, y posteriormente expondremos la perspectiva del profesor Kennedy.

2.1. El niño romantizado

“Porque el idioma de infancia es un secreto entre los dos.”

(Mariana Elena Walsh en Fielbaum, 2012, p. 70)

El niño romántico es producto de la idealización de la infancia, que se debe a la discursividad propia del romanticismo. La nostalgia asociada a la fantasía que se piensa exacerbada en la niñez y la exaltación de la experiencia de vida primigenia, son los pilares de esta imagen. En ese escenario la imaginación del niño es dominada, sometida si se quiere, por la cultura que lo interviene para transformarlo en un adulto; sin embargo, quien atestigua el

proceso de transformación desde la perspectiva idealizada de la niñez, lamenta la desaparición del niño una vez logra la adultez, y acompaña la lamentación de un adulto que añorará el regreso.

Al respecto Walter Benjamin, influencia innegable de Giorgio Agamben, arrojará en el grueso de su obra, apreciaciones sobre la infancia que Alejandro Fielbaum de la Universidad de Chile, expondrá en el ensayo *La filosofía de la infancia de Walter Benjamin*, publicado en la *Revista de Filosofía* (2012).

Para Fielbaum (2012), Benjamin ha de ocuparse de la infancia en sus relatos y en las narraciones sobre la misma. Su obra constituye un precedente importante para la filosofía que se ocupa de los infantes por la posición que asume respecto a los mismos. En ella, el niño es observado como un sujeto que resiste la alienación ya que desconoce la culpa moral y se vale de la ingenuidad para ubicarse en el mundo y relacionarse con los objetos del mismo (Fielbaum, 2012, p. 71). Para insertarlo en la culpa moral, que ha de responsabilizarlo y por ende convertirlo en un sujeto social, el adulto ha de instrumentalizar el juego que opera como un dispositivo útil para inducir al niño a los valores del sistema. Su utilidad radica, entre otras cosas, en el atractivo que supone para el infante, quien gracias a su ingenuidad sostiene una relación especial con los objetos. Dicho carácter especial radica en que el vínculo constituido no está mediado por el sentido que el adulto da por hecho. Según Fielbaum (2012) esto le confiere al niño creatividad en su estado más puro, ya que el sentido asignado a los objetos

por el adulto es restrictivo y está dotado de una seriedad que implica la utilidad de las cosas que han de existir en función de algo más.

El gesto de resistencia en la infancia señalado por Benjamin es, en palabras del chileno, “un uso sin valor alguno” (Fielbaum, 2012, p. 74) proporcionado por el niño a los objetos. El niño posee una potestad sobre sí mismo y sobre su relación con el mundo que hace posibles nuevas relaciones con la experiencia vital. El juguete pensado como una suerte de imposición del sentido, se ve reivindicado por la creatividad infantil de forma tal que es transformado en algo diferente de lo esperado por la institucionalidad, quien a su vez se ve irrefrenablemente limitada en su intención de mando. En este escenario, el niño se presenta como un sujeto previo a la noción de identidad (Fielbaum, 2012), ya que el sentido no es cimentado en él: el potencial es constitutivo de su condición de ser. Pensado en otros términos: el niño encarna todas las posibilidades, ya que no se encuentra atravesado por los imperativos de su tiempo. Lo anterior sugiere que en Benjamin, el niño es potencia en términos positivos, diferente de la concepción aristotélica que tendía a predominar en la tradición filosófica occidental, en donde el niño es pensado en términos de potencia en sentido negativo: potencia como carencia de lo que más adelante constituirá el acto. Es decir, en Aristóteles el niño es razón en potencia (ya que carece de ésta), la razón en el niño no constituye un acto. Sin embargo, en Benjamin, la potencia del niño sugiere innumerables posibilidades para él y para la forma en la que se relaciona con el ambiente y con los elementos del mismo.

Agamben haría uso de la posición bejaminiana, para pensar al niño en el contexto capitalista, específicamente en su relación con los objetos del consumo. La teoría de la existencia de Benjamin (citado en Jay, 1974, p.325), proviene del tiempo de la infancia, y Agamben hará uso de ella para acercarse al niño y a la filosofía de la infancia, en la cual éste será protagonista.

Para el italiano, la forma en la que el niño se relaciona con los objetos es opuesta a los presupuestos capitalistas, ya que puede rescatar objetos olvidados por el mercado gracias a la creatividad y a la ingenuidad que le son características. En Agamben, el niño puede pensarse refractario al régimen del consumo ya que su experiencia vital se encuentra cimentada en su vida fisiológica. Sin embargo esta perspectiva, aunque reivindicativa, no deja de romantizar la experiencia de la infancia y al hacerlo desconoce la ligazón efectiva entre el niño y sus cuidadores adultos desde el nacimiento, antes de la inserción formal en el lenguaje o la culpa moral, así como la injerencia de la misma en la relación que el niño entabla con su mundo exterior, es decir, con los objetos. La plancha de juguete que se le da a la niña es la representación de roles y funciones que sostienen valores del sistema y que emulan las responsabilidades del adulto. Aunque la niña la use para planchar plantas secas que desea regresar a la vida a través de ese ejercicio, conoce su función y comprende la necesidad a la que da respuesta el juguete.

Adicional a ello, no es un secreto que la publicidad ha puesto su foco en los niños, ya que han probado, no sólo ser más ingenuos sino también más sugestionables. El pensamiento

mágico, el animismo y el egocentrismo de la psicología piagetiana, y la falta constitutiva del psicoanálisis (que comienza a insinuarse en la adquisición del lenguaje), hacen del niño presa fácil del mercadeo. El niño exige los objetos que se le ofrecen cuando su contexto lo facilita.

Sin embargo, la perspectiva de Agamben no se agota en el ideal romántico, a pesar de su acercamiento a Benjamin, el italiano será crítico de la visión romántica de la infancia en el año 2001 en un artículo titulado *For a Philosophy of Infancy*, publicado en la revista *Public* de Toronto, Canadá; en el cual retoma con maestría, conceptos desarrollados en *Infancia e historia* (2001) y exalta la conexión del niño con su vida fisiológica; vida que el adulto comienza a denegar través de procesos represivos que acontecen durante los primeros años de un individuo, y que construyen nociones como privacidad e intimidad, valores culturales que orientan al deseo a través del gobierno de las pulsiones. Al hacerlo desmarca al niño del ideal romántico con el que ha sido asociado en la sabiduría popular contemporánea, manifiesto en imperativos como “deja salir a tu niño interior”, “escucha a tu niño interior”, ya que obedecerlos implicaría desbordar lo normativo. Al respecto manifiesta:

Si el niño parece escapar a esta estructura y nunca permite, en sí mismo, la diferencia de la simple vida, no es, como se suele sostener, porque el niño tiene una vida irreal y misteriosa, una hecha de fantasía y juegos. Es exactamente lo opuesto lo que caracteriza al niño: éste se aferra tan estrechamente a su propia vida fisiológica que se convierte en indiscernible de ella misma (...) Al igual que la vida de la mujer, la vida del niño es inaferrable, no porque trascienda hacia otro

mundo, sino porque se aferra a este mundo y a su propio cuerpo de un modo que los adultos encuentran intolerable (Agamben, p.21, 2001. Traducción de Silvio Mattoni).

Podríamos interpretar que en Agamben, el niño se distancia de lo trascendente, ideal; y experimenta la inmanencia en su estado más puro: la riqueza irrefrenable del instante, experimentado en sí mismo como fin y no como medio para llegar a algo más.

En *Historia e infancia* (2001) el niño es concebido de una manera crítica, a través de la denuncia a la raíz del término infancia (cosa que comparte con Ariés, Matthews y Kennedy) y el efecto de dicha etimología en la producción de subjetividades. En Agamben, que de nuevo se distancia de Benjamin, la niñez es el lugar de la *no experiencia*, un escenario en donde no se ha escrito aún y todo es posible. Su lectura del término rescata aquello que resultaba penoso y reprochable para la tradición, y lo analiza bajo una nueva luz en donde prima la potencia positiva del alemán de la escuela de Frankfurt, y se cuestiona el peso histórico del acto aristotélico en términos de producto del condicionamiento del niño en el proceso de maduración. Acá se concibe al niño en su universo existencial, quien experimenta al mundo sin el filtro simbólico de la prohibición. Su existencia es orgánica y reacciona de manera inmediata a los estímulos que la vida le presenta. Si tiene sueño, ha de entregarse al sueño en el lugar en el que se encuentre, igual si tiene hambre o siente urgencia de una deposición. Su cuerpo es atendido en la inmediatez, porque, entre otras cosas, la experiencia está asociada al control que la *no experiencia* no conoce.

En esa percepción, ha de encontrarse Agamben con el historiador francés Philippe Ariés, referenciado antes, quien cuenta que en el siglo XVI aparecen restricciones específicas para el niño, tipificadas en manuales de urbanidad que presuponen estándares de edad para ciertas conductas. Asegura Kennedy que en la obra de Ariés se afirma que en aquel entonces, “enfaticaban una nueva modestia y auto-control para sentarse a la mesa, hábitos de sueño, y desempeño de las funciones corporales que demandan discreción y privacidad” (Kennedy, 2006, p. 14). En el contexto educativo actual, el proceso de adquisición de control de los esfínteres es regulado por un entrenamiento que se espera exitoso en ciertos estadios evolutivos del niño. Las instituciones educativas, esperan que durante los dos primeros años, los niños logren regular sus deposiciones sin necesidad de acudir al pañal.

Esto nos lleva a pensar que, más allá de los manuales de urbanidad, las instituciones de formación se han dedicado a esperar de los niños el aprendizaje y la “interiorización” de ciertas conductas y los subsecuentes valores morales que entrañan, según las edades en las que se encuentran. De hecho, no es un secreto que el surgimiento de lo que conocemos como psicología del desarrollo y su posterior divulgación, han jugado un papel fundamental en estos procesos. Los saberes asociados a la psicología evolutiva y los métodos de enseñanza de la misma, sugieren que las expectativas que tenemos de los niños en educación crean estándares sobre los cuáles los niños son evaluados y valorados.

Así las cosas, no sólo nos enfrentamos a la imagen de un niño romantizado/idealizado, sino también a la imagen de un niño regulado por su historicidad y por la comprensión psicológica del mismo, que desde una perspectiva crítica, parece ser un ejercicio arquitectónico del sujeto, y no un análisis de lo que se da en él de manera espontánea, sin atender ni ajustarse a los imperativos culturales.

2.2. El niño psico-histórico

Cuando en el capítulo anterior hicimos mención al niño de los filósofos (que en realidad es el niño de algunos filósofos representativos de la tradición occidental) pudimos observar las proyecciones ambivalentes de los adultos en la concepción predominante de la infancia. Ambivalentes porque por un lado, los niños son pensados en función de lo que han de convertirse una vez alcancen la maduración (Platón, Aristóteles, Spinoza, Hobbes), y por el otro, de aquello que fueron en el pasado y que se reprocha en la vida adulta (Agustín). Y es que bajo la familiaridad que desprende el sentido común en preguntas como “¿que podría ser más simple que un niño?”, se esconde la marginalidad que se trata de limitar y conminar a espacios delimitados (de control) a través del saber del experto (psicólogo, terapeuta ocupacional, fonoaudiólogo, fisioterapeuta, licenciado).

La ambivalencia, producto de estas valoraciones, puede observarse en la historia de la relación entre niños y adultos (Kennedy, 2006). En fuentes como diarios, documentos legales y demográficos, historias, leyendas, entre otros, podremos encontrar evidencia de dicha

tensión; sin embargo no se ha teorizado al respecto de manera frecuente. A pesar de ello, una serie de sociólogos e historiadores, han comenzado a generar hipótesis para explicar la ambivalencia en la comprensión de la infancia y la subsecuente necesidad de regulación.

En *Centuries of Childhood: A Social History of Family Life* Phillipe Aries (1962) argumenta que la infancia, tal como la conocemos, no existía en el mundo medieval y da por hecho que es una invención cultural del modernismo. Aries soporta sus argumentos en algunas representaciones del niño en el arte. Manifiesta que en varias obras, el niño luce como un adulto pequeño, tanto por su vestimenta, como por la ausencia de distinción entre los pasatiempos de los niños y de los adultos. El análisis de Aries se centra en el final del alto medioevo, momento en el cual la confluencia social, demográfica, económica y comercial, científica, tecnológica, religiosa y política; produce un cambio en la marea de la cultura de clase media emergente. Kennedy nos expondrá (2006) que Ariés, en su ejercicio historiográfico, intenta mostrarnos la atmósfera psicosocial de una vida pública y privada que comienza la transición a una forma de vida que actualmente se reconoce como moderna. Su trabajo ha contado con el respaldo en varios trabajos de historia social, sociología histórica, psicohistoria y la historia de la cultura y la tecnología, tales como los de Norbert Elias, Walter J. Ong, Michel Foucault y Lloyd deMause. Algunos de ellos se dirigen, de manera directa a los niños y a la infancia y otros no, pero todos ellos tienen grandes implicaciones en el estudio de la infancia en el periodo moderno temprano (Kennedy, 2006, p. 182, traducción propia).

La lectura que Kennedy hace de Ariés, sugiere que en el ingreso a la modernidad, la personalidad de los individuos sufrió transformaciones asociadas al cambio de sistema y al “levantamiento del individuo auto-contenido, reprimido” (Kennedy, 2006, p. 182, traducción propia). El cambio involucra la misma transformación que los niños atraviesan en su proceso de maduración, esto puede verse en el hecho de que su locus de control pasa, de ser externo, a ser interno. Se espera que el niño alcance la maduración en la medida en la que deje de requerir de la intervención externa para modularse y regular su conducta o sus apetitos. No en vano la psicología freudiana, en la era victoriana, da por hecho la lucha interna del individuo y la ilustra en dinámicas propias del aparato psíquico que se configura en la relación con otros significativos (que a su vez representan a las instituciones) en los primeros años de vida. Dichas luchas, el yo (el *self* de la tradición anglosajona, o el *ich* del judío alemán) es vasallo de instancias intra-psíquicas como el ello o el súper yo. Desde la perspectiva de la sociología histórica, Norbert Elias, referencia recurrente en Kennedy, lo denomina un cambio en el afecto humano y lo atribuye a un ejercicio de control emocional de diferentes generaciones (Kennedy, 2006, p. 182, traducción propia). Lo anterior se interpreta de tal forma, ya que en la interpretación de Ariés, la persona medieval vivía una “sociabilidad polimorfa” (Ariés en Kennedy, 2006, p. 182, traducción propia). No sólo los niños y los adultos, sino las diferentes clases sociales, ocupaban las zonas comunes en casas, calle y plaza. Esto se puede observar, por ejemplo, en la arquitectura doméstica del periodo en la cual el espacio era común y multifuncional: las habitaciones podían moverse de una habitación a otra y, a menudo, más de una persona dormía en una cama. Las expresiones de la sexualidad y la violencia eran menos restringidas, comparadas con la actualidad, en donde los individuos han reducido la experiencia de lo íntimo a espacios privados (Elias, 1978; Gottlieb, 1993; Huizinga, 1969;

Shahar, 1990, en Kennedy, 2006). En este análisis es importante hacer ver las implicaciones de la noción de propiedad privada, asociada a la aparición del dinero y al poder adquisitivo del mismo. Los vínculos ya no se entablan en función de la lealtad que media en las relaciones entre familias, sino en términos de intercambio y de capitalización del espacio.

Para Ariés, y posteriormente para Elias y Gottfried, la personalidad del adulto medieval, “socialmente polimorfo”, ocupaba una proporción diferente entre el yo y la comunidad, lo interno y lo externo, lo público y lo privado. La subjetividad humana europea, en palabras de Elias, no había comenzado a comprenderse a sí misma como cerrada, separada de todas las cosas y personas “fuera” (Elias, 1978), lo cual es propio de las personas en la modernidad, y quizás fue más característico del estoicismo y del cristianismo (Martin et al. en Kennedy, 2006). No es gratuito que la antropología, disciplina moderna, se ocupe de conceptos como lugar y no-lugar, para denominar aquello que hace parte de las denominaciones asociadas a la apropiación del espacio, o a la carencia de dicha apropiación. En estas interpretaciones, es difícil no intuir el valor de la propiedad impactando la *psique* o (si se prefiere) las percepciones de los individuos.

La lectura de Ariés sugiere que las personas de la clase media moderna, incrementaron la identificación con el yo en relación con lo social. Dicha identificación implicó una separación muy marcada de dichas entidades, precursora del individualismo que aqueja los días del capitalismo, aunque este último saque partido de ello. En Kennedy (2006), dicha

identificación puede vincularse con el giro copernicano y el paso del modelo geocéntrico al heliocéntrico, paradigma que cambió en el renacimiento.

“La descentralización espontánea e irreflexiva de los hombres” (Elias en Kennedy, p.183, traducción propia) es el desvanecimiento de la experiencia humana de vivir en el centro del cosmos (Koyre en Kennedy, 2006, p. 183, traducción propia). La imagen del nuevo mundo, que gira alrededor del sol, le exige al hombre una capacidad aumentada para desprenderse (Elias, 1978, p. 208, traducción propia) de otros y objetividad (Kennedy, 2006, p. 183) para analizar los fenómenos que acontecen fuera de él.

En otras palabras, estos autores (especialmente Elias, Ong, Pascal y Koyre) han de considerar que el giro copernicano, implica transformaciones en la relación de la especie consigo misma, y por ende nuevas personalidades, producto de una nueva psicología (entendida como una cosa dada). Para Elias, según Kennedy, lo anterior implicaría de parte de los seres humanos “una nueva actitud hacia sí mismos, nuevas estructuras de personalidad y especialmente, cambios en un mayor control de los afectos y desprendimiento” (Elias, 1978, p. 209, traducción propia).

Kennedy expondrá que Elias, sugiere que los fenómenos experimentados por los humanos de la transición del alto medioevo a la modernidad, se replican en los estadios del desarrollo identificados por Piaget en la infancia. Es decir, aquello que Piaget (1929) denominaba

realismo, participación, artificialismo, finalismo, animismo y egocentrismo, es equiparable con la imagen geocéntrica del mundo. Además, asegurará que dicho análisis se confirma posteriormente, en la investigación de historiadores como Harold Innes, Marshall McLuhan y Ong (a quien mencionamos como un antecedente importante en el análisis del niño psico-histórico), en un área que se denominará “psicodinámica de la oralidad”. Ong caracteriza culturas como la medieval, en la que la información del ambiente es primordialmente oral, como “cercana al mundo de la vida humana”, “empática y participativa, más que objetivamente distante”, “situada, más que abstracta” (Ong en Kennedy, 2006, p. 184, traducción propia). La personalidad oral comprende el lenguaje como oraciones completas e historias, más que como palabras individuales: su pensamiento se encuentra “centrado en el discurso” (Ong en Kennedy, 2006, p. 184, traducción propia).

Así las cosas, el niño sería la prolongación de un sujeto medieval que debe atravesar por la neurotización para ingresar a los valores modernos. Lo anterior no supondría que el medioevo fundara al niño, sino que en dicha edad, el niño contaba con suficiente imperio sobre sí mismo, para ser sin condición alguna de reproche o reprimenda. Tal pareciera que en la no división entre el niño y adulto, rastreada en el análisis de Ariés, el niño contaba con una representación o una significación que le confería libertades que le eran denegadas en el escenario de la modernidad, en donde ha de aparecer la psicología con un aparente ánimo de comprender, pero con el fin posterior de controlar y regular la infancia.

En *The Disappearance of Childhood*, el sociólogo estadounidense Neil Postman, nos reveló que en la modernidad, “la nueva adultez, por definición, excluía a los niños. Y como los niños fueron excluidos del mundo adulto, se hizo necesario encontrar otro mundo para que ellos habitaran. Ese mundo es el que conocemos como niñez” (Postman p. 20 en Kennedy, p. 29). Sin embargo, ese nuevo mundo, que en los términos contemporáneos, denominaríamos diferencial, no era concebido como un mundo “positivo”, sino como un escenario que ubicaba su locus de control, fuera de sí, en poder del adulto que lo haría objeto de estudio.

Entonces, el niño psico-histórico sería la piedra angular de las teorías propias de la psicología del desarrollo que posteriormente fundarían las bases, aparentemente, epistémicas de las pedagogías ejercidas en la escuela. Piaget, mencionado unos párrafos atrás, y Freud, serían los autores más influyentes en estos estudios, además de los más divulgados. Los análisis de ambos coinciden con el tiempo en el que son producidos y con las expectativas culturales de la infancia, más allá de las aparentes necesidades psíquicas de los niños.

Las 4 fases piagetianas del desarrollo cognitivo divulgadas en la década del 20, y las 5 freudianas conocidas unos años antes, aún dejan rastro en mallas curriculares y expectativas conductuales en jardines y escuelas. La básica primaria está mediada por la esperanza de proporcionar herramientas suficientes a los estudiantes para lograr de manera autónoma la concreción de operaciones formales para el bachillerato. Se espera, además, que las fases oral, anal y fálica, sean experimentadas en todo su esplendor en el preescolar, y se espera que

los niños en etapa escolar hayan cesado conductas asociadas a necesidades de la vida fisiológica con la que, como Agamben explicaba, se encuentran tan estrechamente vinculados. Los niños que no se ajusten a estos estándares, han de contar con los expertos que los juzgan, so pretexto de procesos terapéuticos que no parecen reconocer la singularidad. Los docentes cada vez se sienten más abrumados por la infancia en su lugar de *no experiencia* y se aceleran en el proceso de denominarlo, para insertar al niño en la experiencia (el control y el rigor).

Es importante aclarar que no se desconoce el ejercicio dialéctico ni la naturaleza constructivista de las observaciones de Piaget, sin embargo los ejercicios divulgativos al respecto en las escuelas de educación han terminado por reducir el entramado de la propuesta piagetiana a su mínima expresión; y con ello su legado se ha convertido en la lectura incesante de comentaristas que, en los procesos interpretativos del texto, pierden de vista los principios del discurso del psicopedagogo francés. De igual forma acontece con la teoría psicoanalítica que, a pesar de estar transformándose de manera constante y de verse enriquecida por los aportes de autores posteriores a Freud, es replicada en las instituciones y reducida a su mínima expresión.

A pesar de ello, la necesidad de mirar nuevos horizontes para aproximarnos a los niños es inminente. La infancia en nuestro tiempo es un escenario que no deja de crecer, los saberes contruidos alrededor de la misma constituyen un entramado complejo que esconde la necesidad de ordenar y controlar el mundo de los niños, en los mismos lugares en donde se

pretende comprender la alteridad que el niño supone para el adulto. Conscientes de la urgencia, una legión de filósofos en los Estados Unidos de América, ha formalizado las búsquedas sobre los niños en una rama de la filosofía, denominada filosofía de la infancia.

2.3. ¿Qué es la filosofía de la infancia?

“...we should let what we come to know about cognitive development in children help shape our epistemology, rather than counting on our antecedently formulated epistemology to shape our conception of cognitive development in children.”

(Matthews y Mullin, 2014).

En la *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, la filosofía de la infancia es definida como una rama de la filosofía de las personas que encuentra su mayor apogeo en los Estados Unidos, principalmente en la obra de los filósofos Matthew Lipmann y Gareth Matthews. Emerge en un momento de la filosofía en el que se fortalece la crítica a la metafísica occidental y a la hegemonía del hombre adulto blanco en la tradición filosófica, momento en el que también se abre la discusión a “voces marginales”, incluyendo aquellas de mujeres y de saberes no occidentales (Kennedy, 2006, Matthews y Mullin, 2014). “Como asignatura académica, la filosofía de la infancia ha sido vinculada a la filosofía de la educación (Siegel en Matthews y Mullin, 2014, traducción propia), sin embargo recientemente se han comenzado a ofrecer cursos de la misma en algunas universidades de los Estados Unidos, lo cual ha incrementado

la cantidad y calidad de textos filosóficos sobre infancia, familias y paternidad” (Matthews y Mullin, 2014, traducción propia). Algunos de los temas más frecuentes en esta área de estudio, según los profesores Gareth Matthews y Amy Mullin, son preguntas de tipo filosófico sobre la infancia, relacionadas con cambiar las concepciones de ésta a través del tiempo, teorías sobre el desarrollo moral y cognitivo de los niños, sus intereses, derechos, su relación con la autonomía y su lugar en la sociedad.

Cabe anotar que la filosofía de la infancia es diferente de la filosofía para niños en su objeto de estudio y en su ejercicio práctico: la primera es aquella que se centra en estudiar al niño como concepto desde una perspectiva crítica, filosófica; y la segunda se encuentra atravesada por preguntas pedagógicas asociadas a la formación en filosofía que puede recibir un niño. En estas dos vertientes, el niño del filósofo es otro diferente al retratado en la tradición: un niño que participa en la construcción de conceptos, y que se encuentra en el lugar de objeto pero lo resiste a través del diálogo intersubjetivo.

El reconocimiento de dicho diálogo es propio de la filosofía de la infancia, y es uno de los efectos de la divulgación de documentación que expone e ilustra las variaciones culturales de los significados de niño (en el auge de la antropología cultural) y el análisis de la dimensión histórica de dicha información (que comenzó hace unos 30 años con la instauración del campo de la historia de la infancia) (Hunt, Sommerville y Elder et al. en Matthews y Mullin, 2014). Ambas áreas (antropología e historia) han de allanar el terreno investigativo para

poder afirmar que la “infancia” es un constructo mediado por lo histórico y lo cultural. En Kennedy (2006), los anteriores descubrimientos implican preguntarse:

¿en qué medida es un constructo?, ¿qué tanto puede cambiar a través del tiempo o de cultura a cultura y seguir considerándose infancia?, ¿existen criterios universales claros para llamar “niño” a un individuo?, ¿es la infancia una categoría dura o podemos imaginar algunos periodos o contextos culturales en los cuales los niños actuaron, pensaron y sintieron como adultos, o los adultos actuaron, sintieron y pensaron como niños?, ¿a qué hacemos referencia con la frase “desaparición de la infancia” (Postman en Kennedy, 2006, traducción propia)? (Kennedy, 2006, traducción propia).

En otras palabras la filosofía de la infancia se interesa por las transformaciones que ha experimentado la noción de niño, la forma en la que tales transformaciones han sido posibles y las diferencias que sostienen con las nociones imperantes en diversos contextos culturales con el fin de comprender el impacto que dichas acepciones han tenido en la construcción de subjetividades, a través de los procesos educativos e institucionales. Lo anterior implica cuestionar la mirada que considera que las categorías taxonómicas etarias, que surgen en aras de diferenciar y clasificar a los sujetos en función de su edad, son cosas dadas e inherentes a los individuos. Por tanto, se trata de una disciplina crítica de las concepciones previas del término *niño* en las cuales rastrea un cariz adultocéntrico; lo que quiere decir que la infancia es conceptualizada y comprendida en función de la adultez. El filósofo de la infancia

cuestiona la condición de “incompletud” que se le ha asignado al niño (Matthews y Mullin, 2015) y que algunos teóricos afirman ver en teorías evolutivas como la del francés Jean Piaget (Matthews, 2008, 2009) o la del estadounidense Lawrence Kohlberg (autor del desarrollo del juicio moral); las cuales para Gareth Matthews pueden distraer al filósofo de pensar en el cuidado del infante y en sus necesidades por atender a las expectativas que se tienen de etapas del desarrollo (Matthews y Mullin, 2015) y de su proceso de “entrenamiento” para el rol de adulto.

Sin embargo, la interpretación que hacen los autores referenciados sobre las teorías formuladas en los albores de la psicología del desarrollo, nuevamente reduce los esfuerzos de los autores de la psicopedagogía a su mínima expresión, como se enunciaba unos párrafos atrás. Piaget, como Freud, ha de reconocer la singularidad de los procesos de aprendizaje del niño tratando de identificar patrones que, lejos de ser naturalizados, son vinculados a los procesos culturales en los que los niños se encuentran inmersos gracias a la institucionalidad (familia, escuela, Estado).

Por ello aparecen críticas más sólidas en términos epistémicos para cuestionar la veracidad de los estadios evolutivos piagetianos, como la de Margaret Davidson en *Children's Minds* (1978) o la del mismo Gareth Matthews en su obra insigne *The Philosophy of Childhood* (1994). Críticas que de la mano de un respeto creciente por las capacidades cerebrales del niño, han sentado bases epistémicas para trabajos post-piagetianos de la psicología del desarrollo como los de Henry M. Wellman en *The Child's Theory of Mind* (1990), John H.

Flavel en *Young Children's Knowledge about Thinking* (1995), Eugene V. Subbotsky en *The Child as Cartesian Thinker* (1996), y Susan Gelman en *The Essential Child: Origins of Essentialism in Everyday Thought* (2003). Parte de dicha admiración por las estructuras cerebrales de los niños, se debe a la neurociencia y a la percepción que ésta tiene del cerebro del infante, Alison Gopnik, en su obra *The Philosophical Baby* (2009) escribirá al respecto: “Lo cerebros de los bebés están más conectados que los cerebros de los adulto” (Gopnik en Matthews y Mullin, 2014), debido a la plasticidad cerebral propia de la infancia y al establecimiento de redes neuronales con los subsecuentes procesos de aprendizaje. Las redes implican esquemas que se fijan y, una vez fijos, son más difíciles de flexibilizar, cosa que no es necesariamente inconsecuente con la perspectiva piagetiana.

Además del estatuto de los fundamentos neurocientíficos para cuestionar los saberes preestablecidos sobre el niño en la tradición occidental, la filosofía de la infancia tiende a dos discusiones centrales. La primera está relacionada con lo que los adultos pueden saber de la infancia y la experiencia de la infancia per se, la segunda está estrechamente ligada con la primera a través de la cuestión de las formas de conocimiento: si los niños, por la razón que sea, conocen el mundo de manera diferente –si el conocimiento de los niños no es sólo una versión más débil o rudimentaria del de los adultos-, ¿qué pueden decirnos? Aquí es donde entra la noción de niño, como una voz marginal, a menudo excluida del discurso adulto; y en donde, a su vez, se da la posibilidad del diálogo intersubjetivo que mencioné antes.

Las dudas que rodean a los saberes sobre el niño en los discursos de la pediatría, la psicología, la sociología y la educación, pueden observarse en la obra de Valerie Polokow, *The Erosion of Childhood* (1982), quien hace referencia a “la plétora de epistemologías de psicología social que atestiguan, en diferentes grados, a favor de las estructuras de consciencia impuestas por un mundo de “expertos” adultos que, de manera acrítica, han sido verdidas sobre la fase de la infancia” (Kennedy, 2006, p. 21, traducción propia) como un saber instrumentalizado; y en *The Philosophy of Childhood* (1996) de Gareth Matthews, cuando afirma: “Deberíamos estar atentos, en busca de aquello que determinados modelos pueden invitarnos a pasar por alto o malinterpretar, así como de aquello que ese mismo modelo puede ayudarnos a comprender mejor” (Matthews en Kennedy, 2006, p. 22). En ambos es clara la preocupación por los presupuestos epistemológicos de los saberes sobre el niño y de la relación que estos sostienen con el control, la producción de subjetividad y las pretensiones de la institucionalidad. Es decir, ni Polokow ni Matthews objetan el estudio científico de la infancia, pero sí una forma de ciencia humana que no es reflexiva en términos filosóficos –“la cual no examina sus propias afirmaciones y por lo tanto se convierte en una forma de imposición cultural” (Kennedy, 2006, p. 22).

La promesa de la filosofía de la infancia en Kennedy, y en la tradición anglosajona, es la de desenlazar el estudio de la infancia de su matriz institucional en el establecimiento científico (Kennedy, 2006, p. 23, traducción propia). En Agamben, la propuesta se vuelca a la posición existencial del niño y a la inmanencia de su condición (como señalé al comienzo del capítulo). Es fundamental hacer referencia a esta distinción, ya que aunque ambos filósofos se

ocupan de la problematización de la infancia desde la filosofía, la filosofía de la infancia que proponen no es la misma en ambos casos: la pugna de los sajones es con la institucionalidad y sus intereses, los interrogantes de Agamben apelan a la institucionalidad porque encuentran en la infancia un ejercicio vital de resistencia a todo lo preestablecido, más allá del cuestionamiento argumentado del proceder institucional. Los estadounidenses repensarán los saberes de la escuela y los procesos de crianza, el italiano usará el ser en el mundo del niño como un modelo existencial *noético* y político.

Los conceptos niño y adulto se necesitan el uno al otro, como un par que contrasta. Como no hay noción de viejo si no hay noción de joven, niño es impensable sin adulto. Si todos nacióramos y permaneciéramos niños, el término no tendría mayor significado (recordando el ejemplo de Spinoza en el primer capítulo); de igual manera sucedería si todos permaneciéramos adultos. Así que, cualquier interrogante sobre la infancia, supone necesariamente, interrogantes sobre la adultez.

Las implicaciones concretas del aspecto reflexivo de la pregunta por la infancia, son particularmente significativas, ya que sugieren que el adulto que mejor comprende al infante y a las condiciones de la infancia, se entiende mejor a sí mismo. Entender (en el sentido más spinocista del término) la propia condición desde el lugar de adulto, puede llevar a la posibilidad de una evolución positiva de la relación adulto-niño en la sociedad: un adulto que aprende a identificar y servir a las necesidades de los niños con sensibilidad y precisión,

aprende a hacerlo por otros adultos también; y es en ese supuesto que se esconde el mayor aporte de la filosofía de la infancia del profesor Kennedy.

2.4. David Kennedy

El profesor Kennedy es doctor en Estudios Sociales y Filosóficos en Educación de la Universidad de Kentucky. Su tesis fue titulada *Young Children's Thinking: An Interpretation from Phenomenology* (1986). Actualmente se desempeña como titular del instituto de Educación de la Universidad de Montclair, institución del Estado de Nueva Jersey. Además trabaja en la enseñanza de filosofía para niños de manera regular. Algunos de sus trabajos y artículos, hacen uso de conversaciones documentadas con niños, como es el caso de apartados de *Philosophical Dialogue with Children: Essays on Theory and Practice* (2010). Gareth B. Matthews, profesor emérito de la universidad de Massachusets, en el prólogo del libro *Changing Conceptions of Childhood*, expresa que la escritura de Kennedy en el ámbito de la filosofía de la infancia no tiene parangón (Matthews en Kennedy, 2006). Adicionalmente, asegura que su vasto entendimiento de la psicología, la filosofía, el arte, la cultura y la historia, le permiten comprender en contexto la problemática de la infancia y la necesidad de pensarla al margen de lo preestablecido (Matthews en Kennedy, 2006).

Kennedy propone un ejercicio hermenéutico de los niños que no parte de los supuestos contruidos por los adultos, sino que tiene en cuenta la singularidad de los mismos. Lejos de detenerse en la afirmación “la infancia es una construcción social” (o el legado que

el construccionismo extraído del trabajo histórico de Philip Ariés), reconoce la contingencia del término y a su vez identifica el efecto que éste tiene en nuestra concepción del mundo. Por ello, constantemente hace uso de la categoría infancia sin la pretensión de abolirla. El mismo Matthews lo enuncia en el prólogo referenciado anteriormente: “Kennedy no se ocupa de *la invención de la infancia* sino del problema que supone la instauración de la adultez como forma paradigmática de vida” (Matthews en Kennedy, 2006).

Y es justamente esa perspectiva la que adopta el presente trabajo para pensar la ley de infancia vigente en Colombia de una manera crítica. En el siguiente apartado, me dedicaré a rastrear la representación de infancia predominante tras la ley 1098 de 2006, con el ánimo de responder a la pregunta: ¿para qué versión de niño hemos legislado?

3. El niño legislado

El siguiente capítulo explica la propuesta fundamental de este trabajo. En él, todo lo expuesto anteriormente ha de servir como base para la lectura crítica de la ley 1098 de 2006, segunda ley de infancia y adolescencia de Colombia que se encuentra vigente en la actualidad. Para ello, comenzaré por hacer un recuento de los antecedentes de las políticas públicas para la infancia en el país, y haré referencia a su estado actual. Esto con el fin de conocer aquello que la precedió y lo que ha tenido lugar después de su instauración con la pretensión de dar cumplimiento a la misma. Adicionalmente citaré algunos artículos del código 1098 de 2006, con el propósito de ilustrar las representaciones predominantes identificadas en la legislación. Para finalizar, arrojaré

una propuesta ética sobre la cual puede fundarse la relación entre el niño y las instituciones reguladoras, producto de la influencia de la obra del doctor Kennedy y de la lectura crítica de la misma.

3.1. Política pública de la infancia en Colombia

Ahora bien, el Código de la Infancia y la Adolescencia vigente en Colombia fue aprobado el 8 de noviembre del año 2006 y desde entonces ha sido piedra angular en la elaboración de políticas públicas relacionadas con la infancia del país a la fecha. Sin embargo, algunos de sus valores pueden rastrearse bajo la constitución de 1886 en eventos que acontecieron desde 1962, tres años después de la declaración internacional de los derechos del niño, cuando fueron creados los primeros jardines infantiles nacionales. Según la información divulgada en la página web del ministerio de Educación Nacional en 1968 se creó el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), mediante la ley 75 de ese mismo año. En 1974 se crearon los Centros de Atención Integral al Preescolar (CAIP), mediante la Ley 27 de 1974. Dos años después, tuvo lugar la inclusión de la educación preescolar como el primer nivel del sistema educativo formal por parte del Ministerio de Educación Nacional, gracias al decreto N° 088 de 1976. En ese lapso operaba el Plan Nacional de Alimentación y Nutrición (PAN), que otorgó un énfasis particular a la población infantil (Plan de Desarrollo "Para Cerrar la Brecha", 1974 -1978). Del 78 al 82 se diseñó la Política Nacional de Atención al Menor, dirigida a atender la situación de salud del menor de 7 años y sus procesos de socialización (Plan de Integración Social, 1978-1982). En 1979 tuvo lugar la creación del Sistema Nacional de Bienestar Familiar (SNBF) a través de la ley 7 de 1979, una de las instituciones con mayor potestad para la creación de políticas públicas

encaminadas a la denominada atención diferencial de la niñez, ya que establece las normas para proteger a los niños, promover la integración familiar, garantizar derechos y ejercer funciones de coordinación de las entidades estatales, relacionadas con los problemas de la familia y del menor.

En la década del 80, el Ministerio de Educación implementó el Plan de Estudios para la etapa preescolar, con una concepción de atención integral a la niñez y con la participación de la familia y la comunidad, esto gracias a la creación del decreto No.1002 de 1984, en el marco del Plan de Desarrollo "Cambio con Equidad" 1982-1986; fundado, de nuevo, en las expectativas generadas por la ilusión del desarrollo del infante. Adicionalmente se diseñó e implementó el Programa de Hogares Comunitarios de Bienestar (HCB), pensados como escenarios para el cuidado diurno, la alimentación, la atención básica en salud y la educación preescolar a los menores de siete años. El 27 de noviembre de 1989 se instauró el código del menor, la primera legislación para los niños en Colombia, ahora derogado en su totalidad desde el 2014.

Para los años 90, con el cambio de constitución, surgieron nuevas obligaciones con efectos a largo plazo. La Constitución Política de 1991, en su Artículo 67, estableció que "la educación será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y comprenderá como mínimo un año de preescolar". Posteriormente se creó el Programa Nacional de Acción en Favor de la Infancia (PAFI), para el que se retomaron los planteamientos de la CDN y los de la Cumbre de Jomtiem (1990). El PAFI incluyó políticas y programas orientados a los niños, niñas y jóvenes menores de 18 años. Lo anterior desembocó en la creación de los Jardines Comunitarios con los que se brindaba atención a los niños y niñas en edad preescolar pertenecientes a poblaciones

vulnerables, con la participación de los padres y acudientes (ICBF, Acuerdo No.19 de 1993). Adicionalmente se dio la creación del Sistema General de Seguridad Social en Salud, que priorizó la atención de las madres gestantes y lactantes, de la población infantil menor de un año y de las mujeres cabeza de familia (Ley 100 de 1993); y la creación del Programa Grado Cero que buscaba ampliar la cobertura, elevar la calidad y contribuir al desarrollo integral y armónico de todos los niños y niñas de cinco y seis años de edad, en coordinación con los sectores de salud y el ICBF (Ministerio de Educación Nacional, Ley General de Educación, Ley 115 de 1994). Posteriormente se creó el Programa *Fami* -Familia, Mujer e Infancia- el cual entregaba complemento nutricional a madres gestantes, mujeres lactantes y niños entre los 6 y los 24 meses, y ofrecía sesiones educativas a las madres para que realizaran actividades pedagógicas con los niños y niñas menores de dos años, replicando las expectativas institucionalizadas sobre los niños.

En la década del 90 también se generó "El Tiempo de los Niños", una política pública que fue aprobada para contribuir al desarrollo integral de los niños y de las niñas más pobres y vulnerables, vinculándolos a programas de nutrición, salud y educación. Adicionalmente se diseñó y ejecutó la estrategia del Pacto por la Infancia, como mecanismo para descentralizar el PAFI y asegurar su ejecución a nivel local (Consejería para la Política Social de la Presidencia de la República y el DNP, 1996). También se establecieron normas relativas a la organización del servicio educativo y orientaciones curriculares del nivel preescolar a través del decreto N° 2247 de 1997 del MEN. En 1999 se publicaron los lineamientos pedagógicos de dicho nivel.

Para el 2001, se promulgó la ley 715 de 2001, que definió las competencias y recursos para la prestación de los servicios sociales (salud y educación) de la infancia. Ésta permitió la ampliación de cobertura en el grado obligatorio de preescolar y asignó recursos para alimentación escolar en los establecimientos educativos a niños en edad preescolar. Se construyó bajo una propuesta participativa la política pública de infancia "Colombia por la Primera Infancia", que cubría a la población infantil desde la gestación hasta los 6 años.

Posteriormente se promulgó la Ley 1098 de 2006, Código de la Infancia y la Adolescencia y objeto de esta investigación, que derogó parcialmente al Código del Menor. Esta ley estableció en su Artículo 29 el derecho al desarrollo integral de la primera infancia. Posteriormente se promulgó la Ley 1295 de 2009 o de atención integral a la primera infancia, por la cual se reglamentó la atención de los niños y niñas de la primera infancia de los sectores 1,2 y 3 de Sisbén. En 2011, en el Conpes 162 se creó la Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia, y en 2013 se publicó el documento Fundamentos Políticos, Técnicos y de Gestión de la estrategia de atención integral a la primera infancia 2013.

La anterior información, extraída de la página *web* del Ministerio de Educación Nacional (MEN), nos muestra que además de una legislación específica, el Estado ha generado estrategias para dar cumplimiento a la misma, respetando su enfoque y abogando por una perspectiva diferencial, que implica una diferencia constitutiva entre el niño y el adulto. Ahora bien, ¿cuál es el niño para el cual se ha legislado? o en otras palabras, ¿cómo está representada la infancia en nuestra ley?

3.2. El niño representado en el código de la infancia y la adolescencia de 2006

A pesar de las modificaciones que supone la jurisprudencia que también cumple la función de legislar, la ley 1098 sigue vigente 12 años después. Su enfoque diferencial se encuentra en boga y por ende se ajusta a los estándares de lo que se considera políticamente correcto en nuestro tiempo (ver discursos interseccionales). Sin embargo, sus principios aún se encuentran arraigados a nociones que no han sido cuestionadas desde el lugar de las instituciones porque, entre otras cosas, favorecen la legitimación del *status quo*. Su marco jurídico internacional es la *Convención de los Derechos del Niño*, aprobada en 1989 (mismo año en el que se expide el *Código del Menor en Colombia*), que fue precedida por la *Declaración de los Derechos del Niño* de 1959 (3 años antes de la creación de los primeros jardines infantiles nacionales) emitida por los 78 estados asociados a la ONU en ese momento. Sin embargo, esta declaración de los derechos del niño no es la primera declaración en la que se reconoce a la población infantil como una población “diferenciada” con necesidades particulares. La primera declaración de los derechos del niño es conocida como la *Declaración de Ginebra*, redactada por Eglantyne Jebb en el año 1924 y aprobada por la Sociedad de Naciones (SDN), organismo disuelto el 18 de abril de 1946 y sucedido por la Organización de las Naciones Unidas (ONU). Los valores divulgados en ella, son los mismos que soportan las adiciones de la declaración del 59, en los que el niño es pensado en función de su inhabilidad para valerse enteramente por sí mismo, por lo cual ha de requerir de adultos que se hagan cargo de su cuidado, su educación e instrucción, y detenten potestad sobre el mismo.

Pero como enuncié en párrafo anterior, en noviembre del año 1989, la Organización de las Naciones Unidas construirá un nuevo documento que se conocemos como la *Convención de los Derechos del Niño*. Ésta se encuentra vigente hasta nuestros días, y lo que la diferencia de sus dos antecedentes es el reconocimiento que otorga a los niños en términos de sus posibilidades de participación. En este texto, los niños son reconocidos como ciudadanos que también tienen derecho a participar en la vida social, cultural y política (Morrow, 2011, p. 8, traducción propia). Los tres estándares fundamentales de dicha convención, son también conocidos como las tres ‘P’s: protección, provisión y participación. El artículo 12 de dicha convención le confiere al Estado la responsabilidad de atender la opinión de los niños que, según su estadio evolutivo, tengan el criterio y la madurez para emitirla (Morrow, 2011, p. 8, traducción propia). Por ello, autores como Melton (2006) y Hogan (2005), sugieren que esta convención es un texto sin precedentes en el que el niño cuenta con absoluto reconocimiento para la participación (Morrow, 2011, p. 8, traducción propia).

Sólo dos países en el mundo no han ratificado esta convención: Los Estados Unidos de América y Somalia. Y Colombia, aunque sí lo hizo, en la ley 1098 de 2006, presenta una interpretación de la participación del menor, más restrictiva y formal que la que podría tener si reconociese en el niño potestad sobre sí mismo antes de la mayoría de edad legalmente aceptada. La participación del niño en el código 1098 de 2006, está reducida a los espacios y actividades de deporte, recreación y cultura, y la responsabilidad de garantizar dicha participación, recae sobre la familia, la escuela, las empresas, la sociedad y el Estado (ver artículos 30, 31, 32, 36, 40, 41 y 42). Su participación democrática tiene lugar a través de la mediación de la familia (ver

artículo 39), más no se enuncia ni se tipifica como un ejercicio que el niño pueda hacer de manera autónoma.

Sin embargo, además del principio de participación, están los principios de provisión y protección, que emparentan a la convención vigente con la primera declaración: La Declaración de Ginebra. Ésta fue posible gracias al activismo de Jebb y de su hermana Dorothy Buxton, fundadoras de *Save the Children Fund*, organización vigente que en sus albores se dedicó a cuidar y alimentar a los niños víctimas de la primera guerra mundial, sin importar su procedencia. Para recaudar el dinero de la fundación, Eglantyne persuadía a los potenciales donantes con su discurso y, en ocasiones, a través de la repartición de fotografías de niños hambrientos en medio del conflicto; motivo por el cual fue detenida en una oportunidad. Su activismo la llevó a considerar la necesidad de reglamentar la relación que los adultos sostienen con los niños. Su declaración tipifica el cuidado del niño como una responsabilidad de todos los adultos, responsabilidad que se mantiene vigente en la ley 1098, en el artículo 10, que hace referencia a la noción de Corresponsabilidad y reza lo siguiente:

Para los efectos de este código, se entiende por corresponsabilidad, la concurrencia de actores y acciones conducentes a garantizar el ejercicio de los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes. La familia, la sociedad y el Estado son corresponsables en su atención, cuidado y protección.

La corresponsabilidad y la concurrencia aplican en la relación que se establece entre todos los sectores e instituciones del Estado.

No obstante lo anterior, instituciones públicas o privadas obligadas a la prestación de servicios sociales, no podrán invocar el principio de la corresponsabilidad para negar la atención que demande la satisfacción de derechos fundamentales de niños, niñas y adolescentes (2006).

Sin embargo, la noción de corresponsabilidad no exime a los padres de familia. Todo lo contrario, los incluye de manera directa y adicionalmente extiende a ellos responsabilidades restrictivas como podemos observar en el artículo 14, cuando en la ley se hace referencia a la responsabilidad parental:

La responsabilidad parental es un complemento de la patria potestad establecida en la legislación civil. Es además, la obligación inherente a la orientación, cuidado, acompañamiento y crianza de los niños, las niñas y los adolescentes durante su proceso de formación. Esto incluye la responsabilidad compartida y solidaria del padre y la madre de asegurarse que los niños, las niñas y los adolescentes puedan lograr el máximo nivel de satisfacción de sus derechos.

En ningún caso el ejercicio de la responsabilidad parental puede conllevar violencia física, psicológica o actos que impidan el ejercicio de sus derechos (2006).

Cuando la familia es introducida en la legislación como un responsable, la esfera de lo privado se difumina con lo público en sus límites. Lo anterior, además de velar por el bienestar de una población determinada (en este caso los niños), implica la intromisión del Estado en escenarios que otrora eran exclusivos de lo privado, lo íntimo. La regulación de la responsabilidad del adulto sobre el niño en términos jurídicos, sugiere una ampliación del espacio público al escenario de la intimidad de los individuos. Uno de sus efectos es denegar algunos derechos individuales de los padres de familia, so pretexto de la protección del derecho del niño que se presume de interés superior. Lo anterior se materializa en la estandarización de los estilos parentales a través de la imposición de estilos de crianza que se caracteriza por hacer punibles conductas asociadas a discursos que no sean institucionales. Así, si un padre le da más imperio al niño del que la ley considera adecuado, el padre se arriesga a perder sus derechos sobre su hijo y a involucrar al Estado en la relación que ambos sostienen.

En este punto es importante aclarar que cuando hablo de los derechos negados a los padres de familia, no estoy haciendo una defensa del castigo físico para los niños, tampoco considero que su práctica garantice un vínculo favorable entre el niño y el cuidador, ni constituya una forma ética de relación. La defensa de diferentes estilos parentales, para objetos de este trabajo, tiene que ver con las responsabilidades que el niño puede adquirir en su proceso de crecimiento y que no necesariamente son acordes con las que las instituciones esperan de ellos. Este trabajo aboga por una relación ética que reconozca la subjetividad del niño, no que la someta a través de la ideología o de la fuerza física.

Dicho esto, podemos observar que los valores que fundan nuestra ley, se vinculan estrechamente con el hilo aristotélico (que en apartados anteriores rastreamos de manera somera en una parte de la tradición filosófica occidental), ya surge con el objetivo de regular prácticas con la intención de velar por la infancia en aras de una futura adultez y lugares comunes como “los niños son el futuro del país”, lo reafirman: en ellos, el niño no *es* sino *será*. Su presente es denegado y sólo es reconocido en función de su futuro. En el código objeto de este trabajo, podemos observarlo en artículos como el 15, que tiene que ver con el ejercicio de los derechos y responsabilidades, y que dice lo siguiente:

Es obligación de la familia, de la sociedad y del Estado, formar a los niños, las niñas y los adolescentes en el ejercicio responsable de los derechos. Las autoridades contribuirán con este propósito a través de decisiones oportunas y eficaces y con claro sentido pedagógico.

El niño, la niña o el adolescente tendrán o deberán cumplir las obligaciones cívicas y sociales que correspondan a un individuo de su desarrollo.

En las decisiones jurisdiccionales o administrativas, sobre el ejercicio de los derechos o la infracción de los deberes se tomarán en cuenta los dictámenes de especialistas (2006, subrayado propio).

Cuando los legisladores nombran a “un individuo de su desarrollo”, hacen referencia a los estadios evolutivos que se han dado por hecho en la formación del individuo. Los peritos

expertos han de valorar al niño en relación a estándares consignados en los textos de la psicología evolutiva, para determinar qué se puede o no esperar de ellos. Y ahí, la ley nos indica que el niño necesita de un intérprete que “traduzca” al adulto la interpretación del niño. En este escenario, la infancia parece no escapar al paradigma adultocéntrico. Su existencia (o el lugar de su *no existencia*) sufre una inmersión gradual en la vida adulta que ha de vivir una vez complete las fases de su desarrollo. Digo gradual porque es paulatino e impulsado por el orden institucional, más que por un tiempo interno de los niños.

La preocupación por el desarrollo (término que ha de usarse con frecuencia para explicar la existencia del niño en términos de un adulto) es tal en la ley, que el artículo 29 está dedicado a ello y se titula Derecho al desarrollo integral en la primera infancia. Dice lo siguiente:

La primera infancia es la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. Comprende la franja poblacional que va de los cero (0) a los seis (6) años de edad. Desde la primera infancia, los niños y las niñas son sujetos titulares de los derechos reconocidos en los tratados internacionales, en la Constitución Política y en este Código. Son derechos impostergables de la primera infancia, la atención en salud y nutrición, el esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos y la educación inicial. En el primer mes de vida deberá garantizarse el registro civil de todos los niños y las niñas (2006, subrayado propio).

Las nociones heredadas del discurso psicopedagógico y la tendencia aristotélica que hemos enunciado antes, se dejan ver de nuevo en la anterior cita. La idea de incompletud del niño es latente: la atención puesta en el futuro del niño nos muestra las percepciones institucionales y deniega los valores de la niñez como horizonte en sí misma y no como trayecto. Dicha mirada implica la subsecuente infantilización del niño, en su sentido más etimológico, y el desconocimiento no sólo de su capacidad para interpretar el mundo, sino de su habilidad para dar respuesta a sus necesidades y a las de otros a través de la adquisición de responsabilidades que puedan serle conferidas conforme está en la capacidad de hacerlo, independientemente de la fase del desarrollo en la que se encuentre o las consideraciones que los legisladores hayan hecho de dichas fases. Adicionalmente, pensar que el desarrollo es exclusivo de la infancia también implica denegar el proceso de envejecimiento y reforzar la idea de que la adultez es una forma paradigmática de vida, idea que será en centro de las críticas del profesor Kennedy.

Ahora bien, la diferencia entre imponer al niño las responsabilidades acordes a su estadio evolutivo, como la ley espera en su función reguladora; y permitir que el niño adquiera las responsabilidades para las que se siente preparado porque ha sido formado para ellas, es abismal. Para ilustrar cómo opera la institución, haré referencia nuevamente a la escuela (cuyos currículos no se desligan de esta ley y de su paradigma de infancia) que se encarga de instruir a los niños en el alcance de las etapas que se espera atraviesen según su edad, y una ley como ésta que nos ocupa, se encarga de garantizar que así sea. Los soportes “teóricos” en los que se cimientan las prácticas educativas pueden verse en los ejercicios de entrenamiento de control de esfínteres que se promueven en el estadio de la fase anal freudiana, la sensorio-motora piagetiana o la de autonomía vs. vergüenza de Erikson; entre los 12 y 24 meses, cuando los niños cursan el nivel

de párvulos de los preescolares del país. También lo puede ilustrar la expectativa del agarre en pinza del lápiz, que se instaura entre los tres y los cuatro años, cuando los niños se encuentran en el nivel de pre-jardín, momento en el que los comentaristas ubican a los niños en la fase pre-operacional; o la integración de asignaturas como geometría, álgebra, cálculo, química y física, cuando los adolescentes han alcanzado la etapa de las operaciones formales piagetiana, o la fase genital freudiana: estadios para los que se presupone un nivel de abstracción significativo.

Ahora bien, dicha institucionalización de los procesos de inserción del niño a los valores culturales, implica una subsecuente burocratización del cuidado de la infancia que hace que los efectos de las dinámicas gubernamentales recaigan sobre los niños con todo su peso, y sometan la formación de los niños no sólo a los valores que representan a la infancia sino a la reproducción de imágenes de una infancia cada vez más muda, silenciada durante más tiempo.

Parece que el niño como un ser desvalido que debe ser regulado, como una planta que debe podarse, se asoma tras la legislación incapaz de alzar la voz. Cuando el profesor Kennedy hace referencia a los íconos a los que está asociada la imagen del niño y al estatuto simbólico que detenta cada uno de ellos, manifiesta lo siguiente:

se asume que la deconstrucción de las imágenes que usualmente tomamos por fundacionales en la forma que abordamos a los niños en la actualidad, tiene implicaciones en la manera que construimos el mundo para ellos: en nuestras relaciones cotidianas, nuestras estructuras institucionales, nuestra teoría educativa

y la respectiva práctica, y nuestras deliberaciones en la formulación, desarrollo y ejecución de políticas públicas (Kennedy, 2006, p. 27. traducción propia).

En Kennedy, lo anterior implica reconocer el lugar no sólo del niño, sino la representación del adulto que cuida del niño, a ése que aparece como polaridad responsable en la relación de ambos, y cuya responsabilización reafirma la irresponsabilidad que es asumida en el niño como algo dado (asemejándose al ejemplo aparentemente inofensivo de Spinoza en su *Lógica*). Dado que no hemos deconstruido al niño que nos entregó la ley, nuestra relación con él se encuentra mediada por los mismos valores que los filósofos de la infancia han tratado de cuestionar durante décadas en otros países. La representación que funda la ley vigente, además de sentar las bases para la regulación, cumple con la función estructurante de Giddens, y no sólo es producto de las estructuras sociales previas, sino que también hace posible la reproducción de dichas estructuras. Y aunque los sujetos no son agentes pasivos, sí responden de manera activa a los estímulos de su contexto. El niño para el que legislamos en la 1098, es el mismo que los efectos de la ley 1098 hacen posible: un niño sometido a la ergonomía de la conducta diseñada por la psicología evolutiva que encuentra sus cimientos en la mirada platónica y aristotélica del niño, en donde no sólo hay incompletud, sino carencia de juicio, y por ende necesidad de intervención de un tercero que sí se supone más sabio, racional.

Ya dije en el apartado anterior que la polaridad adulta en la relación niño-adulto, es la que detenta la responsabilidad sobre el desarrollo del niño según la legislación, y que ello implica que el niño es la negación de dicha responsabilidad, por lo menos cuando es un neonato. La

legislación, en su artículo 43, es clara cuando asegura que al niño sí se le pueden conferir responsabilidades, siempre y cuando sean acordes al momento del desarrollo en el que se encuentra. Es decir, a medida que el niño-sujeto es introducido a la institucionalidad, recibe responsabilidades que le son conferidas según las expectativas que tenemos de él, consignadas en la teoría que soporta los documentos legales, y aunque conscientes de la singularidad de cada caso, supeditados a la regulación institucional y a los procesos burocráticos, para las excepciones.

Así las cosas, ¿para qué niño hemos legislado? Para ninguno. Nuestro código de infancia y adolescencia, está hecho para los adultos que se vinculan con los niños y para los adultos en los que esos niños, algún día se convertirán. El niño no ha sido pensado, en términos de Agamben, en su *no existencia*, sino en su *existencia potencial*; es decir, su vida adulta, y es en función de ello que han nacido estas regulaciones. Como vimos en el recuento del primer capítulo, se han naturalizado los atributos de la infancia desde tiempo atrás, en términos de carencia, y la ley se ha sentado sobre esas bases, reproduciéndolas. La urgencia de la filosofía de la infancia se observa en la naturaleza acrítica de nuestra relación con las representaciones de la infancia y la adultez que nos rodean, y que tienen efectos en la forma en la que entablamos vínculos con los niños, vínculos que ellos emulan también.

Por ello es preciso pensar al niño al margen de los pre-saberes que tenemos de la infancia, es un reto necesario para la crianza y la educación; ya que a pesar de estar en contacto frecuente con niños, en el sector educativo nos avocamos a reiterar y reproducir las concepciones hegemónicas del niño, que lo hacen acreedor de los cartones de la normalidad que supone la

promoción escolar. La escolaridad temprana producto de la capitalización de la educación y del discurso de las competencias en pedagogía, ha generado una serie de consecuencias que se despliegan una tras otra, como una serie de fichas de dominó dispuestas en una línea. Los niños se supeditan al saber del experto que además cada vez tiene más poder desde el marco jurídico y las representaciones sociales. Necesitamos de filósofos de los niños que dialoguen con ellos y que en un proceso hermenéutico respetuoso, reconstruyan la concepción de la infancia, la transformen desde su raíz y proporcionen pautas que nos permitan acompañar a la infancia como un instante valioso en sí mismo, con una voz audible y una legislación que nos vincula a ésta través de sus necesidades y no de las nuestras.

Es menester rastrear las imposiciones a los niños, frecuentes en nuestra cotidianidad, y ser críticos con ellas, sustituirlas por diálogos intersubjetivos, intergeneracionales, que propicien el reconocimiento de la subjetividad infantil, y favorezcan la construcción de una ética de la crianza y la educación; producto de la deconstrucción de la noción de adulto y de su experiencia vital como fase paradigmática de vida. Al hacer posible el diálogo, le conferimos mayor potestad al niño, que ha de resistir la infantilización desde el proceso de crianza, ya que su voz no es denegada, sino que ocupa un lugar.

4. Conclusiones

El objetivo inicial de este trabajo consistió en la identificación de las representaciones imperantes de niño que se encuentran en la ley 1098 de 2006, para ello se identificaron las

representaciones predominantes en la tradición filosófica occidental y el silencio acríptico de algunos filósofos representativos de la misma, así como la propuesta divergente del francés Rousseau, quien a pesar de haber dado pie para la discusión sobre la educación del niño y el rol de la escuela en la formación con su propuesta en *Del Emilio*, no tuvo el impacto que se calcularía, ya que se hizo evidente el retorno de autores posteriores a la noción aristotélica en la que el niño requiere de control y vigilancia, dada su inmadurez.

Sin embargo, conforme leía respecto a la infancia notaba la vasta amplitud del tema y la gran cantidad de información que hay disponible al respecto hoy día. Lo anterior asociado a las limitaciones de tiempo, supuso un giro en el trabajo que me impidió alcanzar los objetivos trazados en un comienzo, por lo cual debí restringir mi búsqueda inicial a la presentación de un estado del arte en el que se rastreara el que denominé *hilo aristotélico* en algunos filósofos representativos de la tradición occidental, con el ánimo de hallarlo después en los bordados de las construcciones de nuestro tiempo, como por ejemplo la ley 1098 de 2006 que surgió con la pretensión de regular los vínculos con la infancia en nuestra región, y que cuenta con vigencia a pesar de legislaciones posteriores materializadas en la jurisprudencia y en procesos de reforma.

A través del seguimiento de esa línea, de ese hilo, y de la mano de la propuesta hermenéutica de Kennedy, es que pude observar que la ley en cuestión (el código 1098 de 2006) es, vista desde esta perspectiva, una suerte de negación del imperio del niño avistado por Rousseau e ignorado por la mayoría de filósofos referenciados. Una ley que regula las acciones de los adultos en relación a los niños, no sólo deniega la posibilidad de autonomía del infante, sino también el potencial diálogo intersubjetivo del niño con el adulto, y el subsecuente intercambio

que tendría lugar en ese escenario y que forjaría nuevos saberes sobre el niño, mediado por su realidad y no por la imposición de valores de la que es víctima. La noción de que el desconocimiento de ciertas convenciones ha de empujar al niño a la perversión, persiste en debates sobre pautas de crianza en la actualidad, a pesar de ser una noción victoriana. Desde la tartamudez hasta estructuras psíquicas que sugieran posterior sociopatía, son asociadas a la lactancia prolongada por escuelas como la fonoaudiología o el psicoanálisis.

El niño legislado en nuestro país a través del código 1098 de la infancia y la adolescencia del 2006, es un niño al que no conocemos aún, no se ha legislado para él, sino para su mera representación. Sus derechos y necesidades están mediados por ideales que no necesariamente representan su realidad. La concepción que tenemos de él, manifiesta en la legislación, aún da por hecho su “incompletud” y su necesidad de maduración; es decir, hemos legislado los adultos, para un niño que vive en nuestros ideales y que es terreno abonado para la adultez y la productividad que se espera de la misma. Aunque hablamos de sus derechos, restringimos sus responsabilidades e impedimos ejercer sus libertades en tanto hemos conminado su desarrollo a nuestra versión del mundo. El imperio que según Rousseau, debemos entregarle al niño es ahora una ilusión que de concretarse ha de ser denominada negligencia o abandono. Se espera que el niño viva como una criatura carente de autonomía hasta llegar a su mayoría de edad legal, para en ese momento hacerse responsable de sí mismo.

Los niños que se encuentran en la legislación, son niños vulnerados por principio, ya que se les atribuyen características naturalizadas, producto de la lectura de comentaristas de áreas de la salud, que burocratizan las investigaciones y las reducen a indicadores para los estándares que

generan a través de la indagación en los procesos educativos a nivel nacional. Y el filósofo, silencioso durante años, ha comenzado a notarlo y a pronunciarse al respecto, apostándole al diálogo con el niño y a las posibilidades de la fenomenología y la hermenéutica para construir saberes sobre el mismo; saberes que favorezcan su bienestar, el ejercicio de su libertad, la adquisición de autonomía y de responsabilidades vinculantes a la vida en sociedad.

Es la apuesta de este trabajo, abonar terreno para el estudio y ejercicio de la filosofía de la infancia en nuestro país y el análisis crítico de la legislación vigente para niños y adolescentes. A pesar de no haber hecho una lectura exhaustiva de la concepción del niño en la tradición filosófica occidental, el trabajo invita a la lectura de autores que se han interesado por las voces de los niños y por la singularidad de cada uno, rehuendo de la estandarización de sus características.

Cabe mencionar que las conclusiones que se presentan son de naturaleza parcial, ya que se requiere de la casuística para determinar la extensión de los efectos de la ley y de los preconceptos asociados a la misma en la vida de los niños y en su relación con los pre-saberes que tienen sobre ellos, las personas a cargo de sus cuidados. Las preguntas sobre las consecuencias de aplicar una ley, cuyos fundamentos encuentran su raíz en la noción aristotélica del niño, han de detallarse en trabajos posteriores.

Referencias Bibliográficas

Ariés, P. (1962). *Centuries of Childhood: A Social History of Family Life*. Nueva York: Random House.

Aristóteles (1983). *Ética Nicomáquea. Ética Eudemia*. Madrid: Gredos.

Borges, J. (1984). *Obras Completas*. Buenos Aires: Emecé Editores.

Castro, E. (Ed.) (2013). *Michel Foucault ¿Qué es usted profesor Foucault? Sobre la arqueología y su método*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Donaldson, M. (1978). *Children's Minds*. Glasgow: Fontana.

Fielbaum, A. (2012). La filosofía de la Infancia de Walter Benjamin. *Revista de Filosofía*, 71, Universidad de Chile, 69-80.

Gelman, S. (2003). *The Essential Child: Origins of Essentialism in Everyday Thought*. New York: Oxford University Press.

Gopnik, A. (2009). *The Philosophical Baby*. New York: Farrar, Straus and Giroux.

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, (2006). Ley 1098 de 2006, recuperado de:

https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1098_2006.htm

Kennedy, D. (2006). *The Well of Being: Childhood, Subjectivity, and Education*. Albany: SUNY Press.

Kennedy, D. (2001). Parent, Child, Alterity, Dialog. *Philosophy Today Journal*, Spring 2001, 33-42.

Kennedy, D. (1999). Subversive Innocence: A Review of The Innocent Eye. *Childhood Journal*, 2. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/22152816/Subversive-Innocence>

Kennedy, D. (1998). Reconstructing Childhood. Thinking. *The Journal of Philosophy for Children*, 14(1), 29–37.

Kohlberg, L. (1984). *Essays on Moral Development* (Volumes I and II). San Francisco: Harper & Row.

Kompridis, N. (2003). De Kant à Foucault. Réorientation de la critique. *Archives de Philosophie*, 4(66), 635-648.

Matthews, G. y Mullin, A. (2015). *The Philosophy of Childhood*. The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Spring 2015 Edition), Recuperado de:

<http://plato.stanford.edu/archives/spr2015/entries/childhood/>

Matthews, G. (1980). *Philosophy and the Young Child*. Cambridge: Harvard University Press.

Matthews, G. (1994). *The Philosophy of Childhood*. Cambridge: Harvard University Press.

Matthews, G. (2008). “Getting Beyond the Deficit Conception of Childhood: Thinking Philosophically with Children”. *Philosophy in Schools*. M. Hand and C. Win Stanley (eds.), London: Continuum, 27–40.

Matthews, G. (2009). “Philosophy and Developmental Psychology: Outgrowing the Deficit Conception of Childhood” in Siegel, 162–76.

Ministerio de Educación Nacional, (2014), Antecedentes de políticas públicas para la infancia en Colombia, recuperado de: <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-177829.html>

Moro Abadía, O. (2006). *La perspectiva genealógica de la Historia*. Santander: Universidad de Cantabria.

Morrow, V. (2011). *Understanding Children and Childhood*. Londres: Southern Cross University.

Mullin, A. (2010). Filial Responsibilities of Dependent Children. *Hypatia*, 25(1), 157–173.

Mullin, A. (2011). Children and the Argument from Marginal Cases. *Ethical Theory and Moral Practice*, 14 (3).

Mullin, A. (2014). Children, Paternalism and the Development of Autonomy. *Ethical Theory and Moral Practice*.

Nietzsche, F. (1980). *Así habló Zaratustra*. Barcelona: Círculo de lectores.

Piaget, J. (1929). *The Child's Conception of the World*. London: Routledge & Kegan Paul.

Piaget, J. (1930). *The Child's Conception of Physical Causality*. London: Routledge & Kegan Paul.

Piaget, J. (1933). "Children's Philosophies". *A Handbook of Child Psychology*, Murchison, C. (Ed.). Worcester, MA: Clark University Press.

Piaget, J. (1965). *The Moral Judgment of the Child*, New York: Free Press.

Piaget, J. (1971). *The Child's Construction of Quantities*. London: Routledge & Kegan Paul.

Platón (1988). *República*. Madrid: Editorial Gredos.

Rousseau, J. J. (1979). *Emile or On Education*. New York: Basic Books.

Spinoza, B. (2009). *Ética demostrada según el orden geométrico*. Madrid. Editorial Trotta.

- Triana, C. (2001). *A Person in the Making: Thomas Aquinas on Children and Childhood, The Child in Christian Thought*. William B. Eerdmans Publishing Company, Cambridge, p. 103 – 133.
- Turner, S. and Matthews, G. (1998). *The Philosopher's Child*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Valverde, J. (1968). *Historia de la Literatura Universal. Tomo III: Obras de Rainer Maria Rilke*. Barcelona: Planeta.
- Wellman, H. (1990). *The Child's Theory of Mind*. Cambridge: MIT Press.