



La definición socio-histórica del infante pedagogizado

La definició socio-històrica de l'infant pedagogitzat

The Socio-Historical Definition of the Pedagogized Child

Francisco Guzmán Marín 

Universidad Pedagógica Nacional, México
coraxthelastone@hotmail.com

Recibido: 18/09/2023

Aceptado: 13/12/2023

Publicado: 01/2024



Under a Creative Commons Attribution (CC BY) International License.

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

© Francisco Guzmán Marín, 2023

Resumen

La definición socio-histórica de la infancia, en sentido estricto, no constituye el reconocimiento específico del “niño” en sí mismo, dentro de la circunstancia concreta de su desarrollo bio-psico-social, sino que representa la teológica invención del *infante pedagogizado*, cuya preventiva rectificación óntico-moral se sustenta en la analítica decodificadora de las teorías del aprendizaje y la acción recodificadora de los dispositivos disciplinario-confesionales de la escuela, partiendo de las reflexiones de Baquero y Narodowski (2015). Aún más se trata de una estrategia ideológica que posibilita *infantilizar* a las clases subalternas, las personas consideradas en cuanto “incultas” y, desde luego, los pueblos de la periferia de Occidente, con lo cual se justifica tanto el tutelaje político, como la reclusión escolar de un amplio sector de la población, pues, «cualquiera que sea constituido en la posición de alumno, al margen de su edad, por defecto es situado en el “como sí” de la infancia», según exponen Baquero y Narodowski (2015), a propósito del histórico estudio de Ariès (1992). En este sentido, el artículo representa el avance parcial de una investigación genealógica respecto del descubrimiento social del infante, el desarrollo histórico de la escuela y los procesos de formación inicial del profesorado.

Palabras clave

Educación, escuela, infancia, pedagogía, reforma moral.

Resum

La definició soci-històrica de la infància, en sentit estricte, no constitueix el reconeixement específic del “nen” en si mateix, dins de la circumstància concreta del seu desenvolupament bio-psicosocial, sinó que representa la teològica invenció de l'*infant pedagogitzat*, la preventiva rectificació óntico-moral del qual se sustenta en l'analítica descodificadora de les teories de l'aprenentatge i l'acció recodificadora dels dispositius disciplinari-confessionals de l'escola, partint de les reflexions de Baquero i Narodowski (2015). Encara més es tracta d'una estratègia ideològica que possibilita *infantilitzar* a les classes subalternes, les persones considerades com a “incultes” i, per descomptat, els pobles de la perifèria d'Occident, amb la qual cosa es justifica tant la tutela política, com la reclusió escolar d'un ampli sector de la població, doncs, «qualsevol que sigui constituït en la posició d'alumne, al marge de la seva edat, per defecte és situat en el “com sí” de la infància», segons exposen Baquero i Narodowski (2015), a propòsit de l'històric estudi de Ariès (1992). En aquest sentit, l'article representa l'avanç parcial d'una recerca genealògica respecte del descobriment social de l'infant, el desenvolupament històric de l'escola i els processos de formació inicial del professorat.

Paraules clau

Educació, escola, infància, pedagogia, reforma moral.

Abstract

The socio-historical definition of childhood, in the strict sense, does not constitute the specific recognition of the “child” in itself, within the concrete circumstance of its bio-psycho-social development, but rather represents the theological invention of the pedagogized child, whose preventive ontic-moral rectification is based on the analytical decoding of learning theories and the recodifying action of the disciplinary-confessional devices of the school, based on the reflections of Baquero and Narodowski (2015). Even more, it is an ideological strategy that makes it possible to infantilize the subaltern classes, the people considered “uneducated” and, of course, the peoples of the periphery of the West, which justify both political tutelage and seclusion school of a large sector of the population, therefore, «anyone who is constituted in the position of student, regardless of his age, by default is placed in the “as if” of childhood», according to Baquero and Narodowski (2015), regarding the historic study by Ariès (1992). In this sense, the article represents the partial progress of a genealogical investigation regarding the social discovery of the infant, the historical development of the school and the processes of initial teacher training.

Keywords

Education, School, Childhood, Pedagogy, Moral Reform.

Problematización general

El descubrimiento de la infancia comprende un amplio periodo histórico de definición social, reposicionamiento político y conceptualización teórica, pues, parte de las consideraciones pedagógicas del humanismo renacentista y se consolida con la instauración de los sistemas educativos nacionales, que fundamentan jurídica e institucionalmente la etapa legítima del desarrollo humano para la formación societal, la reducción del fenómeno educativo en la instrucción escolar y la obligatoriedad de la educación estatizada. La delimitación político-formal del infante, en principio, responde a los propósitos sociales de los distintos programas políticos suscritos por la iglesia, el Estado y el pensamiento humanista e ilustrado, que encuentran en la formación societal institucionalizada, el medio estratégico más eficaz para promover la fundación de un nuevo orden público. Así, la acotación de la edad infantil y la necesidad de su formación societal a través de los claustros escolares, constituyen construcciones políticas dirigidas a definir y afianzar las nuevas identidades sociales, derivadas del desplazamiento del Antiguo Régimen y el consecuente advenimiento de la Modernidad; hecho que después será sedimentado por las proyecciones del desarrollo ontogenético humano, planteadas desde las teorías pedagógicas y las disciplinas del aprendizaje, mediante lo cual se les otorga un cierto sustento, legitimidad y naturaleza “científica”. Empero, no puede soslayarse que “ambos son, infante y escuela, dicho rústicamente, fabricaciones, productos artificiales de nuestra cultura”, según advierten Baquero y Narodowski (2015, p. 64).

A su vez, la filosófico-pedagógica fundamentación del descubrimiento de la infancia tiene como correlato político, la ideológica *infantilización* de las clases subalternas, las personas “incultas” y, desde luego, los pueblos extra-occidentales, entre quienes se encuentran: los campesinos, obreros, artesanos, analfabetos, “indianos” y “negros”, verbigracia, coligiendo del análisis histórico de Fernández Enguita (1990) y Pineau (2001); en función de lo cual, por la misma razón que a los infantes, precisan de ser “civilizados” mediante la formación societal, parecen coincidir René Descartes y José Vasconcelos (referidos por Varela [1986] y Crespo [2005], de manera respectiva). Así, por ejemplo, Pedro Felipe Monlau (1847) señala con toda claridad que «el obrero es pobre, ignorante y tiene instintos aviesos, por eso debe ser socorrido, instruido, educado y moralizado, en aras de que los Estados tengan paz, salud y armonía»; axioma ideológico que resulta aplicable a todo individuo, comunidad o pueblo que sea reducido a la minusválida condición de infantilidad y, por ende, se emplace naturalmente en la subordinada disposición de discípulo, alumno, “sujeto pedagógico” escolarizable, digno de tutela, formación y disciplinamiento reformativo, conforme a la descripción planteada por Pineau (2001).

Hasta antes de los siglos XII y XIII, el infante parece diluirse o mimetizarse, si no es que confundirse, en las prácticas cotidianas de la época, como un periodo de rápida transición a la adultez, «pasaje sin importancia, del cual, se pierde enseguida el recuerdo», como apunta Ariès (2011),¹ pero inserto en las mismas vestimentas, responsabilidades y códigos prevaletentes en el hogar, el trabajo, esparcimiento y lenguaje común de las personas adultas, de acuerdo con Flandrin (1964) –acaso sólo caracterizado por las “necedades pueriles”, es decir, la torpeza, limitaciones e imprudencias provenientes de su corta estatura, impericia o falta de experiencia, puesto que presenta las “necesidades propias de quien no sabe, ni entiende, ni puede hablar ni expresar cosa alguna de las que necesita”, según le atribuye Delgado Criado al infante Don Juan Manuel (1998, p. 76)–.

La comunidad medieval, señala Ariès (2011), no sólo carece de una conciencia precisa de la edad infantil, sino que tampoco advierte la necesidad de alguna etapa de preparación para transitar a la vida adulta, así, entonces, apenas luego de su tardío destete y una vez incorporado a la escuela, alrededor de los siete años, el infante entra abruptamente al mundo de los adultos. Las sociedades occidentales precedentes al siglo XI –a excepción, quizás, de la cultura helenística con los símbolos del infantilizado Eros–, no prestan algún tipo de interés, ni pierden el tiempo en representarse la imagen de la infancia, pues, al parecer adolece de cualquier forma de realidad concreta, siguiendo el análisis histórico de Ariès (2011). De hecho, parafraseando a Uliviere (1986), bien puede señalarse que «los infantes viven al margen de la sociedad y sólo cuando adquieren autonomía, pertenecen al mundo de los adultos y hasta entonces entran a la historia; al no existir con todas sus características infantiles, tampoco tienen presencia en la perspectiva histórica». Por su parte, ya en los albores del siglo XX, Martínez Vargas señala que «desde tiempos inmemoriales los ganaderos, agricultores, piscicultores y floricultores han comprometido su mejor esfuerzo para mejorar las especies que explotan», pero, “sin embargo, «de la especie niño» no parecía acordarse nadie más que los padres desolados cuando perdían un hijo” (citado por Delgado Criado, 1998, p. 194).

En consecuencia, la figura del infante como adulto pequeño se extiende hasta alrededor de la centuria XVII, para contraerse luego en las manifestaciones juveniles, según encuentra Ariès (1986, 1992, 2011) en la iconografía de la época, y no es sino hacia este último siglo cuando comienza a emerger con mayor claridad la imagen de la primera infancia, en las románticas formas del *bambino*, o niño pequeño. En la centuria XVIII, se demarca ya su diferencia con la adolescencia, mientras que el pensamiento decimonónico conforma la figura del *bebé*, de acuerdo con el historiador francés (1986, 1992, 2011), Álvarez Uría y Varela (1991). La representación

¹ Más aún, de acuerdo con Ulivieri (1986), «la infancia parece representar un “irrelevante” periodo de la vida humana, que pasa sin trazar ninguna aparente huella».

de los signos distintivos que posibilitan el reconocimiento preciso del infante, durante este amplio lapso de tiempo, aparece en estrecha asociación con el estatus educativo, mediante los atavíos propios de las clases parcialmente ilustradas o que disponen de condiciones para frecuentar la escuela, retomando los planteamientos de Ariès (1986).

Merced a la contradictoria concepción de sus particulares disposiciones óptico-sociales, que sustentan los clérigos, humanistas e ilustrados de estos siglos —la cual se sitúa entre la dúctil angelización y la insumisa demonización, pero en el consenso del reconocimiento de su vulnerable condición frágil, desvalida y, por ende, necesitada—, la especificación de los rasgos propios que definen a la infancia y le distinguen del adulto, de la pretendida edad de la razón, se acompaña de toda una serie de dispositivos institucionales de *ortopedia y recogimiento moral*: colegios, hospicios e internados, entre otros, cuyo objeto nodal es el sistemático disciplinamiento reformador de sus modos específicos de ser, pensar y actuar, a fin de producir «buenas personas, individuos racionales y ejemplares ciudadanos», mediante un severo régimen de vigilancia, enmienda y confesión, siguiendo los planteamientos de Ariès (1992, 2011) y Varela (1986). La justificación socio-política de tales núcleos y acciones de reforma moral es la “protección” estatal del infante.

El “infante pedagogizado”

Grosso modo, la definición social de la infancia, con características propias y en cuanto etapa específica del desarrollo histórico-ontogenético humano, a partir de las ideas político-pedagógicas que se construyen durante el lapso de los siglos XII y XIII, se gesta en las prácticas educativas promovidas al interior de los colegios clericales, católicos y protestantes, replicadas a su vez dentro de los *colegios residenciales*, de la centuria del XVI, se sustenta de manera formal en las tesis filosófico-pedagógicas del humanismo ilustrado del siglo XVIII, y se instituye en la homologada forma del infante-alumno con la instauración de los sistemas educativos nacionales del periodo decimonónico.

La pedagogizada comprensión del infante ya se previene dentro del programa de Claude Baduel para el Colegio de Nimes, Francia, en el siglo XVI, donde se plantea con suficiente claridad: la incursión a la escuela hacia los cinco o seis años y su permanencia hasta los quince años, el cursamiento anual de cada grado y la diferenciación de la enseñanza para la primera infancia y la adolescencia, práctica distributiva de contenidos formativos y discípulos enclaustrados que no varía sustantivamente en los colegios católicos y protestantes de la época, según explica Hébrard (1988). El principio orientador de esta sistemática graduación del saber

instruccional resulta del reconocimiento de que “*every learning has its time and its place*”, de acuerdo con Hamilton (1989, p. 43).

A su vez, los modelos socio-educativos, contenidos de aprendizaje, tipos de educadores y núcleos formativos que fundamentan, proponen y perfilan los distintos pedagogos, religiosos y seculares, desde el Estado Feudal de la Edad Media hasta el Estado Educador de la era moderna, presentan un significativo desplazamiento político-económico, que transita desde la especificación funcional de las necesidades derivadas del rol público desempeñado por cada estamento social, pasa por la atención de las aptitudes individuales en el Renacimiento, hasta arribar a la estandarización socio-civilizatoria de la escuela estatizada. Un factor fundamental que participa tanto en la revalorización política del fenómeno educativo y el estímulo de la transición socio-pedagógica del Antiguo Régimen hacia la Modernidad, como en la teórica definición del infante y la relevancia social que cobra su formación filosófico-intelectual y literaria, hacia el siglo XV, es la trascendental decisión de los monarcas de respaldarse en las personas “letradas” para administrar el Estado, con el objeto manifiesto de contrarrestar la importante influencia socio-política de la iglesia y la alta nobleza, dentro del proceso de consolidación de la Monarquía Absoluta, partiendo del análisis histórico de Alvar Nuño y Borsari (2021). Tal hecho explica el creciente interés de los nobles, de la época, por la educación intelectual de sus hijos, el paulatino reposicionamiento político del estado medio, el surgimiento del despotismo ilustrado y la considerable influencia ulterior del movimiento enciclopédico-ilustrado en la gobernanza de los pueblos y en la determinación histórica del proyecto socio-civilizatorio moderno.

Así, entonces, al margen de las disposiciones onto-cognitivas de la infancia, las capacidades “naturales” de los individuos en sí mismos o la visión del progreso socio-cultural, los tratados pedagógicos de la baja Edad Media tienen como objeto nodal, la descripción del paradigma del ser, función y comportamiento de las distintas figuras que conforman al jerárquico orden socio-político existente, según explica Delgado Criado (1998), lo cual decide el tipo de dominio de aprendizaje para cada una de los estamentos sociales. La trascendencia de tal concepción socio-educativa repercute tanto en el tipo de mentores que atiende a cada una de las distintas necesidades socio-políticas —los *ayos* y *preceptores* para los hijos de los monarcas y los nobles, los *maestros de letras* destinados para el estado medio y los *maestros de oficios* para las clases bajas, verbigracia—, como los modos del agrupamiento discente en los colegios, internados y talleres, en donde conviven indistintamente infantes, mozos, jóvenes y adultos durante su proceso de formación societal, de acuerdo con Flandrin (1964) y Varela (1986), puesto que el énfasis pedagógico se concentra en la disciplina y labor enseñada, sin importar demasiado la edad de los estudiantes, según explican Chervel (1988) y Ariès (2011). Ello se debe, siguiendo al historiador galo (2011), a »la falta de gradación de los programas educativos, la

simultaneidad de los procedimientos pedagógicos de enseñanza y la preponderancia de los métodos orales de repetición« y memorización de los contenidos de aprendizaje, bien cabe acotar, pues, el pensamiento medieval »ignora por completo la correlación entre la edad del desarrollo onto-genético y las exigencias psico-disciplinarias de las diferentes temáticas de estudio«.

Por cuanto la educación medieval tiene el trascendente propósito de contribuir a la conformación del “pueblo de dios” y, por ende, preparar al individuo en la virtud moral que reclama la prometida “vida verdadera”, allende las míseras contingencias de este mundo, los *studia divinitatis* conformados por la catequesis, los valores cristianos y las sagradas escrituras son temas transversales a todos los estratos de la sociedad feudal. La escuela de la Edad Media, subordinada a los fines religiosos de la iglesia, sólo ofrece los medios hermenéuticos para comprender y defender la fe, como bien advierte Garín (1976). En los príncipes, estos contenidos comunes de aprendizaje, comportan una doble función socio-política: por un lado, les infunden el tipo de comportamiento íntegro que ha de servir de imagen prototípica para el conjunto de la población en general y, por otro lado, les indican cómo deben gobernarse los siervos a fin de convertirles en fieles devotos de la fe verdadera y factibles candidatos para habitar la utópica *Civitate Dei*; mientras que para el resto de los vasallos tan sólo representa la instrucción en la doctrina como un medio posible de aproximarse a la salvación eterna del alma. El núcleo de la cultura y, en consecuencia, de la formación societal de la época, lo constituye la ejemplaridad de los pasajes bíblicos.

Tratados educativos, centros escolares, universidades y mentores fundamentan sus propuestas y prácticas pedagógicas en las enseñanzas derivadas de los libros, historias, evangelios, parábolas y textos canónicos de la Biblia. Y puesto que no es suficiente con la íntima devoción religiosa, sino que resulta necesario el entendimiento de la revelación con el objeto de normar la recta conducta, habla y saber humano, la lectura de los documentos se emplaza en tanto instrumento primordial de la acción socio-formativa. De ahí que la pedagogía del medioevo se sustente en la justa *lectio* del discurso escrito, de acuerdo con Garín (1976). Esta preeminencia del fervor religioso por el texto propicia diversos fenómenos en el quehacer intelectual de la Edad Media, orientando las prácticas pedagógicas de las escuelas elementales y de los propios recintos universitarios, entre los cuales se pueden enunciar: el surgimiento de un género literario que sintetiza el profundo desprecio de la sociedad cristiana por el mundo, tal es el denominado *De Contemptu Mundi*; la reducción del “saber científico” a la dialéctica de la lectura de los comentarios sobre los comentarios de los escritos, donde, incluso, los propios autores originales pasan a segundo término; la exacerbación de las técnicas y sistemas exegéticos de la *lectio* y, en consecuencia, la sustitución del objeto de conocimiento, la realidad mundana, el lenguaje, la vida y el propio ser humano, por los sentidos, significados, variaciones y/o

connotaciones de las palabras en sí mismas, bajo el hermenéutico principio de *verba non res*, según explica el filósofo italiano (1976).

Así, durante el periodo de los siglos XII al XIV, bajo la misma intención de proyectar el estamental modo en que han de ser educados los príncipes, a fin de apropiarse de las virtudes necesarias para cumplir con el sacro cometido de defender la fe, fortalecer al Estado, gobernar con justicia a las gentes de su reino y salvaguardar al pueblo del vicio, siguiendo el análisis de González Criado (2016), en la emergente confluencia de la recuperación de la filosofía griega, la tradición oriental y el pensamiento cristiano, se retoman y comentan distintos documentos conciliares y códigos jurídicos, al propio tiempo que se produce una amplia gama de tratados político-pedagógicos y obras literarias ejemplares, denominadas *Espejos de Príncipes*, a través de los cuales se perfilan las rasgos morales, comportamientos sociales y desempeños políticos del “buen rey”. A conclusión semejante arriba el príncipe Philippus de los *Diálogos* de Vives, tras los mayéuticos argumentos de *Sophobulus*, esto es: “*Inielligo nihil esse conditioni, ac personæ meæ perinde necessarium, ut artem, ac peritiam regendi regni*” (1999, p. 146).

En la perspectiva estamental de los fines educativos, la formación intelectual de las masas no parece relevante a los propósitos políticos de la estabilidad del Estado, la salud pública y/o el fortalecimiento económico, pues, parafraseando a Delgado Criado (1998), bien es posible afirmar que «no se considera necesario instruir al pueblo, fuera de las prácticas de sus faenas productivas. Basta con la formación de las élites dirigentes, de donde descenderá a la sociedad toda clase de virtudes y bondades». En este contexto histórico, la literatura medieval ejemplar, desempeña una doble función socio-educativa, esto es: hacia la cúpula de la pirámide social, conforma el paradigma de la formación intelectual-moral de los hijos de la nobleza y de los futuros gobernantes; mientras que, hacia la base popular, constituye la imagen central de la conducta virtuosa, respecto de la cual todo súbdito ha de representar un obligado reflejo. Por cuanto el rey personifica el núcleo mismo del sistema de dominio instaurado, bajo el genealógico enfoque de Foucault (1979, 2002) sobre las estrategias del poder monárquico, en la justa dignidad de su ser, comportamiento y gobierno se concentra la mirada entera del desempeño socio-político de los distintos estamentos del sistema feudal, erigiéndose como modelo sustantivo de la vida moral pública que cada siervo debe esforzarse por emular. Tal hecho explica el por qué la “buena” educación de los delfines significa uno de los mayores “bienes” para la población, según expone el catedrático español (1998).

Ahora bien, por cuanto «la educación representa el factor básico de regeneración del individuo y la sociedad tendente al servicio de la res-pública», parafraseando a León Esteban (2002), el aspecto nodal de la instrucción renacentista de los infantes comporta la manifiesta finalidad política de formar servidores de la ciudad y del Estado, capaces de preservar, la salud, estabilidad y virtud del orden público;

bien sea en el ejercicio del gobierno de las gentes, o ya en el dócil acatamiento de los deberes cívicos, tales como la defensa del régimen establecido, el estilo de vida y el territorio estatal, por ejemplo. En tal contexto, la religión desempeña la función política de justificar la autoridad divina de los monarcas y promover la *obediencia reflexivo-pasiva* de los siervos, pese al insistente discurso emancipador humanista. Desde esta perspectiva, a propósito del pensamiento educativo de Vergerio, Garín (1976) acota que aun cuando no es una condicionante necesaria el carácter servil, la educación si requiere de cierta disposición para adaptarse a la disciplina, además del interés público que comporta la formación de los niños, pues, al Estado le es importante contar con una juventud “bien educada”.

El emergente emplazamiento de la ciudad, el propio ser humano, las artes y la industria en cuanto centros vitales del desarrollo de la actividad socio-cultural, el conocimiento intelectual, la potencia transformadora del orden mundano y las prácticas económicas, de manera respectiva, constituye el contexto histórico-político que genera las condiciones de posibilidad para el polémico surgimiento y la paulatina expansión de la escuela y la pedagogía del Renacimiento. Grosso modo, los principales factores de controversia que van a permitir la significativa distinción entre las prácticas medievales de instrucción y el ideario educativo renacentista, partiendo de las premisas de Esteban (2002) y el análisis histórico de Garín (1976), son: el ejercicio de la *ratio*, la crítica filosófica, el emular creativo de la tradición greco-romana, la formación humanista, la secular exploración liberal del pensamiento, el *urbana civis* y el intelectual, ante la *auctoritas* incuestionable de *auctores* y comentaristas, la fe religiosa, la maniquea conversión de los moralistas clásicos, la evangelización cristiana, la censura teológica, el caballero y el clérigo, de manera respectiva. Y aunque la escuela humanista pretende «conciliar la formación religioso-moral con los códigos educativo-morales de la tradición clásica greco-romana», de acuerdo con el profesor aragonés (2002), sobre los puntos anteriores se concentra la reacción pedagógica de la Reforma y la contra-reforma, para atenuar, amoldar y/o francamente revertir «las “falsas y perversas” enseñanzas de los enemigos que pretendieron “asaltar” la Iglesia de Dios», según advierte luego el jesuita Antonio Possevino (1941), hacia 1598.

Aun cuando, en sentido estricto, no parece sobrevenir una radical ruptura con la visión educativa del medioevo, sino más bien cierta “ampliación o evolución” de la experiencia y recursos construidos durante este largo periodo, de acuerdo con Esteban (2002) y Alvar Nuño y Borsari (2021), pues, a despecho de las acres críticas humanistas, quienes comienzan a promover la leyenda negra de la Edad Media como un “tiempo tenebroso”, según sintetiza tal concepción François Rabelais (1923¿?) a través de la conminatoria carta que le hace llegar Gargantúa hasta París, a su hijo Pantagruel, en realidad, desde sus formas y contenidos mismos, sigue prevaleciendo la función disciplinario-reformadora moral del ser del infante que

normalmente se le viene asignando a la formación intelectual, la tradición greco-latina en tanto paradigma ejemplar de la sabiduría y el actuar humano, las técnicas retórico-gramaticales de la *lectio* como núcleo de las prácticas pedagógicas —aunque ahora enriquecidas con la *disputatio* y la *declamatio*, de acuerdo con Esteban (2002); además de supeditarse al lenguaje y enseñanzas procedentes de la lectura de poetas y prosistas clásicos, como ocurre en el Método de Guarino Veronese, por ejemplo—, y el esquema básico del *Trivium* y el *Quadrivium*, aun cuando reformulado, en cuanto organización programática de los contenidos del aprendizaje escolar; esto, sin olvidar el carácter preponderante, privilegiado y focal que se le atribuye a la escuela y la universidad en la producción y difusión cultural, así como el reconocimiento público de la formación societal de las nuevas generaciones.

Durante la Edad Media, con la *lectio*, se tiene el empeño de instruir al *uomo christianus*, caracterizado por el *bene legitur* el texto bíblico y el *bonum scire* el mensaje revelado; mientras que el anhelo del Renacimiento, con la *lettere*, es formar al *homo eloquens* constituido por el *bene decire* lo que críticamente se piensa y el *bene sapere* en el delicado gusto del conocer y el hacer; pero, en ambos casos, el fin último de la enseñanza es el *bene vivere* la vida moral dentro de la sociedad, siguiendo los planteamientos de Esteban (2002), respecto del segundo caso. Partiendo del análisis histórico de Garín (1976) y Delgado Criado (1998), durante el Renacimiento parecen acontecer cinco importantes desplazamientos socio-pedagógicos, a saber: en primer lugar, las propuestas de la educación focalizada en las habituales funciones de los estratos político-económicos del Estado Feudal, se reorientan hacia el reconocimiento y atención de las aptitudes, capacidades y/o talentos “naturales” de los individuos, con el objeto manifiesto de encauzar a cada cual en la dirección de la actividad que mejor le corresponda, bajo el aristotélico principio de “*alii ad alia nati sumus*” (Aristóteles, s/f); en segundo lugar, la formación intelectual reservada tradicionalmente para el conjunto de las élites socio-políticas, se apertura hacia la totalidad de la población, en el claro presupuesto de que las clases dirigentes se «apropian de tal ciencia [la “ciencia moral”] para saber mandar» y los estamentos populares la «asimilan para obedecer», según previene ya Egidio Romano —“Tanto el gobernante como el pueblo debe aprender esta ciencia, el primero para saber mandar y el segundo para obedecer” (citado por Díez Garretas, 2009, p. 163).

Al respecto, sin embargo, antes que un auténtico afán de universalizar la educación, acota Garín (1976), la pretensión de los primeros humanistas resulta una suerte de “promesa inicial” sobre la importancia de la formación del «político», es decir, en torno de la necesidad de instruir a los hijos de las nuevas clases dirigentes de la «república», a fin de preparar ciudadanos eruditos, *modelli* de la administración pública y la diplomacia —jueces, abogados, notarios, secretarios, capitanes, etc.—, susceptibles de ser llamados para colaborar con los “señores”, o bien que les

sea posible convertirse en los sucesores. Pero, a pesar de la advertencia del filósofo italiano (1976), cierto es que en estos primeros pensadores, tratadistas y maestros comprometidos con la visión humanística, resulta posible reconocer una abierta tendencia de extender la educación intelectual al conjunto general de la población, más allá de los príncipes, nobles y regentes públicos, bien sea para “enseñarle a obedecer”, de acuerdo con Egidio Romano, o ya inspirados por un religioso sentido misionero, según sucede con Vittorino da Feltre. A su vez, Maffeo Vegio «se inclina por la institución pública, donde varios maestros enseñen a un número reducido de discentes, desde los siete años», al decir de Esteban (2002). De hecho, Garín (1976) resalta que las *escuelas humanísticas*, aun cuando sea sólo en el ámbito de su proyecto socio-civilizadorio, «debían encontrarse abiertas a todo el pueblo, pues, se presentan a nombre de la humanidad, en cuanto educadoras del ser humano».

Por su parte, en tercer lugar, con Guarino inicia la organización de los contenidos de aprendizaje dentro de una cierta secuencia precisa de formación intelectual, que si bien no responde tanto al desarrollo onto-genético del infante, si pretende la coherencia temático-progresiva articulada con un método pedagógico específico, donde se conjugan: explicaciones docentes, ejercicios orales, construcción de casos, estudio de obras y ejercicios físicos, entre otras acciones, cuyos principios básicos se sintetizan en *De Ordine Docendi ac Studenti* (c. 1485), escrito y publicado por su hijo, Battista Guarini. En cuarto lugar, comienza a perfilarse la psico-pedagógica percepción del infante, derivada de las descripciones, enfoques y reflexiones de Llull, Sánchez de Arévalo, Nebrija, Vives y De Loyola, entre otros, a lo largo del lapso comprendido entre los siglos XIII al XVI; y en quinto lugar, a causa del aspecto anterior que recupera y promueve la psico-moral imagen infantil de un ser proclive a perderse en la picardía, la pereza y el vicio, pero susceptible de reforma óntico-social mediante la vigilancia constante, el disciplinamiento correctivo y la educación intelectual, se origina la concepción de la infancia como un periodo necesario de preparación cognitivo-deontológico para insertarse en la vida adulta de la «República».

Al propio tiempo, parece construirse el consenso general de que tal fase preparatoria inicia a los siete años de edad, según establece Vegio (referido por Esteban). Así, entonces, desde su misma fuente de procedencia, la definición social del infante aparece íntimamente asociada a la reforma moral que se le atribuye a los procesos educativos; a partir de lo cual, la escuela se proyecta como el espacio más pertinente para inducir, capacitar e instruir a los infantes en las exigencias propias del mundo de los adultos, pues, «quien ha de arribar a ser un ciudadano, incluso, con posibilidades de participar en la administración del Estado y convivir entre personas célebres o excelentes, debe acostumbrarse desde pequeño a la vida pública, fuera de los muros de la morada familiar», bien puede señalarse siguiendo a Nebrija (1981).

Un aspecto más de esta intrínseca asociación de la edad infantil y la exigencia socio-política de su formación intelectual, además de la docilidad, maleabilidad y

capacidad para la retención inmediata de las enseñanzas, es la abierta disposición que le caracteriza en el aprendizaje y entendimiento de las ciencias, según explica García de Castrojeriz (Alvar Nuño y Borsari, 2021). A su vez, tomando como punto de partida las seis edades del ser humano dispuestas por San Agustín, el confesor de la reina de Portugal establece una diferencia etaria entre la *infancia* que concluye hacia los siete años y la subsecuente *mocedad* que se extiende hasta los catorce años de edad. La incipiente defensa de la educación generalizada a través de la escuela y el reconocimiento expreso de la necesidad emergente de preparar al infante para insertarse en las exigencias y dinámicas particulares de la vida adulta, van a improntar, de manera decisiva, tanto su representación artística, de conformidad con los hallazgos revelados por Ariès (1986), y el enclaustramiento correctivo-protector de que es objeto, al interior del *Contubernium* renacentista y los posteriores colegios de internos suscritos por órdenes religiosas convertidas en organizaciones educadoras, católicas y protestantes, de la época de la Reforma y la contra-reforma, como su ulterior justificación filosófico-pedagógica de parte de los pensadores ilustrados y la consecuente homologación política con el rol social de alumno a que es condenado –por defecto, el inmaduro estatus infantil instala al individuo en la tutorada condición de discente, y viceversa, la escolarizada posición del escolapio le sitúa dentro de la disciplinable infantilidad; existe, pues, una mutua significación socio-política entre el precario estado pueril y el reformatorio estado escolar.

Aunque, sin embargo, como la educación se encuentra improntada de un tradicional carácter aristocrático hasta los albores del siglo XX, tanto en las disposiciones de acceso, como en los fines del Capital Cultural Institucionalizado, donde el mundo del *otium* sigue imponiéndose sobre el *nec-otium*, pese al humanismo discursivo de los pedagogos renacentistas e ilustrados, además del surgimiento de la estatizada escuela pública obligatoria, hacia el siglo XIX, cierto es que en la cruda realidad de los hechos, coexisten dos representaciones sociales del infante, tales son: por un lado, la “infancia normal” cuyas privilegiadas condiciones económicas le posibilitan el enclaustramiento protector en el ocio escolar y, por otro lado, la “infancia peligrosa”, resabio del *hommúnculo*, que prosigue atrapada en las dinámicas propias de la vida adulta. Los infantes provenientes de hogares pobres, apenas si consiguen frecuentar la escuela, tanto por los gastos que demanda la instrucción formal, como por la necesidad familiar del exiguo salario infantil, según acota Delgado Criado (1998). De acuerdo con Ulivieri (1986), las expresiones sociales de la infancia peligrosa son: el *infante pobre* y el *infante abandonado*, para quienes el trabajo constituye la única vía de salvación moral, mediante la neutralización de su disposición al vicio, la delincuencia, la prostitución, la holgazanería, el vagabundeo y la mendicidad; en razón de lo cual se establecen las *charity schools*, *hospicios*, *hospitales*, *bre-fotrofi*, *casas de trabajo*, *asilos de infancia*, *casa di educacione correzionale* y *colonias agrícolas*, entre otras, para la *redressement*, *correction et normalisation des*

efants. “El trabajo era, pues, fuente de normalización social y modelo ético-pedagógico que influía tanto en la sociedad como en las instituciones reeducativas”, según señala la profesora italiana (1986, p. 75).

A su vez, estos distintos factores determinan el emplazamiento de la “vulnerable” edad infantil como etapa propia del progresivo desarrollo humano, bajo la perspectiva de que representa la fase conveniente y propicia para realizar la reforma cognitivo-moral del ser, pensar y actuar público de los príncipes, los nobles, los administradores de la República y el pueblo, mediante el recurso de la formación intelectual que proporciona el estudio de las ciencias y la tradición clásica, a fin de constituir una cierta conciencia histórico-crítica, esto es, una *conciencia morale*, de acuerdo con Garín (1976). El humanismo renacentista termina con la concepción medieval del *hommúnculo* e inaugura la percepción filosófico-pedagógica de la infancia en cuanto fase psico-moral de rectificación onto-cognitivo-social del ser humano. Generalizando la valoración de Esteban (2002), sobre el humanismo italiano del siglo XV, bien resulta posible concluir que: aun cuando «provisto de una originalidad prestada de la tradición greco-latina, en el esfuerzo manifiesto de conciliar sus propuestas formativo-morales con las tesis cristianas, y también embargado de entusiasmo y fe por las posibilidades históricas del cambio, el pensamiento pedagógico del Renacimiento hace transitar al infante, a través de la acción cultural y educativo-escolar, como un recurso emergente, aunque aristocrático, de regeneración de la vida social».

Al igual que la concepción pedagógica renacentista no representa ninguna radical ruptura de fondo con la visión instruccional del medioevo, pese a las severas críticas del pensamiento humanista y la secularidad de los valores socio-culturales que promueve, por su parte, la reacción de los movimientos y las órdenes religiosas reformadoras y contra-reformistas, del siglo XVI, transformadas en organizaciones educadoras, tampoco constituye una drástica fractura con las propuestas formativas de los educadores del *quattrocento* y el *cinquecento*; antes bien, los diversos factores educativos, que no sus principios societales, son utilizados como elementos estratégicos para impulsar los respectivos propósitos político-religiosos de cada bando y, al propio tiempo, refuncionalizar las tesis de la instrucción cristiana. Así, el programa jesuita encuentra en la retórica, la dialéctica, el latín, la filosofía y los moralistas clásicos de los *studia humanitatis*, siguiendo a Garín (1976), recursos emergentes para combatir la influencia social de la reforma protestante, revertir las “perversas enseñanzas” de los enemigos del credo católico, formar a los “soldados” de la iglesia de Roma y convertir a los paganos, verbigracia. Desde esta perspectiva, Iac Sadoleti (1583) reconoce en la filosofía metafísica y ética de Platón y Aristóteles, una cierta oportunidad factible para hacerse de la sabiduría y la moral que requiere la comprensión justa y el comportamiento recto de la verdadera comunidad cristiana.

La ruta de continuidad histórica, sin embargo, no estuvo exenta de polémicas revisiones doctrinales de ambos frentes, ni tampoco tuvo un carácter progresivo-lineal, antes bien, se presentan serios retrocesos político-pedagógicos, que por momentos parecen retrotraer los “tenebrosos tiempos” medievales, con la restauración del principio de autoridad religioso-intelectual, la censura selectiva de libros y autores, la maniquea cristianización de la filosofía greco-latina, la depuración moral de textos y el predominio del dogmatismo evangelizador. En este sentido, rechazando abiertamente toda posibilidad de libre pensamiento, práctica socio-cultural y formación intelectual, desde luego, la Compañía de Jesús no permite margen de duda respecto de los propósitos societales, orientación doctrinal y contenidos de aprendizaje que deben privar dentro de su rígido sistema instruccional. El mismo enfoque doctrinario con el cual se pretende contrarrestar la “herética” liberalidad de los *studia humanitatis* para instaurar la obediencia reflexivo-pasiva propia de los soldados de la iglesia católica, es desglosado sistemáticamente en el programa educativo que representa la *Ratio Studiorum* de la Compañía de Jesús.

La situación no varía sustancialmente en el ámbito de la formación societal organizada desde la perspectiva de la reforma protestante, incluso, puede advertirse que en algunos casos el dogmatismo evangelista y la disciplina moral es más radical que el impuesto por la Compañía de Jesús, pese al análisis de Garín (1976), respecto a que «en tierra protestante el ideal educativo humanista, además del respeto por el ser humano y sus posibilidades, se revela como un instrumento valioso para reivindicar el valor de la conciencia y de su interioridad ante el peso de la jerarquía tradicional». Así, prácticamente impulsados con la misma afición por las lenguas muertas, equivalentes autores y textos greco-latinos, los educadores protestantes advierten en los *studia humanitatis* el recurso propicio para alcanzar una mejor comprensión y consecuente asimilación del *Divinum Verbum*.

La acrítica asimilación del dogma reformado constituye el objetivo nuclear de la formación societal protestante, por ende, los valores religiosos representan el contenido fundamental de aprendizaje en el proyecto educativo de los reformadores, alrededor de los siglos XVI y XVII, mediante la implantación escolarizada de la enseñanza del catecismo y el estudio de la Biblia, siguiendo los planteamientos de Carlos Witthaus (Lutero, 1977), cuya trascendencia y resolución evangélico-disciplinaria se extiende más allá de las fronteras escolares, hasta alcanzar la regulación completa de la vida comunitaria y de las formas “rectas” de profesar la fe y la devoción cristiana, pues, la instrucción doctrinal tan sólo significa un factor de «renovación de la vida social», dentro del programa socio-político y económico-cultural de la Reforma, con el objeto de «retornar a la sociedad cristiana original», retomando las reflexiones de Martín Sánchez (2010) y Algeciras (2014), al respecto.

El ideal educativo protestante, de acuerdo con Martín Sánchez (2010) es la *pietas literata*, la “piedad ilustrada o sabia”. De ahí, pues, que los recursos

hermenéutico-pedagógicos, crítico-históricos y poético-lingüísticos de los studia humanitatis renacentistas, destacados por Garín (1976), una vez abrogados todos sus potenciales impulsos de transgresiva secularización humanista, mediante la severa profilaxis socio-teológica de la Reforma, tan sólo se limitan a desempeñar dos funciones subsidiarias, esto es: reforzar la convicción social de la verdad histórica que representan los dictados socio-religiosos y teleológico-morales derivados de la interpretación docta de las sagradas escrituras y, a su vez, nutrir los argumentos protestantes contra la degeneración de «las instituciones, la cultura, las prácticas y lecturas del catolicismo romano», partiendo del análisis del historiador italiano (1976); mientras que el reconocimiento del valor de la conciencia tan sólo proviene de su capacidad efectiva para rendir testimonio “fiel” de la existencia de Dios y de los consecuentes misterios de la creación, no de la facultad que dispone en el discernimiento de la propia experiencia histórica humana.

En aras de tales principios de instrucción y disciplinamiento societal, hacia el interior de las escuelas y comunidades regidas por los distintos exponentes de la Reforma, se prohíben libros profanos, censuran textos e instituyen cerrados dispositivos confesionales para vigilar la “apropiada” interpretación de las sagradas escrituras; al propio tiempo que se acota el estudio de la filosofía greco-romana y destierra la teología escolástica, de acuerdo con Witthaus (Lutero, 1977). Las artes se encuentran vedadas, a excepción, quizás, de la música. Los jóvenes tienen restringido participar en los bailes, juegos de diversión, fiestas y entonar cantos que no sean religiosos. En términos generales, siguiendo a Ginestet y Paredes (Ginestet, 2016), el movimiento protestante se opone e intenta abolir toda forma de expresión de la cultura popular que tenga en cuanto propósito la diversión del pueblo, esto es: libros no piadosos, tabernas, ferias, bailes, baladas y juglares, entre otros; todo aquello que pueda interpretarse como alguna forma de tentación, abierta o encubierta, es condenado.

Ahora bien, por cuanto la disciplina desempeña una función crucial en la concepción educativa, teoría pedagógica y práctica instruccional de la Reforma, la conducta de los padres, profesores y alumnos se encuentra plenamente regulada. Los progenitores tienen la obligación social de iniciar en la educación religiosa a sus hijos y de enviarlos a la escuela para que consoliden la fe cristiana, cuya responsabilidad de controlar y hacer cumplir tal deber corresponde a las autoridades del Estado eclesiástico y secular. Al margen de cualquier pudor humanista, en tierra protestante no se duda en instituir correctivos para consolidar el disciplinamiento societal impuesto por el espíritu de reforma religiosa. Los castigos previstos en las ordenanzas eclesiásticas, leyes civiles y normas escolares, consideran una vasta gama de regulación socio-evangélico-educativa, la cual comprende desde la sanción económica a los padres de familia que no envían a sus hijos a la escuela, pasando por las puniciones a quienes falten a clases y/o los servicios litúrgico-confesionales, hasta la

desobediencia, el incumplimiento de las tareas y la falta de atención a las lecciones y/o sermones, por mencionar sólo algunos de los aspectos más relevantes sobre el tema. Para tal efecto, se nombran preceptores que vigilan, de manera permanente, la asistencia, desempeño, comportamiento y observancia de las reglas instituidas, por parte de profesores y estudiantes. A fin de que resulten amonestaciones ejemplares, en la mayoría de los casos, los alumnos son castigados públicamente, ante la presencia completa de compañeros y maestros reunidos en asamblea, siguiendo las acotaciones de Algeciras (2014). Grosso modo, la versión más dura y cerrada de la disciplina reformista se experimenta dentro del teocrático régimen tutelado por Calvino en Ginebra, al grado de recrear y, a veces superar, las prácticas represivo-disciplinarias de los “tenebrosos tiempos” de la católica Edad Media; mientras que la versión más moderada del disciplinamiento reformador y conciliadora con los principios rectores de los *studia humanitatis* se experimenta dentro del orden educativo impulsado por el *Praeceptor Germaniae*, Felipe Melanchton, en Alemania.

Empero, allende las profundas controversias teológicas, diferencias político-evangélicas, comunes prácticas de disciplinamiento societal e, incluso, importantes retrocesos socio-educativos, cierto es que la emergente sinergia de las diversas propuestas de instrucción diseñadas por los procesos de Reforma y contra-reforma religiosa, define los factores y dispositivos pedagógico-institucionales sustantivos de formación de la infancia, de que después se agencia el movimiento enciclopédico-ilustrado para constituir el paradigma de la educación moderna, hacia los siglos XVIII y XIX. A tal hecho contribuyen, también, teólogos, pedagogos y filósofos de la época, como Baltazar Gracián con *El Criticón* (1651-1657), Juan Amos Comenio a través de su *Didáctica Magna* (1630) y Locke desde los *Pensamientos sobre la Educación* (1693), verbigracia. En principio, manteniendo la contradictoria concepción del infante –criatura intersticial entre la “salvaje” animalidad, la perversa inclinación al vicio y la irresolución onto-teleológica, pero, a su vez, dotada de una beatífica inocencia, dócil maleabilidad socio-cognitiva e innata curiosidad por el descubrimiento de los misterios del mundo–, termina por asentarse el reconocimiento político-pedagógico de la edad infantil como la etapa propicia, si no es que la única y exclusiva fase del desarrollo socio-genético, para inculcar las bases de la reforma óntico-moral que posibilite la conversión del individuo en auténtico ser humano. Prevalece el consenso, parafraseando a Delgado Criado (1998), de que «la instrucción temprana en el bien, garantiza la orientación del infante en el “buen camino”, antes de que sea tarde», permitiendo la conquista del *hombre consumado*, de acuerdo con Gracián (2009), la realización del *animal racional, sabio, piadoso y honesto*, según previene Comenio (1998). De esta forma, en confluencia con el esquema instituido por la escuela latina, se establece el periodo comprendido entre los seis o siete años y hasta la edad de los catorce años, como el lapso “natural” para el

adiestramiento humano, bajo las premisas que sintetiza el pedagogo de Moravia (1998).

Al propio tiempo, bajo la intención manifiesta de alcanzar el adoctrinamiento sistemático de la población completa en el dogma, valores y praxis dictadas por la interpretación docta del evangelio cristiano, aunque mediada desde la maniquea óptica del catolicismo romano y la Reforma, convierten la programática declaración educativa de los primeros humanistas del Renacimiento, que reconoce Garín (1976), es decir, la universalidad de la formación escolar, en una premisa insoslayable del desarrollo socio-histórico, sustentada en tres ineludibles dimensiones de deber político-religioso, a saber: por un lado, la obligación gubernativa del Estado secular de garantizar la instrucción a la totalidad de los habitantes, a través de la instauración y el sostenimiento público de escuelas, afianzadas en el establecimiento legal y la supervisión punitiva de la obligatoriedad de la educación formal; por otro lado, la obligación social de los padres de familia para asegurar que sus hijos sean instruidos en los contenidos de aprendizaje y modos de disciplinamiento societal, comprometiéndose la asistencia permanente de estos, la observancia de las normas instituidas y el cumplimiento de las tareas encomendadas, sin ningún tipo de cuestionamiento y/o resistencia; y por último, la obligación cívica de los infantes para dejarse instruir conforme a los conocimientos, hábitos y desempeños que han decidido los “doctos” diseñadores del programa socio-civilizatorio, renunciando a sus disposiciones naturales, intereses particulares y experiencias cotidianas de vida. Al respecto, conviene advertir, los teólogos, filósofos y pedagogos de la época, primero, embozan este deber político-religioso tras la mascarada de la responsabilidad evangélico-generacional.

Los exponentes del movimiento enciclopédico-ilustrado, luego, van a escamotear el disciplinamiento societal doctrinario detrás del igualitario principio del derecho universal ciudadano; mientras que el pensamiento humanista moderno del siglo XX, encubre el homogenizante adiestramiento escolar tras los bastidores de los derechos humanos, culturales y políticos. No, en la cruda realidad de la resolución socio-histórica, el “derecho a la educación” nunca ha sido un auténtico derecho para que los individuos, comunidades y pueblos decidan por sí y desde sí mismos, en qué, cómo y cuándo han de educarse, para qué, cuál y de qué manera agenciarse del capital cultural disponible, sino que tan sólo ha venido representando un subterfugio político-religioso para encubrir la sistemática domesticación escolar de la sociedad, en la praxis de la obediencia reflexivo-pasiva, a fin de tornarla gobernable, como bien han advertido teólogos, filósofos y pedagogos desde Egidio Romano pasando por Comenio (1998) y llegando hasta Kant (2009).

El arribo a los umbrales de la moderna edad enciclopédico-ilustrada no supone algún tipo de cambio radical o significativo respecto de la tradicional concepción prevaleciente de la infancia, la desigualdad político-económica que tiende a

normalizar la estandarizada universalidad de la instrucción pública, la antigua función social de reforma óntico-moral de la escuela y el consecuente disciplinamiento societal del individuo, los colectivos y las comunidades reconocidas en la tutelada situación de infante, bajo el histórico patrón de la obediencia reflexivo-pasiva. La síntesis de la justificación ilustrada, es propuesta por Kant, para quien durante »la primera época, el alumno ha de acreditar una *sumisión y obediencia pasiva*; mientras que en la segunda etapa, debe hacer *uso de la reflexión y su libertad, pero sometido al imperativo de las leyes*«, desde tal perspectiva, acota el filósofo prusiano: en “la primera la coacción es mecánica, en la segunda, moral” (2009, p. 45). Ciertamente, los principales protagonistas del proceso de arraigo político de las seculares y “revolucionarias” premisas de la Ilustración, no dejan de estar convencidos plenamente sobre la progresiva fuerza socio-civilizatoria y emancipadora que subyace en el dominio del conocimiento y la praxis pública de la educación, pero, siempre y cuando sus “iluminadoras luces” sean reservadas para los sectores privilegiados y se mantenga un estricto control en la conservación del orden social prevaleciente.

La moderna percepción socio-pedagógica del infante, arraiga sus principales presupuestos en las definiciones onto-genético-psicológicas dispuestas por Rousseau (2016), a través del *Émile, ou sur l'Éducation*, de 1762, escrito a petición de Louise Madeleine Guillaume de Fontaine. Ciertamente, aunque, en sentido estricto, el polímata suizo no inventa el concepto socio-genético de la infancia, según pretende Marcelo Mendoza Prado (Rousseau, 2016), y pese a las acres críticas de éste respecto de las ideas prevalecientes hasta su época, sobre la concepción infantil, las formas de criar a los niños y los métodos de su educación; la verdad es que su pensamiento pedagógico sólo tiende a sintetizar, fundamentar, secularizar y/o “naturalizar” los rasgos fundamentales propuestos por sus predecesores, así como la praxis instruccional establecida al interior de las escuelas pertenecientes a las organizaciones religiosas, protestantes y católicas, desde las centurias XV y XVI.

Acaso sean sólo tres las aportaciones auténticamente de origen rousseauiano al proceso de evolución socio-histórica de la comprensión político-pedagógica del infante, grosso modo, tales son: la “naturalización” onto-genética del estadio infantil, con atributos, características e identidad propias, diferenciadas por completo de la edad adulta, superando la tradicional imagen construida desde el déficit del ser; la consecuente des-moralización de la naturaleza, disposiciones y comportamiento social de los infantes, trascendiendo la habitual dialéctica religiosa de oposición con que suele describirseles en cuanto beatificados ángeles y/o infames demonios; y dada la profunda desconfianza que le provoca el urbano estado socio-cultural del siglo XVIII en que vive, la pertinencia del profiláctico aislamiento protector de los niños, a fin de resguardarlos de los perniciosos riesgos psico-sociales del mundo adulto y de los vicios de la civilización. El surgimiento de las ciencias del aprendizaje

y del desarrollo psico-genético humano, parecen convalidar y revestir, al mismo tiempo, de legitimidad “científica” el sumario y las intuiciones del escritor ginebrino.

La sintética recapitulación onto-genético-educativa que realiza Rousseau (2016), matizándola con la idílica percepción del “desarrollo natural” del *buen salvaje*, despojado de todos los falaces afeites y equívocos formativos de la cortesana civilización citadina, hacia la segunda mitad del siglo XVIII, y pese al abierto rechazo político-religioso con que es recibido *L’Emile*, cierra el largo proceso histórico del descubrimiento político-pedagógico de la infancia e instaura, al mismo tiempo, la definición filosófico-científica moderna del infante. Así, de manera directa o indirecta, a partir de sus principios socio-pedagógicos fundamentales, las denominadas ciencias del aprendizaje acometen la “científica” tarea de identificar, describir y explicar, desde la perspectiva psico-genética, las características propias que determinan los distintos estadios de la maduración infantil; mientras tanto, por su parte, la pedagogía reduce su tradicional campo teórico para limitarse ahora a problematizar, fundamentar y/o proyectar la cultura, contexto, enfoque y/o metodologías de la praxis disciplinario-instruccional de la escuela.

La conceptualización filosófico-científica moderna del infante se asienta sobre cuatro principales giros histórico-políticos del desarrollo humano, que comportan tanto la constitución de marcos legislativos de protección, regulación y salud infantil, como la delimitación formal de campos específicos de estudio científico, tales cambios son: primero, el desplazamiento científico-filosófico del tradicional *déficit de ser* por el evolucionista principio del *déficit de madurez* – así, a la clásica pregunta de ¿qué hace falta para transformar la infantil animalidad en hombre?, le sucede ahora la interrogante de ¿qué factores y procesos socio-genético-psicológicos determinan los distintos estadios de maduración humana? –; segundo, la ampliación de los siete a los doce o catorce años de edad, como el periodo promedio de culminación de la infancia, antes de adentrarse a la mocedad o la adolescencia; tercero, el emergente reposicionamiento de la contradictoria perspectiva religioso-moral, con la cual se juzgan las disposiciones “naturales” y los comportamientos sociales de los infantes, hacia la atribución ontológica y el reconocimiento jurídico de la *sacra inocencia* que parece caracterizarles, como producto de su irracional estado de inmadurez, de conformidad con la lógica rousseauniana, revistiéndoles de una inatacable *irresponsabilidad bienaventurada*, según Bruckner (1996), a propósito de las formas sociales de *evadir la dificultad de ser*; y cuarto, la protectora exención del trabajo, que posibilita, justifica y legitima la instauración sistemática de un amplio régimen de cuidado, seguridad, supervisión, disciplinamiento y control total de la condición de puerilidad, en donde la escuela representa el principal dispositivo de su instrumental adaptación político-económica.

De hecho, si el histórico proceso del descubrimiento de la infancia mantiene un indisoluble vínculo con la instrucción clásico-religiosa, según parece colegirse del

análisis historiográfico de Garín (1976), por su parte, la ilustrada definición filosófico-científica de la edad pueril, está intrínsecamente asociada con el fenómeno de la escolarización obligatoria, en tres niveles fundamentales, estos son: la dimensión psicológico-conceptual, la simultaneidad temporal y la unidad socio-institucional, partiendo de las reflexiones de Finkelstein (1986). El estado infantil se descubre, define e instituye dentro del marco concreto del surgimiento, arraigo y expansión de los centros escolares estatizados, como bien previenen Ariès (1986, 1992, 2011), Álvarez Uría y Varela (1991); para decirlo pronto, el infante irrumpe en el ilustrado esquema del progreso socio-civilizatorio humano, bajo la ineludible condición de subjetividad escolarizada: *ser en la escuela, ser para la escuela, ser desde la escuela*. Luego, entonces, generalizando los planteamientos de Delgado Criado (1998), respecto de las aportaciones piagetianas, bien es posible destacar que «el principio nuclear de las contribuciones filosófico-científicas modernas del estudio de la edad infantil, radica en disponer la emergente convergencia del desarrollo y el conocimiento del infante, en cada una de sus diferentes etapas de maduración, con los procesos de aprendizaje y los métodos pedagógicos que han de orientar a profesores y educadores durante la escolarizada etapa de la formación societal». Ser infante significa ser escolar y, de forma recíproca, la condición escolar acusa el estado infantil.

La infantilización de las clases subalternas y los pueblos colonizados

La definición socio-histórica de la infancia pedagogizada resulta el soporte fundamental de la estrategia político-religiosa de las distintas formaciones estatales, desde alrededor de los siglos XII y XIII, hasta el presente, para imponer un programa concreto de domesticación social y gobernanza pública, bajo el estandarizado esquema de la obediencia reflexivo-pasiva, conforme a los intereses particulares de las clases dominantes, más que “descubrir” el ser bio-psico-social propio del niño. La táctica central consiste en delimitar una cierta situación de “inmadurez”, “incultura”, “minusvalía” y/o “subdesarrollo” socio-civilizatorio, antes que condición etaria, a partir de lo cual se justifique la tutela oficial y la instauración de determinados dispositivos de reforma óntico-moral, mediante la instrucción escolar estatizada, desde donde sea factible «“moldear” a los individuos para que se conviertan en “buenos ciudadanos”, a criterio y supremacía del Estado Educador», siguiendo la lógica reflexiva de Spencer (1913) y Paterson (1943). Así, a través los coercitivos aparatos jurídico-institucionales del Estado, se infantiliza a un amplio sector de la sociedad, con el fin de someterle a la panóptico-disciplinaria escolarización correctiva, como parece anticipar Flandrin (1964). Las clases subalternas y las comunidades

colonizadas representan la población objetivo de este histórico proceso de infantilización social.

Los argumentos que legitiman la ideológica infantilización de los pueblos, suele centrarse en tres principales aspectos, tales son: la inmadurez o “atraso” socio-histórico, la consecuente propensión a los vicios y el “lastre” que representa a las finanzas, salud, estabilidad y progreso del Estado. Desde tal perspectiva, por ejemplo, Monlau (1847) señala con toda claridad que «el obrero es pobre, ignorante y tiene instintos aviesos, por eso debe ser socorrido, instruido, educado y moralizado, en aras de que los Estados tengan paz, salud y armonía»; axioma ideológico que resulta aplicable a todo individuo, comunidad o pueblo que sea reducido a la minusválida condición de infantilidad y, por ende, se emplace naturalmente en la subordinada disposición de discípulo, alumno, “sujeto pedagógico” escolarizable, digno de tutela, formación y disciplinamiento reformador, conforme a la descripción planteada por Pineau (2001). En síntesis, partiendo de la concepción expuesta por Vives (1999), bien se puede concluir que los adultos incultos «son peores que los niños, son infantes con muchos años». Y de hecho, al decir de Rousseau, *infans* significa “que no puede hablar” (2016, p.105), de ahí la altruista exigencia de instruirles.

Dentro del mismo esquema de la ideológica percepción socio-política de la infancia, construida en el intersticio de la angelical beatitud y la perversa demonización, coexisten dos representaciones históricas de la población infantilizada, tales son: el *buen salvaje* caracterizado por la inocencia, bondad, mansedumbre, docilidad, dulzura, nobleza y flexibilidad –según coinciden Fray Bartolomé de las Casas (2006) respecto de los habitantes de “Las Indias” y Rousseau (2016) en relación a los “pueblos primitivos”–, que lo hace particularmente receptivo tanto a los procesos de evangelización socio-civilizatoria, como a la obediencia reflexivo-pasiva del instituido tutelaje estatal; y el *bárbaro peligroso*, resabio del pasado, aprisionado en la ignorancia, idolatría, insumisión, vulgaridad, prejuicio, fanatismo y vicio, que le convierte en un auténtico riesgo a la sanidad, permanencia, prosperidad y orden del Estado. Las expresiones sociales de éste último son: el *pobre* y el *mendigo* o *vagabundo*, para quienes el trabajo productivo constituye la única posibilidad de “salvación y reivindicación moral”. De ahí, entonces, el surgimiento de múltiples dispositivos institucionales de ortopedia, recogimiento y capacitación laboral, entre los cuales se encuentran: los asilos, casas correccionales, colonias agrícolas, *poorhouses*, *colleges of labor* y los centros de educación de adultos, verbigracia; cuya función básica es “recuperar, corregir y normalizar” al adulto infantilizado, mediante el sistemático disciplinamiento reformador de sus maneras específicas de ser, pensar, actuar y experiencia histórica, con el propósito manifiesto de producir “buenos ciudadanos”.

A su vez, sin soslayar la político-económica vocación expansionista de las sociedades occidentales, en sí misma, la colonización cultural constituye una cierta

estrategia de dominio social sustentada en la ideológica infantilización de los pueblos y los consecuentes procesos de evangelización socio-civilizatoria, mediante los cuales se pretende su reforma óntico-moral a fin de que alcancen el conocimiento de la palabra revelada, el progreso histórico y/o la racional madurez humana. De hecho, la colonización, como dominio de los signos y símbolos culturales de una sociedad, siguiendo la perspectiva de las reflexiones de Bonfil Batalla (1991), inicia su periplo al interior del territorio europeo, materializándose a través de cuatro principales movimientos subsecuentes, a saber: primero, la propagación continental de los valores cristianos; segundo, la difusión de los principios filosófico-morales de la tradición greco-latina, en cuanto anticipación histórica del advenimiento de Cristo y, por ende, fuente básica de procedencia de la civilización de Occidente; tercero, la catequización de la vida pública con las propuestas socio-educativas de la Reforma protestante y la contra-reforma católica; y cuarto, la racionalización socio-política promovida desde el proyecto histórico del movimiento enciclopédico-ilustrado.

La ideológica infantilización comienza desvalorizando y deslegitimando la tradición histórica, así como las formas particulares de ser, pensar y actuar de los pueblos, a partir de lo cual se justifica la imposición del nuevo paradigma socio-civilizatorio colonizador. El mismo proceso se reproduce, después, en las tierras coloniales, allende las márgenes de Europa, hasta alcanzar la dimensión planetaria. El proceso de colonización, más que el dominio territorial y la explotación intensiva de sus recursos, funde las diversas prácticas sociales de todos los seres humanos dentro de un proyecto común de civilización, encubriendo las rupturas y las imposiciones político-culturales detrás de una mítica continuidad histórica. La reforma óntico-moral de los individuos y comunidades que promueve la homogenizante instrucción escolar estatizada, introyecta en los genes de la población, el código socio-civilizatorio de un patrón normal, y normalizante, de ser humano. De ahí que sea posible afirmar, desde el punto de perspectiva de Sartre (Fanon, 2018): «fiel a su misión colonizadora, la infantilización de las naciones y el programa de evangelización socio-civilizatoria ha propiciado la helenización de los asiáticos, ha posibilitado la creación de esas dos especies nuevas. Los afrodescendientes greco-latinos. Las comunidades originarias latino-cristianas».

Prolegómeno de conclusión

En el fondo, desde los principales afluentes político-religiosos y filosófico-pedagógicos de su misma *Herkunft*, el propósito fundamental de la instrucción escolarizada, mediante la reforma óntico-moral que comporta la evangelización socio-civilizatoria de cada momento histórico, es que «la persona aprenda a besar con amor

sus cadenas», sintetizando los planteamiento de Comenio (1998) y Karl Marx,² a fin de conseguir la realización humana, la madurez deontológica, la edad de la razón. En relación con las propuestas educativas de Lutero, Suárez Litvin (2003), señala que «educar a los jóvenes es el mejor modo para agradecer y apreciar el orden que nos permite ser, condición fundamental para preservarlo». Así, los eslabones de la cadena con que se somete al individuo a un sólo paradigma legítimo de ser, pensar, actuar y practicar la cultura humana, pueden estar hechos de jovial *studia humanitatis*, dogmático credo cristiano, igualitaria racionalidad ilustrada o crítica emancipación decolonizadora, pero, en cualquier caso, el denominado “derecho universal a la educación”, tan sólo viene representando una retórica mascarada que encubre la político-económica intención de estandarizar el patrón de la obediencia reflexivo-pasiva, como estrategia básica de gobernanza de los pueblos del mundo, conforme a los valores sociales predominantes, que suscribe el régimen de dominio establecido; hecho que alcanza, en el siglo XXI, con el orden de la Aldea Global, dimensiones planetarias. El *Contrato Social Educativo*, según la eufemística designación de la UNESCO (2021), nada más reviste de licitud democrática, el tradicional proceso de la docta definición del modelo de disciplinamiento societal, el reajuste institucional que imponen los gobiernos, a través de las políticas educativas, y la consecuente acción normalizante realizada por la praxis escolar.

Referencias

- Alfonso X. (1555) *Las Siete Partidas*. Impresión de Andrea de Portonaris, Salamanca
- Algeciras, Eduardo. (2014) “Las Academias Hugonotes del Siglo XVI”, en: *Presbiteriano Calvinismo*, <https://presbiterianocalvinismo.wordpress.com/2014/07/03/las-academias-hugonotes-del-siglo-xvi/> (23/01/2023)
- Alvar Nuño, Guillermo y Borsari, Elisa. (2021) “La Educación de los Niños Cortesanos en dos Tratados Pedagógicos del Primer Humanismo Castellano (Siglos XV-XVI)”, en la revista: *Librosdelacorte.es*, primavera-verano, N° 22, año 13, UAM, España
- Álvarez Uría, Fernando y Varela, Julia. (1991) *Arqueología de la Escuela*. La Piqueta, Madrid

2 Pese a su dialéctico optimismo materialista, Marx llega a exclamar: “el esclavo besa sus cadenas”, de acuerdo con Rosario Herrera Guido (2008, p. 186)

- Ariès, Philippe. (1986) “La Infancia”, en: *Revista de Educación, Historia de la Infancia y la Juventud*, Ministerio de Educación y Ciencia, No. 281, España, pp. 5-17
- (1962) *Centuries of Childhood. A Social History of Family Life*. Alfred A. Knopf, New York
- (1992) *El Niño y la Vida Familiar en el Antiguo Régimen*. Taurus, España
- (2011) “El Niño y la Vida Familiar en el Antiguo Régimen”, en la revista: *El Observador*, No. 8, septiembre, Airon Sesenta, Málaga, España, pp. 82-110, https://www.sename.cl/wsename/otros/obs8/OBS_8__82-110.pdf
- Aristóteles. (s/f) *Ética*, en: <https://aquinas.cc/la/en/~Eth.Bk2.L11.v1109a24> (13/12/2022)
- Baquero, Ricardo y Narodowski, Mariano. (2015) *¿Existe la Infancia?*, en: <http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/4904/IICE4-Baquero%20Naradowski.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (03/11/2022)
- Bonfil Batalla, Guillermo. (1991) *La Teoría del Control Cultural en el Estudio de los Procesos Étnicos*, en: *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, Vol. IV, Núm. 12, Universidad de Colima, México, pp. 165-204
- Bruckner, Pascal. (1996) *La Tentación de la Inocencia*. Anagrama, Barcelona
- Comenio, Juan Amós. (1998) *Didáctica Magna*. Editorial Porrúa, México
- Crespo, Regina Aída. (2005) *Itinerarios Intelectuales: Vasconcelos, Lobato y sus Proyectos para la Nación*. UNAM, México
- Chervel, André. (1988) “L’ Histoire des Disciplines Scolaires. Réflexions sur un Domaine de Recherche”, en: *Histoire de l’Éducation*, Ecole Normale Supérieure de Lyon, N° 38, Francia, pp. 59-119
- De las Casas, Bartolomé. (2011) *Brevísima Relación de la Destrucción de las Indias*. Editorial Universidad de Antioquía, Colombia
- De Nebrija, Antonio Elio. (1981) *Educación de los Hijos*. Universitat de València, Valencia
- Delgado Criado, Buenaventura. (1998) *Historia de la Infancia*. Ariel, Barcelona
- Díez Garretas, M^a Jesús. (2009) “Recursos Estructurales y Argumentos de Autoridad, Ejemplificación y Paremiología en el Gobierno de Príncipes de Gil de Roma”, en: *Revista de Poética Medieval*, No. 23, Universidad de Alcalá, España, pp. 151-196
- Esteban, León. (2002) *La Educación en el Renacimiento*. Editorial Síntesis, Madrid
- Fanon, Frantz. (2018) *Los Condenados de la Tierra*. FCE, México
- Fernández Enguita, Mariano. (1990) *La Cara Oculta de la Escuela. Educación y Trabajo en el Capitalismo*. Siglo XXI, Madrid
- Finkelstein, Barbara. (1986) “La Incorporación de la Infancia a la Historia de la Educación”, en: *Revista de Educación*, Núm. 281, septiembre-diciembre, Ministerio de Educación y Ciencia, España, pp. 19-46

- Flandrin, Jean-Louis. (1964) “Enfance et Societé”, en: *Annales. Economies, Sociétés, Civilisations*. 19^e année, No. 2, Francia, pp. 322-329
- Foucault, Michel. (1979) *Microfísica del Poder*. La Piqueta, Madrid
- (2002) *Vigilar y Castigar: Nacimiento de la Prisión*. Siglo XXI, Argentina
- Garín, Eugenio. (1976) *L' Educazione in Europa 1400/1600. Problemi e Programmi*. Editori Laterza, Roma-Bari
- Ginestet, Marcela. (Coordinadora, 2016) *Historia de la Educación. Culturas Escolares, Saberes, Disciplinamiento de los Cuerpos*. Edulp/Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires
- González Criado, Eduardo. (2016) “La Literatura como Recurso formativo del Príncipe: Evolución a lo largo de la Baja Edad Media”, en la revista: *Educatio Siglo XXI*, Vol. 34, N° 3, Universidad de Murcia, España, pp.65-80
- Gracián, Baltazar. (2009) *El Criticón I, II y III*. Institución “Fernando el Católico”, Zaragoza, España
- Guarini, Battista. (2002) *La Didattica del Greco e del Latino: De Ordine Docendi ac Studenti e Altri Scritti*. Edipuglia, Bari
- Hamilton, David. (1989) *Towards a Theory of Schooling*. The Falmer Press, London
- Hébrard, Jean. (1988) “La Scolarisation des Savoirs Élémentaires à l' Époque Moderne”, en: *Histoire de l'Éducation*, Núm. 38, École Normale Supérieure de Lyon, Francia, pp. 7-58
- Herrera Guido, Rosario. (2008) *Poética del Psicoanálisis*. Siglo XXI, México
- Kant, Immanuel. (2009) *Sobre Pedagogía*. Universidad Nacional de Córdoba/Encuentro Grupo Editor, Argentina
- Lutero, Martín. (1977) *Obras de Martín Lutero*. Publicaciones el Escudo, Buenos Aires
- Martín Sánchez, Miguel A. (2010) “Implicaciones Educativas de la Reforma y Contrarreforma en la Europa del Renacimiento”, en: *Cauriensia*, Revista de Estudios e Investigación en Ciencias Eclesiásticas, Vol. V, Instituto Teológico “San Pedro de Alcántara”, Sevilla, España, pp. 215-236
- Monlau, Pedro Felipe. (1847) *Elementos de Higiene Pública*. Imprenta de D Pablo Riera, Barcelona
- Pineau, Pablo. (2001) “¿Por qué Triunfó la Escuela? O la Modernidad dijo: “Esto es Educación”, y la Escuela Respondió: ‘Yo me Ocupo’”, en: Pineau, Pablo, Dussel, Inés y Caruso, Marcelo. *La Escuela como Máquina de Educar. Tres Escritos sobre un Proyecto de la Modernidad*. Paidós, Buenos Aires
- Paterson, Isabel. (1943) *The God of the Machine*. GP Putnam's Sons, New York
- Pineau, Pablo. (2001) *¿Por qué Triunfó la Escuela? O la Modernidad dijo: “Esto es Educación”, y la Escuela Respondió: “Yo me Ocupo”*, en: Pineau, Pablo, Dussel, Inés y Caruso, Marcelo. *La Escuela como Máquina de Educar. Tres Escritos sobre un Proyecto de la Modernidad*. Paidós, Buenos Aires

- Possevino, Antonio. (1941) *Cultura de Ingenios y Teología Catequística*. Casa Martín, Valladolid
- Rabelais, Francisco. (1923¿?) *Gargantúa y Pantagruel*. M. Aguilar Editor, Madrid
- Rousseau, Jean-Jacques. (2016) *Emilio o de la Educación*. Ediciones de la JUNJI, Santiago de Chile
- Sadoleti, Iac. (1583) *De Liberis Recte Instituendis, Liber*. Biblioteca Naz Vitorio Emanuele, Roma
- Sánchez de Arévalo, Rodrigo. (1999) *Tratado sobre Técnica, Método y Manera de Criar a los Hijos, Niños y Jóvenes (1453)*. Universidad de Navarra, Navarra
- Spencer, Herbert. (1913) *Social Statics. Together with Man versus the State*. D. Appleton and Company, New York and London
- Suárez Litvin, Roldan Tomasz. (2003) *El Sentido Histórico del Proyecto Educativo de Lutero (I)*, en: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-62682003000300002 (20/04/2023)
- Olivieri, Simonetta. (1986) “Historiadores y Sociólogos en Busca de la Infancia. Apuntes para una Bibliografía Razonada”, en: *Revista de Educación*, Núm. 281, septiembre-diciembre, Ministerio de Educación y Ciencia, España, pp. 47-86
- UNESCO. (2021) *Reimaginar Juntos Nuestros Futuros. Un Nuevo Contrato Social para la Educación. Informe de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación. Resumen*. UNESCO, Francia
- Varela, Julia. (1986) “Aproximación Genealógica a la Moderna Percepción Social de los Niños”, en: *Revista de Educación*, N° 281, septiembre-diciembre, CIDE, pp. 155-175
- Vives, Juan Luis. (1999) *Diálogos o Lingvæ Latinæ Exercitatio*. Biblioteca Virtual de Cervantes, Alicante