

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 6(1): 31-53, 2008

<http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>

Heterotopías para la infancia: reflexiones a propósito de su “desaparición” y del “final de su educación” *

Andrés Klaus Runge Peña **

Profesor de Pedagogía y Antropología Pedagógica de la Universidad de Antioquia, Coordinador de la Línea de Pedagogía Histórica del Doctorado en Educación de la U. de A. y Coordinador del Grupo de Investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica.

“La infancia se presenta como un fenómeno histórico. El Cristianismo ha anticipado su idea mediante la consagración de la debilidad y la familia burguesa la ha realizado algunas veces. En los siglos cristianos, la razón en el niño se ha manifestado en el sentido de aquella operación por la que la autoconservación somete bajo su voluntad a todo lo que no pueda defenderse [...] Después de que en el mundo cristiano se procurase el infierno a los pequeños, en el Ilustrado se les deparaba el cielo cristiano. Deben vivir sin problemas, porque han sido elegidos como imagen de la inocencia”.
Max Horkheimer, 1973, p. 165

* Una primera versión de este artículo se presentó en el Seminario *Representaciones Sociales, Políticas y Exclusión*, Medellín, octubre 19-20 de 2007, y hace parte de los resultados de indagación que se vienen dando en el marco del Doctorado en Educación: Línea Pedagogía Histórica e Historia de las Prácticas Pedagógicas de la Universidad de Antioquia.

** Licenciado en Educación: Inglés-Español de la Universidad de Antioquia, Doctor en Ciencia de la Educación de la Universidad Libre de Berlín. E-Mail: aklaus@ayura.udea.edu.co. Agradezco los comentarios hechos por los profesores Juan David Piñeres Sus y Alexander Hincapié García.

“La niñez no hay que verla tanto como una realidad social, sino como un constructo mental en la cabeza de los adultos. Ese constructo ha encontrado su derribamiento histórico en el discurso sobre la infancia; es decir, en el discurso sobre sí mismo. En ese discurso histórico se han acreditado, retransmitido, modificado y actualizado representaciones viejas, antiquísimas y, en parte, arcaicas sobre la infancia. Ésta es una historia mítica de la infancia. Objeto de un análisis histórico-antropológico de la infancia es por ello el discurso mitológico y no la así llamada realidad social que, por fuera de su condición lingüística, no puede ser investigada con ningún método de investigación”.

Dieter Lenzen, 1997, p. 375

• **Resumen:** Este escrito presenta una serie de trabajos que, bajo presupuestos sobre la infancia como construcción socio-histórica, tratan la relación infancia, educación y sociedad. En él se reflexiona sobre las sugerentes y controvertibles tesis acerca de la “desaparición de la infancia”, la “infancia como ficción”, la “infancia como medio de la educación”, la “finitud de la pedagogía” y el “final de la educación”. Al final se hace referencia al nuevo reality “Kid Nation” como pretexto para volver sobre los debates teóricos anteriormente tratados y situar nuevamente el debate acerca de las maneras cambiantes con las que comprendemos la infancia en la actualidad, pero también como ejemplo de un espacio heterotópico en el que las representaciones sociales de la infancia se desestabilizan de un modo socialmente permitido que, a su vez, fascina y cuestiona a la sociedad.

Palabras clave: Infancia, heterotopías, educación, desaparición de la infancia, reality.

Heterotopias para a infância: reflexões com referência a sua “desaparição” e o “final da sua educação”

• **Resumo:** Este escrito apresenta uma série de trabalhos que, de acordo com as abordagens sobre a infância como construção sócio-histórica, tratam a relação infância, educação e sociedade. É uma reflexão sobre as teses

sugestivas e contestáveis sobre a “desaparição da infância”, a “infância como ficção”, a “infância como um médio de educação”, a “limitação da pedagogia” e o “fim da educação”. Para finalizar há uma referência ao novo reality Kid Nation como um pretexto para voltar sobre os debates teóricos tratados anteriormente e situar novamente o debate sobre as formas variáveis como nós compreendemos a infância hoje em dia, mas também como um exemplo de um espaço heterotópico onde as representações sociais da infância desestabilizam-se de uma maneira socialmente permitida que, ao mesmo tempo, fascina e questiona à sociedade.

Palavras-chave: infância, heterotopias, educação, desaparecimento da infância, reality

Childhood heterotopies: reflections on its “disappearance” and on “the end of its education”

Abstract: The paper summarizes a series of works that—under the assumption of childhood as a socio-historical construction—deal with the relationships among childhood, education, and society. The author reflects on the current suggestive and debatable assertions about the “disappearance of childhood”, “childhood as fiction”, “childhood as educational medium”, “the finitude of pedagogy”, and “the end of education”. Towards the end, the reference is redirected to the new reality “Kid Nation”, as a pretext to return to the above mentioned theoretical discussions in order to situate anew the debate on the changing ways in which we attempt to understand childhood at the present time, but also as an example of a heterotopic space in which social representations of childhood are destabilized in socially permissible modes that, in turn, bedazzle and criticize society.

Keywords: Childhood, heterotopy, education, childhood disappearance, reality.

-I. Introducción. -II. El descubrimiento de la infancia: aportes desde un nuevo campo historiográfico. -III. La infancia como “demarcación”: planteamientos sobre su desaparición y sobre el final de la educación. -IV. Heterotopías para la infancia: el nuevo reality Kid Nation entre *mysterium tremendum y fascinosum*. -Bibliografía.

Primera versión recibida noviembre 30 de 2007; versión final aceptada enero 31 de 2008 (Eds.)

I. Introducción

La infancia como construcción histórica, social y cultural es un tema que ha venido ganando mucha visibilidad en las últimas décadas dentro de las ciencias sociales y humanas. Si bien la infancia como asunto ya había hecho parte de la reflexión pedagógica desde hace mucho tiempo, la concepción de ésta como una construcción histórica y social ha sido de aparición reciente y sólo hasta hace muy poco se han empezado a analizar las consecuencias de ello, sobre todo para la reflexión pedagógica y la praxis educativa. Se le debe particularmente al trabajo de Ariès: *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*¹, publicado originalmente en francés en 1960 y reeditado en 1973, el haber abierto la historia de la infancia como un nuevo campo de indagación histórica. Desde la publicación del mencionado libro hasta la fecha, no sólo han crecido exponencialmente los trabajos en esta orientación, sino que se han creado instituciones, grupos de investigación y revistas sobre esta temática.

Particularmente, en la década de los 80 del siglo pasado hubo una serie de trabajos que, también bajo estos presupuestos socio-históricos, trataron la relación infancia, educación y sociedad. Estos trabajos siguen dando de qué hablar en la actualidad por su carácter polémico; sin embargo, en el contexto nuestro no han contado con una amplia difusión. Las sugestivas y controvertibles tesis planteadas en estos escritos, unas sobre la “desaparición de la infancia” (Postman, 1983), la “infancia como ficción” (Hengst et al., 1981), la “infancia como medio de la educación” (Luhmann, 1991), otras sobre la “finitud de la pedagogía” (Wünsche, 1986) y el “final de la educación” (Giesecke, 1996) han permanecido al margen de los grandes debates actuales de las ciencias sociales y humanas en nuestro país, pero muy especialmente por fuera de la reflexión pedagógica. Atendiendo a lo anterior, en este escrito se busca hacer un recorrido crítico por los planteamientos principales de los autores anteriormente referenciados con el propósito de ahondar más en esa relación harto problemática entre infancia, sociedad y educación, y abrir así la discusión en el contexto pedagógico y social. Para ello, en un primer momento, me centro nuevamente en las principales tesis de Ariès. Luego paso a los autores en cuestión y, finalmente, a modo de cierre hago referencia al

¹ Cf.: Ariès, 1987.

nuevo *reality* Kid Nation como pretexto para volver sobre los debates teóricos anteriormente tratados y situar nuevamente el debate acerca de las maneras en que comprendemos la infancia en la actualidad, pero también, como ejemplo de uno de esos espacios heterotópicos en los que las representaciones sociales de la infancia se desestabilizan de un modo socialmente permitido que, a su vez, fascina y cuestiona en tanto experimento. Se trata de un *evenement* que en sí da de qué hablar y con ello muestra la inestabilidad del objeto al que el concepto de infancia se refiere, sobre todo, como criterio de demarcación (infancia/adulthood). En ese marco de reflexiones quiero dejar también para el debate unos cuestionamientos a la teoría de las representaciones colectivas y sociales, a saber: ¿Hasta qué punto entender la infancia como una representación colectiva o como una representación social? Si se ha pasado de una concepción de la infancia como algo estable y homogéneo a una visión, llamémosla postmoderna, de la infancia como algo complejo, histórico, cultural y variable, ¿podría entonces plantearse que una representación colectiva puede convertirse en una representación social? ¿No son más bien las representaciones colectivas el resultado de la falta de una conciencia histórica del mundo y las representaciones sociales la consecuencia lógica de una sociedad que se entiende como compleja y diversa?

II. El descubrimiento de la infancia: aportes desde un nuevo campo historiográfico

Es de recordar que para Ariès el “descubrimiento de la infancia”, como descubrimiento de la sociedad de los adultos, tiene sus inicios con la época moderna. Según su tesis central, antes, en la Edad Media, la infancia no existía como existe hoy para nosotros; dicho con otras palabras, los adultos no tenían una conciencia clara de lo que podría ser la infancia como una parte diferenciada del ciclo vital humano y, en cuanto tal, como un estado digno de una atención y de un interés específicos por parte de la sociedad. Con esto último no se alude a un trato para con los niños y niñas —niños y niñas ha habido siempre—, sino a una comprensión diferenciada de los mismos. A la luz de estas apreciaciones, la infancia aparece para Ariès como un suceso histórico, como una construcción del entendimiento humano occidental que este autor se dedica a evidenciar a partir de registros de diferente tipo.

Algunas de las tesis básicas que se desprenden del trabajo de Ariès son las siguientes:

La infancia no ha existido siempre; es decir, no siempre ha habido esa distancia percibida y considerada que se plantea entre adultos y niños. En el Medioevo, por ejemplo, no había dicha delimitación. Para ese entonces una vez el niño se hacía entender —no olvidemos que etimológicamente *infante* alude al que todavía no habla— y se podía mover por sí mismo, entraba en una relación de aprendizaje e imitación espontáneos con la persona adulta. En ese sentido no tenía propiamente un espacio de vida separado del adulto.

Durante el siglo XVII aumenta el interés por la educación de niños y niñas, especialmente bajo la influencia de los moralistas, pedagogos y hombres de la iglesia. Se parte de que niños y niñas no son amorales; pero en tanto tábulas rasas, materiales sin pulir o “masas informes y brutas”, como diría Comenio (1994) el padre de la pedagogía moderna, deben ser educados. Desde un punto de vista teológico y antropológico, los niños y niñas comienzan a ser vistos como seres perfectibles, formables y, por tanto, necesitados de educación. En tanto sujetos de cuidado y protección, perfectibles y necesitados de educación, los niños y niñas se van convirtiendo en un asunto que resulta ser de responsabilidad de los adultos.

Con lo anterior a la familia se le adjudica una nueva tarea: en vez sólo de proporcionar el linaje y el bienestar, le compete ahora también una función moral —apoyada, por supuesto, por la Iglesia—. La familia burguesa queda así centrada en torno al niño, con lo que asegura su propia continuidad, que es, igualmente, la de los niños y niñas en tanto generaciones en curso. En el siglo XVIII esta dinámica se hace extensiva a las diferentes clases sociales, lo cual conlleva notables cambios demográficos y diferenciaciones de clase más visibles.

Con la centralización del estado y el cambio en las formas de agrupamiento y sociabilidad de los grupos humanos se va consolidando, hacia el siglo XV y XVI, la familia burguesa. Toma forma la concepción del núcleo familiar como un compuesto de padres e hijos y como unidad básica de la sociedad.

Al lado de la educación familiar, se consolida la educación escolar que reafirma su existencia, precisamente como el lugar encargado de hacer que el niño, en tanto sujeto formable y educable, deje de ser niño y se convierta en adulto. Así, desde el punto de vista pedagógico y a diferencia, en cierto sentido, de los humanistas, la educación humana

durante la “primera modernidad” ya no apuntaría tanto a un proceso de realización de por vida, sino que aquélla, gracias al descubrimiento de la infancia — como es el caso con los Jesuitas —, queda concebida como el medio adecuado para la formación del ser humano, desde el punto de vista de la socialización y preparación para el trabajo y la infancia, a su vez, empieza a ser entendida como el tiempo propicio para tal fin. La infancia entra a ser comprendida como tiempo para la educación y la formación, y por tanto, como un periodo para el disciplinamiento de la voluntad — del cuerpo, los deseos, la imaginación y la sensibilidad — y para la escolarización del espíritu.

La escuela y el nuevo entorno familiar ayudan a alejar a niños y niñas de la sociedad de los adultos que, cada vez más, se separan de aquéllos con mayor radicalidad a partir de sus propias dinámicas y actividades.

El origen de la sociedad industrializada, masificada y supuestamente democrática hace que la familia se convierta en el lugar de identificación de las nuevas generaciones. Sin embargo, también lo que ella no pueda ofrecer en términos de educación y capacitación de las nuevas generaciones (educación doméstica y familiar), es traspasado a la escuela como asunto de su competencia y responsabilidad (educación escolarizada e institucionalizada).

Así pues, en los planteamientos de Ariès el surgimiento de la infancia en Occidente viene dado fundamentalmente por la aparición de dos instituciones modernas, a saber: la familia y la escuela. En las sociedades modernas, a niños y niñas se les adjudica un lugar particular dentro de la sociedad, específicamente dentro de la familia, como la parte articuladora e integradora de esta última. La constitución de la familia (padre, madre e hijos) como unidad nuclear de la sociedad va de la mano con un proceso en el que los niños y las niñas dejan de ser vistos como una parte indiferenciada de la comunidad y del grupo familiar — de parentesco —. Es decir, los niños dejan de hacer parte de un cuerpo colectivo y quedan articulados al núcleo familiar burgués. Es por eso que, dentro de esa lógica, la familia moderna burguesa resulta difícil de concebir sin niños. Es más, la familia misma se articula precisamente en torno a los niños.

En el marco de la ideología del progreso de la sociedad occidental

moderna, los hijos e hijas aparecen como proyección² de los padres y madres con miras a un futuro diferente y, sobre todo, mejor. De allí que, como lo dice Horkheimer, aquéllos deban

“vivir sin problemas, porque han sido elegidos como imagen de la inocencia (...) En el niño burgués del periodo tardío se refleja lo real en la mentira con la que los empresarios tenían que mantener a raya a los obreros: la utopía de la felicidad eterna. En ella, los burgueses han conservado para sí la fe propia de aquellas formas sociales caducas en las que ellos mismos ocupaban aún una posición inferior” (Horkheimer, 1973, p. 165-166).

Así pues, la toma de conciencia sobre la ineluctable condición de finitud humana, vista ahora desde un horizonte de comprensión social en donde la obsesión es el progreso, no sólo despierta el angustioso anhelo por vivirlo todo, sino también por perpetuarse (biopoder). Debido a este anhelo secularizado de infinito, la vida del adulto se proyecta en la de los hijos, como una manera de eternizarse. Igualmente esa proyección hacia un futuro mejor trae consigo un momento de sacrificio: se sacrifica el momento presente de los niños y niñas, y la infancia se convierte en un periodo que debe ser intervenido. Desde el punto de una historia de las ideas, acá se puede ver en ese sentido el aporte de Rousseau que toma forma concreta en una doble dimensión con consecuencias paradójicas (Runge, 1999): por un lado, se trata de un reconocimiento de la infancia. Se la reconoce como una etapa con su propia dignidad y, en ese sentido, se le otorga un lugar a niños y niñas; pero, de otro lado, ese lugar, ahora visto como momento de carencia y de desconocimiento, como *terra incognita* que debe ser conquistada, como espacio de agitación, como animalidad que debe ser humanizada, lleva entonces a su intervención: la paradoja de un reconocimiento que se convierte, a su vez, en conocimiento, intervención y sometimiento.

Los padres comienzan a interesarse entonces por el estudio de sus hijos y la infancia queda determinada así como un periodo de

² El concepto de “proyección” en sentido psicoanalítico alude a una serie de atribuciones que alguien le hace a otro de los defectos o intenciones que no quiere reconocer en sí mismo. Este concepto fundamental para la psico-historia o psicogénesis de la infancia ha sido desarrollado por De Mause (1997).

aprendizaje sobre el que los especialistas deben saber mucho más; dicho con otras palabras, los niños y niñas se escolarizan y la infancia se *pedagogiza* —se psicologiza, se piensa social y antropológicamente, etc.—. Ésta queda entendida no sólo como una etapa en la que se requiere de educación, sino y fundamentalmente, como una etapa humana obligada a un largo proceso de escolarización. Se cierra así el grillete infancia, educación y escuela.

III. La infancia como “demarcación”: planteamientos sobre su desaparición y sobre el final de la educación

En la línea histórica y social que trata sobre el surgimiento de la infancia están también otros trabajos que plantean su actual desaparición y que se inscriben dentro de una historia de la infancia como historia de una demarcación. Las reflexiones sobre la infancia como una “demarcación” tienen como uno de los grandes referentes el libro del mediólogo Neil Postman (1931-2003): *La desaparición de la infancia*³. En esta perspectiva están, además, trabajos de comienzos de los ochenta como los de Giesecke: *El final de la educación. Nuevas oportunidades para la familia y la escuela*⁴ y los de Hengst y otros: *La infancia como ficción*⁵. Con una orientación que podríamos denominar “deconstruccionista” está también el trabajo de Dieter Lenzen al que se aludirá a continuación.

El común denominador de estos planteamientos es un cuestionamiento al concepto de infancia y a sus insuficiencias explicativas en el contexto de las sociedades actuales. En estos trabajos se coincide en que la situación actual de las sociedades occidentales y occidentalizadas se encuentra pasando por una serie de cambios profundos que vienen incidiendo, en ese caso específico, en las formas de entender y tratar a la infancia, lo que supone un cuestionamiento al concepto en cuestión y la necesidad de una reflexión más acorde con las circunstancias actuales por parte de los científicos de las ciencias sociales y humanas.

³ Cf.: Postman, 1983.

⁴ Cf.: Giesecke, 1996.

⁵ Cf.: Hengst y otros, 1981.

La concepción de la infancia como un modo de “demarcación” plantea entonces que, bajo las condiciones sociales y culturales contemporáneas, especialmente con la irrupción de los nuevos mass medias y las nuevas tecnologías, la infancia como criterio de delimitación y como marcador de una frontera generacional (niño/adulto, menor de edad/mayor de edad, aprendiz/enseñante, competente/no competente) pierde en significación. Es decir, el concepto tradicional de infancia aparece como algo obsoleto en la medida en que la “realidad” de niños y niñas de nuestro tiempo —los discursos y prácticas en los que están involucrados— no es comprendida adecuadamente por aquél. Asistimos a lo que, desde una teoría de las representaciones sociales, se puede concebir como una variación del objeto.

3.1. Mitología de la infancia

En su *Mitología de la infancia*, Lenzen dice:

“Si la infancia es una construcción de los adultos, entonces se tienen que investigar en la historia de la cultura las representaciones en las que se expresa la comprensión de los

adultos sobre la infancia y, según esto, habría que buscar cómo se formó el concepto de infancia en las fases de la vida de los adultos (...) Si se persigue históricamente en las cabezas de los adultos el constructo sobre la infancia, entonces el resultado de la reconstrucción sería un sistema de mitos sobre la infancia, en el mejor de los casos, una mitología de la infancia (...) Si la tematización de la infancia es la tematización del autor como adulto (...) entonces no se puede esperar una confirmación de tesis generales satisfactoriamente conocidas sobre la historia de la infancia” (Lenzen, 1985, pp. 12-13).

Para Lenzen existen cada vez menos diferencias entre la fase de infancia y de adultez. Incluso muchos de los ritos que señalaban el paso de un estado al otro están en proceso de extinción. En ese sentido, este autor habla de una infantilización del adulto y de un proceso indetificadorio, o mejor, de un balance de la identidad, entendido como “pubertad duradera” (Lenzen, 1985, pp. 278-299). La tarea de la

pubertad en la cultura moderna consiste en ser efectiva en el nivel de la metaidentidad, es decir, el de ser un estado que no se alcanza, el de ser un estado de permanente balance. La pubertad es por ello el rito de la metaidentidad.

Paradójicamente, se constata también en la época contemporánea que cada vez son más los espacios socio-culturales en que lo específico para la infancia tiene cabida: desde la UNICEF y la preocupación por su calidad de vida, hasta la declaración de los derechos de la infancia, pasando por los productos de consumo y ofertas particularizadas para este grupo humano. En cierta medida la infancia no desaparece, sino que se convierte en medio para erosionar lo infantil. Dicho con otras palabras, los criterios de demarcación entre infancia y adultez se resquebrajan —lo infantil se desdibuja— y la infancia, por su parte, coloniza y se expande —se resignifica— en los ámbitos de lo social y lo cultural. La concepción tradicional de infancia desaparece porque la sociedad penetra e interviene en los espacios en que anteriormente la infancia se tenía como una presencia diferenciada —a la del adulto—. Ocurre también una expansión de la infancia que tiene como consecuencia una infantilización de los adultos —que quieren verse jóvenes, seguir estudiando, etc.— y ésto lleva, a su vez, a un “endiosamiento” (Lenzen, 1989, p. 857) de la infancia —como condición que hay que anhelar, admirar, adorar, etc.—. La cotidianidad se llena de símbolos, en lo que se le otorgan características divinas y sagradas a los niños en el sentido de deidades redentoras⁶.

Lenzen (1997) constata cómo en las sociedades contemporáneas se expande el sector educativo, lo que otros han denominado sociedad de aprendizaje o la vida como escuela —para volver a lo planteado por Comenio—. Paralelo a este proceso expansivo del sector educativo y del tiempo para aprender y formarse, se vive como facticidad la disolución de la infancia como medio de comunicación. En una terminología

⁶ Un ejemplo de esta divinización y mitologización puede ser la situación en la que personas adultas en un cierto estado de embriaguez, incluido el conductor, optan por desplazarse en un auto, sin ninguna inhibición frente a los riesgos que ello conlleva. Situación que no tendría la misma significación si con ellos hubiera niños. Lo que se ve es que a pesar de que adultos e infantes son todos seres humanos que bajo esta situación pueden poner en riesgo su vida, estos últimos son revestidos de una significación sagrada y mítica particular, que modifica la concepción de la situación y la manera de actuar en ella.

que no oculta el influjo de la teoría de sistemas desarrollada por Luhmann, Lenzen plantea como problemática la situación que él denomina “desbinarización de la codificación en el sistema educativo y formativo” (Lenzen, 1997, p. 234). Y aunque este no es sólo un problema que enfrenta el sistema educativo contemporáneo junto con sus teorías de la educación y de la formación —también es propio del sistema de salud (sano/enfermo), del derecho (justo/injusto) e incluso del sistema de ciencia (verdad/verdades; método/métodos)—, Lenzen nos remite con ello a la doctrina de la *imago dei* como punto problemático en el que lo adulto se define a partir de la experiencia —ritual, simbólica— de “muertes sucesivas” que lleva consecuentemente a una permanencia en el estado de niño o de “eternización de lo infantil en la cultura de adultos” tal y como lo trabajó en su *Mitología de la infancia*. Según este autor, la razón de todo ello⁷ se puede reconstruir a partir de la teología, ya que la

“relación entre dios y el hombre en la semántica cristiana no está codificada binariamente. A pesar de que los hombres no pueden devenir nunca dios, dios sí puede volverse hombre. Sin embargo, los hombres pueden, por su semejanza a dios, acercarse a la *imago dei*, mediante lo cual el ciclo de vida (*Lebenslauf*), en la forma de un camino de salvación, se convierte en una especie de una oscilación duradera (*Daueroszillation*) entre aquí y allá, entre el acá y el más allá, entre dios y el hombre. La relación ‘adulto–niño’ está construida análogamente a la de ‘dios–hombre’ y por lo menos no de una manera binaria hasta tanto permanezca mantenido el recuerdo sobre esa analogía. En consecuencia, con la muerte de dios tampoco se abre un camino hacia la binarización, sino a una especie de reforzamiento monádico del polo conceptual restante: niño. Con la muerte de dios está el hombre virtualmente muerto. Ya no puede, en tanto creador/educador, entrar en escena” (Lenzen, 1997, p. 233).

⁷ Lenzen se pregunta si la “desbinarización de la codificación en el sistema educativo y formativo no es una parte integrante de un proceso más abarcante que, con la Ilustración y con la secularización, caracteriza obligatoriamente a todas las partes del sistema, cuyos elementos esenciales para su autodefinición están remitidos a fuentes religiosas (cristianas) originarias” (Lenzen, 1997, p. 234).

3.2. La desaparición de la infancia

Postman, en el libro mencionado anteriormente, hace un esbozo histórico de lo que han sido las concepciones de la infancia como fase de la vida y cómo éstas han estado social e históricamente determinadas. Después de ese recorrido histórico, Postman se adentra en el significado de la infancia para el presente. Este autor plantea que la infancia es un constructo social que se originó básicamente con el surgimiento del texto impreso y que, de acuerdo con ello, el punto determinante fue el criterio, o mejor, el punto de demarcación que el autor denomina “literalidad social” (Postman, 1983, p. 28). Gracias a las formas masivas de impresión y al surgimiento de la imprenta, se hizo posible la conservación de grandes cantidades de saber; lo que llevó a que el acceso a ese saber quedara limitado tan sólo para aquellos que podían leer. Así, aprender a leer se convirtió en algo necesario y dividió a los seres humanos, según la tesis de Postman, en lectores y no lectores, alfabetos y analfabetas. Suponiéndose allí que los lectores y alfabetas eran los adultos y que los que se encontraban aprendiendo a leer eran los niños. De acá resultaría también otra forma de demarcación entre los que saben y los que no saben o todavía no saben⁸. De otra parte, según este autor, con el aumento y fijación del saber se originó también un proceso de prescripción de las reglas y formas de comportamiento que se extendió gracias al libro impreso como medio masivo.

La tesis sobre la desaparición de la infancia se basa precisamente en que, debido a los nuevos mass medias y a las nuevas tecnologías, los secretos de la vida, que otrora cumplían con ese criterio diferenciador, ya hoy no lo cumplen. Lo que antes hacía a los niños infantes por no saber leer y, en consecuencia, por no tener acceso a ciertos saberes y “secretos” de los adultos, no se cumple hoy en día, pues al igual que los adultos aquéllos tienen acceso a esos secretos, especialmente a través de los nuevos medios y las nuevas tecnologías. Dicho en la lógica de argumentación de Postman, sin secretos no puede haber algo así como la infancia.

Así, al cambiar el escenario simbólico, según su forma y su contenido, en el que se llevaba a cabo el desarrollo humano, especialmente, en el sentido de que ya no es más necesario diferenciar entre la capacidad

⁸ Cf.: Postman, 1983, pp. 27-28

de percepción del adulto y del niño, entonces ambas fases de la vida tienden inevitablemente a mezclarse: todos estamos antropológicamente —biológicamente— dispuestos para percibir imágenes. Es decir, la infancia, como criterio de demarcación, comienza a desaparecer. Para Postman, con la televisión se plantea entonces la desaparición de la línea de demarcación entre niño y adulto, a partir de tres razones: primero, porque no se necesita de una instrucción para acceder a ella, a su forma. Segundo, porque no le impone exigencias complejas ni al pensamiento ni al comportamiento. Y tercero, porque no diferencia al público. En la segunda parte de su libro, Postman hace entonces un análisis de la infancia, especialmente en relación con lo que ha implicado la influencia de la televisión. Ésta, comparada con la palabra impresa, con el libro, es asequible tanto para niños como para adultos y, en ese sentido, los niños tienen igual acceso a temas como la sexualidad y la violencia —a los secretos— que antes les eran reservados a los adultos.

La crítica de Postman queda dirigida a la sociedad industrial con sus medios. En el meollo de su análisis entra fundamentalmente la televisión, a la que este autor ve como algo negativo. De modo que su reclamo por el derecho a una infancia para niños y niñas pasa por alto el hecho de que en la actualidad ya no hay lugar en el que la infancia se encuentre aislada; por el contrario, hoy más que nunca la infancia es objeto de discursos y prácticas de distinta índole.

Por ello en Postman resulta una visión conservadora que bajo el lema de la desaparición de la infancia se plantea el peligro de la pérdida de ciertos “valores”; valores ligados a la posición de poder del adulto. Contra Postman, se podría afirmar, más bien, que lo que desaparece es una adultocracia instaurada a partir de una jerarquización basada en el saber. La infancia es resignificada, precisamente debido a su carácter histórico y social, en el marco de nuevos discursos y prácticas que vuelven obsoletas las cargas del significado paradisíaco e inocente del concepto.

3.3. El final de la educación

Si los criterios de demarcación entre el infante y el adulto pierden estabilidad, entonces ¿qué consecuencias resultan de ello para la educación? El pedagogo social Giesecke habla en ese sentido del final de la educación y propone que volvamos a concebir a los niños y niñas como personas adultas pequeñas, responsables de sus propios asuntos. Para

él, la infancia es un concepto anticuado y la “educación” es un concepto legitimatorio, con el que se justifica todo aquello que se emprende con los niños, así sea en el marco de una buena voluntad — adulta —. Según lo anterior, los niños deben convertirse en sujetos de su propia vida y no en objetos de manipulación o adoctrinamiento educativo. Si antes la educación se justificaba como instancia responsable del futuro de los niños, ahora son ellos mismos los que se tienen que hacer responsables de ese futuro. En ese sentido la educación no se puede legitimar dentro de aquella lógica, sino como acompañamiento en el presente de esos niños. Las relaciones generacionales — adulto e infante — han cambiado y con ello los criterios de diferenciación; por ejemplo, los basados en el saber, la experiencia o la madurez. Esto se refuerza con una serie de prácticas de socialización ligadas a experiencias orientadas en y para el presente, vinculadas igualmente a experiencias de consumo y de utilización del tiempo libre. Es decir, las experiencias constructivas del ahora no se proyectan a un futuro — laboral —; no se trata de encaminar todo en torno a ese proyecto de futuro: “veíamos ya que no sólo el aprendizaje de la lectura y la escritura debía separar a los niños de los adultos, sino también la forma moderna de trabajo. Ahora se agrega a ello un nuevo momento: el interés burgués por el niño y su futuro. Todo esto interactuaba, de tal modo que el niño era sacado de la plenitud de la vida social y crecía en una especie de provincia pedagógica, en todo caso, en un mundo infantil propio” (Giesecke, 1996, p. 17) que, bajo las circunstancias actuales, ya no es posible, precisamente porque, de un lado, la “pedagogización exige la desresponsabilización de todos los involucrados en el suceso educativo — tanto los niños como los adultos —, es decir, reduce la responsabilidad en las instituciones pedagógicas dentro de un marco de derechos descriptibles” (Giesecke, 1996, p. 89). Ello quiere decir, bajo el presupuesto ilustrado de que la educación vuelve a un menor de edad en un mayor edad, que los niños se deben volver desde temprano responsables por su futuro e interiorizarlo. De otro lado, el descubrimiento temprano por parte del niño de sus propias capacidades llevaría también al descubrimiento de sus propias limitaciones, lo que supondría asumir la propia vida a partir de allí, sin necesariamente tener que rendirles cuentas a los padres. Con ello se rompería también el poder del adulto en tanto educador e implicaría una nueva forma de trato entre las generaciones, particularmente en el espacio familiar, y, consecuentemente, una nueva redefinición del papel de la escuela.

Así pues, educar significaría ante todo apoyar, motivar, incitar y, ya no tanto, hacerse responsable por el éxito del otro. Se trata de abrir espacios para experiencias formativas. Los niños quieren crecer y quieren que se los deje crecer; por ello habría que dejarlos bajo su propia responsabilidad lo más pronto posible y, eso sí, ofrecerles la ayuda y acompañamiento tan pronto como la necesiten. La paradoja de esta visión ilustrada es que al glorificarse lo infantil e incluso convertirse en el punto de orientación para el futuro desarrollo del estado adulto, se elimina el ímpetu ilustrado del que tal posición resulta, pues si se supera la principal característica diferenciadora entre los niños y los adultos, a saber: la todavía faltante formación —educación— del niño, entonces se pone en cuestionamiento el papel de la educación y de la reflexión pedagógica⁹. Éstas tenderían a desaparecer, al menos si la comprensión de las mismas sigue siendo igual.

Pero en lo que respecta a la reflexión pedagógica y a la educación, si el aprender no es algo que finalice con los certificados de madurez y si hoy hablamos de una sociedad del aprendizaje y del conocimiento, entonces lo que se evidencia para el sistema de educación es que todavía trabaja con un referente problemático: la infancia. En la medida en que hablamos —desde un punto de vista pedagógico— que la formación final de los individuos se marca sólo con la muerte, entonces el término “infancia” reduce la semántica de la formación y del aprendizaje de por vida —del *long life learning*— y, en consecuencia, “paidocentraliza” las reflexiones del sistema de educación y del sistema de la ciencia de la educación. ¿A qué medio recurrir entonces para que la educación y la formación, para que la educación formal, informal, para que el niño y el sujeto en permanente formación, encuentren un lugar dentro del sistema de educación, y para que haya reflexiones que den luces a todo ello? Luhmann propone entonces el concepto de ciclo vital (*Lebenslauf*) como medio del sistema de educación que, a diferencia del de “biografía”, alude también a una parte no escrita, no sabida y por realizar, y que acoge por igual a niños y a adultos. El ciclo vital no se encuentra predeterminado por metas educativas¹⁰, rompe con el adaptacionismo, con la teleología todavía viva, pero

⁹ Cf.: Lenzen, 1985, p. 22.

¹⁰ Cf.: Lenzen, 1997, p. 236.

pedagógicamente mundanizada de la *imago dei*, y se hace referencia, más bien, a la apertura de posibilidades y a la movilidad —y movilización— de la vida. Debido entonces a que la formabilidad (espontaneidad interna y propia) es indeterminable y sólo es comprensible en sus realizaciones concretas —y permanentes—, la acción educativa nunca podrá reducirse a una tecnología.

Así pues, la crisis educativa se puede ver como parte de una crisis social y cultural mayor. La sociedad actual vive de y en unas inseguridades que ponen en cuestionamiento a instituciones como la familia y ciertas formas de la vida pública y con ello las concepciones mismas de la infancia y de su educación: “Donde no hay movilidad social, tampoco hay un futuro abierto, y donde no es necesaria una responsabilidad por el futuro del niño, la educación se vuelve superficial, ya que se vuelve suficiente la socialización a través de una habituación participativa a las reglas de la comunidad social” (Giesecke, 1996, p. 31).

Los planteamientos de estos autores siguen siendo de importancia para pensar el lugar de la infancia en la sociedad. Una de esas formas actuales de habérselas con la infancia son los medios masivos. En ellos las concepciones de la infancia muestran su variabilidad y su carácter poco estable. Un caso interesante que permite entrar en discusión con las tesis anteriormente expuestas y que permite además volver a reflexionar sobre el lugar que la sociedad le da —busca darle o experimenta darle— a la infancia es el reality *Kid Nation*, en el que esta última aparece resignificada desde diferentes discursos y asumida en su carácter desconcertante, fascinante y, por tanto, llamativo. En la medida entonces en que la infancia es una concepción social e histórica, en lo que sigue planteo que la sociedad misma crea unos espacios de lo no permitido para contrarrestar con lo que concibe como permitido. La infancia como *terra incognita* no escapa a estas dinámicas. Hablo entonces de heterotopías para la infancia como aquellos lugares en que niños y niñas se ponen como experimento de situaciones sociales en las que el concepto mismo de infancia se evidencia en su inestabilidad. Inestabilidad que ratifica lo planteado por los autores trabajados y que muestra la dinámica de la sociedad —de los adultos— para redefinir y resignificar una de las instancias a partir de la cual y con base en la cual la sociedad —los adultos— busca definirse.

IV. Heterotopías para la infancia: el nuevo *reality* Kid Nation entre *mysterium tremendum* y *fascinatum*

4.1. El concepto de heterotopía

Antes de llegar al ejemplo final para dejar abierta la discusión sobre la infancia y la educación en la época contemporánea, quiero introducir una reflexión más sobre esos espacios creados con los que la sociedad misma se estabiliza y exorcisa a sus otros. Para ello voy a centrarme en el concepto de heterotopía. En sentido amplio y siguiendo a Foucault (1967), se puede entender por heterotopía como lo otro dentro del cuerpo social —recordemos que este concepto viene de la medicina y designa la formación de un músculo en el lugar falso—. La particularidad de eso otro tiene que ver con el tipo de relación en que entra con la totalidad social. Fundamentalmente, ese lugar heterotópico se caracteriza porque en él aparecen y dominan unas reglas que no son las acostumbradas, socialmente hablando. Es decir, o pueden subvertirse las reglas o acordarse otras que en principio no tendrían cabida dentro de la sociedad. Objeto de un análisis heterotopológico son entonces esos lugares que crea la sociedad para controlar mejor y para disciplinar lo anormal. Se trata de lugares que, desde cierto punto, pueden ser tolerados, pero en la medida en que no provoquen inconformidad y peligro para la sociedad en general. Las heterotopías son, pues, lugares reales, pero que, a su vez, tienen una carga mítica y simbólica, y fungen como respuesta a los lugares acostumbrados de que se dispone.

Esos espacios, independientemente de cómo se los vea, se constituyen, en todo caso, en el lugar de la posibilidad; en el lugar para posibles experiencias extraordinarias con las que se ponen en tensión las relaciones de poder y de saber existentes. Paradójicamente y según este punto de vista, las heterotopías tienen también una carga *ilustrada*, pues, a partir de otros medios y de otras condiciones, lo que se sitúa allí es lo que le resulta extraño a la razón; allí se ubica a lo “otro de la razón” para retomar el título del trabajo de Böhme y Böhme¹¹. Lo monstruoso, lo raro, lo ajeno, incomprensible y extraño a la razón —a la sociedad— se vuelve tolerable, visible y pensable una vez puesto

¹¹ Cf.: Böhme y Böhme, 1996.

en ese lugar en donde no represente peligro; pero, una vez allí, se constituye también en objeto de fascinación para la razón —para la sociedad— misma. Es en ese marco de comprensión que quiero analizar el *reality* Kid Nation; es decir, como una actual heterotopía para la infancia.

4.2. El nuevo *reality* Kid Nation como heterotopía

Para el 19 de septiembre de 2007 salió al aire el nuevo *reality* Kid Nation. Se trata del nuevo “experimento” del *entertainment* actual que, continuando con el formato del Gran Hermano (La Isla de los Famosos, El Desafío, en nuestro contexto) y simulando en cierto sentido la situación relatada en la película “El señor de las moscas” —película basada en la novela “*Lord of the Flies*” de William Holding— transmite lo que hace un conjunto de niños aislados de los adultos en aras de establecer formas de sociabilidad. El programa enfatiza —“atrapa” a los espectadores— en las dificultades que representa para este grupo de niños y niñas desarrollar formas de convivencia viables, sin la supervisión, encauzamiento y orientación de los adultos¹². Lo morboso, escandaloso, polémico, controversial, voyeurista, utilitarista y, no por demás, interesante, es que se trata de *niños* a los que, para no olvidar igualmente el “aliciente” económico al convertirse éstos además en objeto de consumo, aprovechamiento y diversión, se les paga una suma de dinero, no sólo si al final resultan ganadores del programa, sino desde el contrato mismo, por aparecer en las emisiones —5000 dólares por su participación en el show—. Igualmente, los 40 niños participan en el *reality*, no sólo con el permiso de sus padres, sino bajo el condicionamiento de una cláusula contractual en la que los padres se comprometen a guardar confidencialidad plena, al ceder los derechos de imagen de sus hijos a perpetuidad y a no demandar a la CBS si alguno de ellos resulta herido durante la grabación de Kid Nation. El desafío consiste en lograr que los niños concursantes puedan crear una estructura social sostenida, sin ayuda de personas adultas y con una serie de recursos propia del siglo XIX. Así, el propósito del

¹² Vale decir que este aislamiento no es total, ya que detrás de cámaras se encuentra un grupo de profesionales (médicos, camarógrafos, psicólogos, productores) atento a intervenir, pero tan sólo en aquellos casos que se consideren extremos.

reality es poner a prueba la manera en que los niños reaccionan ante el reto de crear su propia sociedad y transformar el pueblo fantasma de Bonanza City en un lugar habitable y en una comunidad viable. Se trata de encauzar a estos niños —como instinto y energías— a través de un trabajo, del trabajo de mostrar la posibilidad de acumulación de capital —humano—.

Me interesa adelantar la reflexión sobre este tipo de espacios como heterotopías sociales para la infancia, gracias a las cuales las industrias del entretenimiento nivelan la diferencia de edades —rompen con una historia de la infancia como historia de la demarcación—, debido, entre otras cosas, al grado de tecnificación que poseen. En estos espacios que he denominado heterotópicos las representaciones sociales de la infancia se desestabilizan de un modo permitido que, a su vez, fascina como experimento. Así pues, si transformáramos el concepto que da sustento al *reality* a un cuestionamiento orientador —motivo por el cual llamaría el interés de los espectadores y habría, por tanto, que verlo—, éste podría ser el de qué tan adultos o no pueden ser dichos niños.

Me llama la atención este acontecimiento —este *evenement* en el sentido foucaultiano— no tanto por lo que representa en sí —por ejemplo para los niños y niñas en cuestión—, sino por lo que da de que hablar sobre la infancia y por lo pertinente que resulta entonces para una reflexión más profunda que entre en debate con los planteamientos de los autores acabados de esbozar. De allí la idea de pensar esos espacios para la infancia como espacios heterotópicos.

En primer lugar, el *reality* se puede concebir como una *heterotopía contradictoria* que tiene “el poder de yuxtaponer en un solo lugar real, numerosos espacios, numerosos emplazamientos que resultan ser incompatibles entre sí” (Albano, 2005, p. 74) y que, además, se despliega configurando una situación contradictoria entre un espacio real y no real. En ese lugar ficcional-real (*reality*) la sociedad experimenta con lo otro. Por eso, en el *reality* no sólo se pone en cuestión la relación entre realidad y ficción, sino que, como “experimento”, Kid Nation representa ese contra-emplazamiento, ese lugar “otro”, a la vez real y ficcional, en el que a niños y niñas se les da un lugar bajo una modalidad particular que la institución social misma tan sólo reconoce en su “otredad” fascinante: así la sociedad se ve allí donde no está —la razón se ve en lo otro suyo—. La heterotopía, a diferencia de la utopía, consiste en un lugar que se encuentra por fuera de todos los lugares,

pero que puede ser localizable. Y, en segundo lugar, se ve cómo esa heterotopía contradictoria y paradójica activa también una serie de discursos que, para nuestro propósito principal, hacen aparecer el concepto de infancia como una construcción histórica atravesada por poderes y saberes. A partir de acá interesa reflexionar, ya a otro nivel, cómo se movilizan las problemáticas que tratan sobre la infancia, su “desaparición” y el “final de su educación”.

Históricamente la infancia se ha pensado como ese momento en el que se necesita de conducción, control y regulación. Independiente de que sea buena en sí misma (Rousseau) o de que sea perversa polimorfa, a esa infancia como *terra incognita* hay que “robarle su experiencia” y procurarle otras que le permitan marchar encauzadamente. La infancia aparece como ese *mysterium fascinosum y tremendum* que, a semejanza de Dios, fascina y atrae a la vez, pero también aterroriza. No hay que olvidar que por mucho tiempo se ha considerado a niños como presos de sus impulsos e impresiones actuales —y es eso lo que, hasta cierto punto, se supone ha de mantener vivo el interés de los espectadores—. En todo caso, se trata de un momento que no puede tolerarse o no puede ser concebido, si no es como lugar u objeto de intervención —del adulto—. La infancia sin intervención adulta no es pensable, ni concebible. De allí la preocupación por esas infancias de la calle, anormales, necesitadas de reeducación, pues el cuidado debe ser pensado como intervención —biopolítica—. Pero la infancia como objeto desborda las fronteras de los discursos y prácticas con los que se vela por su educación. Y si ya los niños no van a la escuela, es la escuela la que busca a los niños. La infancia como población entra en un régimen biopolítico.

En el caso de Kid Nation, como experimento hasta cierto punto no controlado, la infancia sólo puede tener lugar en ese emplazamiento heterotópico, pues allí se exorcisa el misterio que ésta representa —descontrolada y ligada a sus instintos— en una situación que es, a la vez, de cierta tolerancia y fascinación. A su vez, la infancia se convierte en objeto de consumo, de explotación, de placer. Así, mientras más aparentemente ficcional, más es el placer que genera a la mirada.

Digamos para concluir e iniciar la discusión que los medios le permiten a los niños la participación en el mundo de los adultos, con lo que la imagen de la nueva infancia en los mass medias entra en choque con las concepciones tradicionales. Esto además de irritar y fascinar provoca la manifestación de los “expertos en la infancia” y

pone en tensión una serie de discursos con los que se evidencia que a esa infancia ya además de explicarla hay también que explorarla, disfrutarla y mirarla, como en un *reality*: un nuevo circo romano. Planteamientos de los autores acabados de mencionar no están muy alejados de las situaciones que vivimos hoy con respecto a la infancia y su educación, tal y como se trató de plantear con este ejemplo; de allí la importancia que siguen teniendo para la discusión actual y para pensar la “realidad” actual de la infancia.

Bibliografía

- Albano, S. (2005). *Michel Foucault. Glosario de aplicaciones*. Buenos Aires: Editorial Quadrata.
- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.
- Böhme, H. & Böhme, G. (1996). *Das Andere der Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Comenio, J. A. (1994). *Didáctica magna*. México: Editorial Porrúa.
- De Mause, L. (ed.) (1997). *Hört die Kinder weinen. Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Foucault, M. (1984). “De los espacios otros”. En: *Architecture, Mouvement, Continuité*, no. 5 (octubre) (Conferencia dictada en el Cercle des études architecturales, 14 de marzo de 1967). Traducida por Pablo Blitstein y Tadeo Lima. Consultado en: <http://www.urbanoperu.com/perullaqta/Delos-espacios-otros-Foucault>.
- Giesecke, H. (1996). *Das Ende der Erziehung. Neue Chancen für Familie und Schule*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Hengst, H. (1981). “Tendenzen der Liquidierung von Kindheit”. En: Heinz Hengst et al. *Kindheit als Fiktion*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Hengst, H. et al. (1981). *Kindheit als Fiktion*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Horkheimer, M. (1973). *Teoría crítica*. Barcelona: Barral Editores.
- Lenzen, D. (1985). *Mythologie der Kindheit. Die Verewigung des Kindlichen in der Erwachsenenkultur. Versteckte Bilder und vergessene Geschichten*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Lenzen, D. (1989). “Kindheit”. En: Dieter Lenzen (ed.). *Pädagogische Grundbegriffe*. Tomo 2. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, pp. 845-859.

- Lenzen, D. (1997). "Kind". En: WULF, Christoph (ed.). *Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Luhmann, N. (1991). "Das Kind als Medium der Erziehung". *Zeitschrift für Pädagogik*, No. 37, pp. 19-40.
- Postman, N. (1983). *Das Verschwinden der Kindheit*. Frankfurt am Main: Fischer Verlag.
- Runge Peña, A. K. (1999). "La paradoja del reconocimiento de la niñez desde la pedagogía. Reflexiones en torno al eco rousseauiano". En: *Revista Educación y Pedagogía*, no. 23 y 24, pp. 65-86.
- Wünsche, K. (1986). "Was kann 'Endlichkeit' der Pädagogik heissen?". En: Thomas Jung, Klaus-Dieter Scheer, Werner Schreiber(eds.). *Vom Weiterlesen der Moderne. Beiträge zur aktuellen Aufklärungsdebatte*. Bielefeld: Böllert, KT-Verlag, pp. 34-53.