

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

Estudios con Reconocimiento de Validez Oficial por Decreto Presidencial
del 3 de abril de 1981



CRÍTICA FILOSÓFICA AL CONCEPTO DE EMANCIPACIÓN DE LA PEDAGOGÍA MODERNA DESDE EL BINOMIO SCHÉRER-FOURIER

TESIS

Que para obtener el grado de

MAESTRÍA EN FILOSOFÍA

Presenta

Emmanuel José Ávila Estrada

Directora: Dra. Gabriela Méndez Cota

Lectores: Dra. Hilda Patiño Domínguez

Dr. Stefano Claudio Sartorello

Ciudad de México, 2024

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	3
CAPÍTULO PRIMERO	
Emancipación y pedagogía moderna. Una aproximación histórico-teórica	11
1.1. El plano de inmanencia de la emancipación	13
1.1.1. <i>Colonización de América y el Caribe</i>	<i>14</i>
1.1.2. <i>Aufklärung/Lumières/Ilustración en Europa</i>	<i>21</i>
1.1.3. <i>Revolución (es)</i>	<i>26</i>
1.2. El plano de inmanencia de pedagogía moderna	29
1.2.1. <i>Razón científico-pedagógica.....</i>	<i>32</i>
1.2.2. <i>Razón política-pedagógica</i>	<i>37</i>
1.2.3. <i>De Locke a Rousseau: gentleman y Emilio.....</i>	<i>39</i>
CAPÍTULO SEGUNDO	
Infancia y adolescencia en la pedagogía moderna	45
2.1. Del estado de naturaleza a la sociedad civil.....	47
2.2. ¿Descubrimiento o colonialidad de la infancia?	57
CAPÍTULO TERCERO	
Crítica filosófica al concepto de emancipación de la pedagogía moderna	66
3.1. Infancia y adolescencia a dis-posición.....	68
3.1.1. <i>La pedagogía moderna, el dispositivo y la colonialidad</i>	<i>70</i>
3.1.2. <i>Inocencia e infantilización, la naturaleza de Emilio</i>	<i>75</i>
3.2. Pedagogía moderna: ¿emancipación o represión pasional?	81
3.2.1. <i>Pedagogo-adulto: suplemento y subordinación</i>	<i>82</i>
3.2.2. <i>Desexualización pedagógica: el tratamiento biopolítico del cuerpo infantil.....</i>	<i>89</i>
3.2.3. <i>Vigilancia y Estado de excepción</i>	<i>98</i>
3.2.4. <i>Escolarización, libertad retardataria.....</i>	<i>102</i>
CAPÍTULO CUARTO	
Hacia una infancia mayor, repensar la emancipación.....	108
Una educación estético-pasional desde el binomio Schérer-Fourier	108
4.1. Estética pasional, repensando el fundamento de la emancipación.....	109
4.2. Repensar el niño y la niña: hacia una infancia como Constelación	115
4.2.1. <i>Atracción apasionada</i>	<i>117</i>
4.2.2. <i>Opacidad (es).....</i>	<i>122</i>
4.2.3. <i>Sexo neutro o tercer sexo.....</i>	<i>126</i>
4.2.4. <i>Una infancia mayor</i>	<i>130</i>
4.3. Repensar la educación: el trabajo atractivo y la emancipación.....	133
4.3.1. <i>El trabajo atractivo, el fin de lo pedagógico</i>	<i>134</i>
4.3.2. <i>Las pequeñas hordas, un despliegue pasional de la infancia.....</i>	<i>138</i>
4.3.3. <i>Emancipación estético-pasional: las pasiones distributivas y la infancia</i>	<i>141</i>
CONCLUSIONES.....	145

INTRODUCCIÓN

El tema del que se ocupa la presente investigación es aquel que corresponde al problema de la emancipación en la educación, nuestra motivación está en no hallar en el mundo un lugar en que se sea pleno; muy al contrario, nos encontramos con una reducción sistemática a etiquetas y categorías predeterminadas desde la infancia, que coaccionan de antemano los procesos de producción de las subjetividades, nuestros modos de ser y estar en el mundo. No existen espacios para la libre exploración que no estén prejuiciados y predeterminados de antemano. Habitamos en un orden social extremadamente programado y automatizado, existimos en un mundo en el cual es complicado crear otras posibilidades, y más bien se deben escoger las ya-dadas, de lo contrario, te será difícil la vida, y, de hecho, así lo es.

La emancipación ha atravesado estas reflexiones que, aunque personales, se hacen extensivas a todos aquellos que pertenecen a este orden social llamado civilización. Por tanto, este problema insta a seguir pensando hasta agotar todas las alternativas, asimismo seguir ensayando otros modos de existir que nos abran a otras sensibilidades, a otros modos de estar en el mundo, de relacionarnos con lo humano y lo no humano, que nos provean de eso que hasta el día de hoy se nos ha prometido y que aún no vemos llegar: la deseada felicidad.

En el trasegar de la filosofía hemos sido testigos de que la emancipación ha sido pensada en torno a lo social, lo cultural, lo económico, lo político o lo epistemológico, así como en cada lugar de enunciación donde la filosofía se la ha planteado como problema. De la misma manera, la presente investigación se interesa en encontrar, en la filosofía contemporánea, esta inquietud emancipatoria, a través de una *praxis* filosófica que ineludiblemente guarda relación con la creación (*poíesis*), divulgación, interpretación y reinterpretación conceptual.

Es así como hemos llegado a la comprensión de que toda *praxis* emancipatoria supone, de antemano, una represión, un antagonismo *sui generis* que guarda relación con los límites impuestos a la existencia, a una exclusión que cada sistema social, hasta ahora conocido y difundido, parece portar. Pretendemos aquí estudiar la emancipación en relación con los vínculos que han existido entre política y educación desde mediados del siglo XVIII y principios de siglo XIX, en la que vemos aparecer el concepto de emancipación como el producto y proyecto de dicha relación, y que aún hoy sigue constituyendo los modos de intelección en que se producen los discursos sobre las prácticas emancipatorias. Entonces, siendo conscientes de la amplitud del problema y de todos aquellos lugares a los que nos

puede llevar, hemos optado por delimitarlo partiendo de dos aspectos que presentaremos seguidamente.

En primer lugar, se ha encontrado, a partir de un análisis regresivo de la historia de la relación entre política y educación, que la forma en que hoy se concibe la emancipación tiene su origen, producción y divulgación en el clímax de los acontecimientos del siglo XVIII y comienzos del XIX, misma temporalidad en que vemos a la educación empezar a hacerse cargo de los niños, niñas y adolescentes con el propósito de incluirlos en el proyecto de una nueva sociedad. En consecuencia, en segundo lugar, el concepto de emancipación empezará a ser pensado referido a la enseñanza dirigida por/en las escuelas a cargo del Estado, entendiéndose entonces la emancipación como preparación intelectual y moral (ciencias y civismo) de la mano de un tipo específico de educación infantil. No obstante, hay que aclarar que la pedagogía y la educación no nacen aquí, en estas fechas.

Una de estas formulaciones teóricas mejor consolidadas e importante para el siglo XVIII la encontramos en Jean-Jacques Rousseau, en quien se anuncian tres aspectos fundamentales: (1) la concepción de infancia y adolescencia para el tratamiento de niños, niñas y adolescentes, (2) un programa de enseñanza adscrito a la figura pedagogo-alumno y (3) la vinculación de la educación a un proyecto y programa político civilizatorio, entendido como proceso de emancipación, que está aún vigente. Pues bien, respecto de aquello que el ginebrino representa en nuestra investigación, hemos rastreado y argumentado el camino que lleva a él, por tanto, se habrá de notar una suerte de centralidad en su obra que debe ser tomada no como una crítica a él, sino a lo que está representando.

Enfaticémoslo una vez más. Ni toda la obra del ginebrino ni su *Emilio*, son la pedagogía moderna como proyecto civilizatorio y emancipatorio acabado, ni tampoco la plenitud del concepto de emancipación. Buscamos anunciar la representación de una figura traslúcida que vemos venir desde la Colonización de América y el Caribe con la concepción del estado de naturaleza, empezando su marcha en lo pleno del siglo XVIII, en donde Rousseau y su *Emilio* se convierten en hito. Con ello expondremos los principios fundamentales sobre los que operará la pedagogía en favor de la emancipación y de la relación política-educación.

De manera subyacente a esto, hay dos motivos que nos conducen a Rousseau: en primera instancia, porque es Rousseau, como afirmará Schérer, quien presenta “los preceptos

fundamentales según los cuales debe ser comprendida y tratada la infancia”¹, vigente en nuestra actualidad, considerándose el *Emilio* el texto canónico por excelencia para la pedagogía. En segunda instancia, porque es un contemporáneo del pensamiento filosófico de Charles Fourier, quien formuló también una propuesta educativa en la que se fundamenta nuestra crítica filosófica y que, al igual que Rousseau, también está pensando de acuerdo a las necesidades de su tiempo.

El *Emilio* aparece en el panorama ilustrado del siglo XVIII y XIX, convirtiéndose en la piedra angular que soporta los tratados sobre la infancia, instituyendo también su estructura: pedagogo-pupilo. Los preceptos fundadores de la pedagogía moderna buscaban jalonar procesos que permitirán al niño, la niña y a adolescentes abrazar también la libertad, pero a ello se le antepondrá un medio: la enseñanza dirigida. Aquí el pedagogo es el encargado de liberarles, de emanciparles en el desarrollo del intelecto al ponerlos al corriente de los grandes avances científicos de la época. La pedagogía logra así vincularse a un programa político y social.

Es a partir de lo anterior que el problema de la emancipación en la pedagogía moderna radicaré en que “la infancia no es jamás liberada en sí misma”². Aquello que supone le daría su lugar en la sociedad, no hace más que hacerle entrar en un chantaje en el que para emanciparse, debe antes pedagogizarse a través del intelecto, y así alcanzar la máxima aspiración: ser-adulto y ciudadano. Por tanto, a partir del establecimiento de este estatuto pedagógico no hay una emancipación, ciertamente, sino las condiciones predisuestas que en su cumplimiento dan la entrada al orden social y político. Y en ello, la escuela será la máquina de poder, máquina de encerramiento, la infraestructura programática que coloca al infante en reserva, aplazando su acción sobre lo social, justificándose en el anhelado sueño de la libertad, la adultez. El niño va a la escuela con esta ilusión. Es en la escuela donde se reproducirán los estereotipos a los que se conduce la infancia, se justifican las jerarquías y las identidades estables, se les prepara para hacer parte de ellas. Ahí, en el aula de clases, en el salón de juegos, en la mirada penetrante del pedagogo se “producen individuos dóciles”³.

De este modo, hemos sido situados en unos principios, discursos, rituales y procesos político-pedagógicos que son puestos a funcionar desde la niñez como camino de preparación a la adultez y a la vida social. Dichos procesos educativos emergen a partir de ciertos discursos políticos, morales, literarios, psicológicos y pedagógicos que inventan (infancia y

¹ René Schérer, *Pari sur l'impossible. Pour une philosophie hors de soi*. (Paris : Presses Universitaires de Vincennes, 1989), 144

² René Schérer, *Pari sur l'impossible*, 181

³ René Schérer, *Enfantines*, 12

adolescencia) a niños, niñas y adolescentes e inauguran prácticas educativas sin precedentes de tipo biopolítico, las cuales en la presente investigación son presentadas bajo el concepto de pedagogía moderna.

La pedagogía moderna en todo esto devendrá pieza clave para constituir los modos de inserción social desde la niñez a partir de la estructura pedagogo-alumno y en favor de un proyecto emancipatorio como proceso civilizatorio extensivo a América latina y el Caribe. Producto de esto, la pedagogía moderna se configura como un tipo de racionalidad incorporada a un nuevo proyecto de sociedad, ella es constituyente de este proceso civilizatorio que no solo está en relación con la enseñanza intelectual, sino también con la producción de una subjetividad que se instala como paradigma ético y moral: la ciudadanía o el ciudadano. Es por ello por lo que nos hemos encontrado, en esta maraña histórico-teórica, en sus entrecruzamiento e intersecciones, con Jean-Jacques Rousseau, en quien vemos un discurso inaugural y el principio rector de la práctica pedagógica, moderna y emancipatoria en relación a la niñez y a al proyecto civilizatorio político. Es de lo hasta ahora enunciado que derivamos el objetivo de esta investigación: repensar el concepto de emancipación de la pedagogía moderna a partir de una crítica filosófica sustentada en el binomio Schérer-Fourier, y apoyándonos en la teoría decolonial latinoamericana. Por ende, el desarrollo del objetivo general, en mención, se ha organizado en cuatro capítulos.

En los capítulos primero y segundo será mucho más clara la presencia de los aportes del pensamiento decolonial latinoamericano, específicamente, de los postulados del *grupo colonialidad/modernidad*⁴ (Aníbal Quijano, Marta Lugones, Nelson Maldonado-Torres, Enrique Dussel, Walter Dignolo, Enrique Lander, Santiago Castro-Gómez) y exclusivamente respecto del concepto de colonialidad (poder, ser, saber y género) que nos ha permitido definir el apelativo de moderna de la pedagogía. En los capítulos tercero y cuarto, se notará una relevancia de la propuesta estético-política del binomio Schérer-Fourier; empero tejaremos, interseccionalmente, las lecturas realizadas por los decoloniales. Nuestra intención será poner a conversar con pertinencia, incluso debatir con ambas perspectivas, respecto de nuestros objetivos, pero basándonos más en la propuesta del binomio Schérer-Fourier.

De este modo, con el interés de contextualizar históricamente el abordaje filosófico del concepto de emancipación, de pedagogía moderna e infancia y adolescencia; en el primer capítulo se partirá de dos acontecimientos matrices que servirán de marco de referencia para

⁴ Llamados así por Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel en su prólogo, titulado “Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico”, hecho para la compilación al libro *El giro decolonial Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (2000).

nuestro análisis y crítica: (1) la interacción global que configuró las relaciones a nivel económico, político, cultural y social, en gran parte gracias a la Colonización de América y el Caribe y, en efecto, al descubrimiento de nuevas rutas de navegación; y (2) la transformación de la racionalidad política que consistió en el tránsito de una Monarquía absolutista a los Estados-nación a mediados del siglo XVIII e inicios del XIX. A lo que también se suma, el ascenso al poder de la clase burguesa (en Europa) y los criollos (en América y el Caribe), el nacimiento del capitalismo como sistema económico y las primeras bases del liberalismo político en Occidente.

En ambos acontecimientos aquí mencionados se tomará como punto de partida los estudios del pensamiento decolonial, en relación con sus aportes histórico-teóricos sobre la colonialidad y la modernidad, a partir de los que se presenta el proyecto emancipatorio moderno como parte de un patrón de poder de tipo colonial; denotando así los elementos biopolíticos constituyentes de la relación entre pedagogía moderna, política y emancipación.

Respecto del pensamiento decolonial, sin embargo, aquí es necesario aclarar que guardaremos una distancia en lo que corresponde al concepto de emancipación, partiendo, en su lugar, de la propuesta contenida en el binomio Schérer-Fourier. Esto lo decimos, porque buscamos explorar, luego de la crítica filosófica, un más allá de lo que nos ofrece el registro decolonial con la colonialidad del saber en relación con la educación, adentrándonos, por tanto, a otra comprensión de la emancipación que procure, con su énfasis pasional, profundizar en una dimensión estética que posibilite la entrada de otros elementos –no solo epistemológicos- a la discusión.

Será importante observar que estos dos primeros capítulos pretenden dar las bases conceptuales, el contexto histórico y las comprensiones de entrada a esta investigación, asimismo dar a entender a nuestros lectores a qué nos estaremos refiriendo con emancipación, pedagogía moderna, infancia y adolescencia. En razón de esto, el concepto de emancipación que aquí se problematiza parte, a su vez, de tres conceptos que también han sido acontecimientos importantes en la historia reciente de la humanidad: la Colonización de América y el Caribe, enfatizando en los modos en que dicho proceso consolidó, para el nuevo orden mundial un *ethos* colonial, explicado desde el concepto de colonialidad. La Ilustración (europea) y los intersticios que proveen elementos de lectura del mismo acontecimiento en América y el Caribe de mano de los criollos. Y la Revolución (francesa) como un elemento constituyente de la racionalidad política que hasta el día de hoy sigue definiéndonos. De estos tres acontecimientos se extraerán: un *ethos* colonial que define los modos relacionales o intersubjetivos productos de la Colonización; la emancipación entendida desde el desarrollo

del intelecto y la moral por el saber, predicamentos de la Ilustración; y el nacimiento de los Estados-nación por medio de una racionalidad política que se desarrolla en América y el Caribe con las Independencias, en donde la Revolución deviene paradigma político.

Por su lado, respecto del concepto de pedagogía moderna, buscaremos definirlo a partir de la configuración de dos racionalidades, cruciales en el desarrollo del proyecto moderno, civilizatorio y de emancipación: la razón científica y la razón política, poniendo en función con ellas una suerte de educación infantil como proceso de emancipación social y política. Estas racionalidades tienen que ver con la aparición de la ciencia moderna, específicamente, con el problema del método y con los primeros planteamientos del liberalismo político-económico.

Partiendo de ese mismo desarrollo metodológico, el segundo capítulo se ocupará de otro acontecimiento, la invención de la infancia vinculada a la configuración de la pedagogía moderna y la emancipación. Esto aquí será explicado, por un lado, a partir de los postulados de un *estado de naturaleza* que sirven de base a la definición de la infancia de la pedagogía moderna y; por otro lado, el descubrimiento o invención de la infancia, desde el que se comprenderá y practicará la inserción de niños, niñas y adolescentes en el proyecto de sociedad. Con la invención de la infancia, la pedagogía moderna se engancha al proyecto civilizatorio, asumiendo un compromiso con la emancipación de los hombres del mañana al convertirlos en ciudadanos.

Ahora bien, respecto de los capítulos tercero y cuarto que conciernen a la crítica filosófica y a la otra comprensión del concepto de emancipación, tomaremos como lugar de enunciación los postulados estéticos del binomio Schérer-Fourier. Dicho binomio, metodológicamente, ha consistido en colocar sobre un mismo plano de pensamiento las propuestas estéticas, políticas, educativas y las consideraciones sobre la infancia de René Schérer (1922-2023) y Charles Fourier (1772-1837), con el propósito de repensar el concepto de emancipación del ámbito educativo.

Nuestra crítica filosófica estará enfocada en la estructura pedagogo-alumno a partir de la cual se reproduce el patrón colonial que imposibilita pensar una emancipación que desde la infancia no esté ya atrapada. Por tanto, los elementos de esta crítica filosófica serán los siguientes: reaccionar a la *suplencia o suplemento pedagógico* que ha determinado el funcionamiento de la educación hasta nuestros días y que establece la necesidad de la función pedagógica en el adulto, aludiendo a una suficiencia y, en efecto, una insuficiencia natural de niños, niñas y adolescentes. Esto aunado a la subordinación a la adultez como condición necesaria para la emancipación. El segundo elemento se refiere al funcionamiento del

dispositivo de pedagogización que en tanto vigilancia, control y supervisión (proceso de veridicción/valoración) toma por objeto al niño, la niña y adolescentes. El tercer elemento expondrá los procesos de *desexualización de la pedagogía moderna*, explicados con el dispositivo de la sexualidad y la colonialidad de género. Y el último elemento corresponde a la *escolarización* como una pauta general de *represión pasional* (social y política), consistente en aplazar la inserción al orden social hasta que se sea mayor de edad, siendo esto no más que una libertad retardataria y repleta de trampas.

Ya situados en el cuarto capítulo, y teniendo en cuenta todo el camino que habremos avanzado hasta aquí, propondremos un concepto de emancipación que dé otras posibilidades o alternativas a la educación desde un fundamento estético retomado de la propuesta estético-política del binomio Schérer-Fourier, específicamente, de aquello que han llamado *estética pasional* (o de las pasiones). Nuestro interés aquí no estriba en una decolonización de los saberes en la educación, sino a la desactivación teórico-práctica de la estructura que los produce: la relación pedagogo-alumno que también podría entenderse, en un sentido más amplio, como la relación adulto-niño, niña y adolescentes. La que se ha establecido como la condición preexistente a toda educación infantil. Se trata, entonces, de desestabilizar esta estructura de tipo colonial y de producción epistemológica (epifenómeno de la pedagogía moderna), implicando no solamente la proliferación productiva de otras epistemes, sino también la abolición de cualquier jerarquización que entre ellas pueda darse en la forma de violencia, opresión y colonialidad.

Entonces, aun sabiendo que el punto de partida de esta investigación ha correspondido con algunos postulados decoloniales, en especial aquellos sobre la colonialidad (de saber, ser, género y poder), no por ello asume también su desarrollo, solución o propuesta. Nuestras intenciones quieren ir más allá de lo que persigue una pedagogía decolonial con sus enfoques etnoeducativos e interculturales⁵, sin excluir estos, por supuesto. Otra de las razones está en que la postura decolonial, a final de cuentas, parece acabar reproduciendo el modelo moderno-colonial de emancipación en la educación, manteniendo la estructura jerárquica intacta al interior de su discurso, puesto que, como evidenciaremos, la relación pedagogo-alumno constituye la colonialidad del ser y el saber de niños, niñas y adolescente. Esto así nos deja ver como la decolonialidad sigue partiendo en la educación de los fundamentos coloniales que critica: la identidad, la esencia, la pureza y jerarquización y colonialidad epistemológica.

⁵ Cf. Johan Méndez-Reyes. *La pedagogía decolonial y los desafíos de la colonialidad del saber. Una propuesta epistémica*. Abya Yala, 2021.

Todo esto nos coloca muy fuera de posturas epistemológicas que defienden la pureza de la identidad como lugares cerrados sin conexiones, extremadamente territorializados, con fronteras del pensamiento militarizadas. Muy al contrario, apelamos a principios ontológicos de pluralidad, rebasados estéticamente por el contacto y la relación con lo Otro y el Otro, ya que sean relaciones violentas o no, son constitutivas de nuestro presente y nuestra crítica debe ayudar a localizarlas, no tanto para apelar a una esencia o identidad originaria, sino para darnos cuenta, en la distancia del tiempo y el espacio, aquello que somos y desde donde debemos (de)construirnos, sin revanchismo, más sí al apropiarnos de nuestro presente.

Nuestra postura, desde la perspectiva estética del binomio Schérer-Fourier, es la de seguir promoviendo la creación de otros imaginarios, vindicando otros modos e instancias de creación de las subjetividades, de vivir la infancia y de estimular el crecimiento individual y colectivo por y desde una educación que enfatice en las pasiones y deseos, sin obviar los saberes, que se esfuerce por encontrar otros modos de relacionarnos. Desde el binomio Schérer-Fourier queremos proponer unos principios estéticos que sirvan de base para pensar críticamente otras alternativas educativas y repensar los modelos de educación con que contamos, esto desde la exploración de un fundamento estético que libere el imaginario de la infancia y situé a niños, niñas y adolescentes en un campo social abierto, libre de estratificaciones y rico en relaciones para el desarrollo y creación de sus propias posibilidades, sin la mediación o intervención de los adultos, sino solo de sus pares, desarrollando así lo colectivo e individual.

CAPÍTULO PRIMERO

Emancipación y pedagogía moderna. Una aproximación histórico-teórica

*Ped-agogía (agein) conducir, elevar; el adulto se lleva al niño y lo conduce, en las distintas acepciones del término, y va con él, lo cual implica unas relaciones no sólo de magisterio, sino también de identificación, al menos parcial. Es así como el adulto se perpetúa en él mientras lo forma.*⁶

En el presente capítulo nos disponemos a exponer las consideraciones generales de los conceptos de emancipación y pedagogía moderna. Entiéndanse estos conceptos y sus definiciones como aproximaciones histórico-teóricas, en tanto que marco de referencia para la localización del problema que es el centro de nuestra crítica filosófica. Es sabido que, en la investigación filosófica, “todo concepto es un problema comprensivo, una lucha por su interpretación”⁷ y asimismo todo problema requiere o hace solícita una propuesta metodológica, o mejor aún, el trazo de una ruta para su solución, para exponer con ello su interpretación o reinterpretación.

Antes de empezar nos gustaría justificar la relación del binomio Schérer-Fourier con el pensamiento decolonial; esto en la medida en que se nos acepte que ambas posturas son antimodernas, en el sentido, no de una superación de la modernidad, sino en la crítica a la mitificación ligada al progreso, al desarrollo, a la perfectibilidad y a Europa como centro; es decir, en contra de toda postura eurocéntrica e imperialista. Asimismo, a la determinación del sistema-mundo como organización económica y estratificada de las sociedades, desde donde se establece que unos pueblos son mejores que otros (primer mundo/tercer mundo, nuevo continente/viejo continente, etcétera) o que unos saberes son más válidos que otros. Es aquí donde podemos localizar el diálogo de ambas posturas, sus intersecciones en favor de nuestros propósitos, sin dislocarlas de sus lugares de enunciación, sino más bien fijándonos en sus disposiciones epistemológicas que, sin duda, han enriquecido nuestro análisis.

Entonces, ya que la emancipación y la pedagogía moderna, en primera instancia, manifiestan en nuestra investigación un problema conceptual de entrada, hemos optado por comprenderlos a partir de otro concepto (atreviéndonos a llamarlo así⁸), a saber: el plano de

⁶ René Schérer, *Pedagogía Perversa, La pedagogía perversa*. Barcelona: Editorial Laertes S.A, 1983, 127

⁷ Diego Muñoz & Andrés Runge, Acercamiento histórico, político y pedagógico al concepto de emancipación. *Revista Kavilando*, 10 (2), 2018, 471

⁸ Esto lo decimos porque para Deleuze-Guattari “el plano no es un concepto pensado ni pensable, sino la imagen del pensamiento, la imagen que éste da de esto que significa pensar” (Gilles Deleuze y Félix Guattari. *Qu’est-ce que la Philosophie ?* Éditions de Minuit, 1991, 39)

inmanencia⁹ de Gilles Deleuze y Félix Guattari; con el fin de explicar, metodológicamente, el modo en qué los abordaremos y cómo los encontramos en la historia de la filosofía política y de la educación.

Para Deleuze y Guattari el concepto no es simple, de hecho, no hay concepto simple, puesto que “todo concepto tiene sus componentes”¹⁰, y dichos componentes son, a su vez, otros conceptos; por tanto, todo concepto es producido en sus relaciones y yace siempre compuesto¹¹. Es así como un concepto reenvía siempre a una multiplicidad de conceptos que le iluminan o complejizan su significado, debido a que los conceptos nunca son simples. El rasgo ontológico del concepto es la multiplicidad, una heterogénesis productiva y relacional, ello gracias a “una ordenación de sus componentes por zonas de proximidad”¹². Pues bien, dicha zona de proximidad en nuestra investigación está compuesta por dos criterios: 1) territorial (Europa y América) y 2) una unidad de comprensión temporal (finales del siglo XVII e del siglo XIX).¹³

En este mismo orden de ideas, retomando a Deleuze-Guattari, las relaciones que conforman un concepto originan un plano de inmanencia, en el cual se produce el concepto en estrecha relación con un medio inmanente o real, su *locus enuntiationis*. Entonces, en primer lugar, el concepto es un acontecimiento que se territorializa, pero también y a su vez, es un componente de otro concepto, es decir, establece relaciones entre territorios¹⁴, su lugar por extensión es la Tierra. La imagen del plano de inmanencia es el conjunto de la Tierra. A este respecto, afirmará Immanuel Wallerstein en su análisis que “los conceptos sólo pueden entenderse dentro del contexto de su tiempo. Esto es más cierto todavía en lo que respecta a perspectivas cuyos conceptos adquieren significado primariamente en relación con los

⁹ Explica René Schérer que “es en el spinocismo que piensa generalmente Deleuze con la palabra inmanencia, pero también, de cierto modo, en el campo de la conciencia absolutamente inmanente de la fenomenología hursserliana, lugar de despliegue y corte sin intermediario ni trasfondo de la fenomenalidad.” (René Schérer, « Philosophie et utopie », *Revista Lignes* (No.17), 66-87. Paris : éditions Hazan, 1992, 71)

¹⁰ Gilles Deleuze y Félix Guattari. *Qu'est-ce que la philosophie ?* 21

¹¹ Esto así descrito lo podemos encontrar en el postulado de *Monadología* de Leibniz, para quien “la mónada (...) no es otra cosa que una substancia simple (...) es decir, sin partes” (Gottfried Leibniz. *Monadología*. Oviedo Pentalfa ediciones, 1981, numeral 1).

¹² Gilles Deleuze y Félix Guattari. *Qu'est-ce que la philosophie ?* 26

¹³ Estas fechas las hemos seleccionado, tomando como referencia de los planteamientos filosóficos de René Schérer y Charles Fourier, y los planteamientos histórico-filosóficos de pensadores decoloniales como Enrique Dussel y Santiago Castro-Gómez; asimismo de historiadores políticos y sociales como George Sabine, Reinhard Koselleck y Philippe Ariès, e historiadores de la pedagogía como Nicola Abbagnano y Maocir Gadotti.

¹⁴ Esto lo decimos, partiendo de la indicación dada por Deleuze y Guattari, “el concepto no es objeto, sino territorio” (Gilles Deleuze y Félix Guattari. *Qu'est-ce que la philosophie ?* 94). En nuestro caso, referencia, por un lado, a la Europa occidental y, singularmente, a Latinoamérica.

demás”¹⁵. La producción de un concepto es situada, lo que no impide sus relaciones con otros territorios en intercambios, imposiciones o autarquías.

Partiendo de lo anterior aquí expuesto, la Colonización, la Reforma, la Contrarreforma, la Ilustración, la Revolución, la Independencia (conceptos claves en nuestra investigación para la construcción de los conceptos de Emancipación y Pedagogía moderna, entendidos como conceptos componentes por su relación de proximidad) poseen, en tanto que hechos producto de la sociabilidad, el mismo carácter de acontecimiento que el concepto en sus composiciones en el plano de inmanencia. Buscamos “la conexión de un plano de inmanencia absoluto con un medio social relativo que procede también por inmanencia”¹⁶, entonces, para abordar los conceptos de emancipación y pedagogía moderna estableceremos las vinculaciones entre el plano del pensamiento occidental europeo y la Europa de finales siglo XVII e inicios del siglo XIX, con los aportes del pensamiento latinoamericano decolonial que nos permiten encontrar desde el acontecimiento de la Colonización unas implicaciones no solo al interior de Europa, sino a nivel de Occidente, inscribiendo en ello a Latinoamérica como una extensión, por colonialidad del poder, de la sociedad europea (ibérica). Pues bien, desde la maquínica que nos ofrece la producción en el plano de inmanencia relativo¹⁷; podremos definir emancipación y pedagogía, abordando, sobre todo, especialmente, esta última en su devenir pedagogía moderna.

1.1. El plano de inmanencia de la emancipación

A partir de los siglos XV y XVI, Europa atravesaba un proceso de secularización que estaba invadiendo cada una de las esferas constituyentes de sus sociedades. Lo cultural, lo político, lo ético y estético metamorfoseaba. Para ese entonces ya habían sido descubiertas nuevas rutas de navegación que daría lugar al Sistema-mundo¹⁸, gracias, en parte, a la colonización de América; favoreciendo inexorablemente el comercio y los mercados, y permitiendo el nacimiento de un nuevo sistema económico, así como las condiciones de

¹⁵ Immanuel Wallerstein. *Análisis del sistema-mundo. Una introducción*. Siglo veintiuno editores, 2005, 13

¹⁶ Gilles Deleuze y Félix Guattari. *Qu'est-ce que la philosophie ?* 94

¹⁷ Está el plano de inmanencia absoluto que opera de forma regular en todos los planos: es la forma en que el plano se torna trascendente. Asimismo, tenemos el plano de inmanencia relativo que es el modo particular en que un plano se manifiesta en relación a su medio real específico (Grecia, Europa, Latinoamérica).

¹⁸ “Este sistema-mundo ha contado con muchas instituciones estados y sistemas interestatales, compañías de producción, marcas, clases, grupos de identificación de todo tipo—y que estas instituciones forman una matriz que permite al sistema operar (...) este sistema es una creación social, con una historia, con orígenes que deben ser explicados, mecanismos presentes que deben ser delineados y cuya inevitable crisis terminal necesita ser advertida” (Immanuel Wallerstein. *Análisis del sistema-mundo...*, 10) en (Enrique Dussel. *1492: el encubrimiento del otro: hacia el origen del mito de la modernidad*. UMSA. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 1994).

dominación en masa. El comercio de ese entonces, beneficiado por la explotación de trabajo en los ingenios de América, encontró en manos de la clase burguesa su égida, puesto que, eran éstos los comerciantes en las ciudades capitales de Europa (sin detentar mayor incidencia sobre cuestiones políticas o culturales)¹⁹.

En primera instancia, el proceso de secularización en algunas regiones de Europa traía la idea de un distanciamiento de la Iglesia que había sido iniciado por los reformistas, encabezados por Martín Lutero y radicalizado por Jehan Calvino, lo que más tarde reduciría su dominio sobre la política y la educación, y sobre las concepciones respecto al futuro, la historia y el destino de la humanidad. Uno de estos cambios estructurales, a nivel político, será el tránsito a la monarquía absolutista (para entonces, secularizada)²⁰. En esto, por ejemplo, la Reforma no será más que el nombre que adquiere la deslegitimación de la Iglesia. Será Nicolás Maquiavelo quien mejor representará esta figura política de la secularización moderna, desde donde se entenderá al Estado respecto de un punto de inflexión de la racionalidad política que llevaría, a finales del siglo XVIII e inicios del Siglo XIX, a constituir lo que se conoce hoy como Estado-Nación, una radicalización de la secularización política, los Estados laicos.

El emerger de la emancipación como acontecimiento se mostrará como proyecto y ya no solo al margen del derecho. Son tres acontecimientos que nos sugieren la comprensión de la emancipación como concepto: la Colonización, la Ilustración (y el derecho romano/consuetudinario), y la Revolución (francesa). Tres acontecimientos que deben entenderse en tanto que conceptos componentes a partir de la relación de proximidad con el concepto de emancipación.

1.1.1. Colonización de América y el Caribe

Nos basaremos aquí en los postulados del pensamiento decolonial, tomando a sus más claros representantes o iniciadores del movimiento en 1996. A saber, Aníbal Quijano y Edgardo Lander, a quienes se unen también filósofos de la liberación como Enrique Dussel y Walter Mignolo. A partir de los datos que ellos nos suministran es posible asumir la colonización de América como un acontecimiento relevante para el proyecto emancipatorio

¹⁹ Sostiene Quijano: “Con América (Latina) el capitalismo se hace mundial, eurocentrado y la colonialidad y la modernidad se instalan, hasta hoy, como los ejes constitutivos de este específico patrón de poder”. (Aníbal Quijano, “Colonialidad del poder y clasificación social”, en *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, comp. Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel. Siglo del Hombre Editores, 2007, 93)

²⁰ Esto lo explica Reinhard Koselleck como aquello que denomina como la transformación de la estructura temporal que, según él, daría lugar al principio de la modernidad, una secularización del tiempo, el pasar de la historia de la Salvación a la Historia del Hombre, un horizonte de expectativas ahora en el dominio de lo humano mismo y no de un designio divino. (Reinhard Koselleck. *Futuro Pasado*. Paidós editores, 1993)

europeo, denotando al interior de su práctica la conformación de instrumentos coloniales de incidencia global y no solo local. En esto en lo que ha consistido el despliegue del proceso civilizatorio que aquí revisamos de forma específica en relación con la pedagogía moderna. Wallerstein lo explica a partir de la globalización y la configuración del sistema-mundo del que la pedagogía moderna hace parte elemental.

Vemos entonces el alcance del proyecto emancipatorio de la pedagogía moderna, sumado a dicho proyecto civilizatorio (colonizador), especialmente en América que es nuestro lugar de enunciación, ya que, América ha estado en la génesis del proyecto moderno con la colonización y en su despliegue con las Independencias (XVIII-XIX). Este proyecto emancipatorio nos ha alcanzado gracias al descubrimiento de las nuevas rutas de navegación, expresándose en la invasión, saqueo, violación y esclavismo sobre el territorio latinoamericano en siglo XV. Edgardo Lander lo presenta así:

La conquista ibérica del continente americano es el momento fundante de los dos procesos que articuladamente conforman la historia posterior: la modernidad y la organización colonial del mundo. *Con el inicio del colonialismo en América comienza no sólo la organización colonial del mundo, sino, simultáneamente, la constitución colonial de los saberes, de los lenguajes, de la memoria y del imaginario.* Se da inicio al largo proceso que culminará en los siglos XVIII y XIX en el cual, por primera vez, se organiza la totalidad del espacio y del tiempo (...) en una gran narrativa universal.²¹

La colonización de América es la maquina despótica que produce la colonialidad como dispositivo o tecnología de poder/saber. Es un acontecimiento que produce un *ethos colonial* que ya no se identificará con dicho suceso ni en su alcance u operatividad, sino en su constitución ontológica. Nos referimos a la “actitud imperial”²². Por eso aun seguimos hablando de ello, ya no como hecho histórico, sino como actitud, un modo del ejercicio del poder. Es así como estamos obligados a diferenciar la colonización de la colonialidad. Con *colonialidad* nos referimos al resultado o la forma residual de cualquier tipo de relación colonial. Esta emerge en un contexto sociohistórico, “en particular el del descubrimiento y conquista de las Américas”²³. Es 1492, para Dussel, la fecha en que se inicia la configuración del Sistema-mundo por el descubrimiento de nuevas rutas de navegación que unen a África,

²¹ Edgardo Lander. “Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos”, en *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Eduardo Lander (Comp). Buenos Aires, CLACSO, 2000, 16 [cursivas nuestras]

²² Nelson Maldonado-Torres, “Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo”. En *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007, 136

²³ Nelson Maldonado-Torres, “Sobre la colonialidad del ser ...”, 131

Asia, Europa a través de América, dando lugar a la expansión del mercantilismo europeo, y a la reconfiguración de su movimiento económico-político al que se plegarán, procesos culturales, así como desarrollos epistemológicos y técnicos²⁴.

Detrás de la constitución de la semántica histórico-política de la modernidad subyace un mito identitario producido por Europa, del que se deduce que la invasión a América es un acontecimiento que trae lo moderno, lo nuevo, lo liberador; siendo entonces entendido esto como un descubrimiento, un hecho emancipador e iluminante. Es así como la colonización produce la colonialidad del saber que, a su vez, da lugar a una colonialidad del ser. La colonización de América entendida no solo en términos económicos y de ocupación territorial, sino también a nivel ontológico: la experiencia del colonizado y su impacto en el lenguaje y los imaginarios.

En este discurso colonial, América es presentada como “la primera *periferia* de la Europa moderna; es decir, sufrimos desde nuestro origen un proceso constitutivo de modernización (...) que después se aplicará a África y Asia”²⁵. Es por esta razón que para Dussel se produce un encubrimiento de corte epistemológico basado en una historicidad. Un “imaginario”²⁶ construido por el colonizador, una mitificación que considera la modernidad como aquello venido de Europa a América, debido al descubrimiento de Colón²⁷. A partir de esto “las relaciones intersubjetivas y culturales entre Europa (...) y el resto del mundo, fueron codificadas en un juego entero de nuevas categorías: Oriente-Occidente, primitivo-civilizado, mágico/mítico-científico, irracional-racional, tradicional-moderno”²⁸. En este sentido, el *ego cogito* que emerge como el estandarte de emancipación no es el principio, sino la concreción de una mitificación. La modernidad inicia con la aparición *ego conquiro* en la colonización. “El *ego cogito* moderno fue antecedido en más de un siglo por el *ego conquiro* (Yo conquisto) práctico del hispano-lusitano que impuso su voluntad (la primera “Voluntad-de-

²⁴ Enrique Dussel. “Europa, modernidad y eurocentrismo”. En *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Eduardo Lander (Comp). Buenos Aires: CLACSO, 2000, 46

²⁵ Enrique Dussel. 1492, 18

²⁶ Retomando al martiniqués Edouard Glissant, importante poeta y pensador del Caribe, asumimos su concepto de “*imaginario* es la construcción simbólica mediante la cual una comunidad (racial, nacional, imperial, sexual, etc.) se define a sí misma. En Glissant (1996), el término no tiene ni la acepción común de una imagen mental, ni tampoco el sentido más técnico que tiene en el discurso analítico contemporáneo, en el cual el Imaginario forma una estructura de diferenciación con lo Simbólico y lo Real. Partiendo de Glissant, le doy al término un sentido geo-político y lo empleo en la fundación y formación del imaginario del sistema-mundo moderno/colonial” (Aníbal Quijano, “Colonialidad del poder...”, 55)

²⁷ A este respecto explica Dussel: “el “mundo (Welt)”, o el “mundo de la vida cotidiana” (Lebenswelt)” de Cristóbal Colón era el de un experto navegante del Mediterráneo (...) Colón afirma haber llegado a Asia el 15 de marzo de 1493, cuando retorna de su primer viaje (...) sin haber por ello llegado aún al continente asiático. De todas maneras, Colón muere en 1506 con la clara conciencia de haber descubierto el camino por el Occidente hacia Asia en ella siempre estuvo y murió pensando en ella”. (Enrique Dussel. 1492, 36-38)

²⁸ Aníbal Quijano, “Colonialidad del poder...”, 211

Poder” moderna) al indio americano. La conquista de México fue el primer ámbito del *ego moderno*”²⁹.

La emancipación, sobre el fondo ontológico de la colonialidad es propia de un reconocimiento de la diferencia que fue sustraída, es decir, la sustancia pensante cartesiana es producto de la objetivación del Otro. El *ego cogito* justifica el uso del otro en nombre de la propiedad, y afirma su acto como salvación, y no en la negatividad de su diferencia ineludible e inabarcable.

La emancipación, desde la colonialidad, nos muestra que lo bueno, bello y liberador viene de afuera. A partir de ese momento Europa se autoproclama como centro de desarrollo y progreso respecto a la “periferia” conquistada. El eurocentrismo consiste en una *autocomprensión* de la civilización moderna en tanto que razón superior y más desarrollada respecto de esa periferia. Aquí la emancipación adquiere su valor en una trascendencia, la imagen del colonizador: entre más nos acerquemos a esa imagen más libres seremos. Europa será, por la colonización, la medida del proceso civilizatorio, progreso y perfectibilidad, creando discursos sobre la esencia del *hombre* y su distinción del animal.

No obstante, divergiendo de las posturas decoloniales, la emancipación no se resuelve en un proceso de descolonización que acabaría devolviéndose sobre el objeto puesto en cuestión, pues consideramos que la descolonización no recae en lo absoluto, percibido desde una justicia epistemológica, en desembarazarnos de un pasado que nos ha constituido por siglos y reivindicar, logocéntricamente, las culturas y sociedades prehispánicas como lo constitutivo de una identidad latinoamericana que yace mezclada. Pues, “no hay gesto más logocéntrico que provincializar Europa o descolonizar el currículum en el nombre de la identidad o la diferencia”³⁰, puesto que ese pasado está “articulado en el sentido de la identidad de las sociedades herederas de “Europa”, para bien o para mal”³¹.

Ahora bien, de haber una descolonización, como lo plantea la decolonialidad, esta visión crítica del eurocentrismo “consistiría en un desmontaje radical del pensamiento identitario”³², el cual es la base del proyecto moderno civilizatorio, y no simplemente, en el dominio de un pueblo sobre otros. Esto debido a que perseguir una identidad originaria es justamente la intención civilizatoria, la reproducción del *ego cogito* cartesiano tan ampliamente criticado.

²⁹ Enrique Dussel, “Europa...”, 48

³⁰ 303

³¹ Méndez, 303

³² (Gabriela Méndez, “Eurocentrismo” ..., 303)

Por otro lado, dicha superioridad evoca un estatuto ontológico con base en la ideología producida por Europa, según la cual América no existía antes de la llegada de las carabelas, indicando “como punto de partida de la “Modernidad” fenómenos intra-europeo, y el desarrollo posterior no necesita más que Europa para explicar el proceso”³³. Edgardo Lander nos presenta dicho estatuto ontológico de subordinación colonial así:

Por un lado, [América] es el continente joven, con la implicación potencial que esta caracterización puede tener como portador de futuro, pero su *juventud* se manifiesta fundamentalmente en *ser débil e inmaduro*. Mientras su vegetación es monstruosa, su fauna es endeble, e incluso el canto de sus pájaros es desagradable. Los aborígenes americanos son una raza débil en proceso de desaparición.³⁴

En esto debemos señalar la constitución de los nativos americanos como objeto pedagógico-político, lo cual consiste y ha consistido en pensar al Otro como inferior (en medio de la relación saber-poder), interviniendo su desarrollo para potencializar la creación de acuerdo a una idea-imagen, en este caso lo europeo. El *Mundus Novum* no es, en este orden de ideas, un descubrimiento, sino el reconocimiento de una nueva tierra poblada por bestias, seres humanos primitivos a partir de quienes “el europeo comienza a “inventar” su propia “imagen y semejanza”³⁵. Como lo explica Quijano, “los pueblos conquistados y dominados fueron situados en una posición natural de inferioridad y, en consecuencia, también sus rasgos fenotípicos, así como sus descubrimientos mentales y culturales”³⁶.

De aquí que América sea tomada por el europeo como algo diferente, como *topus vacivus*, representación de lo nuevo sobre lo que colocará en marcha el proyecto moderno. Hay que, por tanto, formar y traer la civilización a estos pueblos, en un acto de amor y compasión. Emancipación que en los términos de la colonialidad implica una necesaria subordinación ontológica; aquí la idea de raza será imperativa para la distribución de los cuerpos al interior de los territorios colonizados. Entonces:

La colonialidad se refiere así a un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que, en vez de estar limitado a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, más bien se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza. Así, pues, aunque el colonialismo precede a la colonialidad, la colonialidad sobrevive al colonialismo.³⁷

³³ Enrique Dussel. “Europa modernidad y eurocentrismo...”, 46

³⁴ Edgardo Lander. “Ciencias sociales...”, 20 [cursivas nuestras]

³⁵ Enrique Dussel, 1492, 45

³⁶ Aníbal Quijano, “Colonialidad del poder”, 203

³⁷ Nelson Maldonado-Torres. “Sobre la colonialidad del ser...”, 131

En este orden de ideas, la colonialidad ya incluye o implica en su operatividad un patrón de poder que pliega, sistemáticamente, sobre un mismo proceso en principio económico y mercantil a otros pueblos y naciones; creando así una geopolítica centralista (no solo europea) para distribuir y organizar. Esta emancipación sostenida desde la colonialidad parte de un “horizonte de liberación de las gentes de toda relación”³⁸, pero, a su vez, está condicionada por un principio político de regulación en donde cada estructura se “vincula a la dominación y a la explotación”³⁹. La liberación implica, por tanto, como subordinación ontológica, una relación vertical, también mediada por intereses sociales particulares. Así el principio por el que se aboga en la modernidad es “necesariamente ambiguo y contradictorio”⁴⁰. Será la colonialidad aquello que permee, constitutivamente, “una dimensión inescapable de discursos modernos”⁴¹, dando así unidad al movimiento de conquista mundial, a partir de la unificación en un único *modus vivendi*.

La lógica a la que se sometió el mundo, durante la colonización, inauguró su nueva imagen (sistema-mundo) implicando, a su vez, una transformación en el ejercicio de poder, y entendiendo así la colonialidad como “un orden de cosas que coloca a la gente de color bajo la observación asesina y violadora de un *ego* vigilante. El objeto privilegiado de la violación es la mujer”⁴², dando paso, con ello, extensivamente a la feminización de los cuerpos. Con esto se evidencia que no es por el *ego cogito* que la modernidad empieza, sino por el *ego conquiro*⁴³, no en la Ilustración sino en la Colonización, gestionando un proceso de individuación y clasificación masiva contra la vida en general, emerger primero de la globalización. Hay, por tanto, en todo esto una relación entre la colonización de América y la globalización es justo aquí que el acontecimiento produce un *ethos* que se adscribe a la colonialidad como patrón de poder.

La colonialidad (...) se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder, y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia cotidiana y a escala social. Se origina y mundializa a partir de América.⁴⁴

³⁸ Aníbal Quijano. “Colonialidad del poder...”, 217

³⁹ Aníbal Quijano. “Colonialidad del poder...”, 217

⁴⁰ Aníbal Quijano. “Colonialidad del poder...”, 217

⁴¹ Nelson Maldonado-Torres. “Sobre la colonialidad del ser...”, 132

⁴² Nelson Maldonado-Torres. “Sobre la colonialidad del ser...”, 138

⁴³ Cf. Santiago Castro-Gómez. *La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Pontificia Universidad Javeriana, 2005, 52

⁴⁴ Aníbal Quijano. “Colonialidad del poder...”, 93

Entonces, ¿es posible pensar que lo acontecido en Europa entre el siglo XVIII y XIX haya alcanzado, así como el capitalismo, proporciones mundiales? Nuestra respuesta es sí, salvo que ha sido vivido de manera diferenciada. En los términos de Wallerstein la geocultura se forma “desde la Revolución Francesa hasta la crisis de 1968 en Francia y lógicamente como la estructura cultural que ata geoculturalmente el sistema-mundo”⁴⁵. Por ende, el dominio y la colonialidad del poder, por ejemplo, en la Revolución y las Independencias, no se mueve de forma común en la organización de la economía, sino también desde una suerte de ideología hegemónica que es expresada por la clase dominante (criollos y burgueses).

Las narrativas a partir de las cuales se construirán la historia y los discursos modernos son eurocéntricas, no por el hecho de que Europa sea el principio ontológico y consecución evolutiva de las sociedades humanas, sino porque asimismo fue dicho con propósitos de colonización; la imagen fue trucada. Imagen que debe entenderse en los términos de Mignolo, como *imagen hegemónica* y no como “equivalente a la estructuración social, sino a la manera en que un grupo, el que impone la imagen, concibe la estructuración social”⁴⁶.

Debemos aquí aclarar algo antes de continuar: la colonialidad, a diferencia de la colonización, ya no coloca, necesariamente, a Europa como centro, sino que se trata de un ejercicio de poder/saber acumulativo que se concentra en ciertas personas, clases socioeconómicas, territorios, sexo, edad, entre otras, es a esto a lo que nos referimos aquí con *ethos colonial* y/o colonialidad, ya no tanto Europa como centro, sino a un patrón de poder que organiza el mundo de la misma manera: centros/periferias.

Según la perspectiva decolonial, ni la Ilustración ni la Revolución son procesos intra-europeos, ya que son acontecimientos gestándose diferencialmente y con el mismo carácter en el mundo. Es por ello que, por ejemplo, Castro-Gómez dirá que “la Ilustración no es un fenómeno europeo que se “difunde” luego por todo el mundo, sino que es, ante todo, un conjunto de discursos con diferentes lugares de producción y enunciación”⁴⁷ que en el siglo XVIII no circulaban de forma exclusiva en Europa.

Ahora bien, el punto para anotar aquí es que el proceso de globalización que empieza con la Colonización y adquiere su clímax a mediados del siglo XVIII, imposibilitando ir retrospectivamente en busca de un valor primigenio, originario e identitario. Los procesos de

⁴⁵ Walter Mignolo, “La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad”. En *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Eduardo Lander (comp.). Buenos Aires: CLACSO, 2000, 73

⁴⁶ Walter Mignolo, “La colonialidad a lo largo y a lo ancho...”, 74

⁴⁷ Santiago Castro-Gómez. *La hybris del punto cero...*, 22

hibridación cultural nos dicen que es incoherente seguir viendo, en la actualidad, primero a Europa como centro, y segundo, en los procesos de colonialidad, y la propuesta descolonizadora, a Europa como enemigo. Por otro lado, no hay que olvidar que tanto la Ilustración como las Independencias se adscriben a valores y principios del liberalismo europeo, lo que hace que algunos aspectos propositivos del discurso colonial sean menos inteligibles y confusos al momento de coordinar en Latinoamérica procesos de descolonización. Esto estará más claro en su momento, cuando abordemos a la pedagogía moderna, considerada como fenómeno intraeuropeo.

1.1.2. Aufklärung/Lumières/Ilustración en Europa

Hay dos cuestiones por mencionar antes de hablar propiamente de la Ilustración, la primera respecto a cómo estaba siendo entendido el concepto de emancipación formalmente, y lo segunda, respecto a un hecho importante que se muestra al interior de la Ilustración europea, la *Encyclopédie, ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*⁴⁸, relacionado con el nacimiento de la imprenta, que afectó positivamente la divulgación científica, filosófica y literaria de la época. Pues bien, el derecho romano respecto del concepto de emancipación se refiere “al momento en que el hijo abandonaba la autoridad paterna, adquiriendo la capacidad jurídica y autonomía para regir sus propios asuntos. Conserva, a través del tiempo, un carácter doméstico e individual”⁴⁹. La cuestión del derecho romano es constituyente de la elaboración de un primer plano de inmanencia de la emancipación.

De hecho, ya en la *Enciclopedia*, se encuentra una definición categórica de emancipación que va desde aquellas personas que tienen un lugar en la sociedad (hombres), como también los modos en qué se aplicaría a los infantes de familia (*des enfants de famille*), a las mujeres conforme al matrimonio, entre otras; todo ello, entendiendo la emancipación en un sentido jurídico. Esta definición se vinculaba al estatuto de mayoría de edad que para la época era de 25 años mínimo. El *Paterfamilias* o *patria potestad*, según el cual el padre-hombre-adulto estaba a cargo de infantes, mujeres y esclavos (as), un derecho que por cierto incluía el derecho a dar muerte⁵⁰. La emancipación se muestra aquí como el cumplimiento de

⁴⁸ “La Enciclopedia extiende su significado más allá del ámbito doméstico y del derecho civil para insinuar su pertinencia a los ámbitos social y político, ya que afirma que la emancipación es un acto en virtud del cual «ciertas personas quedan liberadas del poder de otros»” (Alejandro Andreassi. “Emancipación: Breve Recorrido Por El término”. *Kult-Ur* 2 (3), 2015, 36)

⁴⁹ Alejandro Andreassi. “Emancipación...”, 36

⁵⁰ Esto es retratado con mayor claridad por Giorgio Agamben (*Homo sacer I. El poder soberano y la nuda vida*. Valencia: Pre-textos, 1998)

la condición aptitudinal que en los infantes era la mayoría de edad en cuanto si era varón; en el caso de mujeres había excepciones, la libertad correspondía más al contraer nupcias.

Hay aquí una distinción importante que nos permite observar mejor los territorios que empiezan a establecerse sobre la emancipación a nivel del pensamiento. La emancipación como *emancipare* ilustrada corresponde a lo sucedido a mediados del siglo XVIII en Europa y que será retomada, no oficialmente, en las Independencias de América.⁵¹ Una primera aproximación nos muestra que “la carga semántica del concepto de emancipación hará su tránsito de *emancipatio* jurídica a *emancipare* político, filosófico y pedagógico”⁵², situándola como una nueva episteme que determina la condición humana, fungiendo como figuras emblema de la época, Jean-Jacques Rousseau e Immanuel Kant.

Esta producción de la emancipación se comprenderá como el uso de las facultades o dones de la Naturaleza que deben-ser potencializados en pro de la búsqueda de perfectibilidad del género humano y del progreso social y político. Ello representado en dos niveles, (1) el mejoramiento del género humano y (2), en efecto, el desarrollo progresivo de las sociedades humanas. Todo ello con miras a un futuro abierto, de posibilidades en donde el hombre (no la mujer, niños, niñas y adolescentes) era ahora el poseedor de dicho advenir, de su propia historia y de su salvación.

Ahora bien, ampliando un poco el espectro desde donde se aborda el concepto de emancipación, nos gustaría sumar a la Ilustración y la Revolución, la Reforma, debido a su relación con la pedagogía de los humanistas renacentistas. En la Reforma, Martín Lutero continua una propuesta emancipatoria que tiene su lugar en lo explorado por los humanistas renacentistas. Lutero, entonces, partirá de aquí para dar fundamento a sus 95 tesis. Su praxis reformista está sujeta a la libertad de conciencia, de pensamiento, una cuestión que se había consagrado como epíteto de la renovación pedagógica del siglo XVII⁵³. Y que más tarde aparecerá en Kant de forma conciliadora en su texto sobre la Ilustración, en una versión analítica y secular. La libertad de conciencia en Kant propugnará “el derecho de pensar como se quiera, siempre y cuando se obedezca como se debe”⁵⁴.

La libertad de conciencia que será el eje de la lucha luterana contra la Iglesia, responde así al concepto de emancipación, permitiéndonos adherir a este plano un elemento de carácter pedagógico y ético que se comunicará, más tarde, a otros planos en el mismo

⁵¹ Cf. Muñoz, Diego & Runge, Andrés, “Acercamiento histórico...”

⁵² Muñoz, Diego & Runge, Andrés, “Acercamiento histórico”, 472

⁵³ Esta renovación pedagógica que consistió en la “exigencia de fijar nuevos métodos, rigurosos y fecundos, que caracteriza a la filosofía del siglo XVII, constituye la nota dominante también en el campo de la pedagogía” (Nicola Abbagnano, *Historia de la pedagogía*. México, DF: Fondo de cultura económica, 1992 202)

⁵⁴ Michel Foucault, *Sobre la Ilustración*. Madrid: Tecnos, 2006, 77

registro histórico. Es así como vemos en la Reforma que el texto sagrado tendrá y podrá tener una libre interpretación fuera de la orden clerical, invalidando la interpretación de la Iglesia como única e incuestionable. Además del elemento pedagógico hay también una formulación política por el cuestionamiento a la autoridad eclesial. Será la educación protestante un primer elemento traslúcido del concepto de emancipación de la pedagogía moderna.

Por su lado, la Ilustración, se aproxima a una cuestión, ya no tanto pedagógica, en principio, pero sí cultural y política, y tomará su radicalidad, como movimiento intelectual en varios niveles: económico, con el desarrollo del capitalismo y la liberación de los mercados; social, en la construcción de unas condiciones que dieron origen a la burguesía como clase y; cultural, por la producción de un pensamiento literario, filosófico, político y pedagógico que compondría un imaginario e identidad para la época, así como su representación. Es así como “recién entrado el siglo XVIII, con la Ilustración y la Revolución francesa devendrá un término con significado político al referirse a la liberación colectiva de pueblos, clases o géneros de la dominación ejercida por otros grupos sociales o políticos”⁵⁵.

El corto texto kantiano, *¿Qué es la Ilustración?*, aparecido en 1784 ofrece una aproximación a este respecto. La emancipación aquí será definida por Kant como la salida de la minoría de edad, lo cual solo puede efectuarse en el uso de la razón (privada), es decir, “la emancipación solo es real en cuanto el sujeto devenga en sujeto racional”⁵⁶. Ser ilustrado es, desde esta lógica, ser un sujeto emancipado, y dicha emancipación radica en “*sapere aude!* ¡Ten el valor de servirte de tu propia razón!: he aquí el lema de la ilustración”⁵⁷. A la emancipación como proceso, le es antecedido un imperativo categórico, un principio rector de ésta, principio racional por antonomasia. No la emancipación entendida como un hecho jurídico, sino como agencia del sujeto, ahora la acción recae sobre éste, en cuyo destino Dios ya no es el poseedor; en ello la colonialidad del poder se hace extensiva a todo lo vivo (como elemento *bios* y *zoe* política). Hacemos referencia aquí a un proceso de secularización que tiene que ver también con la reformulación de un *ethos*, en otros términos, a que la actitud en cómo se asume el presente cambia junto con la transformación de las sociedades. Dicha actitud consiste en lo siguiente:

El cambio de sujeto de la acción, que pasa de Dios al hombre, y el cambio de sentido en la velocidad del tiempo intrahistórico, que no se representa ya como el rápido acercamiento de su final, sino más bien como el progresivo avanzar en un futuro abierto que se hace visible

⁵⁵ Alejandro Andreassi. “Emancipación...”, 36

⁵⁶ Muñoz, Diego & Runge, Andrés, “Acercamiento histórico”, 473

⁵⁷ Emmanuel Kant. “¿Qué es la Ilustración?”, *Foro de Educación*, n.º 11, 2009, 249

precisamente por contraste con la uniformidad del tiempo natural, el cual permanece ahora inalterado.⁵⁸

La Ilustración empezará adoptando una visión antropológica, pues pretende formar una nueva imagen de Hombre, reformulando las interpretaciones históricamente ancladas a las tradiciones religiosas. De aquí que la razón habría de ser el centro de esta expedición; habría que crear, producir y dar nuevos elementos y fundamentos para la configuración de un nuevo advenir: “la Ilustración pone al individuo y la sociedad en el centro de las acciones; marca la separación entre el mito y la superstición. La razón vuelve autónomo y libre al ser humano”⁵⁹.

A este respecto, Wallerstein, nos explica que, con el nacimiento de la antropología, asimismo de la historiografía y de la división de las ciencias naturales y sociales, se supuso que los pueblos de América “carecían de “historia”, salvo aquella resultante de la instauración de dominio por parte de extranjeros “modernos”, hecho entendido como un “contacto cultural” y por lo tanto un cambio cultural”⁶⁰. Los pueblos llamados primitivos fueron desestimados en pro del progreso europeo ligado al conocimiento, y su aniquilación y sustracción hizo parte también del proceso de colonización que produjo en nuestro presente la hibridación cultural.

La antropología, formulada en el siglo XIX, tiene un papel importante en ello, su clasificación de pueblos primitivos tiene su raíz en ella, un despliegue de la colonialidad del saber. La ilustración es el despliegue de la fuerza colonial del saber y del ser. Asimismo, la historia y la filosofía de la historia, puesto que, un pueblo sin historia es un pueblo sin existencia. “Los primeros antropólogos estudiaron pueblos que estaban bajo dominio colonial concreto o virtual, partieron de la premisa de que los grupos que estudiaban no disfrutaban de la tecnología moderna”⁶¹, lo cual arrojaba la conclusión de su animalidad, una de las razones, fundamento de la historia es el no tener escritura propia. Es así como “en el lenguaje del siglo XIX, se los consideraba pueblos “primitivos””⁶².

Por su lado, la historia, ocupando el lugar del relato bíblico de la Salvación⁶³, tenía que dar fe de su potestad sobre el horizonte que antes dominaba la religión. Así como nos lo

⁵⁸ Reynner Rodero. “KOSELLECK, Reinhart, Aceleración, prog-nosis y secularización”. *Azafea*. Revista de filosofía núm. 6 (enero, 2004), 277

⁵⁹ Armando Zambrano Leal, “El Pensamiento pedagógico de Philippe Meirieu: Tres conceptos claves de su momento filosófico”. *Pedagogía y Saberes*, núm. 33, 2010, 30

⁶⁰ Immanuel Wallerstein. *Análisis del sistema-mundo...*, 20

⁶¹ Immanuel Wallerstein. *Análisis del sistema-mundo...*, 20

⁶² Immanuel Wallerstein. *Análisis del sistema-mundo...*, 25

⁶³ Cf. Reinhard Koselleck, *Futuro pasado*

muestra Koselleck, “cuanto más convergieron la historia como acontecimiento y como representación más se preparó lingüísticamente el cambio trascendental que condujo a la filosofía de la historia del Idealismo”⁶⁴. Permitiendo pensar desde entonces las relaciones entre historia y filosofía sobre una misma lógica: “el sujeto de la moderna filosofía de la historia fue el ciudadano emancipado de la sumisión absolutista y de la tutela eclesial”.⁶⁵

Esta misma Historia se establecería como la base fundamental de un nuevo imaginario colonial y moderno, el cual, explicado por Lander, buscaría reducir la experiencia humana a la vivencia de un pueblo. Se trata, entonces, de la “capacidad de presentar su propia narrativa histórica como el conocimiento objetivo, científico y universal y a su visión de la sociedad moderna como la forma más avanzada”⁶⁶, siendo esta, más tarde, la razón del progreso y el logro de la perfectibilidad, ligado al desarrollo industrial y tecnológico, asimismo militar y económico. Y continua Lander diciendo que “la Historia se mueve de Oriente a Occidente, siendo Europa el Occidente absoluto, lugar en el cual el espíritu alcanza su máxima expresión al unirse consigo mismo. Dentro de esta metanarrativa histórica, América ocupa un papel ambiguo”⁶⁷, lo que se soluciona al ser reinterpretada como extensión de Europa.

En este mismo orden de ideas, Adorno y Horkheimer entienden este cambio en la mentalidad y transformación social europea por la Ilustración como un “desencantamiento del mundo”⁶⁸, suponiendo una ruptura con el pasado, un desplazamiento del mito por la Ciencias en nombre de la Razón, mostrado, de hecho, como una evolución de humanidad. Esta última en manos del “intelecto que vence a la superstición y debe dominar sobre la naturaleza desencantada”⁶⁹. Desencantamiento que se traduce en liquidación de todo espiritualismo en dominio de la existencia humana, adscribiéndose así a un *principio de racionalidad analítica* que será la medida, la fórmula de cálculo absoluta de la vida humana y la vida en general.

Se pregunta, entonces, Foucault, “¿cuál es, entonces, este evento que denominamos *Aufklärung* y que ha determinado, al menos parcialmente, lo que somos, lo que pensamos y lo que hacemos hoy día?”⁷⁰. Una pregunta sugestiva, puesto que sitúa, desde ya, la Ilustración en un ámbito ontológico de producción *ethica*. *Ethos* producido con relación al presente, tal cual como lo advertimos respecto de la producción del concepto, el plano de inmanencia de la Ilustración entra en relación con el medio real de la Europa del siglo XVII y XVIII. Y es así,

⁶⁴ Reinhard Koselleck, *Futuro pasado*, 50

⁶⁵ Reinhard Koselleck, *Futuro pasado*, 50

⁶⁶ Edgardo Lander. “Ciencias sociales...”, 19

⁶⁷ Edgardo Lander. “Ciencias sociales...”, 20

⁶⁸ Theodor Adorno y Max Horkheimer. *Dialéctica de la Ilustración*. Madrid, Editorial Trota, 1998, 59

⁶⁹ Theodor Adorno y Max Horkheimer. *Dialéctica de la ilustración*, 60

⁷⁰ Michel Foucault, *Sobre la Ilustración*, 72

como Kant, en el *Sapere aude* (“atrévete a conocer”, “ten el coraje, la audacia para conocer”⁷¹) trae de vuelta y actualiza la cuestión de la emancipación ahora ligada a la razón, a sus facultades, a la búsqueda de las direcciones para el espíritu.

Según Foucault, la *Aufklärung* en el texto de Kant abandona su tinte escatológico de designio divino, para convertirse en un asunto político y público en reclamo de una agencia del sujeto, democratizándolo en un contrato (deber-ser o imperativo categórico) que permita el uso de razón en su carácter privado y público. Los hombres “son a la vez elementos y agentes del mismo proceso”⁷², el poder unido al saber, dispositivo de dominación de las circunstancias, de los destinos de la humanidad. El intelecto o las facultades son las tecnologías para la emancipación. Así también lo afirman Adorno y Horkheimer, “el saber, que es poder, no conoce límites, ni en la esclavización de las criaturas ni en la condescendencia para con los señores del mundo”⁷³, y continúan diciendo, “poder y conocimiento son sinónimos”⁷⁴. Y es posible ver su unidad en la fórmula emancipatoria de la Ilustración, a la cual la pedagogía moderna se autoadjudicará el título de escudera.

1.1.3. Revolución (es)

La Ilustración levantó las manos, postulando las Ciencias y el conocimiento como nuevo fundamento de la humanidad (humanismo moderno); en la misma dinámica, pero en la política, la Revolución apretará los puños para dar paso a los Estados-nación. El acento político de la emancipación lo ha producido, en su radicalidad, la Revolución francesa; es sobre la arena de finales del siglo XVIII, entre 1789 y 1799, que se forjará un lenguaje contestatario para la época con intenciones de transformación social y política inminentes. La emancipación aquí adquiere su primer rastro de sangre con el asesinato en 1793 de Luis XVI por los propósitos de la Revolución comandada por Robespierre. Es importante entender la Revolución, en tanto que concepto, como acontecimiento y no como hecho histórico, puesto que así podríamos entrar a su comprensión como *ethos*, un modo de ser en relación a la emancipación, encontrando en ello, por ejemplo, su relación paradigmática (y no de causalidad ni ordinalidad) con las Independencias en América. Para ofrecer una conexión entre estos tres conceptos (Colonización, Ilustración y Revolución), Wallerstein lo presenta así, como puntos de inflexión del sistema-mundo moderno, lo cual nos da una visión panorámica del ambiente en que se sitúa la emancipación y la pedagogía moderna:

⁷¹ Michel Foucault, *Sobre la Ilustración*, 75

⁷² Michel Foucault, *Sobre la Ilustración*, 75

⁷³ Theodor Adorno y Max Horkheimer. *Dialéctica de la ilustración...*, 60

⁷⁴ Theodor Adorno y Max Horkheimer. *Dialéctica de la ilustración...*, 60

1) El largo siglo XVI, durante el cual nuestro sistema-mundo moderno vio la luz como economía-mundo capitalista; 2) la Revolución francesa de 1789, como acontecimiento mundial que dio lugar a la dominación subsiguiente, durante dos siglos, de una geocultura para este sistema-mundo, cultura que fue dominada por un liberalismo centrista⁷⁵

Por su lado, René Schérer comprende a su modo la Revolución como “intersección (*télescopage*) de varias revoluciones”⁷⁶, es decir, ella “es también la intersección o la interferencia de varios lenguajes que explican varios discursos (político, moral, social, religioso, estético), fijándose en torno de ciertas palabras (libertad, nación, pueblo)”⁷⁷. La emancipación, a luz de la Revolución, será entendida como libertad civil, contraposición progresiva de la libertad natural.

Francia es quien ha construido el plano que dio significado a la Revolución, pero también quien ha inteligido su contenido limitándolo solo al idioma francés: “ciudadanos, la lengua de un pueblo libre debe ser una y la misma para todos (...) Demos entonces a los ciudadanos el instrumento del pensamiento público, el agente más seguro de la revolución, la misma lengua”⁷⁸, indicativo de la oficialidad del Estado en su unificación, paradigma sin duda, de toda constitución de Nación. Con la Revolución sobrevino el sentimiento nacionalista, que ya venía siendo motivado por varios pensadores, entre ellos Jean-Jacques Rousseau, pero también con Nicola Maquiavelo. Si poder y saber son homólogos en la Ilustración, la libertad lo será para la Revolución, libertad que adquiere su valía en la promulgación de la *Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano*, manifiesto que dará fin al Antiguo régimen e instalará las maquinas del liberalismo político-económico que ya había ganado fuerza en los ingenios instalados en América.

Este nuevo lenguaje producto de la Revolución, dirá Schérer, más que político será moral, palabras como “corrupción, depravación, inmoralidad (...) puro e impuro, bueno o malvado, permiten designar al adversario y justificar su propio civismo”⁷⁹. Siendo entendida, desde aquí, la libertad no solo como una actitud, sino también como aptitud (moral) que emancipa. El ciudadano emancipado es quien razona, pero también quien actúa correctamente de acuerdo a un principio moral en relación a la nación y a la época.

Se trata, por tanto, de una moralización del lenguaje político, así mismo norma y requisito para la inclusión. La emancipación es *praxis*, pero en el sentido moral y legal. Tanto

⁷⁵ Immanuel Wallerstein. *Análisis del sistema-mundo...*, 10

⁷⁶ René Schérer. *Pari sur l'impossible Pour une philosophie hors de soi*. Paris : Presses Universitaires de Vincennes, 1989, 14

⁷⁷ René Schérer. *Pari sur l'impossible...*, 14

⁷⁸ René Schérer. *Pari sur l'impossible...*, 16

⁷⁹ René Schérer. *Pari sur l'impossible...*, 20

Ilustración como Revolución nos muestra la emancipación como libertad negativa, es decir, “ausencia de trabas en la actividad del individuo y el grupo”⁸⁰. Toda libertad negativa parte del presupuesto de opresión, coerción y represión, y en este sentido el discurso de Robespierre en la Asamblea nacional el 5 de diciembre de 1790, sería relevante: “libertad, igualdad y fraternidad”, se plegarán al plano inmanente de emancipación. Este es su mantra.

Robespierre coloca la libertad como el revés de la dominación, y la Revolución como el medio de la transformación de las condiciones materiales. Sobre esta base material aparece la propiedad privada y de la naturaleza de los mercados y el comercio, pero a partir de la inteligibilidad de un discurso político, de un lenguaje y un idioma; lo cual guarda sus antecedentes en lo que ya se venía conversando sobre economía política desde la *Enciclopedia*⁸¹. En “la tradición libertaria que arranca con la Revolución Francesa, la emancipación está íntimamente vinculada a la idea de fraternidad”⁸², y es por esta misma vía, que la emancipación, en términos económicos y de mercado, será entendida hasta inicios del siglo XX como aquello que está fuera de lo político, no regulado por ello⁸³. Con la Revolución llega al panorama político la figura del ciudadano, un hombre ilustrado y liberal; saber y moral se convertirán en los nuevos componentes del concepto de emancipación.

Sin contradecir a Schérer, y a los continentales en sus lecturas críticas sobre la Revolución y la Ilustración, o la Reforma y el humanismo, el pensamiento decolonial nos permite mirar sus prolongaciones, escarba en sus raíces y ver como los procesos y fenómenos gestados al interior de Europa son conducidos por los *circuitos comerciales*⁸⁴ fabricados durante el siglo XVI. Es por ello, que Edgardo Lander no deja de asegurar que “la consecuencia es que el capitalismo, como la modernidad, aparecen como un fenómeno europeo y no planetario, en el que todo el mundo participó, pero con distintas posiciones de poder”⁸⁵.

Es debido a esto que la Revolución fue francesa; no por ello, su incidencia y consecuencia fue sobre sí, puesto que “la colonialidad del poder es el eje que organizó y

⁸⁰ Alejandro Andreassi Cieri, “Emancipación...”, 37

⁸¹ Unas de las primeras referencias, contemporáneas a la Revolución, en donde aparecen tratados sobre economía política tiene su lugar en la *Enciclopedia*, y se lo debemos a Jean-Jacques Rousseau, como también a Jean le Rond D’Alembert.

⁸² Alejandro Andreassi Cieri, “Emancipación ...”, 40

⁸³ Cf. Michel Foucault. *Nacimiento de la Biopolítica*. Buenos aires: Fondo de Cultura Económica De Argentina, 2007

⁸⁴ “La emergencia del circuito comercial del Atlántico, en el siglo XVI, que considero fundamental en la historia del capitalismo y de la modernidad/colonialidad” (Edgardo Lander. “Ciencias sociales...”, 56). Dicha “Emergencia del circuito comercial del Atlántico tuvo la particularidad (y este aspecto es importante para la idea de “hemisferio occidental”) de conectar los circuitos comerciales ya existentes en Asia, África y Europa” (Walter Mignolo, “La colonialidad a lo largo y a lo ancho...”, 58)

⁸⁵ Edgardo Lander. “Ciencias sociales...”, 57

organiza la diferencia colonial, la periferia como naturaleza”⁸⁶. Por tanto, América, por ejemplo, se vincula a estos acontecimientos por colonialidad, a partir de una diferenciación racial, de un género determinado por una clase social, económica y política particular, los criollos. Pues bien, esto no debe instar a una depuración o rechazo de “lo europeo”, sino en ir más allá, a un rechazo de todo *ethos colonial*. No con ello estamos negando los procesos sistemáticos de segregación de los que somos herederos, sino más bien, encontrar en el problema otras orientaciones que no nos devuelvan a aquello que criticamos.

Este acontecer de Europa es lo que funda la imagen paradigmática “sustentada en la colonialidad del poder que hace difícil pensar que no puede haber modernidad sin colonialidad; que la colonialidad es constitutiva de la modernidad, y no derivativa”⁸⁷, que la modernidad no es un tiempo histórico sino un conjunto de acontecimientos que dieron las bases a las sociedades occidentales actuales. Por ello, a nuestros ojos, las Independencias siguen, operativamente, la lógica de un *ethos moderno-colonial*, ya no desde la Corona, sino desde la clase económica (burguesía), y “la Revolución Francesa, considerada por Wallerstein momento fundacional de la geo-cultura del sistema-mundo moderno”⁸⁸, es la sombra de la colonialidad del poder disimulada, piedra de toque para que Marx pensara en el ascenso del proletariado, en tanto fórmula de transformación social y política.

De lo hasta ahora presentado, podemos extraer dos tipos de emancipación. (1) el carácter político que exige condiciones materiales para el ejercicio de la libertad, las cuales deben ser gestionadas, mismos que son, por un lado, la propiedad y libertad de mercado/comercio. Y (2) el asunto de la Ilustración y la Crítica; *sapere aude* será la fórmula emancipatoria, una emancipación intelectual, provista en trazar de factores y negociaciones sociales y políticas. De esto podemos deducir que no hay emancipación social y política, sin antes haber adquirido libertad de pensamiento, sin haberse atrevido a pensar por sí mismo, sin prejuicios y dogmas. Esto último es lo que abre la posibilidad que configurará lo que ha sido conocido como *pedagogía moderna*.

1.2. El plano de inmanencia de pedagogía moderna

Así como los conceptos de Revolución o Ilustración tienen sus personajes, la pedagogía moderna tiene los suyos. No obstante, nos parece importante antes explicar algunas cuestiones que sirvan de guía para entender su desplazamiento y devenir, en el

⁸⁶ Edgardo Lander. “Ciencias sociales...”, 57

⁸⁷ Edgardo Lander. “Ciencias sociales...”, 61

⁸⁸ Walter Mignolo, “La colonialidad a lo largo y a lo ancho...”, 35

seguimiento de un rastro que nos ha llevado desde los humanistas renacentistas hasta Jean-Jacques Rousseau, y de la Reforma a la Revolución, con una herencia clara encontrada en la Colonización. Es Rousseau aquí un punto de inflexión, la representación de un cambio o transformación pedagógica, quien abre el camino a lo que podría ser considerado como una revolución pedagógico-política. Reiteramos, Rousseau, no entendido como la totalización de un discurso y una práctica pedagógica, sino como en quien se encuentran los elementos fundamentales y fundadores, el límite. En Rousseau encontramos la condensación de la pedagogía moderna como acontecimiento productor de discursos que consagran la práctica pedagógica. En palabras de Schérer:

No es totalmente seguro, pero desde finales del siglo XVIII, en Europa, “el infante” comienza a convertirse en un tema de elección, a ser un problema. Es el momento que sucede al Emilio de Rousseau, donde la pedagogía moderna comienza a tomar cuerpo. La educación del infante deviene una de las preocupaciones mayores de la sociedad civil. Una de las claves de la Civilización.⁸⁹

Esto consiste en la producción de un *ethos* pedagógico plegado al *ethos* moderno-colonial. Por tanto, no queremos que esto se entienda como una reducción al tratamiento que hace Rousseau sobre la infancia, ni tampoco a su *Emilio*. Contrario a ello, intentamos presentar con Rousseau y su *Emilio* los orígenes y principios fundamentales sobre los que operará la pedagogía a partir de entonces, centrándonos así en sus formulaciones alrededor de la infancia y la adolescencia y sus promesas emancipatorias. Rousseau entrega a la sociedad naciente del siglo XVIII los preceptos de un discurso y una práctica de aquello que ha recibido el nombre de *pedagogía moderna*.

En Rousseau vemos la instalación de las directrices primeras de un proceso, la instalación de las piezas que pondrán a funcionar la educación como maquinaria político-educativa sobre los terrenos movedizos del *socius* en crisis, acoplando dichas piezas para dar respuesta, por un lado, al espíritu ilustrado y su instrucción moral y, por otro lado, coadyuvando a los intereses políticos de su época (liberalismo). Desde aquí, a finales del siglo XVIII e inicios del siglo XIX, todo proyecto educativo será pensado bajo un compromiso político, moral y epistemológico. La pedagogía moderna como *ethos*

⁸⁹ René Schérer. « Pré-ambule : L'échec d'une mainmise ». *Vers une enfance Majeure. Textes sur l'éducation*. (Paris: La Fabrique Editions, 2006), 5

transcendido a la figura de paradigma⁹⁰ con el propósito de insertar socialmente a niños, niñas y adolescentes.

La pedagogía moderna es pensada en una relación de proximidad con la emancipación, asimismo como comparte con ella sus tres acontecimientos constituyentes: la Colonización, la Ilustración y la Revolución, pero desde sus propios intereses. No obstante, a ello habría que sumar al humanismo renacentista y al enciclopedismo francés que le dan la especificidad a su movimiento emancipatorio y a su proyecto, así como también nos muestran a Rousseau como una figura emblemática.

Esto así presentado nos gustaría explicarlo a partir de la configuración de dos tipos de racionalidad⁹¹ que operan al interior de la pedagogía moderna: la razón científica y la razón política, de donde se dará lugar a los procesos de enseñanza, localizando el problema del método y al liberalismo político, respectivamente. En esa misma lógica expansionista y no sólo comercial, entendemos la Ilustración (y los acontecimientos que le acompañan) y la Revolución (es), a partir de lo cual se podría justificar más tarde la crítica filosófica a la pedagogía moderna como un fenómeno europeo de herencia colonial, cuya colonialidad que organizó el mundo de forma diferencial en el ejercicio de poder.

Partiendo de lo anterior, todo lo moderno es colonial, pero lo colonial no es, necesariamente, europeo, más sí lo es la colonización. Por tanto, la colonialidad es un modo de operación del poder de segundo orden que se inscribe en la globalización, la liberación de los mercados, la economía y la política. Preferimos el apelativo de moderna, en relación a la pedagogía, por su asocio a la configuración del *ethos* en mención y no a un tiempo histórico, asimismo, la pedagogía no como un hecho histórico, sino como un cierto modo de ser, un paradigma, un acontecimiento que aún define hoy los modelos y prácticas de enseñanza y aprendizaje⁹².

⁹⁰ Giorgio Agamben define el paradigma, desde Foucault, sosteniendo que “el régimen de su discurso no es la lógica, sino la analogía”, por lo que el paradigma es un caso singular que se aísla del contexto del que forma parte sólo en la medida en que, exhibiendo su propia singularidad, vuelve inteligible un nuevo conjunto, cuya homogeneidad él mismo debe constituir” (Giorgio Agamben, “¿Qué es un paradigma? *Revista Fractal* [en línea], 2008)

⁹¹ «Racionalidades» diversas que han sido puestas en ejercicio en dominios técnicos, políticos, científicos, etc.” (Michel Foucault, *Sobre la Ilustración*, 50) Michel Foucault entiende la *racionalidad* como un conjunto de prácticas que tiene lugar en una configuración espacio-temporal, con prácticas se refiere a las formas en que se actúan, piensan y hablan los seres humanos en una determinación histórica. Dichas prácticas pueden ser discursivas o no discursivas, la racionalidad es aquello que las organiza en *regímenes de prácticas* y las hace manifiesta, estos regímenes o gramáticas “son como el agua en la que nadan los peces: no las vemos, pero siempre están allí, pues sin ellas no podríamos hablar ni actuar” (Santiago Castro-Gómez. *Historia de la gubernamentalidad. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*, Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2010, 30).

⁹² El apelativo de moderna que alude sin duda a la modernidad, es una cuestión que excede a nuestra investigación, por ello hemos optado, por entenderlo en relación con lo desarrollado por Michel Foucault,

Esto así presentado nos permite encontrar una relación de proximidad entre lo expuesto por Michel Foucault y algunos pensadores decoloniales como Walter Mignolo, Enrique Dussel y Santiago Castro-Gómez, para quienes todo proceso, práctica y discurso denominado en relación con la modernidad está ligado a la Colonialidad. Permitiéndonos pensar, primero, que la modernidad no es proceso intraeuropeo sino de configuración de un nuevo estado de cosas a escala mundial, entendida como una red heterárquica planetaria que conectó y aún conecta al mundo desde diversos centros de poder. Segundo, que la pedagogía moderna es un elemento, entre otros, de este proceso de pliegue y despliegue en la configuración de una geocultura y geopolítica del sistema-mundo (globalización del capitalismo), siendo un factor dentro de la red colonial. Por ello, toma también sus dispositivos (clase, género, raza, religión) respecto de su función pedagógica. No obstante, hay que aclarar que aquí la pedagogía moderna es un fenómeno que se predica de Europa.

1.2.1. Razón científico-pedagógica

La racionalidad a la que nos referiremos, en primer lugar, guarda su relación con la revolución científica del siglo XVI⁹³, y más específicamente con lo que ha sido designado como el problema del método en Europa, y en América con las expediciones. En ese momento la matriz que daría a luz al nuevo mundo experimentaba labores de parto, un nuevo mundo agenciado en estratos geopolíticos y geoculturales. Se trataba de una nueva organización a escala mundial que dividiría el mundo en duplas: hemisferio occidental/hemisferio oriental. En todo esto, el despertar de las Ciencias no estuvo ausente o excluido, e hizo parte del proceso.

Uno de los focos de diseminación de la razón científica en relación con la pedagogía es posible notarlo gracias a la aparición, más o menos treinta años antes de la publicación del texto kantiano sobre la Ilustración y cuarenta años de la Revolución, en 1751, de la primera edición de la *Enciclopedia (Encyclopedie ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers)*⁹⁴, un acontecimiento que tomaría como epicentro el suelo francés. Motivada, en primera instancia, por Denis Diderot y conformada por un grupo de veintiún intelectuales,

entendiéndola como *ethos* y asumiéndola como paradigma a la trasposición, compendiado o interferencia (*télescope*- (usando el término de Schérer) de discursos y prácticas. Así que la forma en que comprendemos la modernidad/moderna no alude a una cuestión temporal de inicio/fin de un tiempo histórico, aunque hagamos uso de fechas. Asimismo, desde la perspectiva decolonial que vincula a la modernidad a la colonialidad, entendiéndolas como consustanciales.

⁹³ Se ubica entre el siglo XVI y XVII, según Gadotti, en relación al problema del método científico que, por ejemplo, Abbagnano localiza en Bruno y Galileo. Asimismo, con Bacon y Descartes se inaugura una reflexión del todo filosófica.

⁹⁴ Cf. Enrique J. Jardel Peláez. “El espíritu de la ilustración en la obra” (Prologo), *Discurso preliminar de Jean le Rond d'Alembert* (Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 2020), 11

número de colaboradores que más tarde ascendería a ciento veinte, la *Enciclopedia* ofrecía para ese entonces un marco de referencia epistemológico para la época, puesto que compila todo lo producido hasta entonces en Europa, de lo cual podríamos bien medir su impacto y alcance en una dimensión pedagógica. El saber, el poder y la enseñanza, todo ello colocado en un mismo lugar, entorno al surgimiento de una nueva clase social.

La Enciclopedia no era, por tanto, un manual, sino la organización sistemática y categórica de conocimientos en relación a las ciencias naturales, humanas, las artes, técnicas y oficios. Se trataba de la divulgación del saber hecha posible gracias a los avances de la imprenta, de la cual la Reforma se beneficiaría. *La Enciclopedia* estaba buscando instaurarse en la historia europea como un emblema del espíritu ilustrado, devenir símbolo en el que la razón figurara como el fundamento primero, como el fin en sí mismo y destino de la humanidad. Ya, entre 1751 y 1772, *La Enciclopedia* estaba constituyendo los modos de intelección para la época.

Todo aquello que ya se había producido y se estaba produciendo en las ciencias naturales como la botánica y la física, en ciencias humanas como en geografía, artes, historia, filosofía, política, como también en las matemáticas y la geometría, habría hallado su receptáculo. Con la *Enciclopedia* se inaugura la especialización primera del conocimiento que también veremos, más tarde, en la especialización del trabajo. No obstante, esto será evidente y concreto entrado el siglo XIX, así como lo deja ver Wallerstein: “aproximadamente en ese momento, a fines del siglo XVIII, ocurrió lo que hoy denominamos “divorcio” entre la filosofía y la ciencia (...) quienes defendían las “ciencias” empíricas (...) afirmaban que el único camino a la “verdad” era la teoría basada en la inducción a partir de observaciones empíricas”⁹⁵.

Sentenciaba D’Alembert: el hecho “que la *Enciclopedia* se convierta en un santuario donde los conocimientos de los hombres estén al abrigo de los tiempos y de las revoluciones. ¿No nos sentiremos demasiado halagados por haber puesto las bases?”⁹⁶. El carácter pedagógico de *La Enciclopedia* establece una condición favorable y pertinente para la conformación y sistematización del conocimiento, puesto que, no se trataba simplemente de compilar y divulgar, sino, en la misma medida, de hacerlo accesible y público. Uno de los aspectos relevantes que generó devoción por la *Enciclopedia* fue su contenido sugestivamente liberal, es decir, “en favor de las libertades individuales”⁹⁷.

⁹⁵ Immanuel Wallerstein. *Análisis del sistema-mundo...*, 14

⁹⁶ Jean le Rond d’Alembert. *Discurso preliminar*. (Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 2020), 94

⁹⁷ Maocir Gadotti. *Historia de las ideas pedagógicas*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores, 2003, 82

Por su lado, según Diderot, “las ciencias son (...) la base de la instrucción”⁹⁸, por ello *La Enciclopedia* devendría ágora, el lugar vaticinador y público. Es así como nos topamos con una pedagogía que ya no se pensará solo en los límites de la instrucción o la enseñanza, sino que a partir de un salto cualitativo construirá su propio carácter científico, político, moral. Y al ser instada a ir más allá de este encargo milenario de acompañamiento, la pedagogía empezará a perfilar su propia teoría de conocimiento, siendo niños, niñas y adolescentes su objeto de estudio.

La pedagogía no es la primera en preguntarse por el conocer, empero, su originalidad radica en su objeto de estudio, preguntándose por cómo conoce el niño, la niña y el adolescente y, sucesivamente, cómo aprende para *saber* cómo y qué enseñarles. Antes del siglo XVII, esto ya había sido planteado, aunque de una forma muy distinta y poco precisa por Erasmo y Comenio, en quienes prevalece la idea y preocupación por una educación infantil. Ellos se atreven, por primera vez, a esbozar un método y plantear una pedagogía infantil; muestra de esto es la *Didáctica Magna* de Comenio. Iván Illich nos ilumina este camino de la siguiente manera:

La palabra *educación* es de reciente cuño. No se conocía antes de la Reforma. La educación de los niños, como ya lo he referido, se menciona por primera vez en francés en un documento fechado en 1498. Fue el año en que Erasmo se estableció en Oxford (...) En lengua inglesa la palabra *education* hizo su primera aparición en 1530 (...) En tierras de España, el uso de la palabra y la idea de educación tardó otro siglo más. En 1632, López de Vega sigue refiriéndose a la *educación* como una cosa novedosa (...) Los centros de aprendizaje existían antes de que el término educación entrara en el lenguaje común.⁹⁹

Se trata de que “la misma exigencia de fijar nuevos métodos, rigurosos y fecundos, que caracteriza a la filosofía del siglo XVII, constituye la nota dominante también en el campo de la pedagogía”¹⁰⁰. La *Didáctica Magna* de Comenio, por ejemplo, será “considerada como método pedagógico para enseñar con rapidez, economía de tiempo y sin fatiga. (...) la escuela debe enseñar el conocimiento de las cosas”¹⁰¹. Dicha obra será difundida en el contexto de la Reforma. Es así como Comenio será considerado un pionero de las Ciencias de la Educación, “el gran educador y pedagogo moderno y uno de los mayores reformadores sociales de su época”¹⁰². Todo el pensamiento pedagógico de Comenio nace del método

⁹⁸ Nicola Abbagnano. *Historia de la pedagogía*, 258

⁹⁹ Iván Illich. “Alternativas”. *Obras reunidas* (volumen I). Fondo de Cultura Económica, 2006, 131

¹⁰⁰ Nicola Abbagnano, *Historia de la pedagogía*, 202

¹⁰¹ Maocir Gadotti, *Historia de las ideas pedagógicas*, 70

¹⁰² Maocir Gadotti, *Historia de las ideas pedagógicas*, 71

inductivo (influencia de Francis Bacon). Es teniendo en cuenta esto que, para la tradición pedagógica, Comenio:

Fue uno de los primeros que propusieron de siete a doce grados de instrucción obligatoria. En su *Magna Didáctica* describió a la escuela como un instrumento para “enseñar a todos todo” y delineó un plan para la producción en masa de conocimientos (...) Comenius fue también un alquimista que adoptó el lenguaje técnico de su oficio para describir el arte de educar niños, dirigiendo sus espíritus destilados a través de doce etapas de procesos sucesivos, de manera que pudieran convertirse en oro.¹⁰³

Doce etapas aun conservadas en la educación básica (Jardín, primaria, secundaria y preparatoria). Aquí un primer antecedente importante de un método, de una práctica pedagógica relacionada con la escolarización. La racionalidad científica tuvo entonces que demostrar su potencialidad frente a la versión dominante de su tiempo desde el geocentrismo hasta el ser humano como criatura de Dios. Esta racionalidad significaría la construcción de una primera memoria de la colonialidad del saber que haría de Europa, y ya no Grecia, la cuna de la civilización occidental. Se trató, por tanto, de una “construcción eurocéntrica, que piensa y organiza a la totalidad del tiempo y del espacio, a toda la humanidad, a partir de su propia experiencia, colocando su especificidad histórico-cultural como patrón de referencia superior y universal”¹⁰⁴. La colonialidad del ser y saber puesta en función de un mismo objetivo, la constitución de un objeto. La racionalidad científica no es inteligible en sí misma, se hace inteligible en el discurso y la práctica, y la pedagogía no puede estar exenta de ello; la pedagogía es la base sobre la que el conocimiento se distribuye y organiza.

Lander nos muestra al respecto del surgimiento de las disciplinas científicas, destacando dos aspectos que le son fundamentales: la providencia de un metarrelato de carácter universal y la universalización de la experiencia de un pueblo (reduciendo al resto) a la suya. “La sociedad industrial liberal es la expresión más avanzada de ese proceso histórico, es por ello el modelo que define a la sociedad moderna”¹⁰⁵, vemos entonces como Marx, ciertamente, no escapo a esta lógica; así como otros pensamientos que persiguen como fin último la superación de discursos totalitarios. La racionalidad científica no se trata solamente de un compendio de conocimientos, sino también de prácticas y discursos constitutivos y constituyentes. En palabras de Lander, de acuerdo al segundo aspecto de la universalización de la experiencia:

¹⁰³ Iván Illich, “Alternativas...”, 128

¹⁰⁴ Edgardo Lander. “Ciencias sociales...”, 23

¹⁰⁵ Edgardo Lander. “Ciencias sociales...”, 23

Las formas del conocimiento desarrolladas para la comprensión de esa sociedad se convierten en las únicas formas válidas, objetivas, universales del conocimiento. Las categorías, conceptos y perspectivas (...) Estos saberes se convierten así en los patrones a partir de los cuales se pueden analizar y detectar las carencias, los atrasos, los frenos (...) de lo primitivo o lo tradicional en todas las otras sociedades.¹⁰⁶

La racionalidad científica nos deja entrever la producción de ese imaginario, de ese metarrelato que impera en la época y que no puede desvincularse de la América para mostrarse como esencialmente intraeuropeo, sino como efecto del proceso de globalización. La organización del mundo no era solo y necesariamente de carácter material, también lo era en su sentido simbólico e imaginario; es esta racionalidad “que dice lo que tiene que hacer, tanto en relación con la historia general del pensamiento, como en relación con su propio presente y con las formas de conocimiento, de saber, de ignorancia”¹⁰⁷. Esto muestra a la racionalidad científica en la pedagogía moderna en tanto que actitud colonial de enseñanza y aprendizaje.

La extensión de esta actitud y aptitud de presente colonial que frecuenta todo pensamiento en su producción no es un acontecimiento que se cierra sobre el suelo europeo. No se trata sólo de los modos de inteligibilidad europeos, sino de como estos se colocan como el recurso ulterior de la humanidad, como universales; empero, esto exige la necesidad de historizar el proceso de colonización, y no impugnar o rechazar lo europeo bajo este mismo precepto, y más bien en su lugar, permitirnos construir diálogos cercanos desde nuestro lugar de enunciación. Entonces, en esta racionalidad, durante el proceso de colonización “las otras formas del saber, son transformadas no sólo en diferentes, sino en carentes, en arcaicas, primitivas, tradicionales, premodernas”¹⁰⁸.

Una de las premisas fundamentales de la razón científica será la idea de un progreso de la humanidad, en relación a un desplazamiento del mito y el emplazamiento del conocimiento científico para la promoción de la práctica de un “despliegue de los medios técnicos y de las competencias organizacionales que permiten dominar la naturaleza a través del trabajo”¹⁰⁹. Es de aquí de donde se deriva una colonialidad del saber que, en palabras de Castro-Gómez, podríamos definir como el resultado de:

¹⁰⁶ Edgardo Lander. “Ciencias sociales...”, 23

¹⁰⁷ Michel Foucault. *¿Qué es la ilustración?*, 58

¹⁰⁸ Edgardo Lander. “Ciencias sociales...”, 23

¹⁰⁹ Santiago Castro-Gómez, *Hybris del punto cero...*, 36

La relación creada por el pensamiento moderno entre un sujeto abstracto (sin sexo, sin clase, sin cultura) y un objeto inerte (la naturaleza), lo que explica la “totalización” del mundo Occidental, ya que este tipo de representación bloquea de entrada la posibilidad de un intercambio de conocimientos y de formas de producir conocimientos entre diferentes culturas.¹¹⁰

La pedagogía moderna, su actitud con el presente fue aquella de generar un método de conocimiento, demostrando con ello su carácter objetivo y universal. La pedagogía se pliega a la racionalidad científica, aquella del humanismo renacentista presente en Erasmo y Comenio, y en el enciclopedismo francés. Ese conjunto axiomático organizado por un dispositivo colonial de saber, debido a su relación con un mundo que no deja de asociarse a “la noción del carácter objetivo y universal del conocimiento científico, está articulado a las separaciones que establecen los saberes sociales entre la sociedad moderna y el resto de las culturas”¹¹¹. Esto entonces muestra, no tanto un rechazo de las ciencias y la tecnología como un germen europeo a aniquilar, sino más bien, y, sobre todo, un producto de la actitud moderna colonial que nos define; por ello lo que habría que purgar de nuestro sistema no es lo europeo, sino eso moderno-colonial, intempestivo, transhistórico que supone límites al conocimiento y su producción.

1.2.2. Razón política-pedagógica

*La Ilustración es enunciada en ese momento desde esta nueva lucha por el control del mundo y es allí, como vimos, donde se articula el proyecto de una ciencia del hombre desarrollado por Hobbes, Rousseau, Smith, Hume, Kant, Turgot y Condorcet.*¹¹²

Con la razón política no ocurrirá algo distinto a aquello de la razón científica, empero, variará, no su relación con el patrón de poder de tipo colonial, sino en los objetos sobre los que acciona sus dispositivos. La racionalidad política, a la que se vincula la pedagogía moderna, guarda relación con la transformación del orden social, la creación de un imaginario y los modos de gobernar (gubernamentalidad) que se muestran en el ascenso de la clase burguesa en Europa y con los Criollos en América, como con el nacimiento de los Estados-nación y la puesta en marcha del liberalismo político franco-ingles.

Dicha racionalidad que hemos querido ubicar en la Revolución, no como un origen, sino como su paradigma, es constitutiva de la colonialidad del poder, reflexionada en la actitud de un sujeto imperial que ha encontrado sus fuerzas en la economía gracias a la instalación de la máquina capitalista en el mundo. Es así que la razón política se nos muestra

¹¹⁰Santiago Castro-Gómez, *Hybris del punto cero...*, 48

¹¹¹ Edgardo Lander. “Ciencias sociales...”, 23

¹¹² Santiago Castro-Gómez. *Hybris del punto cero...*, 51

a escala mundial y la pedagogía yace enganchada sobre ella desde entonces como uno de sus elementos. Ya esto lo ha evidenciado el pensamiento decolonial de la siguiente manera:

De este universalismo eurocéntrico excluyente se derivan las mismas conclusiones que en Locke respecto a los derechos de los pueblos. A diferencia de los pueblos que son portadores históricos de la razón universal, las naciones bárbaras (y sus pueblos) carecen de soberanía y de autonomía.¹¹³

La universalización de la racionalidad política liberal se presenta como el modelo y proyecto de mejoramiento, esa evolución de las sociedades humanas primitivas en sociedades civiles que había sido anunciada en la Ilustración, “en ese momento desde esta nueva lucha por el control del mundo y (...) articula el proyecto de una ciencia del hombre desarrollado por Hobbes, Rousseau, Smith, Hume, Kant, Turgot y Condorcet”¹¹⁴. Entonces, la diferencia entre Europa y América radicará en la construcción de un estado de naturaleza, por dicha Ciencias del hombre que interpretarán ontológicamente esa diferencia en los términos de un progreso en que las sociedades europeas son el modelo a seguir.

Es así como el cambio o transformación de la racionalidad política en el siglo XVIII provee el suelo para el establecimiento de un proyecto civilizatorio que enfatiza en la libertad de un pueblo. Empero, no hay que obviar el subtexto, la liberación era diferenciada a partir del establecimiento de cuatro criterios heredados de la colonización: raza, clase, género y edad, que son los modos funcionales u operativos de la colonialidad de poder respecto de su objeto a colonizar. Y como bien podemos darnos cuenta también la pedagogía partirá de ellos, aplicándolos ya no a la población en general, sino a niños, niñas y adolescentes.

Las promesas emancipatorias del siglo XVIII y XIX serán, entonces, libertad civil, igualdad, progreso. Todas ellas sujetas a la visión de perfeccionamiento de las sociedades occidentales, consideradas, en primera instancia, como corruptas y malvadas. Esto aquí se inserta en la idea de proyecto, de imagen o idea en favor de un *pro-iactum*, y es la dimensión política la que dará consistencia y unificación a la figura del Estado-nación. Ciencias, artes y, por supuesto, la pedagogía, son pensadas conforme a este lugar común, la política, o mejor, a la racionalidad política y la moral planteada por el liberalismo¹¹⁵.

En la *Declaración*, en el *artículo 4*, la libertad es promulgada así: “la libertad consiste en poder hacer todo lo que no perjudique a los demás. Por ello, el ejercicio de los derechos naturales de cada hombre tan sólo tiene como límites los que garantizan a los demás

¹¹³ Edgardo Lander. “Ciencias sociales...”. 19

¹¹⁴ Santiago Castro-Gómez. *Hybris del punto cero*...,51

¹¹⁵ Cf. Santiago Castro-Gómez. *Hybris del punto cero*...,54

Miembros de la Sociedad el goce de estos mismos derechos. Tales límites tan sólo pueden ser determinados por la Ley”. Aquí pueden observarse dos aspectos importantes con los que la pedagogía moderna tendrá que vérselas: (1) la libertad en relación al derecho o a la Ley y (2) la libertad en su sentido económico en relación a los mercados y a la economía reciente. Muy cercano esto a los análisis sobre la sociedad civil hechos por Foucault¹¹⁶.

Si la tarea de la pedagogía moderna es, partiendo de la racionalidad política, formar al hombre del futuro, al ciudadano, tendrá entonces que partir de estos dos modos de gobernar que son consustanciales a la sociedad civil. Por tanto, si Erasmo y Comenio se nos presentan como representantes de una relación entre la razón científica y la pedagogía, será John Locke quien nos deleve un primer brote del vínculo entre la política y la pedagogía como proyecto, límite y función sobre el orden social naciente.

1.2.3. De Locke a Rousseau: *gentleman* y Emilio

Locke y su *gentleman* son el esfuerzo moral que vincula a la política liberal con la pedagogía en pro de la producción de un tipo específico de subjetividad, el ciudadano. Sí, lo que ha recibido el título de pedagogía moderna se construye bajo la sombra del liberalismo político impulsado por los beneficios producido por la máquina despótica colonial. “La configuración de la modernidad en Europa y de la colonialidad en el resto del mundo (con excepciones, por cierto, como el caso de Irlanda), fue la imagen hegemónica sustentada en la colonialidad del poder”¹¹⁷; haciendo posible la adscripción de la pedagogía moderna a un territorio específico, para luego migrar a nuevos suelos en procesos de subjetivación.

El maestro Locke será entonces la piedra de toque del planteamiento político y pedagógico de Rousseau, éste es el último tramo para llegar al ginebrino. En 1689, aparece el *Ensayo sobre el entendimiento humano* de la pluma de John Locke, y cuatro años más tarde, en 1693, publicaría *Pensamientos sobre educación*. En estos aparece una figura mucho más clara del proyecto de la pedagogía moderna, el *gentleman* (caballero). Es así como nace un énfasis antes no visto en relación con la educación y la pedagogía: la enseñanza moral debe ser el precepto irrefutable para el ciudadano.

¹¹⁶ Esto está explicado así por Foucault: “para que la gubernamentalidad pueda conservar su carácter global en la totalidad del espacio de soberanía [...] para que tampoco sea menester dividir el arte de gobernar en dos ramas, el arte de gobernar económicamente y el arte de gobernar jurídicamente, y, en suma, para mantener a la vez la unidad de ese arte [...] es preciso darle una referencia, un dominio de referencia, un nuevo campo de referencia, una nueva realidad sobre la cual ese arte de gobernar ha de ejercerse, y ese nuevo campo de referencia, es, creo, la sociedad civil” (Michel Foucault. *Nacimiento de la biopolítica...*, 335)

¹¹⁷ Walter Mignolo, “La colonialidad a lo largo y a lo ancho...” 61

Las ideas pedagógicas de Locke lo acabarían ubicando entre Montaigne y Comenio¹¹⁸, ya que su educación estaría orientada a la formación de la aristocracia y no a la enseñanza popular, asimismo en la injerencia moral a partir de un proceso gradual de la enseñanza. Estamos en el límite que convertiría a la pedagogía en institución¹¹⁹. Aunque lo realmente interesante e imprescindible de Locke es su principio pedagógico: *self-government*, auto-gobernanza, auto-control, consistente en la necesidad de generar un carácter para dominar su naturaleza, un ejercicio racional sobre las pasiones y el cuerpo, lo que nos sirve de indicador de una acción política y moral.

Por ejemplo, Abbagnano lo explica así: “en su indagación gnoseológica Locke parte de Descartes: el objeto del conocimiento es la *idea*”¹²⁰, no obstante, esto no es suficiente para él, de aquí que le sea necesario introducir “la primera limitación fundamental: las ideas se derivan exclusivamente de la experiencia”¹²¹. No es posible que la idea sea producida del todo por el intelecto. Entonces, sabiendo los modos en los que opera la mente o sus actividades, es posible deducir un método efectivo para el proceso de aprendizaje. Locke es uno de los más importantes teóricos del liberalismo político; y esto es relevante en la medida en que sus postulados pedagógicos y la teoría de conocimiento sean asociados a la teoría política: al pensador inglés no le interesa tanto que su *gentleman* aprenda latín y griego, sino que forme su carácter¹²².

“A los ojos de Locke, la mejor educación es la impartida por un culto preceptor, fuera de la escuela pública”¹²³. pensando la educación al interior de la familia, en el hogar, pero detentada por un preceptor, recuperando la figura pedagógica griega, alejándose de una educación popular y pública a cargo del Estado, pero sí en función de este último. La educación intelectual y moral se desarrollará a partir de la propuesta empirista. Para Locke, “la sensación es la base de todo conocimiento”¹²⁴, siendo, así pues, solo hay que conocer la índole del niño para hacerlo proceder conforme a los propósitos de vigor físico, saber y

¹¹⁸ Así lo afirma René Hubert. *Historia de la pedagogía*, Buenos Aires: Editorial Kapelusz, 1952

¹¹⁹ Así como nos lo dejan ver Charlotte Hess y Valentin Schaepelynck, para quienes la pedagogía institucional es una idea venida de la obra de Iván Illich, “practicada en la escala pública, buscando transformar el interior. El termino institucional no se refiere únicamente a un sistema de coacciones u obligaciones (...) Ella se propone, por contrario, comprometer a la institución como un conjunto dinámico, una realidad normativa y contingente” (Charlotte Hess y Valentin Schaepelynck, « Institution, expérimentation, émancipation : autour de la pédagogie institutionnelle », *Tracés. Revue de Sciences humaines*, 25, 2013, 125)

¹²⁰ Nicola Abbagnano, *Historia de la pedagogía...*, 228

¹²¹ Nicola Abbagnano, *Historia de la pedagogía...*, 228

¹²² Según afirma Abbagnano, “el ideal lockiano sigue siendo genuinamente humanístico en cuanto quiere formar un intelecto ágil y capaz de enfrentarse a los problemas reales de la vida individual y asociada, es decir, capaz de autonomía de juicio” (Nicola Abbagnano, *Historia de la pedagogía...*, 234).

¹²³ Francisco Larroyo. Francisco Larroyo. *Historia general de la pedagogía*, Buenos Aires: Editorial Porrúa, 1998, 374

¹²⁴ Francisco Larroyo. *Historia general...*, 373

virtud. La perspectiva educativa de Locke está ceñida a una dieta pedagógica moral, tanto así que la educación intelectual está “en relación condicionante con la cultura de la voluntad, del carácter moral”¹²⁵. No es difícil pensar el porqué de la integralidad de su proyecto o, mejor aún, su realización sistemática.

Al respecto, “muy considerable ha sido la influencia pedagógica de Locke. Desde luego tuvo resonancias en la teoría y práctica de la educación de su tiempo. Más tarde, en la doctrina de Rousseau, y, a través de él, en Pestalozzi”¹²⁶. Sin embargo, la pedagogía moderna tendrá su momento coronario como acontecimiento en 1762, cuando aparece el *Emilio o de la educación* de Jean-Jacques Rousseau¹²⁷, una obra que, según Ernst Cassirer¹²⁸, expresa en magnificencia su plan global.

Rousseau estuvo influenciado fuertemente por Locke y su teoría del conocimiento (primero es la experiencia y las sensaciones); en el *Emilio* hay pasajes completos en donde el ginebrino aplica la teoría de las sensaciones como directriz de la enseñanza de Emilio¹²⁹. A Rousseau no le interesa instalar sobre el campo social una práctica pedagógica popular, pública, ni de escuela, su interés será muy distinto (parecido a Locke): recuperar el modelo pedagógico griego (como Locke), pero esta vez capturando la infancia.

Realizará una observación y análisis detallado del niño, derivando de ello a la niña, para obtener una comprensión que formularía un tipo de enseñanza sin escuelas, pero con base en la figura pedagogo-pupilo, pedagogo-Emilio que es la razón de ser de la misma, la estructura fundamental de la educación infantil. Rousseau está más cerca de ser un teórico político que un científico, en otras palabras, sus inclinaciones son tendenciosamente políticas y morales, y el *Emilio* lo evidencia, pero no por ello evitará valerse de una teoría del conocimiento (empirismo inglés).

En Rousseau “el problema pedagógico es el problema central de toda meditación filosófica sobre el hombre, y que el conocimiento del hombre es a la vez el punto de partida, el medio y el punto de llegada de esa pedagogía”¹³⁰. Se trata de descubrir la condición

¹²⁵ Francisco Larroyo. *Historia general...*, 373

¹²⁶ Francisco Larroyo. *Historia general...*, 374

¹²⁷ Aquí es preciso aclarar, junto a Ernest Cassirer que, si bien Rousseau tuvo su participación en la *Enciclopedia*, no por ello estuvo de acuerdo o convino con tales objetivos propuestos. Cassirer, por ejemplo, nos muestra a Rousseau como el ilustrado que se opuso a dicho acontecimiento, y no por qué no estuviera de acuerdo con las Luces, sino porque buscaba darle otra orientación. Rousseau “fue este «irracionalista» quien, en su lucha contra los «filósofos», contra el espíritu de la Ilustración francesa, acuñó la fórmula conforme a la cual las ideas más excelsas sobre la divinidad que el hombre es capaz de tener se basan única y exclusivamente en la razón”. (Ernst Cassirer, *Rousseau, Kant, Goethe*, 54).

¹²⁸ Cf. Ernst Cassirer, *Rousseau, Kant, Goethe*

¹²⁹ Cf. Jean-Jacques Rousseau. *Emilio o de la educación*. Madrid, Alban Y Compañía, 1821

¹³⁰ René Hubert. *Historia de la pedagogía...*, 226

antropológica y psicológica del niño (varón) en relación al funcionamiento de una sociedad moralmente situada, viendo en ello el punto cero de acción colonial del saber. Con Rousseau la pedagogía ha virado su mirada, ya no es el adulto la preocupación, sino niños, niñas y adolescentes; se trata de un proceso basado en el propósito y meta biopolítica.

La preocupación de la época por la educación infantil está relacionada claramente con aquello que se buscaba políticamente en la transformación social deseada, y es la pedagogía moderna quien posibilita la intersección (*teléscopage*). Pero, esta preocupación tendría que pasar por un conducto metodológico, por lo que habría que plantearse como un problema. Dicho problema correspondería a una diferencia sustancial entre adulto e infante, indicando con ello una naturaleza singular que debía ser develada y, por otro lado, que en el desarrollo de esta naturaleza debía enganchar en correspondencia con el desarrollo político del individuo, justificándolo bajo la luz de la idea de progreso y perfectibilidad. Todo lo que va después de Rousseau es un seguimiento de sus indicaciones, una hoja de ruta sobre la cual la pedagogía empieza a tejer y entretejer en el nuevo *socius*.

Jean-Jacques no es el único, más sí quien logra plantear con claridad la cuestión de la relación entre pedagogía y política, de forma un poco contradictoria, pero integral; constituyendo un inicio, en tanto que principio axiológico, de sus tesis fundamentales. La pedagogía moderna como acontecimiento queda así resguardada por el *Emilio*. La importancia de Rousseau radica entonces en la objetividad con que sintetiza o armoniza el proyecto político y el pedagógico en el ciudadano como marco de expectativa y experiencia de niños y niñas. Desde el horizonte trazado en la concepción de infancia y adolescencia, la pedagogía moderna emerge gracias a la necesidad de una educación infantil. Rousseau hace posible la vinculación del niño, la niña y adolescentes al proyecto ilustrado y revolucionario, prometiendo una inserción al orden social que podríamos mostrar en tres pasos:

1) convertir la naturaleza y el cuerpo en objetos de conocimiento y control; 2) concebir la búsqueda del conocimiento como una tarea ascética que busca distanciarse de lo subjetivo/corporal; y 3) elevar el escepticismo misantrópico y las evidencias racistas, justificadas por cierto sentido común, al nivel de la filosofía primera y de fundamento mismo de las ciencias.¹³¹

La emancipación era y aún sigue siendo moral por vía del intelecto, por ende, la tarea de Rousseau (en el *Emilio*) será desentrañar las leyes que regulan al niño y la niña, enmarcándola en una concepción de infancia y adolescencia, como momentos previos a la

¹³¹ Nelson Maldonado-Torres, “Sobre la colonialidad del ser...”. 145

adulthood, biological, psychological and moral states in process. A sheet of instructions to follow so that in their fulfillment they develop capacities that make children and girls morally and epistemologically fit to live in civilization. The citizenship is the horizon of expectations about which the subjectivity¹³² is produced, and at the same time, the destiny that carries within it the pedagogy. Rousseau was thinking about the liberal base of politics in the moral and the pedagogy¹³³.

Según comentan Sabine y Cassirer, la oposición de Rousseau era contra el racionalismo filosófico y el derecho natural; este último ya había entrado en decadencia durante el primer cuarto de siglo, de aquí que tome como conducción de su pensamiento al empirismo inglés (exactamente el de Locke). Quizá esta distancia característica de Rousseau nos permite acercarnos a lo fundacional de la pedagogía moderna, en tanto que entendamos su contramarcha. La transformación del orden social, en la Francia del siglo XVIII se habría mostrado si bien en casi todas las áreas del conocimiento, con un mayor énfasis en la literatura (la poesía, el drama y la novela), llevaría a pensar lo social en otras dimensiones desde la teoría política y social. Esta producción obsesiva de entre finales del siglo XVII y mediados del siglo XVIII se prolongará hasta inicios del siglo XIX y son los franceses quienes la protagonizan.

Es probable que no se pueda hacer una ordenación verdaderamente satisfactoria de este material tan complejo, pero en conjunto parece claro que la figura que se yergue como señora en el siglo XVIII francés es Jean-Jacques Rousseau. Él mismo lo sintió así y sufrió por ello; la filosofía política de Rousseau era distinta.¹³⁴

El carácter o personalidad de Rousseau, extendidamente presentado por autores y biógrafos, repercutió en éste hasta sus últimos años de vida. Rousseau no fue un pensador de su época, nunca logró unirse o identificarse con sus contemporáneos, y muestra de ello, puede verse en sus aportes a la *Enciclopedia*: “los doce años transcurridos entre 1744 y 1756,

¹³² Dicha subjetividad es explicada por Castro-Gómez así: “la subjetividad moderna no es solamente la subjetividad burguesa, como ha querido la teoría social desde el siglo XIX, sino que en las colonias hispánicas se generó también una forma de subjetividad que desde el siglo XVI formaba parte de la modernidad-mundo y que coexistió con el nacimiento de la burguesía europea en los siglos XVII y XVIII. Nos referimos a la subjetividad hispánica, pero ante todo criolla” (Santiago Castro-Gómez. *Hybris del punto cero*..., 53)

¹³³ Tal cual como el contexto político y social que nos ofrece Sabine, puesto que, la teoría política francesa entra en la historia del pensamiento político europeo como un tipo de suplemento o impulso del pensamiento inglés, ya que este último respecto del contexto político de Francia, “se hizo conservador y aun complaciente, y ello no sin razón, porque, aunque el gobierno inglés era en sí oligárquico y corrompido, en comparación con el resto de Europa era liberal”. Sabine afirma sin duda que “la teoría política tuvo su centro en Francia. Este hecho constituía por sí sólo una revolución” (George Sabine. *La historia de la teoría política*. México: Fondo de cultura económica, 1963, 400)

¹³⁴ George Sabine. *La historia*, 401

que pasó en París, le asociaron íntimamente con el círculo que escribió la *Enciclopedia*, pero sólo produjeron en ambas partes la convicción de que allí Rousseau estaba fuera de lugar”¹³⁵.

El ciudadano en Rousseau no es solo el hombre adulto, sino el sujeto moral emancipado de la modernidad. Rousseau es un liberal, pero un liberal que coloca al progreso civilizatorio en las manos de la moral y la pedagogía de acuerdo con el desarrollo de las facultades de la naturaleza (capacidades). Es por esto que el planteamiento de la libertad en Rousseau será distinto al elaborado por los ingleses, contrario “al liberalismo tradicional, tanto al de los derechos naturales como al de la utilidad”¹³⁶, no obstante, ideas como pueblo, ciudadanía, capacidades, fraternidad, sentido común, democracia, sociedad civil, educación siguen apareciendo tanto en Rousseau como en los liberales con muy pocas diferencias.

En conclusión, ¿qué es lo que hace que la pedagogía moderna respecto de la racionalidad política mantenga su vínculo con la colonialidad? A nuestros ojos, aparecen dos focos de la propagación y mantenimiento de la colonialidad en la pedagogía moderna, y frente a las dos racionalidades en mención, tendremos que agregar las dimensiones básicas que conforman esta matriz global de la colonialidad, más allá del proceso de colonización, de la mercantilización y su expansión capitalista.

Esta cosmovisión tiene como eje articulador central la idea de modernidad, noción que captura complejamente cuatro dimensiones básicas: 1) la visión universal de la historia asociada a la idea del progreso (...) 2) la “naturalización” tanto de las relaciones sociales como de la “naturaleza humana” de la sociedad liberal capitalista; 3) la naturalización u ontologización de las múltiples separaciones propias de esa sociedad; y 4) la necesaria superioridad de los saberes que produce esa sociedad (‘ciencia’) sobre todo otro saber.¹³⁷

Asimismo, sin perder de vista lo anterior, la pedagogía moderna posee un suelo importante en el que identificamos, también, tres elementos que nos permiten hablar con propiedad de una pedagogía moderna que, aunque no son propios de ella, ha sabido muy bien apropiárselos.

(1) la teoría del conocimiento, lo cual tiene su relación directa con el aprendizaje intelectual de saberes en humanidades y sociales, como también en las ciencias naturales y las técnicas; (2) la adscripción a un proceso multidimensional de ese aprendizaje que se corresponde con el desarrollo biológico: desde la infancia, pasando por la adolescencia, hasta llegar a la adultez; (3) su relación de producción de las subjetividades con la

¹³⁵ George Sabine. *La historia*, 42. Es importante aclarar también que, aunque Locke no fue plenamente aceptado en la teoría francesa, no podríamos asegurar que Rousseau haya rechazado sus propuestas.

¹³⁶ George Sabine. *La historia*, 425

¹³⁷ Edgardo Lander. “Ciencias sociales...”, 22

gubernamentalidad y los propósitos de la política, lo cual se nos presenta como un gozne entre los dos primeros elementos. (4) Y el último, pero no menos importante, la colonialidad en sus cuatro modos (ser, género, saber y poder), que se encuentra fundamentalmente ligada a los tres elementos anteriores, y los atraviesa de extremo a extremo; es por ello que no podemos desvincular a la pedagogía moderna de la colonialidad, debido a la repetición y recreación del fenómeno en su forma operativa, distribución y organización de los cuerpos al interior del *socius scholaris*, y de preparación domesticada al orden social vigente.

CAPÍTULO SEGUNDO

Infancia y adolescencia en la pedagogía moderna

Ni los niños y ni los adolescentes –y mucho menos niñas y adolescentes- tenían un lugar en la sociedad, es decir, no aparecían más que de forma traslúcida a través de la relación con los adultos. No había una comprensión sobre ellos (as), no interesaba de mucho su existencia. Poco importaba si estos pequeños hombrecillos, rufianes graciosos pudieran afectar – positiva o negativamente- al orden social y al establecimiento político en el siglo XVII (el antiguo régimen). El mundo europeo era un mundo de adultos-hombres, y ello estaba ligado inexorablemente a algunas dinámicas sociales, culturales y económicas que se extendieron rápido por Occidente, incluida la concepción de infancia y adolescencia. La procedencia de las transformaciones en los modos de concebir y relacionarse con niños, niñas y adolescentes, en sus tres dimensiones sociopsicológicas (imaginario, simbólica y real), no es relevante solo para las sociedades europeas, sino para todo el globo, para la humanidad en su conjunto, puesto que se trata de todo un sistema de representación que aún hoy los define. Dichas transformaciones del *socius* fueron resentidas en primera instancia por las sociedades en América, debido a la irrupción colonial y al surgimiento del nuevo patrón de poder de orden mundial. Todo ello incidiría en la forma en qué se comprendía el mundo.

La utilización de precisos instrumentos para observar los astros y calcular sus movimientos, el desarrollo de las matemáticas y la física, los nuevos asentamientos coloniales de Europa y la concomitante expansión de la economía capitalista, transformaron la mirada sobre el mundo social y natural.¹³⁸

Este cambio de las mentalidades y del *socius* conduciría de una cultura local a una geocultura que puede evidenciarse en cuatro aspectos (a nivel epistemológico), a saber: la

¹³⁸ Santiago Castro-Gómez. *Hybris del punto cero*, 23

lógica y la retórica, la teoría jurídica y moral, las fuentes empíricas de conocimiento y lo espaciotemporal. Esta idea que Castro-Gómez retoma de Toulmin, consiste en que a partir del siglo XVII inicia una suerte de configuración epistémica que organiza la vida humana en dos modos: naturaleza y sociedad, y su interacción. Este será entonces el límite de la razón científica que en sus procesos trascendentes se percibe como universal por la colonialidad del saber y poder, ambas en relación con el establecimiento de un estatuto ontológico. De esta misma razón científica, y con su especialización irrefutable del siglo XVIII, “aparece el concepto de infancia. El comportamiento del niño se torna en objeto de estudio, y debe ser conducido, vigilado, moralizado y diagnosticado”¹³⁹, como propiedad de un discurso médico y religioso, y en la misma medida, pedagógico.

El niño, la niña y adolescentes yacen sobre el orden social atravesados por muchos discursos que configuran sus modos de ser, estar y hacer, y que, para nuestra actualidad parecen multiplicarse en pro y contra de sí (salvación y peligro). Uno de ellos es el sustentado por la pedagogía moderna que, aunque no es el único, sí es el primero que puso a la máquina a andar: psicología, moral y política en la base de la instrucción primera. Entonces, buscaremos partir de la elaboración del concepto de naturaleza, muy importante para el siglo XVIII, y necesario en el siglo XIX, los trazos que van desde la colonización de América al descubrimiento o invención de la infancia. No se trata, por tanto, de un salto histórico, sino de un proceso de constitución o configuración geocultural y geopolítica, en el cual América ocupa el lugar de una extensión (de dominio) de la región occidental de Europa¹⁴⁰.

Nuestra intención ha sido mostrar la relación constituyente de la colonialidad con la pedagogía moderna, en cada uno de sus modos operativos (poder, ser, género, saber) y esta vez con relación a un discurso que legitima y valida la aplicación de la práctica pedagógica, entendida desde entonces, como principio fundamental de todo proceso civilizatorio. Por tanto, si en el capítulo anterior mostramos en la racionalidad científica la acción de la colonialidad del saber y, en la racionalidad política, la de la colonialidad de poder, como constitutivas de la pedagogía moderna y su inexorable herencia colonial; en el presente capítulo, exploraremos a través de ello la producción del concepto de infancia y adolescencia, específicamente, su forma operativa desde la colonialidad del ser.

¹³⁹ Susana Bercovich, “La performance pedagógica” ...177

¹⁴⁰ Este aspecto es explicado por Mignolo así: “durante el siglo XVI, cuando “América” empezó a ser conceptualizada como tal, no por la Corona española sino por intelectuales del norte (Italia, Francia), estaba implícito que América no era ni la tierra de Sem (el Oriente) ni la tierra de Cam (África), sino la prolongación de la tierra de Jafet (Mignolo, 2000: 59)” (Santiago Castro-Gómez. *Hybris del puto cero...*, 56; 57)

2.1. Del estado de naturaleza a la sociedad civil

*¡Ay de mí!, ¡nuestros antepasados y los pelasgos que precedieron a los griegos se asemejaron a los salvajes de América!*¹⁴¹

La perspectiva decolonial nos ha ofrecido aquí un panorama que no reduce o limita al tratamiento de la pedagogía moderna –aun siendo un fenómeno europeo- a Europa; intentando mostrar en la pedagogía moderna las relaciones con América, fundadas en la colonialidad, como *ethos* heredado de un pasado de dejaciones. Empero, no podremos perder de vista que la pedagogía moderna también surge del encuentro con América, pero su lugar enunciación es la Europa de siglo XVI y XVII. Es en esta medida que comprendemos que no hay pedagogía moderna sin colonialidad, puesto que esta se inscribe en los propósitos de la razón científica (XVI) y la razón política (XVIII), que bien podríamos resumir así respecto de la Ciencia del Hombre, según Castro-Gómez:

(...) las nacientes ciencias humanas se apropian del modelo de la física para crear su objeto desde un tipo de observación imparcial y aséptica, que he denominado la *hybris* del punto cero. (...) una vez instaladas en el punto cero, las ciencias del hombre construyen un discurso sobre la historia y la naturaleza humana en la que los pueblos colonizados por Europa aparecen en el nivel más bajo de la escala de desarrollo, mientras que la economía de mercado, la nueva ciencia y las instituciones políticas modernas son presentadas, respectivamente, como fin último (*telos*) de la evolución social, cognitiva y moral de la humanidad.¹⁴²

Es importante resaltar de esto que dichas Ciencias son un conjunto de conocimiento tomados como objetivos y la pedagogía moderna se inscribe dentro de estos discursos, apareciendo con ella la concepción de infancia y adolescencia, formada a partir de varios aparatos de tipo político, científico y moral. Es justo esto lo que buscamos analizar en el presente capítulo partiendo del desarrollo del capítulo anterior, mostrando cómo ha surgido este objeto de la pedagogía moderna, cómo ha sido concebido y evidenciar cómo este fundamento aún subsiste reforzado, ya no solo por las humanidades y las ciencias sociales, sino también por algunas disciplinas de las ciencias de la salud.

No hay colonialidad sin objeto a colonizar, no hay pedagogía moderna sin niños, niñas y adolescentes a cargo de adultos (maestros, pedagogos, profesores), el principio de toda pedagogía es la subordinación, pero ¿cuál es el fundamento que sostiene esta función? La invención de la infancia parece sugerirnos un primer estadio de acción de la pedagogía moderna, y hemos identificado uno de sus antecedentes en la experiencia de América,

¹⁴¹ Santiago Castro-Gómez (citando a Turgot), *Hybris punto de cero...*, 36

¹⁴² Santiago Castro-Gómez. *Hybris del punto cero*, 42

abriendo para Europa, ontológicamente, el vórtice de una identidad fundamentada en algo enteramente medieval, claustral y cristiano¹⁴³.

De esta experiencia podemos deducir dos aspectos importantes que la pedagogía moderna introduce en su discurso: por un lado, la concepción de naturaleza que constituye la base del derecho natural, la política y la colonialidad del poder; y, en efecto, por otro lado, la creación del mito del estado de naturaleza entendido como estadio presocial de la civilización (es con esta traba epistemológica de corte histórico-evolucionista con la que también hemos intentado luchar en esta investigación). Esto último presenta en una jerarquización de valores y atributos maniqueos, a las sociedades en América respecto de las europeas.

Para la formulación del estado de naturaleza, planteado por Hobbes, luego, por Locke y Rousseau será fundamental aquello que brotó del encuentro con América, puesto que sus territorios y poblaciones serán comprendidas en un estado de bestialidad o salvajismo, anterior a cualquier proceso civilizatorio, colocándose así al europeo como quien ha superado dicho estado, y validando, a su vez, la aplicación de un proceso pedagógico para asimilarlos sin igualarlos. El concepto de naturaleza funciona como dispositivo de lectura ontológico para justificar los procesos civilizatorios, en esto consistirá el punto cero del proceso emancipatorio, moderno y colonizador de América, que “Hume, Smith, Kant, Turgot y Condorcet imaginaron en el proyecto ilustrado de *Cosmópolis* (...) construido geopolíticamente entre los siglos XVI y XVIII”¹⁴⁴.

Así es presentado el concepto de naturaleza con relación a la invención de la infancia. Toda definición del Otro le escinde su originaria constitución, o mejor, aquello que es de suyo. Esto no es otra cosa que violencia ontológica (simbólica e imaginaria), y de modo subyacente, violencia epistémica (al desestimar y sustituir su visión del mundo), coaccionando los procesos de subjetivación. Es como si la latencia del patrón colonial de poder oscilará sobre la reducción epistemológica y ontológica. ¿No es acaso esta la idea deducible de la colonización de América?

Los viajes de Colón habían puesto en evidencia que las nuevas tierras americanas eran una entidad geográfica distinta del *Orbis terrarum*, lo cual suscitó de inmediato un debate a gran escala en torno a la naturaleza de sus habitantes y de su territorio.¹⁴⁵

La colonización del espacio (así como de la memoria y el lenguaje) tomó durante el siglo XVI la forma de un proceso evolucionista en el cual unas formas de representación territorial

¹⁴³ Cf. Enrique Dussel. 1942; Walter Mignolo, “La colonialidad a lo largo y a lo ancho...”

¹⁴⁴ Santiago Castro-Gómez. *Hybris del puto cero...*, 42

¹⁴⁵ Santiago Castro-Gómez. *Hybris del puto cero...*, 56

(lenguas y formas de representar el pasado) fueron consideradas preferibles a otras (Mignolo, 1995: 256-257).¹⁴⁶

Situándonos en lo acontecido entre el siglo XVII y XVIII, en el replanteamiento del derecho natural, Thomas Hobbes retoma la concepción de naturaleza para dar las bases a su teoría política y psicológica, centrado en dos principios: el deseo y la razón, los cuales conformarán su ley y proceso de producción progresiva¹⁴⁷. Hobbes intentaba establecer una continuidad de orden causal desde la lógica formal, para explicar el funcionamiento del orden social, yendo entonces del estado de naturaleza a la civilización. De esto podría deducirse que la sociedad civil es el resultado de un poder natural (la razón) de los seres humanos para organizar la vida, el deseo/instinto, quedando todo ello supeditado al dominio de la razón.

Sabine, que cita el *Leviatán*, expone: “la ley de la naturaleza (...) es el dictado de la recta razón, conocedora de aquellas cosas que deben hacerse u omitirse para la conservación constante de la vida y los miembros, en la medida en que reside en nosotros”¹⁴⁸. La ley natural es la norma racional en pro de la seguridad y la libertad de los hombres, es el órgano rector de las sociedades, constitutivo de lo social.

No obstante, esta continuidad a la que hacemos mención consiste en un tipo de cogeneridad, pues no son preceptos contrapuestos, “las leyes naturales no hacen, sino exponer los principios racionales que permiten construir un Estado, no son limitaciones a la autoridad del soberano (...) Ninguna ley civil puede ser nunca contraria a la ley de la naturaleza”¹⁴⁹, lo cual sería llevado al fondo, como fundamento de su teoría del poder y la soberanía. Lo social de este modo se naturaliza, porque su causa (la razón) es natural. Esta idea se conservará también en John Locke, salvo con algunas variaciones, puesto que trasladará ciertas categorías, ya no al estado de naturaleza, sino a la sociedad civil. Dichas variaciones no eran una crítica a Hobbes, sino a algunas de sus ideas, contrario a éste, Locke sostendrá “que el estado de naturaleza es uno de “paz, buena voluntad, asistencia mutua y conservación”¹⁵⁰, no muy lejos de las ideas que sustentará, más tarde, Rousseau en su *Emilio* y en su *Discurso sobre la desigualdad*.

“Locke defiende esta posición basándose en que la ley natural proporciona un sistema completo de derechos y deberes humanos”¹⁵¹, en ello cabe, sin lugar a dudas, la idea de

¹⁴⁶ Santiago Castro-Gómez. *Hybris del puto cero...*, 61

¹⁴⁷ Cf. George Sabine. *La historia...*

¹⁴⁸ George Sabine. *La historia*, 343

¹⁴⁹ George Sabine. *La historia*, 349

¹⁵⁰ George Sabine. *La historia*, 388

¹⁵¹ George Sabine. *La historia*, 388

Hobbes en la que se presenta al estado de naturaleza como una guerra de todos contra todos. Por su lado, veremos que “Locke investiga el tránsito de la sociedad humana desde el estado de naturaleza hacia el estado civil, (...) en los comienzos de la humanidad no había necesidad todavía de una división organizada del trabajo, ya que la economía era solamente de subsistencia”¹⁵².

La salida del estado de naturaleza, en la evolución humana, está marcada por el nacimiento del capitalismo, o mejor, del capital, por tanto, de la propiedad privada. En esto radica la diferencia entre las sociedades primitivas y las civilizadas, por lo cual, tanto Locke como Rousseau apelaran a “la observación de las comunidades indígenas en América, tal como éstas habían sido descritas por viajeros, cronistas y aventureros europeos”¹⁵³. De forma más clara, con Rousseau se ejerce un proceso de deslegitimación del derecho natural, siendo, entonces, desplazado teóricamente.

Es en esto que la experiencia del encuentro con América sería crucial, puesto que, por un lado, al conservar el derecho natural, los nativos americanos también serían poseedores de dicho derecho (la razón), por lo que no quedará otro camino que la secularización del poder político y la adscripción de las sociedades de América al estado de naturaleza; por tanto, esto provocaría la reinterpretación del derecho natural, ahora como estado de naturaleza, como un hecho anterior al mismo orden social. Y llevará a la creación de un estatuto ontológico, que serviría de justificación epistemológica en el ejercicio del poder.

Una de las formulaciones teóricas a estas preguntas, de las mejor consolidadas e importantes para la época, y para nuestro interés, la encontramos en dos de los textos de Jean-Jacques Rousseau, a saber, el *Discurso sobre el origen de las desigualdades entre los hombres* y el célebre *Emilio o de la educación*. Aquí Rousseau nos presenta estas ideas con relación a un programa político y a un proyecto pedagógico civilizatorio. En su *Discurso*, publicado en 1755, Rousseau plantea el problema de las desigualdades entre los hombres en el origen de la sociedad civil, lo cual se contrapone al estado de naturaleza en el que todos somos iguales. La sociedad civil es desigual gracias a que, *de facto*, se adquiere la propiedad privada. Rousseau afirma, de forma sugerente: “el primero a quien, después de cercar un terreno, se le ocurrió decir “esto es mío”, y halló personas bastante sencillas para creerle, fue el verdadero fundador de la sociedad civil”¹⁵⁴.

¹⁵² Santiago Castro-Gómez. *Hybris del puto cero...*, 34

¹⁵³ Santiago Castro-Gómez. *Hybris del puto cero...*, 34

¹⁵⁴ Jean-Jacques Rousseau. *Discurso sobre el origen de las desigualdades entre los hombres*. Buenos aires, Aguilar, 1956, 87

Dicho de otro modo, en la *Enciclopedia*, específicamente, en su *Discurso sobre Economía política*, Rousseau expone que si se buscan “los motivos que llevarán a los hombres (..) a unirse mediante sociedades civiles no encontraréis otros que los de asegurar los bienes, la vida y la libertad de cada miembro en la protección de todos” (*Liberté, Égalité, Fraternité*)¹⁵⁵. Según Rousseau, la desigualdad que nace del seno de ésta para los salvajes apenas y es percibida. En el estado de naturaleza la sumisión y servidumbre se muestran en una sensibilidad distinta (la ley del más fuerte). El estado de naturaleza es la creencia sobre la que se construye la visión de perfectibilidad requerida en la época. La Historia del Hombre ahora montada sobre los rieles de la idea de progreso moderno debía siempre dar cuenta de un “hacia adelante”.

El interés de conectar estos dos textos de Rousseau (el *Discurso* y el *Emilio*) no debe tomarse a la ligera, puesto que nos muestra una suerte de ordenamiento (aunque quizá no exista propiamente en un pensador como él), e intenciones que de hecho venían presentándose en este *Discurso*, en aquel sobre *Economía Política*¹⁵⁶ publicado en la *Enciclopedia*, así como también en las relaciones que se establecen y confirman entre pedagogía y política, como en política e infancia. Ciertamente, nos referimos al tema de la educación infantil y a la infancia como concepto, modelo y proyecto.

En la segunda parte de este *Discurso*, aun con muchas contradicciones, se acentúan las bases teóricas fundamentales sobre las que más tarde Rousseau presentará su *Emilio*. Si bien, de alguna manera Rousseau romantiza el estado de naturaleza, ejemplificándolo en los salvajes de América, aspecto que lo llevará objetar al derecho natural (por la diferencia no advertida al interior de éste); no por ello considera que dicho estado sea el ideal, puesto que en este solo están las facultades que el hombre ha recibido como dones de la naturaleza, pero en potencia, deducible de esto la perfectibilidad en tanto que desarrollo de la razón humana.

Ilustremos estos planteamientos desde nuestro lugar de enunciación y con ayuda del pensamiento decolonial, partiendo de la tesis expuesta por Castro-Gómez con relación a la Ilustración, extendiendo su comprensión a nuestro interés. Para el pensador, la Ilustración es un conjunto de discursos que no están en un territorio, sino que están desplegados mundialmente, posibilitando así hablar de una Ilustración en los territorios colonizados como la Nueva Granada. Según Castro-Gómez, “se gozaba ya en el siglo XVIII de una circulación

¹⁵⁵ Jean-Jacques Rousseau. *Discurso sobre economía política...*, 31

¹⁵⁶ En la segunda parte del *Discurso*, Rousseau, propositivamente, expone: “no basta con decir a los ciudadanos: «sed buenos». Hay que enseñarles a serlo, y el ejemplo, que es la primera lección en este caso, no es el único medio posible” Y agrega, “no es tarea que pueda realizarse en un día, y para conseguirlo es preciso comenzar la instrucción desde niños” (Jean-Jacques Rousseau. *Discurso sobre economía...*, 32; 50)

mundial (...) eventos aparentemente contradictorios (...) formaban de una compleja red planetaria de ideas científicas, de sentimientos libertarios, de actitudes raciales y de ambiciones imperialistas”¹⁵⁷. Esto permite pensar en un desplazamiento de la colonialidad sin adjudicar a Europa como agente monolítico de dicha operatividad.

Pues bien, sin duda alguna, estamos de acuerdo con Castro-Gómez, no obstante, el aspecto importante de estas afirmaciones es, no colocar a Europa como el punto cero o centro de un evento de alcance mundial, sino más bien notar que, en simultánea, en otros lugares mundo y en esa época, se estaban gestando también dichos procesos en su singularidad. Ahora bien, lo que no nos deja ver esta tesis de Castro-Gómez, con un matiz Foucaulteano sobre el ejercicio y las relaciones de poder, es que si bien era un proceso gestado sobre la configuración del sistema-mundo y una nueva geopolítica, no por ello dichos procesos están exentos de una organización estratificada y colonial: la *deuda externa* que hoy aun castiga a los países latinoamericanos es un ejemplo de ello.

La colonialidad organizó el mundo en mejores y peores, en salvajes y civilizados, en presos por la naturaleza y emancipados por el poder civil. Vemos importante aquí la concepción de naturaleza y su relación con América, no de forma conciliadora, sino colonial, producto de una irrupción violenta para administrar la vida en su conjunto. Es de este modo que entendemos la colonialidad como un proceso de segundo orden.

Si bien “la modernidad se cimentó sobre una materialidad creada ya desde el siglo XVI con la expansión territorial española”¹⁵⁸, no se puede, por tanto, reducir a dicha materialidad; de aquí que la concepción de imaginario que trae a lugar Mignolo (retomada de Edouard Glissant) es relevante, puesto que la expansión territorial europea se movilizó económica y políticamente, y en la misma velocidad sobre la reconfiguración de los imaginarios, produciendo, asimétricamente, una geocultura, la distribución del poder-saber y del estatuto ontológico. Entonces, “las representaciones y “concepciones del mundo”, así como la formación de la subjetividad al interior de esas representaciones son elementos fundamentales para el establecimiento del dominio colonial de Europa”¹⁵⁹. La concepción de naturaleza dará lugar no solo a la concepción del amerindio en el sistema de representación producido por Europa, sino que también le configura y pliega a la maquinaria colonial a través de una colonialidad del ser.

¹⁵⁷ Santiago Castro-Gómez. *Hybris del puto cero...*, 22

¹⁵⁸ Santiago Castro-Gómez. *Hybris del puto cero...*, 40

¹⁵⁹ Santiago Castro-Gómez. *Hybris del puto cero...*, 44

Notaremos, entonces, como a los discursos morales, políticos, jurídicos y psicopedagógico les serán inevitable (indispensable) partir de ello, pero no en tanto que estado de naturaleza, sino en una relación retrospectiva entre la sociedad civil y el funcionamiento de un proyecto civilizatorio que, para Castro-Gómez, consistió en la unificación de dos nociones griegas, *cosmos* (naturaleza) y *polis* (sociedad), la *Cosmópolis*¹⁶⁰. Las discusiones de mediados del siglo XVIII, que se incrementan a inicios del siglo XIX, son propias de la búsqueda de explicaciones naturales como razón suficiente; de aquí que se quieran explicar a partir de ella no solo fenómenos físicos, sino también sociales, morales, políticos, y por supuesto, económicos a partir de ella.

Lo anterior, justifica, por un lado, la idea de raza, su estratificación y demarcación por la colonialidad del poder y, del mismo modo, por el estatuto ontológico (colonialidad del ser) impostado como natural y originario. En ello vemos la especificidad a la que se sujetará la pedagogía moderna, dando cuenta y dejando por sentado la existencia de unas facultades naturales que deberán ser denotadas y desarrolladas en el infante. “El estudio de esas facultades de la naturaleza humana es el objeto de la *Science of Man*”¹⁶¹, dichas ciencias se convertirán en el fundamento de todos los conocimientos de la época, sus consecuencias epistemológicas consistirán en el establecimiento de un punto cero.

Así que, en el mismo orden de ideas de Isaac Newton, se pensará en la existencia de leyes naturales que, de forma independiente, regulan procesos ya sean sociales, políticos, económicos, etcétera. En la pedagogía serán leyes respecto del comportamiento, de la percepción y su incidencia en el aprendizaje y el desarrollo. Lo relevante de esto es que será el niño (varón) quien se coloca como emblema y punto cero del proyecto pedagógico, civilizatorio moderno-colonial; es éste la materia prima. El niño será consustancial al estado de naturaleza y el punto de partida para la entrada a la sociedad civil.

La concepción de naturaleza da entonces las bases para el establecimiento de una evolución social: el progreso y desarrollo permitían la organización vertical y distribución del poder y los cuerpos (sexuados y racializados). El desarrollo deberá asumirse para forjar una nueva sociedad civil. La simultaneidad que, por ejemplo, Locke excluye de las sociedades en América respecto de las europeas, deja la idea de un desarrollo y evolución asimétrica, donde “las sociedades americanas se encuentran ancladas en una economía perteneciente al “pasado

¹⁶⁰ “El proyecto mismo de Cosmópolis es la idea de que la sociedad puede ser observada desde un lugar neutro de observación, no contaminado por las contingencias relativas al espacio y el tiempo. Ninguno como el pensador René Descartes logró expresar con tanta claridad semejante pretensión” (Santiago Castro-Gómez. *Hybris del punto cero...*, 24).

¹⁶¹ Santiago Castro-Gómez. *Hybris del punto cero...*, 22

de la humanidad””¹⁶². Notamos en el argumento antropológico de Locke, que también seguirá Rousseau –en su *Discurso sobre las desigualdades*, oculta bajo su mano el fundamento operativo de la colonialidad del ser que justifica el ejercicio colonial del poder.

Dado que ambas sociedades existen una misma época, pero en distintas fases del desarrollo de la humanidad, entonces, el proceso civilizatorio se muestra entonces como proceso emancipatorio, pero en las sombras de la colonialidad. Así es como “el resto de las culturas son vistas como prerracionales, espontáneas, imitativas, empíricas y dominadas por el mito”¹⁶³ y, asimismo, el niño será comprendido por los moralistas y pedagogos de la época con estas mismas adjetivaciones. Entonces, la bestialidad no los hacía no-humanos, sino inferiores en su humanidad, necesitados de una integración, proceso a cargo de la pedagogía como tecnología social.

El argumento era el siguiente: “ambos viven en el siglo XVII, pero pertenecen a estadios diferentes del desarrollo de la humanidad. Los diferentes modos de subsistencia en que transcurre la vida de estas personas son indicativos de que las sociedades progresan en el tiempo”¹⁶⁴, por tanto, existentes no como distintas sociedades, con distintas trayectorias evolutivas, sino una sola evolución representada en las sociedades europeas.

Las sociedades occidentales modernas constituyen la imagen de futuro para el resto del mundo, el modo de vida al cual éste llegaría naturalmente si no fuese por los obstáculos representados por su composición racial inadecuada, su cultura arcaica o tradicional, sus prejuicios mágico-religiosos.¹⁶⁵

Vemos, entonces, que los alcances de la colonización en tanto que expropiación, explotación y esclavismo por los ingenios puestos a funcionar en América, no pueden ser observados en aquellos de la colonialidad del poder. La cuestión es también con relación a un fundamento operativo de segundo orden: la colonialidad es también del ser. La colonización no es un simple hecho histórico, es un acontecimiento que ha producido un *ethos*. Es por ello por lo que no podemos ver en la pedagogía moderna una cuestión de participación horizontal, debido al criterio que regula anticipadamente las relaciones entre quien aprende y quien enseña. Es esta la herencia colonial que hemos mencionado reiterativamente plantea una medida en donde la diferencia se ve modalizada en jerarquías absolutas e indiscernibles.

¹⁶² Santiago Castro-Gómez. *Hybris del puto cero...*, 35

¹⁶³ Santiago Castro-Gómez. *Hybris del puto cero...*, 47

¹⁶⁴ Santiago Castro-Gómez. *Hybris del puto cero...*, 35

¹⁶⁵ Edgardo Lander, “Ciencias sociales...”, 25

La dirección hacia donde apunta la pedagogía con relación a una nueva sociedad es de tipo moral, y es la misma pedagogía la que deberá encargarse de la producción y reproducción del nuevo hombre, definiendo, en primera instancia, *qué es el niño y adolescente* (varón), para poder saber *cómo construirlo* respecto del proyecto civilizatorio. Así es como en Rousseau no se trata de volver al estado de naturaleza, sino más bien habría que buscar otro modo de superarlo, a partir de un estudio exhaustivo de sus medios y leyes. No es gratuito, por tanto, que Rousseau haya empezado su *Emilio* diciendo “todo está saliendo bien de las manos del Autor de las cosas, todo degenera en las manos del hombre”¹⁶⁶. Entonces, el verdadero problema al que apunta Rousseau con su crítica a la sociedad no será aquel de un retorno al estado de naturaleza, como tampoco el permanecer en este orden social, tendría que encontrar el punto cero que, por supuesto, no era el hombre, sino infantes y adolescentes. De lo cual surgiría otro problema, la naturaleza del niño (la niña, entre paréntesis): ¿quién o qué es el niño? ¿cómo aprende? ¿cómo *debe* enseñársele?

A nuestro modo de ver, como ya lo anunciamos, Rousseau es quien logra atar los cabos sueltos, muy a su estilo, entre la política y la educación/pedagogía, siendo ésta última la posibilitante de la proyección del desarrollo y el progreso en tanto que medio de inserción al orden social, es decir, de llevar a cabo desde la infancia el proyecto emancipatorio. Por tanto, no será, entonces, desatinado pensar que una de las promesas de la Revolución francesa sea la educación infantil bajo el control del Estado: la educación pública como factor decisivo para la transformación social¹⁶⁷. Evidenciado así, por ejemplo:

La educación moderna es un producto del siglo XVIII, fechado simbólicamente en 1762, año en el cual, como se sabe, se publicaron el *Emile ou de l'Education* y el *Contrato social*. Si extendiésemos esta fecha a 1775, que fue cuando Turgot, ministro de Luis XVI, y amigo de Condorcet, anunció un programa de educación nacional que cubría a todo el territorio y a todas las clases sociales, entonces entenderemos por qué la Revolución Francesa (1789) dio tanta importancia a los textos y proyectos sobre la educación.¹⁶⁸

Contradiendo la idea de un supuesto estado de naturaleza como violento, de guerras y muerte, Rousseau dirá que “por no haber distinguido suficientemente las ideas, observando

¹⁶⁶ Jean-Jacques Rousseau. *Emilio o de la educación...*, 3

¹⁶⁷ Sabine expone esta idea así: “la filosofía política de Rousseau era tan vaga que apenas puede decirse que apuntase en una dirección específica. Es probable que, en la época de la Revolución, Robespierre y los jacobinos le debiesen la mayor parte de sus doctrinas, ya que su teoría de la soberanía popular y su negación de todo derecho adquirido al gobierno la convertía, como dijo Gierke, en una especie de doctrina de la “revolución permanente” muy adecuada a los propósitos de un partido democrático radical” (George Sabine, *La historia...*, 452).

¹⁶⁸ Alberto Filipe Araújo, “Condorcet Y La Educación: Aportes Para La Formación De Un “Hombre Nuevo” *Revista Educación Y Pedagogía* Vol. 12, 2000, 81

cuán lejos estaban ya los pueblos del primer estado de naturaleza, debido a esto muchos se apresuraron a deducir que el hombre es naturalmente cruel y que necesita una autoridad que les suavice”¹⁶⁹. Por tanto, para el ginebrino no había duda de que no hay nada de malo en la naturaleza, puesto que es fruto del Autor de las cosas; no obstante, esta no era suficiente, había que desarrollar los dones, aquellas potencias u obsequios recibidos.

De esta terrible paradoja en donde la sociedad civil se muestra como fruto del progreso del hombre, pero a la vez como degenerada, y, por el otro lado, a la naturaleza como buena en sí misma, pero no desarrollada, aun imperfecta (pero perfectible); será la pedagogía la que dé equilibrio y resuelva el dilema en una aporía: para liberarse (civilizarse) hay que someterse. Este es el camino escogido por Rousseau para dar respuesta a un problema mucho más específico de la época, y *de facto* inscribirse en la historia del pensamiento filosófico, político, pedagógico y moral. Un problema que de alguna forma es constitutivo del cambio del ordenamiento político: el problema de la teodicea, que, en el fondo, no era otro que pensar los límites de la libertad del hombre¹⁷⁰ y la secularización del Estado.

Si se observa detenidamente, para Rousseau la idea era clara: el género humano es el único responsable de la degeneración de la sociedad, asimismo como es el animal iluminado por la Providencia capaz de trascender la Naturaleza misma procurando así su perfección. Para Rousseau, de este modo el destino del género humano no está en las manos de Dios, sino de los hombres (el libre arbitrio), Dios queda exento de toda responsabilidad, asimismo de toda predestinación. Presentado así, tendría un impacto político importante. En el *Emilio* Rousseau expone este asunto de la siguiente manera:

El ser incomprensible que todo lo abarca, que da movimiento al mundo, y forma todo el sistema de los seres, ni es visible a nuestros ojos, ni palpable a nuestras manos, ni accesible a ninguno de nuestros sentidos: patente está la obra, pero oculto el artífice. No es pequeño negocio conocer al fin que existe.¹⁷¹

El reclamo y la exigencia de Rousseau no será otro que moral, aquel imperativo categórico que traslúcidamente Kant notó y le atrajo del *Emilio*¹⁷². Rousseau tiene una

¹⁶⁹ Jean-Jacques Rousseau. *Discurso sobre el origen*, 95

¹⁷⁰ Cassirer nos presenta esta cuestión así: “La “providencia” ha querido que el hombre cree exclusivamente por sí mismo cuanto trasciende de la ordenación mecánica de su existencia animal y que no comparta otra dicha ni otra perfección que las que a sí mismo se procure, libre de todo instinto y por obra de su propia razón: esto la obligaba a colocar al hombre en un estado en que fuese, físicamente considerado, superior a toda otra criatura” (Ernst Cassirer. *Rousseau, Kant, Goethe. Filosofía y cultura en la Europa del siglo de las luces*. México: Fondo de Cultura Económica, 2007, 265)

¹⁷¹ J.-J. Rousseau, *Emilio...*, 76

¹⁷² Cf. Esta idea es presentada por Cassirer así: “Todo está bien —así comienza el Emilio de Rousseau, una de las lecturas preferida de Kant— cuando sale de las manos del autor de las cosas; todo degenera entre las manos de

postura crítica frente a la sociedad civil y al movimiento ilustrado, no obstante, sigue mostrándonos la sociedad civil y la Ilustración como formas prominentes del progreso del género humano. Respecto a esto, para él, Europa ha cruzado el umbral de mansedumbre y limitaciones propio del estado de naturaleza y ha desarrollado, mal que bien, las potencias de la razón humana.¹⁷³

En la pedagogía moderna, como en la política y la moral, pero con excepción de la economía, la naturaleza será insuficiente, debe ser regulada, controlada, domesticada en la medida en que seamos capaces de descubrir sus leyes, su mecánica interna. La pedagogía moderna construye su objeto de estudio a partir de un fundamento naturalista, del que subyace el ejercicio colonial que la hace corresponder, retrospectivamente, al inicio fundador de lo moderno. Hemos ido a las memorias de un pasado para dar con las determinaciones históricas, sus acontecimientos, sus personajes y escrituras vinculadas a la pedagogía moderna y su concepto de emancipación, entendido como proyecto civilizatorio y examinado a la luz del pensamiento decolonial. Asimismo, hemos establecido un marco de referencia que nos posibilite la comprensión del surgimiento de un estado de cosas que hasta hoy ha definido la emancipación de los niños, niñas y adolescentes, en quienes tiene su punto cero el proyecto moderno-colonial civilizatorio. Lo que nos interesa destacar de aquí que la infancia y la adolescencia, conceptualmente, son un acontecimiento y es esto lo que buscamos retratar a continuación con el des-cubrimiento de la infancia.

2.2. ¿Descubrimiento o colonialidad de la infancia?

Plantea Philippe Ariès que “la historia de las mentalidades es siempre, quiérase o no, una historia comparativa y regresiva”¹⁷⁴. Comparativa porque señala una relación de aquello que va quedando en nuestras memorias, su rasgo ontológico, la formación de un discurso y la institucionalización de unas prácticas que tienen efectos sobre nosotros. Y regresiva, porque tendemos siempre a seguir sus rastros, en una búsqueda retrospectiva hacia sus orígenes, desentrañando sus configuraciones, dando cuenta de las relaciones que posibilitaron las transformaciones, deshilvanando cómo puede y está afectándonos hoy.

los hombres”. Así parece eximirse a Dios, atribuyendo al hombre la culpa de todo mal. (Ernst Cassirer, *Rousseau...*, 92)

¹⁷³ Es preciso señalar que lo planteado aquí era, por primera vez, y de forma más aguda, la cuestión de la propiedad privada, cuya idea constituye la base del liberalismo político en su relación directa con la economía y los mercados, con la libertad de las prácticas mercantiles e industriales de la época. A la forma en como ha sido planteada la propiedad, subyace el sujeto liberal, un tipo de contradicción lógica, más no práctica, en donde lo social no implica lo común, sino seguridad y libertad para el desarrollo individual. (George Sabine. *La historia...*, 389).

¹⁷⁴ Philippe Ariès. *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Taurus ediciones, 1987, 10

Con base en lo anterior, nos hemos encontrado con que la pedagogía moderna empieza sus primeras apariciones, en tanto que discurso, práctica e institucionalización entre mediados del siglo XVIII e inicios del siglo XIX. Uno de los motivos que lo posibilitó fue el descubrimiento, invención y construcción de la infancia –y en consecuencia de la adolescencia- como también la vinculación de la educación infantil a la práctica pedagógica. Nuestro argumento, centrado en lo constituyente de la razón científica y política, nos ha llevado a abordar los desarrollos de la teoría política liberal y del descubrimiento de la infancia; algo ligado, esencial y operativamente, con la trayectoria política en Europa y la transformación de sus sociedades en tres dimensiones fundamentales: lo político (moral), lo económico, lo cultural (epistemológico).

El descubrimiento de la infancia parece situarse como el interludio que sucede a la revolución científica e inglesa, convirtiéndose en un elemento fundamental de la pedagogía moderna. Como sabemos, antes del siglo XVII el poder eclesiástico político, económico y religioso dominaba el espacio público en Europa, a partir de un sistema político monárquico, en donde los niños, niñas, adolescentes y mujeres aparecían de forma marginal e instrumental en dichas sociedades y en la historia del Hombre. Esto permite comprender el carácter imperativo que dará lugar y origen al discurso y práctica de la pedagogía moderna.

El descubrimiento de la infancia yace plegado a la consolidación de paradigmas epistemológicos y ontológicos, a partir de los cuales, desde la colonización, empezará a ser comprendida y vivida. Todo esto traerá consigo la reorganización, producción y distribución del *socius* en favor del naciente espíritu ilustrado y deseo civilizatorio, así como el surgimiento de la nueva clase burguesa y de su instalación en el poder. Es así como nos encontramos en el siglo XVII con “una transformación considerable en la situación de las costumbres (...) La escuela sustituyó el aprendizaje como medio de educación. Lo que significa que cesó la cohabitación del niño con los adultos”¹⁷⁵, deviniendo el niño, la niña y adolescentes un problema epistemológico, enfocado en lo político, pedagógico y moral.

Con esto, damos un primer paso a la desmitificación de la infancia como natural y como algo ya dado, enfocándonos en el proceso de producción que la ha naturalizado (o desnaturalizado), y en donde la razón científica ha jugado un papel importante. Niños, niñas y adolescentes antes de mediados del siglo XVI, yacen en unas circunstancias sociales que para nuestra actualidad serían escandalosas y condenables, por ejemplo, el infanticidio, los juegos

¹⁷⁵ Philippe Ariès. *El niño y la vida familiar...*, 11

sexuales, el crecimiento desmedido de la mortalidad infantil, el trabajo infantil, los matrimonios de niñas (10 a 12 años) con adultos-hombres.

Es válido, entonces, preguntarnos ¿en qué sentido la infancia no existía antes del siglo XVII-XVIII? y ¿qué estamos entendiendo con ello? Esto nos exige, en una primera medida de comprensión, que separemos al niño y la niña, y a los y las adolescentes de lo que hoy por hoy conocemos formalmente como infancia y adolescencia. Es decir, debemos pensar que ni la infancia ni la adolescencia son categorías consubstanciales al niño, la niña y adolescentes; se trata, más bien, de un conjunto de discursos y prácticas propias de una época que empiezan a describir, definir y/o clasificar para darles un lugar en el orden social (representativo: simbólico e imaginario), algo conservado, con muy pocas variaciones, hasta hoy.

Antes de este acontecimiento ilustrado, no había un lugar ni una reflexión al respecto, es a partir del siglo XVII que empieza a hacerse. El descubrimiento de la infancia se localiza y puede ser comprendido como el proceso de inserción social de niños, niñas y adolescentes por parte de la pedagogía moderna y en favor del proyecto ilustrado y revolucionario europeo que se extenderá también a América gracias a los criollos con la Independencia. Niños, niñas y adolescentes vivían en una especie de anonimato. “La socialización del niño, no estaba garantizada por la familia, ni controlada por ella. Al niño se le separaba enseguida de sus padres”¹⁷⁶, a esto nos referimos con anonimato, la infancia y la adolescencia como discursos no existían, no se les representaban, de hecho, no se sabía exactamente como llamarles. Para localizar al niño, la niña y el adolescente en estos intersticios un primer paso sería hablar de las edades. Esto que, para nosotros, contemporáneos, es algo banal, normal, natural, antes no era un asunto relevante de socialización, en la época clásica ni siquiera recordaban su fecha de nacimiento, y la investigación arqueológica desde la iconografía realizada, por ejemplo, por Philippe Ariès lo evidencia.

Del mismo modo, en esta misma época los “autores emplean una terminología que nos parece puramente verbal: infancia y puerilidad, juventud y adolescencia, vejez y decrepitud, cada uno de estos términos significa un periodo diferente de la vida”¹⁷⁷. No había una precisión, no se identificaba cada categoría a una edad específica como se hace hoy, pues es con la llegada de la educación infantil, a cargo de la pedagogía moderna que se establecerán edades estrictas respecto de un proceso de escolarización¹⁷⁸.

¹⁷⁶ Philippe Ariès. *El niño y la vida familiar...*, 10

¹⁷⁷ Philippe Ariès. *El niño y la vida familiar...*, 38

¹⁷⁸ “La relación extremadamente rigurosa entre la edad de los alumnos y la formación orgánica que los reúne otorga a cada año [cronológico] una personalidad propia: se tiene la edad de su curso, y cada curso debe a su

El niño y la niña empiezan aparecer en el orden simbólico desde el siglo XVI propiamente, por un lado, en los retratos familiares de la aristocracia y, luego, lentamente haciendo su tránsito a la representación como “niño solo y por sí mismo: esta es la gran novedad del siglo XVII”¹⁷⁹. Ariès considera, por ejemplo, que estas apariciones fueron provocadas, en cierta medida, por los altos índices de la mortalidad infantil que situarán a infantes en relación con la muerte y al alma, provocando un sentimiento de la infancia¹⁸⁰, alentado por el espíritu religioso, encontrado en la reproducción de querubines.

La infancia ha sido explicada desde un lugar mitificado, caso parecido al de la Colonización de América. Cuando se hace referencia a la aparición de la infancia como descubrimiento, se propone una integración positiva de la misma al orden social, cuando realmente lo que sucedió fue su encubrimiento e invención, y la pedagogía moderna tiene mucho que ver en ello. Schérer nos muestra estos inicios de la colonización del niño y la niña con Rousseau de la siguiente manera:

Observamos en el *Emilio* de Rousseau ese discurso, durante todo el tiempo que se extiende hasta nosotros, fija para el niño su puesto en la sociedad y su entrega a los cuidados del pedagogo. Rousseau el de la doble cara: previó que el trastocamiento del orden social vendría del niño liberado, pero cerró sobre éste la tapa de la educación. El *Emilio* da al Siglo de las Luces un estatuto que era buscado.¹⁸¹

El encubrimiento de la infancia tiene su relación con un dispositivo de poder que guarda una relación extrínseca con la colonialidad del saber y del ser. La definición de la infancia, al igual que la definición de América es situada fuera de sí, en la concepción de naturaleza, de su índole. Entonces, el niño, la niña y adolescentes están fuera del alcance de su propia producción y generación, por lo que advierte Schérer que “no hay que olvidar que el siglo XVIII fue también el siglo inventor de la infancia”¹⁸². Por ende, la infancia no fue descubierta sino encubierta, inventada, definida en relación con el orden social liberal. Desplazando sus anteriores modos de socialización, en los cuales niños y adultos yacían mezclados por el trabajo, las fiestas y demás. En dicho desplazamiento la sociedad “se

programa, a su local y a su maestro una fisonomía particular. Se cambia de edad todos los años, al mismo tiempo que de curso: ¡esto es solo una novedad!” (Philippe Ariès. *El niño y la vida familiar...*, 246)

¹⁷⁹ Philippe Ariès. *El niño y la vida familiar...*, 69

¹⁸⁰ Philippe Ariès lo expone así: “aunque las condiciones demográficas no se hayan transformado mucho desde el siglo XIII al XVII, y aunque la mortalidad infantil se haya mantenido a un nivel muy elevado, aparece una nueva sensibilidad que (...) se ignoraba antes de reconocérsela: parece como si la conciencia común no descubriese hasta ese momento que el alma del niño también era inmortal” (Philippe Ariès, *El niño y la vida familiar...*, 69)

¹⁸¹ René Schérer, *Pedagogía pervertida...*, 20

¹⁸² René Schérer, *Enfantines...*, 3

sustituye progresivamente a ésta, la nuestra, en la cual la infancia, cuidadosamente segregada, deviene un objeto específico de la atención social”¹⁸³.

Schérer coloca este fenómeno moderno ligado a una cuestión de clase, de “una burguesía más altamente consciente de sí misma, a la complejidad creciente de su industria y de sus técnicas, a su ambición”¹⁸⁴. Es este, sin duda, el despliegue de la pedagogía moderna como concreción y compromiso con el proyecto emancipatorio, justo aquí, cuando logra plegarse al sistema-mundo, y hacer parte de la geocultura y de organización geopolítica. Durante el siglo XVIII la infancia deviene problema, porque el *socius* en proceso estaba absorbiendo cada etapa de la vida humana, así como cada espacio de un mundo cada vez más industrializado, vemos aquí como los europeos encuentran en el niño (varón, en principio) el punto cero de su proyecto civilizatorio, de su emancipación. Pero ello deberá estar sujeto a las reflexiones que se venían librando desde el encuentro con América y al estado de naturaleza.

De Locke a las *Reflexiones sobre la educación* de Kant y, y tras el impulso decisivo dado por Rousseau con el *Emilio*, un *sistema de la infancia* es instalado, el cual instituye aquí, o mejor la constituye literalmente, con sus prerrogativas, dictando, asimismo, en el adulto sus conductos y sus deberes respecto de ella.¹⁸⁵

En esta medida, la invención de la infancia es colonialidad del saber, pero, ante todo, colonialidad del ser. El lugar prometido para niñas y niños es un lugar, producto de una abstracción, irreal. Niños y niñas llegan al orden social siempre con técnicas, conocimiento con cerca de dos décadas de atraso. El descubrimiento de la infancia significa su invisibilización, en donde, basándonos en Castro-Gómez y su análisis, todo punto cero provee una denegación sustituible, puesto que se elimina un “lugar particular de enunciación para convertirlo en un lugar sin lugar, en un universal”¹⁸⁶. Este proceso, por ejemplo, convierte “una historia local en diseño global, corre paralela al establecimiento de ese lugar particular como centro de poder geopolítico”¹⁸⁷, en el caso de la infancia, el centro de poder biopolítico será, en primera instancia, el adulto, pedagogo y hombre; la familia y la escuela.

Es la puesta en reservar del niño y la niña en favor de una proyección *ex nihilo* contenida en la imagen del adulto, donde paradójicamente ve su potencial. Es así como no consideramos la infancia en tanto una sustancia o como aquello que expresa la naturaleza del

¹⁸³ René Schérer, *Enfantines...*, 3

¹⁸⁴ René Schérer, *Enfantines...*, 3

¹⁸⁵ René Schérer, *Enfantines...*, 4

¹⁸⁶ Santiago Castro-Gómez, *Hybris del punto cero...*, 61

¹⁸⁷ Santiago Castro-Gómez, *Hybris del punto cero...*, 61

niño, la niña y el adolescente, sino la manera en que una instancia la solapa, la oculta, la encubre. La infancia es una instancia de la colonialidad. Desde entonces, “la infancia, en tanto que tal, empieza a ocupar un campo social bastante delimitado que impone, a quienes están a cargo, aquello que deben hacer y deben decir”¹⁸⁸. Desde esta comprensión es que debemos entender a la infancia como un discurso y, en la misma medida, como una práctica, como la racionalidad que nos presenta los modos de unas relaciones epistemológicas, políticas y sociales que definen a los niños, niñas y adolescentes.

Las Luces han alcanzado al niño, a la niña y a adolescentes; la infancia es “encubiertamente iluminada, penetrada por la *Aufklärung*”¹⁸⁹, así la pedagogía moderna y la clase burguesa (y criolla) emerge junto a la infancia. El niño y la niña aparecen ahora bajo la concepción de la naturaleza, misma predicada de los nativos americanos, desde donde también se asumirá aquella de la niña y la adolescente, no como un término neutral de la sexualidad, sino considerando más bien lo masculino como universal. Invisibilización subsecuente de la mujer en la niña y la adolescente, adquiriendo la infancia su valía masculinizante. Entonces:

Todo, en tanto que obras mayores, esos grandes tratados teóricos respecto de la labor de los padres e instructores, es propio de la invención de la infancia. Desde 1750, con la aparición de una literatura infantil destinada, especialmente, a los niños (...) Toda una filosofía sensualista, intuitiva racionalista, moralizante; es convocada al servicio del pequeño pueblo de la infancia del que se forma un público nuevo y un mercado.¹⁹⁰

La llegada de los misioneros a América durante la colonización y la pedagogía moderna parecen estar vinculados a un mismo eje, ese un mismo punto de partida que es la colonialidad del saber y del ser, el estado de naturaleza; basados en esto el niño y la niña son adjetivados como inocentes, ingenuos, ignorantes y hasta tontos. Los pueblos en América, en tanto que pueblos jóvenes, involucrados, y en desarrollo corren la misma suerte al interior de este discurso biopolítico. Ambos casos yacen ligados a un estatuto ontológico definido en la concepción de inocencia. Iván Illich nos lo deja saber al afirmar que “el maestro, como misionero de la escuela, encontró en Latinoamérica más éxito en las capas populares que en otras zonas de similar atraso industrial”¹⁹¹, “la idea de la alfabetización universal sirvió para

¹⁸⁸ René Schérer, *Enfantines*, 4

¹⁸⁹ René Schérer, *Enfantines*, 4

¹⁹⁰ René Schérer, *Enfantines*, 4

¹⁹¹ Iván Illich. « Alternativas... », 101

declarar a la educación competencia exclusiva de la escuela”¹⁹² y el Estado. La escuela “se transformó así en la vaca sagrada más intocable que la Iglesia del periodo colonial”¹⁹³.

Ahora bien, la diferencia sustancial entre esto ocurrido en la colonización y la puesta en marcha de la pedagogía moderna en relación a la infancia, radica en que esta última opera como dispositivo reiniciando el orden social y, de hecho, así fue, pues el liberalismo político, junto a la maquina despótica del capital son la matriz de nuestro estilo de vida actual: “parece ser que a la par de la electricidad se descubrió la “ley natural” de que los niños deben asistir a la escuela”¹⁹⁴ y que la civilización es el siguiente paso de la evolución humana.

La invención de la infancia es un encubrimiento en la medida en que estemos de acuerdo en que se demarca un estatuto ontológico-pedagógico necesario para el desarrollo de infantes por medio de la escolaridad como condición necesaria para su civilización, para su salida del estado de naturaleza (Rousseau) o de su minoría de edad (Kant). A esto mismo Illich, por ejemplo, se refiere como “curriculum oculto”, el cual “siempre es el mismo, cualquiera que sea la escuela o el lugar”¹⁹⁵, puesto que “constituye el marco inalterable del sistema, dentro del cual se hacen todos los cambios en el currículum”¹⁹⁶. Podríamos agregar a lo expuesto por Illich que si bien el curriculum no es constitutivo de una razón política específica¹⁹⁷, sí lo es de un *ethos* moderno-colonial. En el infante se adscribe el progreso. La nueva categoría de infancia daba al siglo el punto cero de la sociedad civil, el cual, irónicamente, empezaba por la puerta de atrás, con los adultos como los idóneos para mostrar el camino.

Es así como, por ejemplo, la inocencia se convierte en la nueva virtud, “todo se impregna a su contacto, eso que parecía ignorancia o debilidad toma sentido y valor del lado del origen, ante la regla humana; para que ella sea naturaleza o espíritu (intelecto)”¹⁹⁸. Con la pedagogía moderna y la invención de la infancia se abre un nuevo capítulo en la historia de la humanidad en Occidente:

La historia de la *Ars Magna*. La educación se convirtió en la búsqueda de un proceso alquímico que construiría un nuevo tipo de hombre que encajara en un ambiente creado por

¹⁹² Iván Illich. « Alternativas... », 101

¹⁹³ Iván Illich. « Alternativas... », 101

¹⁹⁴ Iván Illich. « Alternativas... », 103

¹⁹⁵ Iván Illich. « Alternativas... », 126

¹⁹⁶ Iván Illich. « Alternativas... », 126

¹⁹⁷ Esto en relación con lo expuesto Illich de la siguiente manera: “no importa si el currículum está diseñado para enseñar los principios del fascismo, del liberalismo, del catolicismo, del socialismo o la liberación, mientras la institución reclame la autoridad de definir cuáles actividades son las que considera “educación” legítima” (Iván Illich. « Alternativas... », 126)

¹⁹⁸ René Schérer, *Enfantines...*, 7

magia científica (...) El currículum oculto es un ritual que puede considerarse como la iniciación oficial a la sociedad moderna, institucionalmente establecida a través de la escuela. El propósito de este ritual es el de esconder a sus participantes las contradicciones entre el mito de una sociedad igualitaria y la realidad consciente de clases que certifica.¹⁹⁹

La ley natural implícita en el concepto de infancia es la escolarización. El niño, la niña y adolescentes no podrán desentenderse de ella, pues la hacen consustancial a la escuela, a su pedagogización. En ella está implícito un ritual que cierra en el siglo XVIII y que inaugura el siglo XIX. Todo sobre el infante debe ser dicho y debe hacerse decir, o peor aún, ya está dicho. Hemos sido testigos de cómo la educación ha sido designada como “categoría global de justificación social es una idea que no tiene una analogía específica en otras culturas”²⁰⁰. Con ello la infancia expone su rito, su racionalidad aplicada a niños, niñas, adolescentes, y también, indirectamente, a adultos, produciendo la inserción social, y a su vez, simulando una suerte de socialización al interior de las escuelas.

El niño y la niña se muestran y son observados, pero porque son iluminados en y por la infancia, no por su deseo, sino por el dispositivo que han instalado de manera diferenciada en el orden social. Para Illich, por ejemplo, esto consiste en la generación de la “convicción de que todos los ciudadanos tienen el derecho (...) de entrar en la sociedad a través de la puerta de la escuela”²⁰¹. Desde el pensamiento decolonial Castro-Gómez nos hace ver una relación importante que se suma al planteamiento de Illich:

La evangelización y el trabajo se dirigían hacia la transformación de la intimidad, buscando que el indio pudiera salir de su condición de “menor de edad” y acceder, finalmente, a los modos de pensamiento y acción propios de la vida civilizada.²⁰²

En este orden de ideas, la definición o invención de la infancia provee el límite de las acciones, pensamientos y proyecciones sociales a las que se debe aspirar. En términos filosóficos, la infancia es la condición de posibilidad del niño y la niña, el estatuto ontológico que aparece como principio rector al interior de los procesos de subjetivación infantiles; asimismo demarca, en tanto que racionalidad, las relaciones intersubjetivas, los lugares de los individuos en el *socius*.

Como podemos ver, los rastros de la pedagogía moderna no reposan en las últimas décadas del siglo XVIII, sino que era una idea que se cocinaba a fuego lento en las calderas

¹⁹⁹ Iván Illich. « Alternativas... », 128 ; 130

²⁰⁰ Iván Illich. « Alternativas... », 132

²⁰¹ Iván Illich. « Alternativas... », 101

²⁰² Santiago Castro-Gómez. *Hybris del punto cero...*, 63

ardientes del nuevo mundo. Por su parte, Varela y Álvarez-Uriá, exponen cuatro acontecimientos que parecen suceder a la invención de la infancia y de donde se decantan la institucionalización de la escuela²⁰³, para nuestro interés, enfocemos en el primero de estos, el estatuto de la infancia, a saber:

Se llega al siglo XVIII con una infancia inocente y razonable en lo que a las clases distinguidas se refiere. Si Rousseau puede redefinir la infancia como edad «psicológica» con etapas a las que corresponden necesidades e intereses, y en consecuencia susceptibles de una educación diferenciada, se debe sin duda a todas estas orientaciones y direcciones sufridas con anterioridad por los jóvenes.²⁰⁴

Con esto, queremos indicar la importancia de localizar tanto el surgimiento de la pedagogía moderna como el descubrimiento de la infancia en los albores del acontecimiento de la Ilustración, es decir, entre mediados y finales del siglo XVIII. Es por esto último que Rousseau yergue como la figura que representa este momento pedagógico-político. En el *Emilio* se corona un momento político que coloca la imagen del ciudadano, pero esta vez pensado desde la niñez y al mismo tiempo, el medio sobre el que conseguirá tal propósito, la pedagogía, técnica especializada para dirigir a niños, niñas y adolescentes. Este momento que señalamos, era también burgués, la infancia subyace a su producción cultural y social; además hay que precisar también que “el verdadero ciudadano será el resultado del paso exitoso por todos los estadios”²⁰⁵, de la niñez a la adultez, de la cuna al matrimonio.

El método pedagógico es el que posibilita esto, antes era imposible categorizarlo, no existía preocupación alguna por una sistematicidad tan severa. De esta manera, ello reformula la educación en una relación con su presente, y establece una pedagogía progresiva de valor estructural que jerarquiza sus procesos etariamente. El curriculum oculto expuesto por Illich nos sirve de guía para dar con la forma estructural que toma la pedagogía moderna instituida en las escuelas, en donde el “grado de éxito de que disfrutará el individuo en sociedad depende de la cantidad de conocimientos que consume”²⁰⁶ y del número de horas en las escuelas.

²⁰³ A saber, la definición del estatuto de infancia; la construcción de un espacio destinado para la educación infantil, la concreción y selección de un grupo de especialistas de la infancia (pedagogos); la destrucción de otros modos de educación; el nacimiento de la escuela como infraestructura.

²⁰⁴ Julia Varela y F. Álvarez-Uriá, *Arqueología de la escuela*. Ediciones La piqueta, 1991, 23

²⁰⁵ Julia Varela y F. Álvarez-Uriá, *Arqueología de la escuela...*, 25

²⁰⁶ Iván Illich. «Alternativas...», 127

Ahora bien, extendiendo la conclusión de Illich²⁰⁷, llevándola a otro lugar, consideramos que el propósito de los procesos librados por la pedagogía moderna con relación a la transformación social que atravesó el siglo XVII, tiene su antecedente y trayectoria en y con la colonización respecto de la producción de la subjetividad moderna. Esta aquí no es solo europea, puesto que no fue restrictiva a la burguesía, también fue el arquetipo de lo que debe-ser y no-debe-ser. En esta medida el rasgo burgués de la pedagogía es solo una de las caras de la sociedad civil, lo cual, citando a Santos, es lo que produce el “paradigma sociopolítico moderno”²⁰⁸.

CAPÍTULO TERCERO

Crítica filosófica al concepto de emancipación de la pedagogía moderna

*La barbarie no ha cedido el paso frente a una civilización que parece (...) secretar, en la medida en que progresa, formas de barbarie desconocidas y desiguales.*²⁰⁹

*Lo que se puso en marcha ayer continúa proliferando en la actualidad, bajo otras formas, en el conjunto del espacio social.*²¹⁰

Desde el inicio de la presentación de esta investigación hemos buscado vincular dos perspectivas, una enunciada por el binomio Schérer-Fourier en torno a la educación, la infancia y la emancipación; y la otra, respecto al pensamiento decolonial y sus desarrollos histórico-teóricos en torno a la colonialidad. Hasta el momento, como ya se ha podido observar, ha tenido mayor preminencia el pensamiento decolonial, con algunos límites, respecto de Schérer-Fourier. Por ello su frecuencia en la presentación de los dos anteriores capítulos, debido a los datos históricos y la categoría de colonialidad aquí utilizada como herramienta de análisis, así como también por nuestro lugar de enunciación. No obstante, a partir de este tercer capítulo y sin abandonar lo que nos ofrecen los trabajos decoloniales, marcharemos junto al binomio Schérer-Fourier, conservando el diálogo que hasta ahora hemos llevado con ambos pensamientos.

²⁰⁷ Para Illich, “el propósito de este ritual es el de esconder a sus participantes las contradicciones entre el mito de una sociedad igualitaria y la realidad consciente de clases que certifica” (Iván Illich. «Alternativas...», 130)

²⁰⁸ Para Santos, la tensión que se produce entre ambas categorías ha provocado la creación de una línea divisoria que es constitutiva del paradigma moderno, tratándose de una distinción invisible con unos efectos claros de segregación en el ejercicio del poder (...) Los territorios de América son “impensable como lugares para el desarrollo del paradigma de la regulación/emancipación” fundándose lo que Santos ha llamado línea abismal. (Boaventura de Sousa Santos. *Deconcolonizar el saber. Reinventar el poder*, Montevideo, Ediciones Trilce, 2010, 30)

²⁰⁹ René Schérer y Guy Hocquenghem. *L'âme atomique. Pour une esthétique d'ère nucléaire*. París, Francia: Éditions Albin Michel. 1986, 19

²¹⁰ Félix Guattari. *Revolución molecular*. Errata Naturae editores, 2017, 64

Teniendo en cuenta lo anterior, este capítulo tiene como propósito presentar la crítica filosófica al concepto de emancipación de la pedagogía moderna en relación con la infancia y la adolescencia. Esto corresponde a dos caras de un mismo proceso: (1) lo concerniente a las prácticas pedagógicas dirigidas a niños, niñas y adolescentes nacidas entre el siglo XVIII y XIX y, (2) la unidad de un proyecto civilizatorio sostenido en las aspiraciones liberales, mismo proyecto del que hemos denunciado un fundamento de tipo colonial, el cual ha operado permeando las teorías y postulados políticos y científicos, así como los pedagógicos. Por tanto, localizamos la emancipación de la pedagogía moderna en el horizonte de expectativas provisto por la colonialidad, la objetividad científica (la concepción de naturaleza y el método) y la política liberal (hoy neoliberal, de la ciudadanía como subjetividad moderna en la que subyace la emancipación).

Desde el liberalismo político el concepto de emancipación de la pedagogía moderna se ha entendido como libertad civil. Esta tecnología del poder, en las sociedades de América, ha sido solo la prolongación de su ejercicio, gracias a los criollos, de las promesas y pregones emancipatorios, en principio europeos. Si bien, estamos de acuerdo con que la Ilustración y la Independencia se vivieron de forma diferenciada en las colonias de América, no por ello, los procesos emancipatorios, civilizatorios tuvieron mejor suerte.

Los artefactos producidos y usados en Europa para su transición de una Monarquía absolutista a Estados-nación (o monarquías parlamentarias) fueron usados, en cierta medida, en las colonias de América, por lo cual el ciudadano devendrá en lo pleno del siglo XIX el sujeto del derecho, sujeto moderno por antonomasia: político y pedagógico (o pedagogizado). Es por ello por lo que denunciamos la colonialidad de la pedagogía moderna, puesto que, en la América ya independizada, será también proyectada socialmente, a todas luces, la imagen del ciudadano, ficción política que representa fallidamente al ser humano en edad adulta. Cabe aclarar que el proceso de colonialidad actual, en principio llevado a cabo por Europa, no puede ser comprendido en los mismos términos teóricos y pragmáticos, puesto que éste ha seguido reproduciéndose por otros medios y técnicas/tecnologías de poder.

Ahora bien, para realizar la crítica-filosófica proponemos la siguiente ruta organizada en dos momentos: (1) se explicará como antesala a la crítica la relación existente entre la infancia y el dispositivo de pedagogización; así mismo los modos en que éste se vincula, operativamente, a otros dispositivos de fundamento colonial. Y (2) teniendo en cuenta lo anterior, presentaremos nuestra crítica al concepto de emancipación de la pedagogía moderna a partir de cuatro categorías que, a nuestros ojos, aparecen en los discursos y la práctica pedagógica y que, a su vez, denotan sus atributos coloniales, a saber: el pedagogo-adulto

como suplemento natural; la vigilancia y el establecimiento de un estado de excepción para el niño, la niña y adolescentes; el proceso de desexualización de la pedagogía moderna; y la escolarización entendida como libertad retardataria.

3.1. Infancia y adolescencia a dis-posición

En el primer volumen de la *Historia de la sexualidad*, escribía Michel Foucault: la “ironía del dispositivo: nos hace creer que en ello reside nuestra *liberación*”²¹¹. Pues bien, esta crítica-filosófica ha tomado por objeto al *Emilio* de Jean-Jacques Rousseau, debido a que le consideramos el corazón de un discurso en que inaugura la *ideología pedagógica*²¹², así como las prácticas educativas en el siglo XIX, promoviendo la configuración de la pedagogía moderna. Es por ello por lo que partimos de los planteamientos de Rousseau como centro operativo y conjunto axiomático, el cual ha devenido lugar de dirección manifiesta para la infancia y la adolescencia, sin ser el único lugar. Rousseau ha posibilitado la vinculación de niños, niñas y adolescentes al proyecto ilustrado: “si existen leyes en la edad adulta, también en la infancia deben existir unas leyes que enseñen a obedecer a los otros”²¹³, este será el propósito del *Emilio*, desentrañar dichas leyes, exponerlas al público.

En uno de los pasajes del *Emilio*, Rousseau sostiene que “débiles nacemos, necesitamos de fuerza; desprovistos nacemos de todo, y necesitamos de asistencia; nacemos estúpidos, y necesitamos de inteligencia”²¹⁴. La pregunta que surge al respecto sería: ¿cómo, entonces, sobrevivimos a la imperiosa condición de la naturaleza? “Todo en cuanto nos falta al nacer, y cuanto necesitamos siendo adultos, se lo debemos a la educación”²¹⁵. Por tanto, “Emilio no puede como un animal pequeño educarse por sí mismo hasta la edad adulta”²¹⁶. De los tres tipos de educación²¹⁷ que se distinguen en el *Emilio*, solo por la educación del hombre logramos sobrevivir y conducirnos a la felicidad del orden civil.

La educación de los hombres será aquí el *suplemento* a la naturaleza. Esto también lo explica Iván Illich: “para principios del siglo XVII comenzó a haber un nuevo consenso: la idea de que el hombre nacía incompetente para la sociedad si no se le proporcionaba

²¹¹ Michel Foucault, *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*. Madrid: Siglo veintiuno editores, 1998, 95

²¹² René Schérer, *Pedagogía pervertida...*, 20

²¹³ Jean-Jacques Rousseau, *Discurso sobre economía...*, 51

²¹⁴ Jean-Jacques Rousseau, *Emilio...*, 3

²¹⁵ Jean-Jacques Rousseau, *Emilio...*, 3

²¹⁶ René Schérer, *Pedagogía pervertida...*, 22

²¹⁷ A saber, de la naturaleza, de los hombres y de las cosas. La educación venida de la naturaleza que es buena, pero insuficiente; la educación de las cosas que se limita aquella de la interacción con los objetos, ligada a la experiencia y a las impresiones; y la educación de los hombres.

educación”²¹⁸, idea que perseguirá a la educación y se sustraerá al Estado, naturalizándose como su competencia. Es este el lugar de su constitución como pedagogía moderna, como un tipo específico de racionalidad, de lo que es deducible su objeto: al niño y adolescente (varones). De aquí que la propuesta educativa de Rousseau sea para nosotros la piedra angular desde donde se gestiona la infancia y la adolescencia, su cuerpo, su sexualidad, su conocer, sus emociones, sus deberes. Afirma Schérer a este respecto:

El mal viene de más allá de nuestras contaminaciones, vine de otro lado. Es posible verlo – sino su origen exacto, por lo menos la ilustración impresionante- en el gran texto teórico, *l'Émile* de Rousseau, quien establece, para los tiempos modernos y hasta nuestra actualidad, los preceptos fundamentales, según los cuales la infancia debe ser comprendida y tratada.²¹⁹

Es así como arribamos a la idea que nos ha sugerido en el *Emilio* una representación hasta nuestros días, una síntesis teórica y un manual sobre los procesos de enseñanza que retoman la teoría de conocimiento donde niños, niñas y adolescentes son objetivados; pero, sobre todo, que argumenta justificando su emancipación por medio de su adscripción al ordenamiento pedagógico. De manera subyacente, hay dos motivos que nos conducen a Rousseau en tanto que grueso del problema. En primera instancia, porque es Rousseau quien presenta un exhaustivo estudio sobre la infancia y la adolescencia que fue y sigue siendo retomada y consumida sin problemas. En éste se relaciona, por primera vez en la historia del pensamiento filosófico, a la pedagogía con la política, entendiendo a partir de esta relación a la educación como proceso de emancipación para niños y niñas.

El ginebrino es quien, por primera vez, de manera clara, coloca en el centro de la discusión política a la infancia y la adolescencia, al mismo tiempo que hace devenir del adulto-hombre (ciudadano emancipado) el pedagogo por excelencia, estableciendo un compromiso político y epistemológico. En nuestra actualidad estos preceptos siguen vigente, siendo entonces el *Emilio* uno de los textos canónicos de la pedagogía, asimismo para enseñarla. Un segundo motivo que nos ha llevado a tomar a Rousseau y no a otro pensador es porque en el binomio Schérer-Fourier aparece como una figura importante para los planteamientos políticos y educativos de la época.

²¹⁸ Iván Illich. «Alternativas...», 132

²¹⁹ René Schérer, *Pari sur l'impossible...*, 144

3.1.1. La pedagogía moderna, el dispositivo y la colonialidad

Rousseau se nos ha presentado, históricamente, en el *Emilio*, como un marco de referencia y un tipo de concreción del discurso y la práctica pedagógica moderna, el cual “da al niño del siglo de las luces un estatuto que era buscado”²²⁰. De ello ha de provenir la configuración de un tipo de racionalidad instituida en la relación del pedagogo-adulto con el niño (niña y adolescentes), relación que sustantiva la educación propia de la transformación sociopolítica vivida entre el siglo XVII y XVIII.

El *Emilio*, entonces, aparece en el panorama ilustrado del siglo XVIII, convirtiéndose en el soporte de los tratados sobre la infancia, instituyendo con ello una estructura, la pareja normativa²²¹ preceptor-pupilo, asimismo relacionando a la política, la sexualidad y la educación sobre un mismo eje. Los preceptos fundadores de la pedagogía moderna, colonial, burguesa y heteronormativa estaban buscando jalonar procesos que permitieran al niño, la niña y adolescentes abrazar también la libertad ilustrada a través de la enseñanza dirigida. Es así como la pedagogía logra vincularse a un programa político y social, arrastrando también la sombra de la colonialidad, más aún cuando fue desembarcada en los puertos de América, luego, de ser instalada en el imaginario de los criollos, quienes serán los próceres de la Independencia. Se trata de un momento coyuntural para la política y el ordenamiento social, momento al que la pedagogía moderna le será fiel.

En el comienzo, es decir, en el momento en que la Francia burguesa, y Europa en distintos grados, se dotó de una escuela, hubo, ciertamente, un *discurso*, e incluso varios; por lo menos, la ilusión de la posibilidad de un discurso coherente que abarcará entera la vida del niño.²²²

No será hasta mediados del siglo XVIII que aparecerá un discurso (s) coherente, que René Schérer, por ejemplo, lo ve en el *Emilio* de Rousseau. El *Emilio* significa el despertar de una entrega abnegada del infante a los cuidados del pedagogo y, por ende, al Estado. Entonces, “observamos en el *Emilio* de Rousseau ese discurso que, durante todo el tiempo se extiende hasta nosotros, fija para el niño su puesto en la sociedad y su entrega a los cuidados del pedagogo”²²³. Así la emancipación se convierte en un problema para la pedagogía moderna, debido a que pensará la participación social y política de niños, niñas y adolescentes al interior del orden social naciente. Es por esto por lo que dicha pedagogía se

²²⁰ René Schérer, *Pedagogía perversa...*, 20

²²¹ Cf. René Schérer, *Enfantines...*

²²² René Schérer, *Pedagogía perversa...*, 19

²²³ René Schérer, *Pedagogía perversa...*, 20

ha convertido en objeto de nuestra crítica, ya que, como afirma Schérer, *la infancia no es [ha sido] jamás liberada en sí misma*²²⁴.

La libertad es a través de y debido a un proyecto que le es ajeno a niños y niñas, que no comprenden, porque no está en el horizonte de su deseo (lo desconocemos *sui géneris*). Se trata de una mascarada, una instrumentalización de sus pasiones, una coacción de la producción de la subjetividad. Por tanto, el estatuto pedagógico moderno establecido para la emancipación del niño, la niña y adolescentes es una *liberación tras máscaras*, no hay una emancipación, sino una represión pasional, condiciones preestablecidas para la entrada al orden social y político, así como para el desarrollo de su propio ser, como individuo.

Ahora bien, está sabido que el concepto de dispositivo se encuentra al interior de la teoría política/pensamiento político de Michel Foucault²²⁵, el cual, sin embargo, es menester explicarlo desde la voz de René Schérer²²⁶. Para él, el dispositivo es aquello que pone a disposición, *a priori* un estado de cosas. El dispositivo es el cálculo *in situ*. “El dispositivo es lo que organiza, distribuye, distingue o reúne elementos, lo que vuelve inteligible un conjunto confuso”²²⁷.

El dispositivo es moderno, porque hizo parte de la configuración del nuevo ordenamiento mundial en sus tres niveles: como sistema-mundo, geocultura y geopolítica. En ello encontramos su carácter colonial, el cual no solo ordena las prácticas y produce los discursos al interior de Europa, sino también en todo el globo a partir de un nuevo patrón de poder en que se sitúa a Europa como centro; es éste el rasgo primero de la colonialidad, asimismo de la acción del dispositivo de poder. Entonces, comprender a la pedagogía moderna como un dispositivo de orden colonial es arribar a la comprensión histórica de sus configuraciones, de las articulaciones que dieron origen a su operatividad.

Pues bien, respecto del dispositivo de pedagogización vemos como los cuerpos (pedagogizados) son puestos a disposición con relación a un orden de cosas, a un ordenamiento social específico, perfilando a quien se deje atrapar: no es el ordenamiento en relación con los cuerpos, sino los cuerpos conforme al ordenamiento. El estatuto es aquí, en principio, ontológico y sirve, a su vez, de directriz a la función del poder y pedagógica. Nelson Maldonado-Torres sostiene que, por ejemplo, la colonialidad del ser “introduce el reto

²²⁴ Cf. René Schérer, *Pedagogía pervertida...*

²²⁵ Cf. Michel Foucault. *Seguridad, territorio y población* (Fondo de Cultura Económica De Argentina, 2006) y *Defender la sociedad* (Fondo de Cultura Económica De Argentina, 2000)

²²⁶ Cf. René Schérer. “A su disposición”. En *Foucault, la pedagogía y la educación: pensar de otro modo*. Bogotá: Magisterio Editorial, 2005, 252

²²⁷ René Schérer. “A su disposición...”, 252

de conectar los niveles genético, existencial e histórico, donde el ser muestra de forma más evidente su lado colonial y sus fracturas”²²⁸.

El dispositivo de poder de Foucault posee un trasfondo, una noticia, su *ratio* constitutiva de la colonialidad, es éste el lado oscuro que, por ejemplo, Castro-Gómez cuestiona y aclara del pensamiento foucaulteano (y en cierta medida, del pensamiento continental). Antes de la acción del dispositivo de poder sostenido en la idea de raza, nos encontramos con la colonialidad del ser. Al dispositivo es colonial por su horizonte de acción, el cual estratifica la distribución de energía respecto de una marcación ontológica. En esto ha de consistir la colonialidad del ser respecto del dispositivo de poder, el cual adopta la pedagogía moderna, pero en función de los niños, niñas y adolescentes, quienes serán considerados bajo el mismo estatus ontológico de los nativos americanos, es decir, a partir de la definición de la concepción de naturaleza y en proximidad al desarrollo de la sociedad civil y sus solicitudes.

De acuerdo a la idea anterior, el *dispositivo es anónimo*, él disimula²²⁹, se oculta por/en la separación o discriminación que efectúa sobre la materia, haciendo inteligible todo lo que toca. El dispositivo se insufla haciéndose orgánico en la vida humana, a sus prácticas, a sus discursos, y se percibe como natural y suficiente. Dicho dispositivo yace instalado, condicionando parasitariamente el habitar; por tanto, su virtud está en la naturalización gracias a la norma que le da su carácter. Se trata de aquello que forma parte constitutiva de la experiencia, que le da su formalidad. El dispositivo acentúa, revela, haciendo aparecer conjuntos, cadenas de significantes; éste dice, pero también hace decir. El dispositivo implica en sí mismo siempre un antes, “procesos no subjetivos, pre-individuales, según, los cuales [irónicamente] las cosas devienen y los individuos se subjetivizan”²³⁰; exponiendo la forma y contenido de la colonialidad del ser como una primera instancia de captación.

Vemos, entonces, que el dispositivo de pedagogización establece y exige, operativamente, la presencia del adulto, aquel que según la lógica política goza de los beneficios del estado civil en calidad de ciudadano, del mismo modo, de quien se asume como un ser humano civilizado. Es decir, moralmente constituido y emancipado, su papel es tutelar. La presencia del adulto se hace necesaria para la acción del dispositivo de pedagogización: el maestro enseña, porque el estudiante no sabe, pero también enseña porque él es primero, ontológica, social y políticamente. Detenta el poder en tanto que detenta el

²²⁸ Nelson Maldonado-Torres, “Sobre la colonialidad del ser”¹³⁰

²²⁹ *Dissimulare*, pretender otra cosa, fingir, ocultar, por tanto, engañar.

²³⁰ René Schérer. “A su disposición...”, 252

saber incuestionable. La primera acción que ejecuta este dispositivo es intelectual, consiste en construir el concepto de infancia proponiéndola como una instancia, como un lugar que separa al niño, la niña y adolescentes de la vida del adulto, de lo real; pero a su vez, les inscribe a un régimen de sentido dictada por los adultos.

A esto último Schérer le ha dado el nombre de *disyunción exclusiva e ilusión pedagógica*²³¹. Se trata de un modo del dispositivo que constituye su primer movimiento, ejecutado en el dispositivo de poder desde la colonialidad del ser, y proyectando así el horizonte ontológico del niño, la niña fuera de sí, en el adulto: “la libertad de principio pedagógico, coloca el fin de la realización individual fuera de sí, en la suplencia, en la dilatación de una utopía moderna: la edad adulta y el matrimonio”²³².

Dicha colonialidad especifica su operación discriminando o clasificando disyuntiva y conjuntivamente: (1) separa por sexo y edad por criterios psicológicos y morales y (2) organiza conjuntos sistemáticos conforme al ordenamiento social preestablecido, distribuyendo los cuerpos en orientación de roles, especializándolos y territorializando anticipadamente. Un desplazamiento programado del ser al hacer. El carácter operativo del dispositivo de pedagogización de acuerdo con el hacer es correctivo, disciplinal, sitúa a niños, niñas y adolescentes en la estructura de un campo ya habitado por imágenes, figuraciones y representaciones de la realidad: la infancia y la adolescencia. Es así como formaliza, adapta y ensambla conjuntos de vivencias que niños, niñas y adolescentes tendrán que reproducir. Esta forma operativa dual del dispositivo, en la variante disyunción/conjunción y gracias a la disciplina; disecciona, organiza y distribuye el cuerpo infantil y púber en correspondencia al *establishment*.

Este carácter disciplinar es definido sutilmente por Foucault como aquello que “procede ante todo a la distribución de los individuos en el espacio”²³³. Lo más triste y terrible de esta situación en el ámbito pedagógico, es que dicho espacio es artificial, construido, prefabricado, alienante. Así entendido, la experiencia del niño, la niña, las y los adolescentes está condicionada. Permitiéndonos entender al dispositivo pedagógico “como injerencia del “maestro” o del adulto en la vida del infante”²³⁴. El espacio les ha sido expropiado y su imaginario minado, colonizado. El niño y la niña han sido exiliados de su posibilidad ontológica, obligados a vivir enajenados de la producción sí. Explícitamente:

²³¹ Cf. René Schérer. *Pedagogía pervertida...*

²³² René Schérer, *Pedagogía Perversa...*, 26

²³³ Michel Foucault, *Vigilar y castigar*, Buenos Aires: Siglo veintiuno editores, 2002, 145

²³⁴ René Schérer, « Enfance. Pédagogie ou éducation ? ». *Childhood & philosophy*, vol.1, núm. 1, junio, 2005, 192

Nos hemos acostumbrado, a través de los escritos de Karl Marx, a hablar de la enajenación del obrero por su trabajo en una sociedad clasista. Debemos ahora reconocer el alejamiento del hombre de su aprendizaje cuando éste se convierte en producto de una profesión que aporta servicios y él se convierte en el consumidor (...) De esta forma, el currículum ocultó define y mide lo que es la educación y el nivel de productividad a que tiene derecho el consumidor.²³⁵

La relación del dispositivo pedagógico con la disciplina es del orden del dispositivo de poder y éste, a su vez, presenta un fundamento de segundo orden, como ya lo mencionamos, en la colonialidad del ser. Es así como se explica lo impuesto y aplicado por el adulto en el infante, una línea, un trazado, una marcación, son esto los “vectores que suscitan y emplazan, en cada ocasión, según cada problema instituciones particulares”²³⁶ para su dirección. La relación maestro-estudiante y, en efecto, entre los mismos estudiantes es por “relaciones de conocimientos, de aprendizajes (...) respondiendo a una tipología de proximidades”²³⁷ en espacios controlados. Los dispositivos en general nunca están aislados, su carácter es funcionar en relación, transmiten información entre ellos, relaciones que producen instituciones, su funcionamiento es siempre en red. Respecto a esto último, parece oportuno explicar que esta red de dispositivos no funciona de forma homogénea, sino en grados de incidencia de acuerdo con el objeto de aplicación y al propósito. Castro-Gómez le llama “heterarquía”²³⁸, debido a su forma de interactuar, lo cual permite la exploración no estática, sino siempre móvil y gradual en relación al conjunto que se estudia (en nuestro caso, la emancipación de la pedagogía moderna).

Ahora bien, existe la heterarquía, porque los dispositivos son heterónomos, yendo más allá, también heterogénicos, es decir, su origen no es criterio de vinculación. En palabras de Castro-Gómez, “las heterarquías son estructuras complejas en las que no existe un nivel básico que gobierna sobre los demás, sino que todos los niveles ejercen algún grado de influencia mutua en diferentes aspectos particulares y atendiendo a coyunturas históricas específicas”²³⁹. Resumiendo lo hasta ahora dicho:

Hay que retener las líneas que forman el dispositivo y que son constitutivas de su objeto, aquellas que corresponden a las grandes instancias: saber, poder, subjetivación, las cuales dan:

²³⁵ Ivan Illich, « Alternativas... » 127-128

²³⁶ René Schérer, « Enfance. Pédagogie ou éducation? », 194

²³⁷ René Schérer, « Enfance. Pédagogie ou éducation? », 194

²³⁸ Santiago Castro-Gómez. “Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico”. En *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. comp Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel. – Bogotá: Siglo del Hombre Editores. 2007

²³⁹ Castro-Gómez, “Giro decolonial...”, 18

los anuncios, las visibilidades, los poderes y los sujetos o subjetivaciones en curso. Rendimos cuenta fácilmente de las múltiples aplicaciones (...) de dispositivos de pedagogización que distribuyen, siguiendo cada caso y cada época, tales saberes (...) y procedente a las “producciones de subjetividades” o procesos de subjetivación, tanto del adulto, por un lado, como del infante.²⁴⁰

Esta idea nos conecta a lo que se refiere Schérer con el mito de la infancia, el cual es introducido por el *Emilio* a la sociedad moderna burguesa y, luego, institucionalizado. En él se fundamenta la superioridad ontológica del adulto sobre los niños y niñas en su dimensión biológica y epistemológica, a lo que también podríamos agregar *violencia patrimonial*. El niño y el adolescente “como un nuevo hombre en potencia, y su caricatura burlesca en una sociedad que ha perdido el sentido de los principios que han contribuido a edificarla”²⁴¹; es la fabricación y puesta en funcionamiento de una instancia proyectada desde el mundo adulto que les ha producido.

La hazaña lograda por el *Emilio* consiste en haber construido la índole del infante y adolescente siguiendo el rastro de un desarrollo biológico, emparentándolo con lo social y político y haciéndolo confluir en una suerte de psicologismo conductual, fundamento de la ideología pedagógica; lo cual no hace más que arribar a la conclusión de que es “el niño la base y futuro del hombre del mañana, no salimos de esta cantinela que cada generación retoma para mejor reforzar”²⁴². Entonces, lo que habría que poner en cuestión a continuación es la relación entre el maestro y sus estudiantes (infantes y adolescentes) ¿De dónde viene esa necesidad? Esto aquí es lo que configura, en red, al sujeto pedagógico como horizonte de un proceso específico de subjetivación: infancia y adolescencia. Este es uno de los productos del dispositivo pedagógico, de su emplazamiento, de la emergencia de la máquina productora de la subjetividad moderna de tipo colonial.

3.1.2. Inocencia e infantilización, la naturaleza de Emilio

El dispositivo de pedagogización nos conduce a la comprensión de aquello que Schérer ha denominado *infantilización* y que desde Fourier se corresponde con la exclusión y aplazamiento social de la infancia bajo la excusa de ausencia de madurez. Esta “acción infantilizadora de la escuela ha sido lo bastante puesta en evidencia, en estudios recientes (Mendel, Illich, etc.)”²⁴³. La infantilización es iluminada o exhibida por tres dispositivos/instituciones: el dispositivo de pedagogización a cargo de la pedagogía, el

²⁴⁰ René Schérer, « Enfance. Pédagogie ou éducation ? ... », 196

²⁴¹ René Schérer, *Pedagogía pervertida...*, 44

²⁴² René Schérer Y Guy Hocquenghem, *Co-Ire. Álbum sistemático sobre la infancia*. Barcelona, editorial Anagrama, 1979, 58

²⁴³ René Schérer. *Pedagogía pervertida...*, 52

dispositivo de la sexualidad y el dispositivo de poder-saber, interceptados, a su vez, por la colonialidad del saber y del género. Todo este conjunto heterónimo produce socialmente las prácticas y configuran los discursos sobre la infancia.

La imagen producida por los dispositivos con relación a la enseñanza y el aprendizaje, a los roles sociales, a los deberes y obligaciones es proyectada para ser tragada por los niños y niñas de forma diferencial. Imagen misma que les inventa como siempre incompletos e insuficientes frente al adulto (los niños y la adolescencia como pura negatividad), así como lo expone Rousseau, Emilio “no tiene idea ni afecto alguno; apenas tiene sensaciones; ni aun siente su propia existencia (...) *vive y no sabe él mismo si está en vida*”²⁴⁴, debido a que están *aún* bajo el dominio e imperfección de la naturaleza. Asimismo, se repudia y niega un tipo específico y particular de la sexualidad infantil y el deseo, como también se condenan las prácticas sexuales en la adolescencia. Es esto lo que acaba por construir, en tanto que negación, la identidad del adulto, en la misma línea de producción del buen salvaje latinoamericano. Por tanto:

Si el hombre es un ser fuerte y el niño débil, no es porque tenga el primero más fuerza absoluta que éste, sino porque naturalmente puede el primero bastarse a sí mismo, y el segundo no. Así el hombre debe tener más voluntades, y el niño más voluntariedades, y por voluntariedad entiendo yo todos aquellos deseos que no son verdaderas necesidades y que solo con auxilio ajeno pueden satisfacerse.²⁴⁵

Así se produce el imaginario de un niño o niña, como carentes de sexualidad, de habla, de inteligencia, de habilidades físicas, de afecto, de intelecto y razón; empero, todo esto lo encontramos actualizado en el adulto. La adultez es el opuesto positivo de una negación de la niñez. “Al adulto le resulta mucho más conveniente mantener la idea de inocencia, que le tranquiliza en la certidumbre de su propia diferencia, es decir, la conciencia de su propia identidad”²⁴⁶. Idea misma de inocencia que se convierte en la red que captura a la infancia y adolescencia, en un discurso pedagógico. Cabe aquí recordar que hemos identificado en el tratamiento que hace Rousseau de la infancia la idea de un estado de naturaleza, en la misma medida en que se refiere a los “salvajes” de América, deduciendo que en la infancia y la adolescencia se está en un estadio presocial.

²⁴⁴ J.J. Rousseau. *Emilio*, I..., 61

²⁴⁵ J.J. Rousseau. *Emilio*, II..., 74

²⁴⁶ René Schérer, *Pedagogía pervertida...*, 52

Como en el estado natural todos los hombres son iguales, su común vocación es el estado de hombre; y aquel que para éste hubiere sido bien criado, no puedo desempeñar mal lo que con él tenga conexión (...) *convengo en que cuando salga de mis manos, no será ni magistrado, ni militar, ni clérigo; será, sí primero hombre.*²⁴⁷

La diferencia entre los salvajes y Emilio radica en que, éste no es “un salvaje que ha de ser relegado a un páramo, que es un salvaje destinado a morar en la ciudad”²⁴⁸, su prescripción es política y anticipadamente un proceso civilizatorio a cargo de la pedagogía moderna. La imagen del hombre-adulto-civilizado es la acción del dispositivo de pedagogización que desactiva socialmente a los niños y niñas, implantándoles significantes y dejándoles a disposición, dándole paso a un proceso más agudo, a la infantilización que está asociada a la fabricación de la infancia como instancia de protección y lugar de reserva. No es que el *infans* no desee, sino que su deseo está interdicto. La inocencia es inyectada por medio de un proceso desexualizador, haciéndolo creer y confiar que posee, constitutivamente, una ingenuidad que impide comprender con claridad su deseo, de aquí que exista la necesidad del pedagogo como suplemento.

Ya el psicoanálisis (no solo el freudiano) ha falseado estas afirmaciones. De esta condición se deriva, casi por deducción lógica la vigilancia permanente hacia Emilio, él no tiene las capacidades ni competencias para bastarse (fisiológicamente) a sí mismo. Esta infantilización, producto de la adjudicada y supuesta inocencia inherente a la infancia, justifica la pedagogización, la escolarización, la *patria potestad*, como también, y a su vez, el aplazamiento a la inserción social y política: “la inocencia que les protege, al mismo tiempo los excluye”²⁴⁹; les hace individuos vulnerables, expuestos al peligro; entonces las instancias educativas son aquí la salvación. Explica Rousseau:

Sabe el niño que ha de llegar a ser hombre: todas las ideas que el estado de hombre puede formarse son para él motivo de instrucción; pero acerca de las ideas de este estado, que exceden a su capacidad, debe permanecer en absoluta ignorancia. *Todo mi libro no es más que la prueba no ininterrumpida de este principio de educación.*²⁵⁰

(...) No mostréis nunca al niño nada que no alcance a ver: mientras que casi es ajena de él la humanidad y no podéis subirla al estado de hombre, bajad el hombre al estado de niño.²⁵¹

²⁴⁷ J.J. Rousseau. *Emilio*, I..., 9

²⁴⁸ J.J. Rousseau. *Emilio*, III..., 267

²⁴⁹ René Schérer, *Pedagogía perversa...*, 45

²⁵⁰ J.J. Rousseau. *Emilio...*, III, 225 [cursivas nuestras]

²⁵¹ J.J. Rousseau. *Emilio...*, III, 233

Esto que nos conduce a la infantilización como foco de producción de la infancia, también nos lanza sobre el adulto, estableciendo su circuito de relación con los niños, niñas y adolescentes. La infantilización se presenta atravesada por varios factores, suponiendo una subordinación que sitúa “en papeles perfectamente cualificados, o tan repetitivos que parecen naturales, de padres, de cuidadores, etc.”²⁵². Estos planteamientos frecuentan la idea de que “el niño no es una entidad en sí”²⁵³, es decir, el niño existe solo a través del mundo de los adultos, el niño solo está y es en tanto que pedagogizado, familiarizado, psicologizado, infantilizado siempre desde el ojo intelectual del adulto. De alguna manera, Félix Guattari ha explicado esto de la siguiente manera: “La idea de que desde el primer momento existirían individuos y grupos de individuos que constituirían la base de la sociedad bajo la forma de la familia, etc., es un producto de las necesidades del sistema capitalista”²⁵⁴, es esta sociedad en que el niño y niña son inscritos a partir de un proceso de producción.

Este mundo ajeno a sí (alienante, extraño) también le constituye, ya que, “el hecho de que no exista en sí significa, ante todo, que la infancia no es un estadio fijo, al que la edad adulta simplemente vendría a sustituir, sino que hay una permanencia de la infancia no solo con respecto a la edad adulta, sino a la sociedad en general”²⁵⁵. Es a través de ello que nos aproximamos a la niñez, a partir de los desarrollos epistemológicos, de la cultura, de la política, de aquello que se ha dicho de la infancia. Por tanto, la acentuación del problema la podemos encontrar en lo dicho por René Schérer, quien afirma que esta “máquina político-educativa” es la encargada de “reprimir, controlar al individuo en cada etapa de su desarrollo”²⁵⁶, capturando e imponiendo su límite sociopolítico.

Entonces, “un proceso de pedagogización de la infancia, es, al mismo tiempo, proceso de subjetivación”²⁵⁷. Cuando nos referimos aquí a la infantilización habría que ubicarla sin temor en la forma de un artilugio, la construcción de un imaginario fundado sobre aquello que no puede representarse porque es parte de un misterio, el cual está abierto a la posibilidad de la injerencia de los adultos en el control y producción del deseo. La proyección del adulto, de sus deseos, de sus miedos, de sus preocupaciones y frustraciones es el modo en que de una cierta manera específica se libidiniza al niño y la niña socialmente.

En este sentido, *el infante es creado* por el adulto-hombre “como una idea que permite colmar la ausencia de razón de su propia concepción, de la organización social, de la vida y

²⁵² René Schérer, *Co-ire...*, 58

²⁵³ René Schérer, *Co-ire...*, 58

²⁵⁴ Félix Guattari, *Revolución molecular*. Errata Naturae editores, 2017, 40

²⁵⁵ René Schérer, *Co-ire...*, 34

²⁵⁶ René Schérer, *Enfantines...*, 10

²⁵⁷ René Schérer, *Pedagogía pervertida...*, 196

de su destino. Así pues, *el niño es la razón del hombre civilizado*²⁵⁸. La infantilización no solo impide la inserción desde la infancia a lo social y político, sino que les hace inútiles, más tarde, para hacerse cargos de sí mismos (sexual, psicológica y emocionalmente), “detrás de esta visualización de la infancia, está actuando siempre un deseo de muerte del niño”²⁵⁹, pero como amenaza no como hecho biológico.

No creéis que pueda Emilio ser dócil a los veinte años. ¡De cuán distinto modo pensamos! Yo no concibo como podía serlo a los diez (...) Quince años de afanes he necesitado para labrar este asidero. Entonces no le educaba, más bien le preparaba para ser educado: ahora lo está lo suficiente para ser dócil; conoce la voz de la amistad y sabe obedecer a la razón.²⁶⁰

Desde los discursos (pedagógicos, psicológicos y morales) sobre la infancia, en el niño y la niña la razón no está o lo está en potencia, puesto que “la obra maestra de una buena educación es formar un hombre racional”²⁶¹, entonces la razón está en el hombre-pedagogo-adulto-civilizado, pues bien, ¿docilidad o coerción? Qué podremos, entonces, esperar de un tipo de educación que de entrada nos hace sentir el peso de la Ley: ¡Obedeced! es la consigna. Es por ello por lo que pensamos en la infantilización en tanto proceso y no como una etapa o estadio ligado al desarrollo biológico. Ella es el modo constituyente de la represión social y política desde la infancia, es ese perfilamiento a cargo de la pedagogía que, lejos de darle un lugar, les convierte en inútiles²⁶². El *Emilio* es el retrato de una represión pasional puesta en marcha desde la infancia, a partir del siglo XVIII. Observemos:

Después de establecida mi autoridad, mi primer cuidado será precaver la necesidad de hacer uso de ella. Nada omitiré para granjearme más y más su confianza, para hacerme el confidente de su corazón y el árbitro de sus placeres. Lejos de oponerme a los gustos de su edad, los consultaré para enseñorearme de ellos; me acomodaré a sus planes para dirigirlos.²⁶³

Imposición sutil, no es una tiranía lo que se nos impone, ni tampoco son los medios de ésta. No se trata de un control de fuerza descomunal a la antigua usanza, pues, para Rousseau, ciertamente, la letra con sangre no entra; el lenguaje es ahora el instrumento a través del cual operará el dispositivo de poder-saber. Es más fácil amaestrarse en la manipulación

²⁵⁸ René Schérer, *Pedagogía pervertida...*, 157

²⁵⁹ René Schérer, “Enfance : panoptique”..., 24

²⁶⁰ J.J. Rousseau. *Emilio...*, IV, 200

²⁶¹ J.J. Rousseau. *Emilio...*, II, 82

²⁶² Cf. “Este ardor de la adolescencia lejos de ser un impedimento para la educación, por él se perfecciona y se perfila” (J.J. Rousseau. *Emilio...*, IV, 40)

²⁶³ J.J. Rousseau. *Emilio...*, IV, 191

psicológica (conductismo) que en luchar cuerpo a cuerpo con castigos físicos. Además, todo está justificado, dice Rousseau, “no le proporcionaré una remota felicidad a costa de la presente. No quiero que sea feliz una vez, sino a ser posible, siempre”; ¿no es acaso esto una postura liberal?, pues bien, un mal menor por un bien mayor, pero ello hay que hacérselo saber a Emilio. Esta infantilización también puede ser captada del siguiente modo:

El infante aparece por un dispositivo de control pedagógico que le da su lugar carnal en la sociedad (...) El infante es el pretexto para introducir el control. Y como la noción de infante, ahora, ha estado generalizada de una forma sistemática (...) el infante es un elemento de análisis particularmente interesante para este tipo de auto-certeza, tanto así que puede ayudarnos a desmontar estas afirmaciones dogmáticas.²⁶⁴

La infancia es presentada por Schérer como un complejo sistema carnal y de representación (simbólico e imaginario) en el cual la pedagogía moderna y los dispositivos que le dan su institucionalidad y su función social y política, ellos ocupan un lugar parcial en ese sistema. Es así como la infantilización es un proceso de asimilación que empieza a tener un orden en la pedagogía moderna, siendo ésta aquí la encargada de darle un lugar a niños, niñas y adolescentes en la sociedad. Las trampas ya han sido tendidas, y Emilio ha sido encantado por los dulces sonidos de la flauta del pedagogo que ha trucado la imagen: estás fuera de casa, eres libre; empero, solo ha cambiado de reclusorio y las paredes se han pintado de colores llamativos para distraerle. Frente a esto Schérer es aclarante:

La trayectoria de Emilio es también, ciertamente, la de la inocencia que solo se mantiene pagando el precio de la renuncia a la espontaneidad del deseo en la admisión de la ley. Emilio, educado para ser futuro ciudadano del Estado moderno, evoluciona con una libertad en la que ya se han colocado las trampas. El hecho de que la trampa sea, tal como la entiende Rousseau, la moral de acuerdo con la naturaleza y las instituciones de una sociedad imaginada como libre y revolucionaria, no cambia para nada el asunto, porque Emilio tiene de todos modos que ir al encuentro de aquello que el discurso del adulto espera de él, como elemento que tiene su sitio en ese discurso.²⁶⁵

La inocencia es el elemento inicial presentado por Rousseau en su *Emilio*, es un elemento del sofisma que ha convertido a la infancia y a la adolescencia en incapaz de hacerse cargo de sí, sus deseos están palidecidos. Los niños, mucho más las niñas, nunca saben lo que quieren. Debido a esta represión, vemos que, aquello que se percibe como desorden o vicios de la niñez y la adolescencia en nuestras sociedades contemporáneas, son

²⁶⁴ René Schérer, *Co-ire...*, 23

²⁶⁵ René Schérer, *Pedagogía Perversa...*, 45

las formas reaccionarias contra dicha represión, son pasiones desviadas (en palabras de Fourier) de su objeto primigenio. Algunas patologías adjudicadas a la infancia y la adolescencia son la muestra de que algo no está funcionando, o mejor, de algo que está funcionando trabado, bloqueado; asimismo, vemos como la sociedad no responde a la demanda del individuo, el individuo solo debe asimilarse a su estructura.

3.2. Pedagogía moderna: ¿emancipación o represión pasional?

*No se trata de niños y niñas debido a sus propiedades naturales, sino de un ser ya deformado por la sociedad que le produce con sus presupuestos, contenciones, divisiones y seccionamientos (segmentarités) (...) de la forma en que se llega a un mundo como niño/niña de familia, destinado a su rol sexual, encerrado en el destino de una clase y de una profesión (...) la violencia viene en aumento. Ella no es natural.*²⁶⁶

*Ha triunfado una noción esencial: la inocencia infantil (...) Cerca de un siglo después, esta idea de la inocencia infantil se había convertido en una idea común.*²⁶⁷

“La violencia viene en aumento. Ella no es natural”²⁶⁸, escribe René Schérer en el preámbulo a *Vers une enfance majeure*. La definición de infancia y adolescencia practicada, institucionalizada y divulgada, ha dado lugar a niños, niñas y adolescentes en el orden social. Dicho lugar no es otro que el ámbito familiar y pedagógico. Sin duda, no se trata de entender que los procesos de subjetivación son dados exclusivamente en el ámbito educativo y/o familiar, sin embargo, la orientación en ellos es mucho más clara respecto de los propósitos de la política. Como a los intereses morales de las sociedades, la escuela y la familia, tal como la conocemos hoy, son dos artefactos modernos. El papel del pedagogo radicaría en gobernar a niños, niñas y adolescentes desde el estatuto pedagógico legado. La autoridad del pedagogo en las escuelas no ha variado mucho, razón por la que aun seguimos confiando a la escuela el futuro de las sociedades que quiere verse en la formación de niños y niñas. En esta medida, la formación que se ha dispuesto desde la pedagogía moderna, como principio moral, está orientada al desarrollo de las habilidades racionales y morales. Al respecto, sentencia Schérer: “allá donde se trata de ejercer el intelecto (Mente) el alma se retira”²⁶⁹.

La sensibilidad es capturada y disimulada, o peor aún, excluida al momento mismo en que se instala el dispositivo de pedagogización. Las pasiones deben rebasarse hasta domesticarse para entrar al proyecto de ciudadanía que le dará su lugar en el orden social, el

²⁶⁶ René Schérer, « L'échec d'une mainmise ». En *Vers une enfance Majeure. Textes sur l'éducation*. Paris : La Fabrique Editions, 2006, 3

²⁶⁷ Philippe Ariès. *El niño y la vida familiar...*, 156

²⁶⁸ René Schérer, « L'échec d'une mainmise ... », 3

²⁶⁹ René Schérer & Guy Hocquenghem, *L'âme atomique...*, 41

infinito ha sido coactado en la solicitud cívica. El propósito emancipatorio de la pedagogía consistirá, entonces, en “que metido en el torbellino social, no se deje [*les infants*] arrastrar de las pasiones, ni de las opiniones de los hombres”²⁷⁰. Agregará Rousseau, “de que vea por sus ojos y sienta por su corazón; y de que no le gobierne ninguna autoridad, como no sea la de su propia razón”²⁷¹. Pues bien, si de algo está seguro Fourier será de que estas teorías de educación no han hecho más que granjearnos para imponer su deseo burgués, liberal y, por qué no, también colonial, respecto de esto denunciará Fourier:

Los filósofos están tan confundidos sobre sus teorías de educación que, uno de sus más famosos oráculos, J.-J. Rousseau, no ha osado educar a sus propios hijos. O peores logros como los de Séneca y Condillac, el primero con su sublimidad moral consigue formar a Nerón, y el segundo con su profunda metafísica no formó más que a un ganso. La naturaleza, dando a los filósofos tales aparatos prueba, fácilmente, aquella confianza que debe tenerse en sus Luces.²⁷²

Ahora bien, ya estando en este punto de la crítica filosófica, debemos afirmar que la concepción de emancipación de la pedagogía moderna es solo represión pasional, lo cual ha de presentarse categóricamente desde el binomio Schérer-Fourier, con algunos aportes de la perspectiva decolonial, específicamente, respecto de la colonialidad. Todo esto con relación a la teoría de la atracción apasionada de Fourier nos permite observar que el niño, y, sobre todo, la niña no ha sido jamás emancipados, insertados en lo social y político. La represión pasional es presentada analíticamente en dos dimensiones o niveles: individualmente, respecto de la sexualidad, el deseo y subjetividad o el *carácter* (Charles Fourier); y colectivamente, de acuerdo con la forma en que el individuo interactúa con su medio, su dimensión intersubjetiva, su lugar social y participación en asuntos políticos.

3.2.1. Pedagogo-adulto: suplemento y subordinación

El suplemento es aquello que se añade y que bien podría ubicarse del lado de la prótesis (como lo sugiere Freud) o de una tecnología (Foucault); no obstante, el suplemento está muy lejos de tener una vinculación deseante, es decir, no se añade por deseo, sino en pro de su interacción. Por tanto, el suplemento no es deseado, más bien hace parte de un proceso de codificación de dicho deseo, se añade para regular la pulsión. Este suplemento, en los términos pedagógicos, no es otro que la función pedagógica, pero la función paterna (la Ley). Para Fourier, “el infante reducido a estos [al padre desde J. Locke] y al pedagogo con J.-J.

²⁷⁰ J.J. Rousseau. *Emilio...*, IV, 75

²⁷¹ J.J. Rousseau. *Emilio...*, IV, 75

²⁷² Charles Fourier, *Vers une enfance Majeure. Textes sur l'éducation*. Paris : La Fabrique Editions, 2006, 30

Rousseau) como instructores naturales] corre riesgos”²⁷³, constituye un error para la *educación civilizada*. ¿De dónde viene “esa pretensión de transformar, en primacía, a todos los jóvenes”²⁷⁴?, ¿cuál es el interés pernicioso de empezar por la teoría para pasar a la práctica?, lo cual no hace otra cosa que perseverar el proceso de sujeción. Para Schérer, “el sujeto de la infancia es un sujeto reservado. En el sentido propio, (...), él está sujetado. Interdicto”²⁷⁵. Por tanto:

El rasgo genial de Rousseau fue el poner en contacto y articular dos nociones aparentemente contradictorias e inconciliables: la de que no se podría forzar la naturaleza del niño, y la de que, no obstante, no se le puede educar sin oponerse a ella, sin desnaturalizarlo. Para ello será preciso que la ley humana, la del pedagogo, sea tan inflexible como una ley natural; y no puede serlo, sino porque obra el reparto entre el capricho y la autoridad de los hombres que pervierten y aquello que la naturaleza reclama pero que, para el niño, el preceptor será el único en adivinar.²⁷⁶

El suplemento es la justificación que nos abre al control desde la infancia, el pensar, primero, que somos deficientes y codependientes para sobrevivir (lo cual es cierto por determinación natural) y, sucesivamente, el afirmar que la naturaleza es insuficiente para bastarnos a nosotros mismos, a diferencias de las otras bestias, pero, a su vez, nos ha donado el instrumento a través del cual podemos encontrar equilibrio entre una y la otra cosa. Es entonces la educación la suplencia *necesaria* para nuestro desarrollo. La instrucción dictada por el suplemento es simple, aunque el proceso sea complejo: dar al niño/niña de lo que carece y que es suficiente en el pedagogo-adulto.

Justificando el suplemento como necesario en la vida de niños y niñas, se pone en marcha la colonialidad del ser y el saber, debido a que siendo el maestro quien porta el conocimiento necesario para la dirección, deben entonces subalternarse al adulto. Entonces, su punto de vista cognitivo ha declarado como “ilegítima” la existencia simultánea de distintas formas de conocer y producir conocimientos”²⁷⁷, ya que todo lo dicho debe estar de acuerdo con el centro epistemológico. Debido a esto para Rousseau solo hay dos opciones “o hacemos lo que él quiere, o exigimos de él lo que queremos; o nos sujetamos a sus antojos, o le sujetamos a los nuestros, no hay medios; o ha de dictar leyes o ha de obedecerlas”²⁷⁸. Entonces, los opuestos que relaciona Rousseau, que resalta Schérer de su genio, son la

²⁷³ Charles Fourier. *Vers une enfance majeure*, 30

²⁷⁴ Charles Fourier. *Vers une enfance majeure*, p.

²⁷⁵ René Schérer. *Enfantines...*, VII

²⁷⁶ René Schérer, *La pedagogía perversa...*, 21

²⁷⁷ Santiago Castro-Gómez. *Hybris del punto cero*, 47

²⁷⁸ J.J. Rousseau. *Emilio...*, I, 19

introducción de la Ley del Hombre, apartando *de facto* la Ley natural. De aquí que el pedagogo, en tanto suplemento, debe actuar con procesos, mostrando continuidad, aparentando y naturalizando dicha desnaturalización. Este es el punto cero del proceso de subjetivación civilizatorio.

El único hábito que se debe dejar que tome el niño, es el de no contraer ninguno; (...) preparad de antemano el reinado de su libertad y el uso de sus fuerzas, dejando el hábito natural a su cuerpo, y poniéndole en el estado de ser siempre dueño de sí propio, y hacer en todo a su voluntad así que la tenga.²⁷⁹

No obstante, seguimos dando vueltas en círculo, ciertamente, un círculo vicioso. Rousseau persigue su propia cola, puesto que para que Emilio esté en libertad, debe antes estar coactado, para ser dueño de sí, debe antes ser dueño de alguien más, para hacer su voluntad, ha de estar antes sometido a la voluntad y deseo de otros y otras. Hipotéticamente, ¿no saldrá este Emilio imaginario de Rousseau en su represión a ejecutar el mismo proceso al que fue sometido al ser considerado natural o necesario? El suplemento no ha emancipado a Emilio, a penas y se lo ha prometido, le ha hablado del cielo, pero no se lo ha hecho vivir, ya que aún no es tiempo (en realidad, nunca es tiempo).

El suplemento pedagógico no guía en modo alguno, por el contrario, anticipa y prepara. Más bien, dirá a Emilio que por su flaqueza no puede hacer uso de la libertad, debe más bien lograrla; por tanto, sabiendo que ésta garantizará su felicidad, no tendrá otra alternativa más que obedecer. Y cuando sea adulto, mayor de edad, maduro y apto, se dará cuenta, de un portazo en la cara, que la libertad consiste en obedecer en la medida en que se goza de los beneficios, de un contrato que se ha firmado desde antes de nacer.

Por otro lado, Rousseau expone, dentro de su crítica a la sociedad, la existencia de dos tipos de dependencias²⁸⁰, y en ello la intervención del suplemento es garantizar la dependencia de Emilio a las cosas (a la naturaleza), coordinando en el fondo el aislamiento social por causa de las leyes de los hombres que engendran vicios. Entonces, “para el autor del *Origen de las desigualdades entre los hombres*, es la entrada en sociedad la que deprava. El hombre solitario es bueno”²⁸¹. Debido a esto, nos sugiere, aliviando la posible misantropía que perseveraría en Emilio, que su pupilo sea un ferviente *observador* del comportamiento social, aprendiendo a discernir del ejemplo entre bien y mal, de aquello que se debe o no hacer. La advertencia es clara: mira, pero no toques; analiza, pero no imites.

²⁷⁹ J.J. Rousseau. *Emilio...*, I, 44

²⁸⁰ Cf. J.J. Rousseau. *Emilio...*, I, 75

²⁸¹ René Schérer, « L'échec d'une mainmise » ..., 4

Bajo esta justificación del lugar suplementario se accionan dos procesos en simultáneo: (1) que Emilio tenga como condición de su libertad la reserva y el aislamiento social. (2) y la subordinación a “las lecciones de la experiencia o de la impotencia”²⁸². Pero ¿qué hay detrás de esta benévola y altruista subordinación por el suplemento? ¿Qué es aquello que justifica su necesaria e imperativa acción sobre niños, niñas y adolescentes?

Aquí vemos claramente como las reglas han cambiado, el dejar-hacer en el método inactivo rousseauiano (propio de la libertad de mercado), ha devenido inflexible: “nada otorguéis a sus deseos porque lo pida, sino porque lo necesite; ni sepa, cuando obra en él, qué cosa es obediencia, ni cuando por él obran, qué cosa es imperio”²⁸³. La necesidad, el deseo, el por qué están ahora sujetos al querer del pedagogo emancipado. Emilio, su cuerpo y su deseo han sido subordinados a aquello que promete garantizar su existencia.

Es justo de este proceso de coacción de que resulta la subordinación del niño, niña y adolescentes al adulto; en esto consiste su posición en el orden social, tal cual como ya lo afirmamos, no se trata simplemente de un ámbito simbólico de la represión, sino de una condición material de la misma, sobre lo real mismo. Es decir, en nuestro orden social, de este lado del hemisferio (Occidente), y aludiendo a nuestro lugar de enunciación (LATAM); el niño, la niña y adolescentes están subordinados al deseo, a la norma, a la palabra, al mundo de los adultos (padres de familia, el maestro, el ciudadano), a elementos ajenos a sí. El cuerpo mismo del niño y la niña, su fisionomía, les vulnera y excluye, ejecutando sobre ellas y ellos una suerte de reducción simbólica e imaginaria justificada en su morfología. Es aquí, en la función del suplemento, donde podremos denotar, el ejercicio de la colonialidad del ser de la que hicimos mención arriba, Retomemos:

El *Nuevo Mundo* se convertía entonces en el escenario natural para la prolongación del hombre blanco europeo y de su cultura cristiana (...) el discurso de la limpieza de sangre es, de acuerdo con la interpretación de Mignolo, el primer imaginario geocultural del sistema-mundo que se incorpora en el *habitus* de la población inmigrante europea, legitimando al mismo tiempo la división étnica del trabajo y la transferencia de personas, capital y materias primas a nivel planetario²⁸⁴

Buscamos interpretar la colonialidad del ser y del saber no como una metáfora o analogía, sino como fundamento y acción expresa del suplemento. La constitución de la pedagogía moderna-colonial ha heredado esta carga al bastarse del estado de naturaleza y

²⁸² J.J. Rousseau. *Emilio...*, II, 76

²⁸³ J.J. Rousseau. *Emilio*, II, 76

²⁸⁴ Santiago Castro-Gómez, *Hybris del punto cero...*, 57

aplicarla en el niño y la niña a través la concepción de infancia y de la incapacidad de estos para conocer con rectitud, lo cual se devela en la imposición de la explicación de su realidad, domesticando así su pensamiento y su forma racional de operar. Esta es la misma lógica que sometió a los pueblos de África negra y de América durante la colonización, lo cual también organizaría las sociedades en colonias.

En el proceso de Independencia esto cambió de lugar, permeó su discurso libertario y paso de afuera a adentro. Entonces, la colonialidad del ser no operará en la pedagogía moderna con relación a la ascendencia o al linaje europeo, a la raza o al credo, sino apelando a un fundamento biológico: la comparación del hombre-adulto respecto del niño y la niña, asimismo del hombre y la mujer respecto al intelecto, la fuerza y virilidad. Es así como la invención de la infancia coloniza el ser por/para el saber.

En este orden de ideas, el suplemento es la categoría naturalista que sostiene y funda la subordinación ontológica al interior de la práctica pedagógica, y la categoría de juventud (lo nuevo) justifica su acción política. No hay en la relación pedagogo-alumno una pasiva desigualdad por el saber; se trata de una superioridad, ya no étnica como en la colonización y el colonialismo, sino cognitiva y física que subyace a la idea progresiva de desarrollo, de mejora o perfeccionamiento. Es bajo este mismo término que durante la colonización de América no solo lograron “someter militarmente a los indígenas y dominarlos por la fuerza, sino de lograr que cambiaran radicalmente sus formas tradicionales de conocer el mundo, adoptando como propio el horizonte cognitivo del dominador”²⁸⁵. El proceso civilizatorio es regresivo, reflexivo y especular.

El niño y la niña son tomados por el dispositivo de pedagogización estableciendo su subordinación ontológica y epistémica respecto del adulto. Se trata de demarcar cada vez con más severidad y precisión este límite infranqueable entre niños y adultos, mostrándolos como naturales y originarios de toda configuración social. Todo lo que pueda aprender por sí, en el más libre de los métodos pedagógicos, queda subalternizado a lo ya preconcebido, a la verificación y validación de la autoridad preceptoril. Somos testigos día a día de esta puesta a disposición a partir de la pedagogización, familiarización y psicologización que provee las condiciones de la represión pasional. Cada día somos testigos de cómo la Historia se repite sin diferencia.

El maestro no posee tanto un saber en cuanto a técnicas de domesticación, métodos para condicionar y mantener el orden; no transmite tanto conocimiento como una moral adquirida

²⁸⁵Santiago Castro-Gómez, *Hybris del punto cero*, 62

en su propia carne a su paso por la Normal. De ahí ese carácter rutinario, repetitivo e insustancial de los cursos escolares.²⁸⁶

A este suplemento pedagógico le corresponde adoptar la forma de la naturaleza, más no por ello se aproxima a ella, puesto que “fija para cada edad sus necesidades, sus capacidades, sus derechos y sus límites (...) Dado que la naturaleza, en este punto, no ha podido jamás obrar convenientemente por sí sola”²⁸⁷. Entonces, “un niño cuya formación corresponde al hombre que se inspira en lo que quiere la naturaleza”²⁸⁸ será quien deba continuar el camino, hacer el relevo. Por tanto y sin remedio, la libertad aquí está “en el choque con la dura necesidad de las «cosas» se definirán en el marco de esta «suplencia»”²⁸⁹, siempre haciendo visible la carencia y deficiencia de infantes que el suplemento porta.

La suplencia es la condición *sine qua non* para que Emilio goce de la libertad; para ello, tendrá que someterse al capricho del pedagogo, y aplazar el suyo, jugando con las reglas que éste le impone. La aparición del suplemento en el discurso pedagógico deviene tecnología de poder de tipo educativo, haciendo de la escuela un espacio naturalizado para la infancia. Así, en la suplencia “se inscribe su perfectibilidad, la cual hace posible la educación”²⁹⁰. Ahora, que el niño y la niña sean conscientes de ello, lo ignoramos, pero que esto atenta contra de su integridad, lo damos por hecho. El suplemento es para Emilio el límite que diferencia “la pura vida animal, abriéndolo a la formación intelectual y moral”²⁹¹, es el puente colocado para la entrada al orden social, pero que anticipa el control y aniquila la voluntad de poder. Explica Schérer:

El maestro tiene que suplir a la naturaleza sólo porque en el niño el sentido de lo útil está sesgado, está confundido con el de lo superfluo (...) Emilio es salvado, en su educación, por la suplencia preceptoril de la carencia de la naturaleza, pero a cada paso, en cada etapa, esta benéfica suplencia corre el riesgo de convertirse en su propio contrario.²⁹²

El suplemento aquí juega al papel de productor de sombras, de representaciones que se naturalizan, primando, entonces, la enseñanza teórica y que se instituya la escuela como caverna. Maldonado-Torres explica que “la colonialidad del saber tiene que ver con el rol de la epistemología y las tareas generales de la producción del conocimiento en la reproducción

²⁸⁶ Julia Varela y F. Álvarez-Uría. *Arqueología de la escuela*, 37

²⁸⁷ René Schérer, *Pedagogía Perversa*..., 20

²⁸⁸ René Schérer, *Pedagogía Perversa*..., 20

²⁸⁹ René Schérer, *Pedagogía Perversa*..., 22

²⁹⁰ René Schérer, *Pedagogía Perversa*..., 22

²⁹¹ René Schérer, *Pedagogía Perversa*..., 22

²⁹² René Schérer, *Pedagogía Perversa*..., 22

de regímenes de pensamiento coloniales”²⁹³, y es justo aquí donde identificamos el suplemento, en su función de asignación y dirección por la incapacidad de producir y elegir sus propias epistemes. Por esta misma vía, la suplencia constituye también la entrada a una represión pasional en la forma de una subordinación ontológica (colonialidad del ser) que lo pone a disposición, porque solo es posible reconocerse en la imagen del adulto, del ciudadano que es su horizonte político y moral. La captura ontológico-epistemológica del niño y la niña por el dispositivo de pedagogización es un redoblamiento de la función colonial en América.

En nuestra sociedad contemporánea no hay libertad sin suplencia, y está será la exigencia de una buena educación, la disimulación constante de los dispositivos instalados. Una educación que se haga sentir como natural en sus procesos. Una educación que instituya la pareja normativa como consustancial a un proceso de emancipación desde la infancia. Suplencia que produce la necesidad de un proceso de veridicción que sujetará la instauración del panóptico en la escuela.

Queremos aquí presentar al suplemento en la figura de pedagogo-adulto como uno de los elementos fundamentales de la ideología pedagógica (puesta en evidencia por Schérer e Illich) que al ser naturalizada “exige la reclusión de los niños en la escuela”²⁹⁴. Estas relaciones producidas por el dispositivo de pedagogización y sus alianzas antiguas (colonialidad del ser y colonialidad de saber) y con las más renuentes tecnologías y técnicas son propias de una dialéctica del amo y del esclavo, pero, a diferencia de ésta el dispositivo de poder, gracias a las condiciones puestas por el saber, disimula la relación dominantes-dominados. Y tal cual, y a la antigua usanza, el dominador europeo [pedagogo-adulto] construye al “‘otro colonial’ como objeto de estudio [infancia y adolescente] (...) y, al mismo tiempo, construye una imagen de su propio *locus enuntiationis imperial* [adultez]”²⁹⁵. Lander nos ofrece un aspecto interesante a este respecto:

Las otras formas de ser, las otras formas de organización de la sociedad, las otras formas del saber son transformadas no sólo en diferentes, sino en carentes, en arcaicas, primitivas, tradicionales, premodernas. Son ubicadas en un momento anterior del desarrollo histórico de la humanidad, lo cual dentro del imaginario del progreso enfatiza su inferioridad. Existiendo una forma “natural” del ser de la sociedad y del ser humano, las otras expresiones culturales diferentes son vistas como esencial u ontológicamente inferiores e imposibilitadas por ello de llegar a “superarse” y llegar a ser modernas (debido principalmente a la inferioridad racial). Aniquilación o civilización impuesta definen así los únicos destinos posibles para los otros.²⁹⁶

²⁹³ Nelson Maldonado-Torres, “Sobre la colonialidad del ser...”, 130

²⁹⁴ Iván Illich, “Alternativas...”, 100

²⁹⁵ Santiago Castro-Gómez. *Hybris del punto cero...*, 43

²⁹⁶ Edgardo Lander, «Ciencias sociales...», 23

El suplemento pedagógico, desde la colonialidad del ser, anula o elimina la otredad a través de una reducción eidética, presentándola como categoría al final un proceso cognitivo que nunca toca la superficie de su objeto de estudio, pues lo envuelve para inventarlo. La alteridad de que presumen los estudios sobre la infancia, sus especializaciones, es una *alteridad epistémica* (Castro-Gómez), una abstracción que totaliza y se impone a niños, niñas y adolescentes impostando una conversación que, finalmente, es un monólogo.

El proyecto civilizatorio y emancipatorio de la pedagogía moderna, desde la perspectiva colonial, exhuma su violencia que no solo es epistémica, sino también simbólica, psicológica y patrimonial con relación a los niños, niñas y adolescentes. Finalicemos con lo escrito por Fourier: “niños y niñas no conocen ni razón ni necesidad futura, son completamente naturales, en el placer del momento, sin querer considerar los resultados”²⁹⁷, la imagen viene de afuera, así como su represión pasional.

3.2.2. Desexualización pedagógica: el tratamiento biopolítico del cuerpo infantil

Antes del siglo XVII no había una representación colectiva de la infancia, es a partir de ahí que el interés psicológico, moral y pedagógico empezará a revolucionar la literatura. Razón para que Schérer afirme que el objeto privilegiado del siglo XVII y XVIII será el niño y la niña. A partir del sentimiento de la infancia generado a finales del siglo XVII, exacerbado en el siglo XVIII, la mirada de los adultos virará a una comprensión que antes no era percibida ni notada. Entonces, “en el siglo XVII, la escena de costumbres preservará la infancia en un lugar privilegiado: se aprecian innumerables escenas de infancia de carácter convencional”²⁹⁸. El niño y la niña ya no aparte, sino incluidos al interior del *socius* (a partir de una exclusión); la mirada ya no es de extrañeza, sino de comprensión de lo extraño.

El niño (varón) y su inocente desnudez sin pudor, empezarán a ser mostrados a una sociedad que les requería en el orden. Un ejemplo de esto nos lo muestra Ariès con el *putto*: la representación en la escultura, de un niño desnudo con algunas características de ángel o querubín. Esta desnudez varonil y masculinizante representa la sexualidad infantil por primera vez; es su aparición en el imaginario. A nuestros ojos, fue este el proceso de una redefinición simbólica de la infancia, los rastros de su proceso de producción. Así también nos los deja ver Schérer:

²⁹⁷ Charles Fourier. *Vers une enfance majeure...*, 45

²⁹⁸ Philippe Ariès. *El niño y la vida familiar...*, 74

El infante, objeto de solicitud de la Ilustración, receptáculo de su saber, instrumento del progreso, deviene fuente de una claridad venida de otro lugar, de otro modo. Por su ingenuidad, escapa a la limitación, por su naturaleza, junta en sí el inicio y el final: desborda el tiempo histórico del lado de la destinación y del ideal.²⁹⁹

Es así como se empieza a notar que “el niño (al menos el niño rico, noble y burgués) ya no está vestido como las personas adultas”³⁰⁰, y la fabricación de indumentaria infantil no se harán esperar, siendo el nuevo código para su aparición en el espacio público. Esto también podemos observarlo en la proliferación de los famosos manuales de urbanidad, propios de las escuelas jesuitas, que permearán indirectamente a las escuelas públicas. Los primeros actos de una separación del niño y la niña, respecto de su sexo, no se harán notar; para ello el develamiento del cuerpo desnudo infantil será necesario. Un interés distinto por la vida infantil emerge, “costumbres que distinguen así el traje de los niños del de los adultos, revela un interés nuevo, desconocido en la Edad Media, en separar a los niños, en ponerlos aparte vestidos de una especie de uniforme”³⁰¹.

Se tratará de un ejercicio analítico de orden social simbólico, las representaciones, en la medida en que se avanzaba en edad, imprimían fuerza sobre los cuerpos infantiles para hacerlos encajar en los nuevos códigos sociales. Un ejemplo de esto será que antes de los cinco años, la vestimenta infantil no se distinguía por sexo y su aspecto se inclinaba hacia lo femenino en el vestir, un rasgo importante para análisis de género, apareciendo lo femenino como algo neutro, y a su vez contrario a lo masculino, lo cual se mantuvo, aproximadamente, hasta el siglo XIX. No obstante, “lo curioso, además, es que el interés de diferenciar al niño se haya limitado a los chicos: las niñas solo se distinguieron por las mangas postizas, abandonadas en el siglo XVIII, como si la infancia separarse a las chicas menos que a los chicos”³⁰².

El *gentleman* de Locke y el Emilio de Rousseau son la muestra fehaciente de la masculinización de la infancia. En “el *Emilio* sigue estando, aunque nos parezca sorprendente en la actualidad, dedicado fundamentalmente a la educación de la infancia masculina, ya que Rousseau concede a Sofía tan sólo un pequeño espacio”³⁰³. Esto evidencia la masculinización de la infancia, además de adscribirla sin tapujos a “la nueva clase social en auge”³⁰⁴; denotando con ello el carácter masculinizante de la pedagogía moderna y de su

²⁹⁹ René Schérer, *Enfantines...*, 7

³⁰⁰ Philippe Ariès. *El niño y la vida familiar...*, 79

³⁰¹ Philippe Ariès. *El niño y la vida familiar...*, 84

³⁰² Philippe Ariès. *El niño y la vida familiar...*, 88

³⁰³ Julia Varela y F. Álvarez-Uría. *Arqueología...*, 70

³⁰⁴ Julia Varela y F. Álvarez-Uría. *Arqueología...*, 70

emancipación³⁰⁵. Por tanto, el acceso a las Luces es la entrada a un mundo de hombres y para hombres.

Una representación de esta instrucción exclusiva para las niñas será lo expuesto a finales del siglo XVIII por Rousseau en su *Emilio*, respecto de Sofía: las prácticas sociales fundantes de la sociedad civil están inscritas no en un código binario de acceso a hombres y mujeres, sino un código unitario como representación del género humano, entonces, son las ciencias del Hombre, la historia del Hombre, la declaración de los derechos del Hombre, etcétera. Este proceso supondrá la privatización de numerosas funciones corporales y sexuales. La monogamia, aceptada cada vez más como una institución social obligatoria para los dos sexos, canalizará y regulará la sexualidad³⁰⁶. Antes de todo esto, “se creía que el niño impúber permanecía ajeno e indiferente a la sexualidad (...) Además, porque no existía aún el sentimiento de que las referencias a la sexualidad (...) pudieran mancillar la inocencia de la niñez”³⁰⁷. La niñez carecía de sexualidad. Sin embargo, el develamiento de la desnudez produjo en los imaginarios de la época, la preocupación por protegerle, reservarlo, ocultarlo a sus ojos. El argumento que sostendrá esto no será otro, en principio, que moral: la inocencia infantil. Lo cual no hizo más que conducir a “una doble actitud moral con respecto a la niñez: preservarla de las impurezas de la vida, especialmente de la sexualidad tolerada, cuando no admitida, entre los adultos, y fortificarla desarrollando el carácter y la razón”³⁰⁸.

René Schérer en su *Emile perversi*³⁰⁹ “les hace entender a los pedagogos que no han dado un paso desde que el *Emilio* propuso proteger al infante contra la perversión posible, estableciendo una distancia infranqueable y asexuada entre el infante y el educador”³¹⁰. El pedagogo en su función ejerce, como representación de la Ley, la castración al momento mismo que entra en relación con su alumno. Aunque, paradójicamente, la función del dispositivo pedagógico empieza gracias a la exposición del sexo, o aún mejor, de su captura en secreto; y que, en lo sucesivo, a infantes y adolescentes se les exige ocultar cualquier

³⁰⁵ Esto lo muestra un poco Ariès de la siguiente manera: “los muchachos comenzaron a acudir en masa a los colegios a finales del siglo XVI y principios del siglo XVII, mientras que la instrucción de las niñas (...), sin escolaridad propia, se las juntaba desde muy temprano con las mujeres, como antaño los niños con los hombres” (Philippe Ariès. *El niño y la vida familiar...*, 89)

³⁰⁶ Julia Varela y F. Álvarez-Uría, *Arqueología...*, 76

³⁰⁷ Philippe Ariès. *El niño y la vida familiar...*, 150

³⁰⁸ Philippe Ariès. *El niño y la vida familiar...*, 167

³⁰⁹ Hacemos referencia al *Emile perversi* de René Schérer publicado en 1974, texto traducido al español como *Pedagogía perversa* por la editorial Laertes y publicado en 1983.

³¹⁰ Maurice Caveing, « René Schérer, Émile perversi, ou des rapports entre l'éducation et la sexualité, Collection Libertés 2000, 1974 », *Raison présente*, n°35 (Julio a Septiembre, 1975), 123

muestra de sexualidad³¹¹, al mismo tiempo que se les clasifica en niño/niña, femenino/masculino, infantes y adolescentes. Ambiguo, pero funcional. A estas afirmaciones Schérer, partiendo de una lectura psicoanalítica, sostiene que:

Ha sido justificado, codificado, racionalizado, demostrado “científicamente” por el psicoanálisis, una vez más, como siempre, la “latencia”. Invocando la sublimación necesaria para el aprendizaje, se demuestra a más y mejor que la escuela interviene, y solo puede intervenir, en el silencio de las pasiones. *Esa es la condición de la cultura y de toda formación social que conduzca al niño hasta la edad adulta.*³¹²

Las pasiones solo pueden ser silenciadas en la ejecución de un dispositivo auxiliar al de pedagogización, el dispositivo de sexualidad. Es así como el pedagogo vigila el sexo de cerca, previamente a la enseñanza, pero para ocultar a los ojos de niños, niñas y adolescentes (sobre todo) cualquier imagen que provea siquiera la sospecha de que ello le sea accesible (pedagogo-solapa). Vemos entonces que “la sexualidad impregna todas las relaciones de la educación, pero en el estado de represión”³¹³. Aunque las cargas libidinales se muevan sobre el suelo y las paredes rayadas de la escuela, se niegan bajo el criterio de protección a la juventud, infantilizándole al “aislar, privar del derecho al goce, en la cual ella ve una amenaza para el orden”³¹⁴. Frente a esto, tendremos que aclarar que desde luego no hay dos sexualidades, por un lado, la del infante, y por el otro la del adulto; “hay una sola, no la del adulto, desde luego; sino la sexualidad atrapada en una red de tensiones que, al margen del adulto, empieza a proyectar “al niño” y a constituirlo”³¹⁵ (como lo presenta Foucault).

El dispositivo de sexualidad se mueve en línea recta, en paralelo a aquel de pedagogización. No es que en la escuela se les haya olvidado que la propensión ideal del niño (Emilio) es ser hombre y la de la niña (Sofía) es la mujer, dos figuras perfectamente delimitadas, cultural, social y políticamente fijadas; más bien lo que ocurre aquí es secreto pedagógico. Entonces, los niños con los niños y las niñas con las niñas; los juegos, lo que se enseña, a donde se llevan, los colores, su forma de vestir y sentarse, de hablar y pedir las cosas, hace parte de la condición de este dispositivo.

³¹¹ Nos referimos aquí a los hallazgos del psicoanálisis: “sobre la base de los trabajos de Freud, entre otros, en donde el infante, en posesión de una sexualidad «polimorfa», tendría derecho a una actividad sexual” (René Schérer, “Enfance: panoptique...”, 20)

³¹² René Schérer, *Pedagogía perversa...*, 119 [Cursivas nuestras]

³¹³ René Schérer, *Pedagogía perversa...*, 123

³¹⁴ Maurice Caveing, « René Schérer » ..., 123

³¹⁵ René Schérer, *Pedagogía perversa...*, 29

El elemento desexualizador de la inocencia en la función pedagógica, exige un carácter mucho más inflexible, pero que a su vez sea sutil. Es decir, se requiere de una técnica que haga sentir la Ley, pero sin el ejercicio de la violencia física (aunque sí psicológica), que caracterizaba el antiguo régimen perceptivo, por eso en la dinámica del poder/saber, poco a poco se sugestiona a adolescentes e infantes, hasta fatigar su interés. De aquí que el pedagogo encarne e insufla en el niño y la niña la instancia psíquica del *superyó* (Freud), un imperativo categórico (como diría Kant) de tipo sexogenérico, desde donde no solo se harán cumplir los deberes y obligaciones, sino que también preservará esa inocencia (*valoris infatilis*) desde donde se autoconcibe como carente de sexualidad, de intelecto, de deseo, de fuerza y dominio de sí (*Self-government*).

El establecimiento y puesta en marcha de un mandato de la masculinidad, por ejemplo, y asignación de roles no se harán esperar, será fundamental hacerlo lo antes posible. “Esta presión desexualizadora eleva a que el adolescente prácticamente no pueda dejar de identificar su propia reivindicación sexual con el simple deseo de anticiparse a la condición de adulto”³¹⁶, lo que se convierte en una apelación revolucionaria del deseo.

La pedagogía moderna, al igual que en la colonización, empieza su función de dominación sobre los cuerpos que, inevitablemente, codifica y condena en postergación. En esta medida, y como ya lo explicamos en el capítulo anterior, la pedagogía moderna ha heredado de la colonización su dispositivo de la sexualidad en función del dominio de los cuerpos sexuados, para su codificación. Vemos aquí la colonialidad de género como huella y latencia colonial.

Es importante aquí ver como la colonización no implicó, exclusivamente, un proceso de ocupación de territorios, asesinatos y exterminio étnico, violencia y apropiación, sino también, en la misma medida, de violencia y abuso sexual y ocupación de estos cuerpos. Es decir, el cuerpo sexuado fue y ha sido importante para la colonización como lo es en la función pedagógica, aunque en la pedagogía el ejercicio sea en función de clasificar y, correlativamente, asociarlo a la categoría de ciudadano o ciudadanía, también lo hace dictaminando la binariedad de género en relación a roles sociales.

El dispositivo de la sexualidad, según Foucault, de hecho, surge como un mecanismo de normalización de la sexualidad burguesa (...) En tanto que dispositivo, la sexualidad aglutina y cristaliza nuevas relaciones del yo consigo mismo y con los otros, y de acuerdo con Foucault, esta configura un nuevo campo de poder que se suma a los distintos mecanismos

³¹⁶ René Schérer, *Pedagogía Pervertida...*, 49

(...) La sexualidad en tanto que dispositivo de la modernidad se convierte así en el quid del liberalismo.³¹⁷

El hecho que comporta la inclusión del cuerpo a las discusiones políticas, sociales, económicas y culturales en torno a la colonialidad es un aporte de las corrientes feministas latinoamericanas decoloniales, quienes, por ejemplo, corrigiendo a Aníbal Quijano³¹⁸, han objetado que la colonialidad del poder no está solamente ligada a la idea de raza y no es ésta la que, subordinada y deduciblemente, organiza el sexo, el trabajo, la autoridad colectiva y la subjetividad/intersubjetividad³¹⁹.

Esta crítica liderada por María Lugones reconoce en la colonialidad del poder el concepto de colonialidad de género, “basándose en una crítica constructiva de los preceptos de género que ella encuentra implícitos en la definición de la colonialidad del poder de Quijano”³²⁰. Dándonos a la vez herramientas conceptuales para identificar los alcances de este dispositivo de sexualidad, ahora en la educación, junto al dispositivo pedagógico.

Se hace referencia aquí a la narrativa que sostiene la naturaleza de la sexualidad y el poder ligado al estatuto heteronormativo que prescribe la condición de las mujeres de forma desigual al interior de un sistema de tipo patriarcal y patrilineal, por ello no es extraño encontrar en Rousseau un mandato de masculinidad, al igual que la masculinización de la concepción e infancia, de mano del pedagogo-hombre a su Emilio: “Dad un oficio que convenga a su sexo (...) ni le agrada ni le conviene toda profesión casera y sedentaria que afemina el cuerpo y le torna débil”³²¹; y agrega, “prohíbo a mi alumno los oficios malsanos, pero no los penosos, ni tampoco los peligrosos, que ejercitan a la par el ánimo y la fuerza y son peculiares solo de los hombres, las mujeres no los pretenden”³²².

Un aspecto relevante sobre el que prevalece la crítica de la colonialidad de género es la expuesta por Viviana Machuca:

³¹⁷ Leticia Sabsay, “Políticas queer, ciudadanías Sexuales y deconolización”. en *Resentir lo queer en América Latina: diálogos desde/con el Sur* (Barcelona: Egales, 2014); 51 [cursivas nuestras]

³¹⁸ Puntalmente, la objeción y crítica consiste en que “la narrativa lógica del concepto de la colonialidad del poder quizá no cometa el error de suponer qué género e incluso la sexualidad forzosamente son elementos estructuradores de las sociedades humanas al suponer que ello es así apriorísticamente. Quijano acepta sin darse cuenta las premisas patriarcales heterosexistas y eurocentradas que existen sobre género”. Del mismo modo, “la comprensión de género de Quijano su idea de raza se vuelve un concepto totalizante que invisibiliza al género como categoría histórica y como instrumento de la colonialidad del poder al mismo tiempo que obstaculiza un análisis intersección al de raza género clase y sexualidad” (Breny Mendoza, “La epistemología del sur, colonialidad del género y el feminismo latinoamericano”, en *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala*, Cali, Editorial Universidad del Cauca, 2014, 22)

³¹⁹ Breny Mendoza, “La epistemología del sur...”, 21

³²⁰ Breny Mendoza, “La epistemología del sur...”, 21

³²¹ J.J. Rousseau, *Emilio...*, III, 258

³²² J.J. Rousseau, *Emilio...*, III, 259

Desde estas categorías se ha querido evidenciar el hecho de que con los procesos de descolonización no finalizó la colonialidad, o las estructuras, dispositivos y lógicas de dominación del sistema-mundo, capitalista-patriarcal-colonial en nuestros territorios, es decir, que a pesar de los procesos de “independencia” las estructuras de dominación continuaron intactas y operando.³²³

A saber, el dispositivo de la sexualidad, localizado por estas corrientes feministas, al interior del engranaje de la maquina despótica de la colonización, prescribe e inaugura las relaciones de género y la heterosexualidad³²⁴, coadyuvando al encubrimiento de las formas en que las mujeres de América vivieron la colonización y vivían antes de ella. “El género junto a la idea de raza fueron al mismo tiempo constructos coloniales para racionalizar y generalizar a las sociedades que sometían”³²⁵. Entre tanto, la pedagogía moderna acepta y recoge estas prácticas, asumiéndolas como civilizadas e instituye la binariedad de género como primera marcación reforzada también en casa. Del pedagogo se esperará que sea capaz de representar al sujeto moral civilizado; por tanto, su injerencia es colonial, ya que anula la voluntad y el deseo del Otro, imponiendo el suyo como el único y verdadero.

La violencia de la colonización solo ha pasado a otro ámbito, se ha civilizado, aunque, no ha dejado de ser severa. El patrón de poder descrito por Mignolo, Quijano y Maldonado-Torres, por ejemplo, no funciona de modo lineal ni tampoco nuclear, funciona desplegándose en red. Aunque cabe precisar que la idea de raza para la distribución y organización social, en la pedagogía sí se subordina al sexo/género, lo cual lo podemos justificar en las políticas nacionales dictadas al establecimiento de los sistemas de educación. De esto no es difícil notar que la inclusión de las mujeres (niñas) a la educación propuestas por los humanistas renacentistas y, luego, por Rousseau y también con la Revolución fue una mascarada. El *Emilio* puede confirmárnoslo, la niña y la mujer al interior del sistema, y hasta hace muy poco, y no completamente, ha dejado de ser una ciudadana de segunda.

Al incluir la lectura del dispositivo de la sexualidad y su localización en América en la colonialidad de género, podemos evidenciar como en las prácticas pedagógicas se incorporan (literalmente) las estructuras que determinan la sexualidad y conservan el patrón de

³²³ Viviana Machuca. *Hacia una teología feminista intercultural-descolonial de la liberación*, Costa Rica: Escuela de Ciencias Teológicas, 2018, 33

³²⁴ Hay estudios importantes sobre las culturas y pueblos mesoamericanos en donde se muestran unas prácticas de la sexualidad que estaban más allá de la heterosexualidad, lo cual también se expresaba en sus dioses y prácticas religiosas. (Cf. Sylvia Marcos, “Raíces epistemológicas Mesoamericanas: la construcción religiosa del género”, en *Religión y género*, México: editorial Planetaria, 2005)

³²⁵ Sylvia Marcos, “Raíces epistemológicas”, 23

dominación de género. Por ello, estamos de acuerdo con Machuca en que “la colonialidad en sus diferentes expresiones y dispositivos (del poder, del saber y del ser) impuesta desde el siglo XVI, ha buscado sus estrategias para continuar vigente de formas solapadas”³²⁶. No con ello queremos indicar la presencia de Europa como centro, sino de una racionalidad que aún nos constituye y que su origen tomó el suelo europeo.

Sin temor a equivocarnos, el dispositivo de sexualidad ayuda a los procesos de distribución y organización social basadas en el sexo/género, evidenciado en la especialización del trabajo, ligado a un determinismo biologicista que busca regular, a partir del sexo y el género, las manifestaciones sexuales desde la infancia, siendo sometida, en efecto, la adolescencia. Respecto a esto, René Schérer utiliza una noción bastante dicente de la condición de la infancia y la adolescencia respecto de aquella de los adultos, se trata de una cuestión que reivindica el rol del adulto como la *imagen invertida* del niño, la niña y adolescentes, a saber, la disyunción exclusiva: “por un lado, el niño y el adolescente; por el otro, el adulto formado”³²⁷, es exclusiva por que separa privilegiando a uno de los dos costados en detrimento del otro. No son dos mundos separados, sino el de la infancia y la adolescencia al interior del mundo de los adultos, por ello, la comparación con un estado de excepción especial para la infancia y la adolescencia. En esta disyunción exclusiva vemos actuar plenamente el dispositivo de sexualidad.

Mientras esto ocurre, por el otro costado, se relaciona a la consecuencia generada por el dispositivo de sexualidad, es decir, la desexualización de los niños, niñas y adolescentes, como sujetos no-deseantes, distribuyendo en el *socius* los parámetros de la colonialidad de género. Esto es una “exclusión desexualizadora. La sexualidad se retira del niño y del adolescente (...) En la separación entre la pareja pedagógica, la sexualidad se convierte en lo no nombrado, en lo innombrable, en lo peligroso”³²⁸. Ambas cuestiones colocan al infante, como afirma Schérer, en un entre paréntesis, estando así “en una suerte de protección imaginaria, fantasmagórica, de objeto de deseo construido por todas partes por el adulto, puesto a distancia, inaccesible”³²⁹.

La pedagogía moderna incluye, dentro de sus operaciones, una desexualización del niño, la niña y adolescentes. Sexualidad aquí entendida más allá de la simple relación genital, asimismo, liberando la categoría de toda reducción al mantenimiento de relaciones sexuales, aunque sin excluirlas. Nos referimos aquí a un carácter más constitutivo de lo humano que

³²⁶ Viviana Machuca. *Hacia una teología...*, 33

³²⁷ René Schérer, *Pedagogía Perversa...*, 50

³²⁸ René Schérer, *Pedagogía perversa...*, 30

³²⁹ René Schérer, *Pedagogía perversa...*, 24

atraviesa diferentes dimensiones (psíquicas, sociales, culturales y políticas), y que toma como epicentro al cuerpo. De hecho, el problema de infancia y la adolescencia radica en el cuerpo.

Partiendo de lo anterior, tendríamos que pensar la sexualidad en los términos de la política que emana de la vivencia del cuerpo, sus roles sensuales y sexuales, su identificación y orientación afectuosa, su conformación nerviosa y su placer, los deseos y pulsiones que configuran sus relaciones. La sexualidad siempre está en oposición a una conceptualización y/o categorización, aunque, según Foucault, es posible verla a través de los dispositivos que la muestran como pura, esencializada, fija e impermeable. En referencia al cuerpo, el discurso deviene condición material y práctica, entonces, ¿dónde se produce este proceso desexualizador de la infancia y la adolescencia? ¿Y bajo qué criterios se opera en la forma de este dispositivo de sexualidad? Son estas nuestras preguntas.

Schérer dirá que “el niño, símbolo de una castración socialmente aceptada por una sociedad organizada en torno a una carencia central, a una desaparición deliberada del sexo, donde se erige solamente la sombra fantasmal de la ley”³³⁰. La vivencia de la sexualidad siempre está estancada en las instancias sociales que le coactan de su producción y reproducción. Por tanto, el niño y la niña son orientados a lugares precisos a través de una didáctica, que también es de tipo familiar y social, estableciendo roles y posiciones estrictamente definidas. Este es el porqué de las escuelas en sus manuales exijan vestimentas para niños y niñas, en una caracterización que les permita identificar el tratamiento y aplicación. Aquí es preciso hacer una advertencia desde la voz de Schérer:

Antes de hablar de liberación sexual, como si solo se tratase de dejar al descubierto una capa profunda que existe en todo ser joven y que simplemente está tapada, conviene comprender cómo la inocencia proyectada en ese ser lo ha moldeado hasta tal punto que no puede escapar a su influencia.³³¹

La desexualización del dispositivo pedagógico que actúa siempre, desde la niñez, consiste en que la sexualidad nunca es vivida en acto, siempre se muestra en un espejismo que busca contenerle en sus imágenes hasta la llegada de la edad adulta; de nuevo, represión pasional. Es el adulto el ideal en que se inscribe la niña, el niño y adolescentes. La disyunción exclusiva consiste en ello, en hacerle ver de lo que carece a través de la suficiencia mostrada en los adultos. No obstante, con la sexualidad no ocurre igual que con las otras dimensiones,

³³⁰ René Schérer, *Pedagogía Perversa...*, 39

³³¹ René Schérer, *Pedagogía Perversa...*, 49

tales como lo moral o lo intelectual, la escuela y el pedagogo no se ocupan de esto, la intensión es siempre ocultada deliberadamente, sea cual sea el motivo.

La desexualización, producida por el mismo dispositivo de sexualidad opera en una doble faz, una visible y otra invisible; la primera, en el establecimiento de roles sociales y culturales precisos, y la segunda, en el ocultamiento a cualquier aparición de imágenes que estimulen en los adolescentes el advenimiento o siquiera la sospecha de las relaciones sexuales, del goce de su cuerpo.

Cabe también aclarar que no se trata de apelar a un tipo de educación sexual, la cuestión va más allá de este asunto. Se trata de una condición de nuestra sociedad actual, su posición frente a la sexualidad y su vivencia. Hay que permitir que niños, niñas y adolescentes vivan su sexualidad fuera del estatuto que se ha determinado hasta nuestros días desde la sexualidad del adulto, pues no hay revolución sexual sin el trastocamiento de este orden imperativo. Schérer dice que “sus virtualidades sexuales y deseantes se restringen a medida que avanza en edad; se canalizan en la dirección inducida por la sociedad de los adultos, que utiliza para sus fines esta doble coacción”³³². Esto implica que el adulto deba renunciar a sus privilegios, mismos que han creado la disyunción exclusiva y que, a su vez, le ha creado y dado un lugar en el orden social como hombres y mujeres clausurados.

Mantener la sexualidad en reserva provee la estabilidad de ambos mundos en su concentración molar y molecular, se necesita la desexualización para fines prácticos, aquí “la adolescencia, contenida en la espera, relincha de impaciencia, pero se identifica fácilmente con la imagen que de ella da el adulto”³³³. La represión no hace más que exacerbar la pulsión, es por ello por lo que estamos cada vez más en una sociedad hipersexualizada y violenta, y por la contención del deseo que se ha convertido en un producto más de consumo.

3.2.3. Vigilancia y Estado de excepción

*Mirad que se acercan las pasiones y así que llamen a la puerta, vuestro alumno solo en ellas pondrá toda su atención.*³³⁴

*No, el peligro no está en la información, sino en la práctica que a ella añade la imaginación.*³³⁵

La vigilancia es la operación necesaria que brindará seguridad a la escuela garantizando el *establishment*. La vigilancia y la observación no es exclusiva de la práctica pedagógica. La observación, vigilancia y control es un rasgo esencial de las sociedades

³³² René Schérer, *Pedagogía Perversa...*, 49

³³³ René Schérer, *Pedagogía Perversa...*, 66

³³⁴ J.J. Rousseau. *Emilio...*, III, 214. “Todo cuanto le rodea inflama su imaginación (...) Los errores de la imaginación transforman en vicios todas las pasiones de los seres limitados” (J.J. Rousseau. *Emilio...*, IV, 18)

³³⁵ René Schérer, *Pedagogía Perversa...*, 24

liberales, así como del trabajo por el conocimiento; es una herencia que asimila a aquello que constituye su proceso de objetivación. Dirá Rousseau: “Dejadle en libertad, miradle obrar sin decir nada; contemplad lo que haga, y del modo que lo hace. No necesitando convencerse de que es libre, nunca hace nada por atolondramiento”³³⁶. El ejercicio del dispositivo de pedagogización, en relación con la vigilancia, está directamente intrincado con aquel del poder. Es así como el pedagogo interviene a una distancia prudente que le permita la observación permanente, no hay que perderle de vista.

Ahora bien, ¿por qué observarle? ¿qué es lo que hay que observar? Rousseau ha insertado un elemento importante en la educación, consistente en la vigilancia, la observación soportada en un criterio de veridicción y verificación; es esto lo que ha cambiado las reglas del juego y coloca a la pedagogía moderna en la línea de producción política liberal. Por tanto, la libertad del niño, la niña, los y las adolescentes está siempre bajo la mirada del maestro, solo así es posible saberse emancipado o no³³⁷.

El método pedagógico de Rousseau, de donde se decanta su programa educativo, su cambio de las reglas del juego, consistirá en acercarse a una suerte de amor maternal: “la vigilancia no tiene por qué ser severa; si es afectuosa y tolerante, conduce al mismo fin y encadena más íntimamente”³³⁸. La represión no ha acabado, como nos lo quiere hacer creer (o quizá así lo creía), más bien, está actuando por otros medios, y agrega, “si no teme el niño de vos ni práctica ni reprensión, siempre os lo dirá todo (...) Mientras sigue manifestándole su alma con esta libertad (...) nada tengo que temer, todavía no está inmediato el peligro (...)”³³⁹. Sin embargo, esta libertad, sometida a la vigilancia, está siempre prevista, por tanto, “si columbro en sus conversaciones la primera confusión de la vergüenza (...) no hay que perder un instante; si no me doy prisa a instruirle, en breve se instruirá él a despecho mío”.³⁴⁰

El carácter escópico en la función pedagógica no es una condición suya, es del sistema que ha producido el orden social, al igual que las prisiones, las escuelas han sido diseñadas, arquitecturalmente, para este ejercicio inevitable. “Las escuelas son prisiones. Por lo tanto, los directores están autorizados a permitir clases fuera del edificio de la escuela (...) La escuela, que se suponía iba a enseñar todo a todos, se convierte ahora en todo para todos

³³⁶ J.J. Rousseau. *Emilio...*, III, 199

³³⁷ Respecto a esto nos encontramos con esta afirmación de Rousseau: “Vigilad, por tanto, atentamente sobre el mancebo; de todo lo demás se podrá reservar en él, pero a vos toca preservarle de sí propio. No le dejéis solo de día ni de noche; acostados en su cuarto: no se meta en la cama hasta estar rendido de sueño, y salga de ella así que despierte. Desconfiad del instinto (...) no se le ha de destruir, se le ha de regular” (J.J. Rousseau. *Emilio...*, IV, 202)

³³⁸ René Schérer, *Pedagogía Perversa...*, 67

³³⁹ J.J. Rousseau. *Emilio...*, IV, 179

³⁴⁰ J.J. Rousseau. *Emilio...*, IV, 179

los niños”³⁴¹. El ejercicio se turna entre la escuela y la casa. No se trata, entonces, de dejarlos en libertad, como lo afirma Rousseau, sino de hacerles creer, simularla, mientras la mirada puesta sobre ellos se cerciora que se esté cumpliendo lo pactado en el contrato. Sin embargo, la condición material de esta libertad del niño, la niña y adolescentes adolece de legitimidad, no hay aun un contrato firmado, ellos y ellas no son tomados dentro de la voluntad general. Respecto a esta idea, Illich sostiene que:

Debe entenderse claramente que el currículum oculto de las escuelas traduce la enseñanza de una actividad en una mercancía cuyo mercado lo monopoliza la escuela. El nombre que ahora damos a esta mercancía es “educación”, producto cuantificable y acumulativo de una institución profesionalmente denominada escuela, cuyo valor puede medirse por la duración y lo costoso de la aplicación de un proceso (currículum oculto) al estudiante.³⁴²

A parte del enfoque económico que, sin duda aporta la pedagogía moderna, refuerza el sistema-mundo reproduciendo un *homo economicus*, a partir de un valor cuantificable que le da legitimidad a la escuela y a su función pedagógica hoy. Que el conocimiento sea medido, cuantificable y consumido son elementos de un mismo conjunto, no obstante, ello exige una medida ya-dada y proceso de verificación que no tiene otra vía que la vigilancia disfrazada de justicia y parcialidad.

En la infancia y su inserción retardataria simulada en/por la escuela, la vigilancia es la construcción de un *estado de excepción*. El niño en tanto que objeto sagrado de la cultura, constituye una suerte de *homo sacer* o *infans sacer* producto de una prohibición en la formación de un limbo que le hace devenir un ente sin identidad jurídica (en proceso), por tanto, no localizable en el orden social, siendo la única posibilidad, a través de la mirada de los adultos, como también de los instrumentos que han puesto para su localización y locución, ya sea institucionales o culturales.

Niños, niñas y adolescentes para estar vigilados deben ser dejados en libertad, una libertad simulada, en espacios controlados, “una coacción que adopta el aspecto de libertad”³⁴³ y que, a su vez, estructura su exclusión. Aquello de lo que debe cerciorarse el pedagogo, entonces, no será otra cosa que la correspondencia con el ideal exigido por el orden; de aquí que “el individuo en vías de formación pueda ser en todo momento controlado, inspeccionado, por aquellos que lo forman”³⁴⁴. La escuela y el grupo de especialistas de la

³⁴¹ Iván Illich, « Alternativas... », 129

³⁴² Iván Illich, « Alternativas... », 127

³⁴³ René Schérer, *Pedagogía Perversa...*, 34

³⁴⁴ René Schérer, *Pedagogía Perversa...*, 34

infancia adoptan la estructura y la dimensión ontológica panóptica, por lo cual no ha sido posible concebir una educación sin vigilancia, necesitando siempre garantizar el cumplimiento de lo ejecutado, de lo aprendido, de lo enseñado. Afirmará Schérer al respecto:

El ideal de la pedagogía moderna, esa inquisición que intenta forzar los últimos atrincheramientos del *misterio* de la infancia, psicologizándola, no es, en el fondo, ni la adaptación ni la formación de todos de acuerdo con un modelo único, y menos todavía la represión abierta: consiste en que nada en el niño pase desapercibido para su tutor. El ojo omnipresente, el *panóptico*.³⁴⁵

Nada debe ocultarse, todo es susceptible de ser escrutable, de ser auscultado. La vigilancia es también un modo del dispositivo de pedagogización, y la forma en como están construidas las escuelas, las aulas, en tanto que infraestructura física, hasta la organización de las clases, son conforme a la vigilancia. Los pupitres, el pizarrón, los alumnos y el profesor, todo hace parte de una distribución del orden del dispositivo panóptico del poder. La vigilancia aquí se establece como modo de inserción en lo social a partir de su exclusión. Es decir, al ser observado por el adulto el niño hace parte de la comunidad en tanto que existente, sin embargo, esta misma mirada le relega al notar su flaqueza y sus carencias.

Siendo “depositario de la función de maduración y, correlativamente, de infantilización (van Ussel, Mendel, Illich, Lobrot, etc.) que opera sobre los individuos”³⁴⁶, el estudiante es identificado e inscrito por un proceso de producción generalizada. De aquí que “el niño se constituya como ser (y esta parte de todo ser) colocado bajo una mirada que controla y sondea (función de valorización)”³⁴⁷. Vemos como al igual que la inocencia, y también con base en ella, se ingresa al orden social la función de vigilancia, extensivamente, mostrándose como necesaria para el establecimiento del orden y para sus propósitos. La libertad entonces está en la escuela, así nos la presentan.

El alumno piensa, de entrada, que escapa a sus padres; la escuela es su guarida, tiene *su* colegio o *su* instituto, y ahí forma sus bandas. Pero vuelve a encontrar un cercado, y vive en él, inconsciente, y poco preocupado por ello, de que está en todo momento cometido a la mirada del pedagogo. Se exhibe, creyendo provocar; quiere ignorar que, al otro lado del muro, su familia sigue vigilándole.³⁴⁸

³⁴⁵ René Schérer, *Pedagogía Perversa*..., 34

³⁴⁶ René Schérer, *Pedagogía Perversa*..., 37

³⁴⁷ René Schérer, *Pedagogía Perversa*..., 37

³⁴⁸ René Schérer, *Pedagogía Perversa*..., 67

Esta lectura, ciertamente, no es otra que aquella de la sociedad de control, misma que retrospectivamente empieza desde la infancia y que, actualmente, posee técnicas y tecnologías de poder más sofisticada que aquellas del siglo XVIII. El orden burgués, liberal, civilizado no aplica las mismas estrategias del antiguo régimen, considerando que bajo formas más amables y sutiles puede encontrar mejores y más duraderos resultados. Es por ello, que para controlar se necesita la vigilancia permanente y para hacerlo posible se requiere de la educación, o mejor, de la escuela. El control y la vigilancia está en casa porque nuestros custodios han sido previamente a travésados por un proceso de subjetivación: siendo vigilado se aprende a vigilar y, sobre todo, qué cosa vigilar.

3.2.4. Escolarización, libertad retardataria

*La represión disfrazada de liberación*³⁴⁹

La escuela, criticada también por Rousseau (en concreto, aquella a cargo de la Iglesia), será entonces el espacio diseñado por los adultos, albergue de la praxis libertaria de niños, niñas y adolescentes; empero, es, a su vez, el lugar en donde se instalan los preceptos sociales y culturales de los cuales dependerá el éxito de la emancipación. Antes de que la educación lograra institucionalizarse, ya las escuelas existían como estructura física, llegando a América con los barcos negreros y la evangelización cristiana. No obstante, es por la configuración de la pedagogía moderna que la estructura cobrará un sentido más allá de lo epistemológico, pues será político en su vinculación al proyecto moderno de Estado.

Las cartas ya están jugadas y el destino ya está dado, no hay azar, más que la opción de acatar o desacatar el precepto pedagógico congruente con el orden social dominante. La escuela es, entonces, la maquina político-pedagógica a cargo de los niños, las niñas los y las adolescentes, es la condición material en donde se unen y reúnen los dispositivos morales, sociales, políticos y sexo-genéricos que (re) producen al ciudadano; es ahí donde se restringen los excesos y la diferencia, ahí se regula la multiplicidad. La escuela funciona haciendo funcionar. En todo ello el pedagogo encuentra su papel como representación del Sistema construido para “vigilar y castigar”³⁵⁰, respaldado por el saber que detenta sobre el objeto puesto a disposición: la infancia y la adolescencia.

Ahora bien, escuela y pedagogía moderna no son lo mismo, más si consustanciales con relación a niños, niñas y adolescentes. La pedagogía moderna es el mandato civil que “obliga a todos los niños de cierta edad a congregarse en grupos de alrededor de 30, bajo la

³⁴⁹ René Schérer, *Pedagogía Perversa...*, 58

³⁵⁰ Cf. René Schérer, *Pari sur l'impossible*

autoridad de un maestro autorizado, durante 500, 1.000 o más horas al año”³⁵¹, mismo que se “impone a todos los ciudadanos durante un periodo que abarca de 10 a 18 años de su juventud con un promedio de 10 meses al año con varias horas por día”³⁵². La escuela es la estructura física creada para el ejercicio pedagógico. Ya varios siglos en funcionamiento la han naturalizado, y su institucionalización solo refuerza esta idea.

El proceso de reclusión en las escuelas tiene como práctica pedagógica, su axiomática, consistente en el aplazamiento del goce, gracias a la ampliación de la escolaridad determinante en la preparación de cada individuo (proceso de valoración-veridicción). Nos referimos aquí a la escolarización³⁵³, entendida como “tiempo necesario de modelaje del individuo por la disciplina”³⁵⁴, donde serán calificados y medidos respecto a habilidades y competencias intelectuales y memorísticas. Así también como la “forma sistemática de recluir a los jóvenes desde los siete a los 25 años, y también el carácter de *rite de passage*”³⁵⁵. Desde esta perspectiva, la infantilización constituye un estado o condición social que se muestra como el síntoma social de la instalación del dispositivo pedagógico.

La escuela se posiciona como máquina de distribución del poder y máquina de encerramiento que coloca al infante en reserva, aplazando su acción sobre lo social, justificado en el anhelado sueño de la libertad, ser-adulto. El niño va a la escuela con esta ilusión pedagógica, ser grande (mayor de edad), más no para ser mejor. Es en la escuela donde se reproducirán los estereotipos a los que se conduce la infancia, se justifican las jerarquías y las identidades estables, se les prepara para hacer parte de ellas.

Ahí, en el aula de clases, en el salón de juegos, en la mirada penetrante del pedagogo se “producen individuos dóciles”³⁵⁶. Este aspecto, sumado a los anteriores, nos conducen a pensar que la emancipación propuesta en la pedagogía moderna no es más que “pamplinas liberales” – al decir de Fourier; es represión pasional. La niñez, en el orden civilizado, es visible en y por las instituciones; su misterio es encubierto, su misterio se retira.

Según afirma Varela y Álvarez-Uría, la escuela en el siglo XVIII vendrá a crear una nueva forma de socialización, mientras el mundo se industrializaba, mujeres, niños y niñas eran supeditados a actividades segregadoras. Se trataba de estar dentro, pero siendo invisibles, imperceptibles. La niña y el niño empiezan a ser objeto de análisis histórico por la necesidad que el mismo medio estaba adquiriendo, el contexto lo exigía. De ahí que la

³⁵¹ Iván Illich, « Alternativas... », 123

³⁵² Iván Illich, « Alternativas... », 103

³⁵³ Cf. René Schérer, *Pari sur l'impossible*

³⁵⁴ René Schérer, *Pari sur l'impossible*, 14

³⁵⁵ Iván Illich, « Alternativas... », 102

³⁵⁶ René Schérer, *Enfantines*, 12

construcción de un discurso y unas prácticas pedagógicas, así como la apertura de la escuela a la infancia y a la adolescencia en relación a la política, reafirman el compromiso de la pedagogía con su medio real, con su presente.

El problema que subyace a esto es que la represión pasional toma lugar en la escuela debido a que ésta no hace crecer desde el cultivo de las pasiones, sino desde su control y dominio, lo cual está, de antemano, coactado por un proceso de escolarización que lo único que efectúa es el aplazamiento de su inserción social y su participación política. Esta represión pasional se instituye aquí, ya que la aparición del suplemento (la justificación de la presencia del adulto en la enseñanza), la vigilancia panóptica (proceso de veridicción/verificación) y la desexualización son los códigos que se inscriben sobre los cuerpos para especializarlos y ceñirlos a un límite. Una de las consecuencias inevitables de este aplazamiento, que constituye una represión pasional, es la imposibilidad del acceso al trabajo. Es sobre este vector que es posible entender la represión pasional, siendo esto su condición material, ¿por qué retrasarlo? La pedagogía moderna ha efectuado el proceso contrario, se ha retraído sobre su mismo eje, la adultez. Es por medio del trabajo que se dignifica el género humano, lo contrario es degeneración. Entre tanto, nos dirá Schérer:

La escuela desempeña, en este terreno, un papel evidentemente esencial, por medio del *aplazamiento* que impone en todas las actividades insertadas en la vida social. La prolongación de la escolarización, considerada por todas las conciencias progresistas como una conquista de la civilización, la liberación del joven respecto a la dura ley del trabajo, la posibilidad de vivir algún tiempo adicional descargado de las “pesadas” responsabilidades del hombre hecho y derecho, es, para él, el peor de los engaños. Ahí está la trampa.³⁵⁷

La escuela bajo este precepto es el lugar donde se desactiva a los individuos, separándoles del conocimiento y vivencia de sus pasiones para ceder al capricho de un dictamen ajeno a sus deseos. Todas las potencialidades son desactivadas por la asimilación que yace dentro los muros de las escuelas. Mientras niños, niñas y adolescentes pasan más de una década encerrados, el mundo (de los adultos) sigue constituyéndose sin tenerlos en cuenta, solo para mantenerlos a raya. La condición de infancia y adolescencia es el fondo ontológico del sistema, la cantera que produce individuos dóciles, serviles. Y sí, sin duda, detrás de todo esto no podemos evitar pensar que ello constituye un problema de clase³⁵⁸.

Ya vemos como el desplazamiento de esta crítica nos ha arrastrado hacia el centro mismo del orden social, hacia el fundamento que sostiene el funcionamiento del capital. Es

³⁵⁷ René Schérer, *Pedagogía Perversa...*, 50

³⁵⁸ Cf. Julia Varela y F. Alvarez-Uría. *Arqueología de la escuela*

por ello por lo que nos es inevitable no hacer del *ethos* colonial un elemento constituyente de la pedagogía moderna, de su discurso y de su práctica. No fue, por tanto, la clase burguesa la que hizo nacer al capitalismo sino el trabajo en su condición de explotación en los ingenios y la acumulación de riquezas, así como la posesión de tierras y el desplazamiento y exterminio de los pueblos y sociedades nativas en América y el Caribe. La explotación por el trabajo, el capital y la colonización de América son elementos interdependientes del sistema-mundo.

Una sociedad que considera el aplazamiento una liberación, escrito a pie de página en la escolarización, genera sospecha, sin embargo, su justificación no sale del mismo embeleco moderno: la disyunción exclusiva, es siempre el adulto quien refuerza, en su presencia, por qué niños y niñas no son parte activa del orden social. Es debido a esto que consideramos que “hay, en efecto, una estrecha conexión entre el reconocimiento de la especificidad del niño y del adolescente, el titubeo a hacerle “entrar” demasiado temprano “en la vida”, y el reforzamiento de las prerrogativas pedagógicas del adulto”³⁵⁹.

El proceso de retraimiento es posible verlo en este aplazamiento, el adulto, va hacia adelante anclado siempre sobre sí. Este círculo vicioso no ha permitido que el orden social dominante conozca otras posibilidades fuera de lo ya-dado. El capitalismo, si bien es expansivo materialmente, en su movimiento de producción es entrópico, él no crea nada, se traga las creaciones al margen de su límite para exponerlas como producto de consumo. “Es precisamente a través de los adultos que se perpetúan las formas orientadas al pasado”³⁶⁰, cada entrada al orden social por el adulto formado es la *reconducción al estado anterior*, una vuelta de tuerca al sistema de bielas que da movimiento a la maquina político-educativa. Del mismo modo, para Illich la escolarización lejos de ser un proceso emancipatorio posee la cualidad de un ritual de iniciación, es decir, en nuestros términos, de un proceso civilizatorio:

El currículum oculto es un ritual que puede considerarse como la iniciación oficial a la sociedad moderna, institucionalmente establecida a través de la escuela. El propósito de este ritual es el de esconder a sus participantes las contradicciones entre el mito de una sociedad igualitaria y la realidad consciente de clases que certifica.³⁶¹

Si bien, como dice Illich, esta ritualización logra esconder las contradicciones, es este mismo ritual, la escolarización la que en sí mismo proyecta un mito: la emancipación por medio de la enseñanza. Es por ello por lo que estamos de acuerdo en que es éste el “arraigado

³⁵⁹ René Schérer, *Pedagogía Perversa*, 51

³⁶⁰ René Schérer, *Pedagogía Perversa*, 53

³⁶¹ Iván Illich, « Alternativas... », 130

en una tradición, ya sólida en el tiempo de los enciclopedistas, el hombre occidental concibe al ciudadano como un ser que “pasó por la escuela”³⁶², esta es la ilusión pedagógica que nos mantiene en su control. La sociedad ha sido, es y sigue siendo escolarizada, aceptando el *dogma escolar* como designio divino y por naturaleza. Entonces, ¿Qué hacer con ya casi dos siglos de críticas? ¿Qué hacer hoy cuando sabemos a ciencia cierta que la escuela y los sistemas escolares han fracasado? ¿Qué pensar y hacer cuando está fácticamente comprobado que las escuelas no garantizan ni la libertad, ni la igualdad ni la fraternidad, y mucho menos la felicidad?³⁶³ Realmente, ¿aun creemos que la educación a cargo de la pedagogía moderna, de ese curriculum oculto ha dado algo valioso a la humanidad? ¿Qué ha legado el proceso de configuración global concretado en las Independencias a Latinoamérica y el Caribe? Sostenía Illich: “en América Latina la escuela acentúa la polarización social, concentra sus servicios – de tipo educativo y no educativo- en una élite”³⁶⁴.

Ahora bien, distinguir entre aprendizaje y escolaridad, como hace Illich, o entre educación y pedagogía, en nuestro caso, es fundamental en el paso que nos invita dar esta crítica, lo cual nos lleva a separar el proceso (enseñanza-aprendizaje) de la estructura (pedagogo-alumno) y erradicar su *telos*. Este problema, que nos obliga a radicalizar nuestra postura, podríamos bien concretarlo trayendo lo dicho por Schérer que, ciertamente, nos conduce a profundizar en la construcción de alternativas, sin perder de vista la magnitud del problema que implica nuestra contemporaneidad (en la segunda década del siglo XXI):

Tanto si se considera que, negando al adulto, se ofrece al individuo la posibilidad de seguir siendo educado (pero, en este punto, caemos nuevamente de lleno en una pedagogía generalizada y distribuida por los poderes que siguen siendo “adultos” con relación a los ciudadanos de menos años), como si nos contentáramos con injertar en el adulto una capa de infancia, remitiéndolo de nuevo a su dependencia respecto de aquello de lo que se creía emancipado.³⁶⁵

Requerimos un concepto de emancipación que sea capaz de presentar y no representar al niño, la niña y adolescentes en el orden social, sin la figura, imagen y materialidad obligante del adulto-pedagogo. Una emancipación que provea desde la infancia mecanismos

³⁶² Iván Illich, « Alternativas... », 101

³⁶³ “Hoy ya se hace evidente que la escuela no está alcanzando estas metas, y su ineficacia ha motivado un aumento en las investigaciones tendientes a mejorar el proceso de enseñanza que se sigue en las escuelas y a adaptar los planes de estudio y la administración escolar a las circunstancias concretas de una sociedad en desarrollo. Pero dicha investigación no es suficiente; se hace necesaria una revisión radical” (Iván Illich, «Alternativas...», 99)

³⁶⁴ Iván Illich, «Alternativas...», 100

³⁶⁵ René Schérer, *Pedagogía Perversa*, 53

y no dispositivos de poder que no se le anteponga un imperativo categórico como condición de su inserción social. Requerimos de una emancipación que sea capaz de vincular la educación sin demarcar procesos de subjetivación que se condensan en un solo modo de ser y estar en el mundo como ocurre con la ciudadanía o el ciudadano.

Hemos visto que la emancipación del niño, la niña y adolescentes, su lugar como tal en el orden social, no es otro que la reserva, el aislamiento, la vigilancia por/en la escuela, su emancipación es la escolarización. Todo ello, en orientación al intelecto que ha tomado como base la colonialidad del saber y respecto de un *ethos colonial* cofundador de la práctica y el discurso pedagógico moderno. Por ello, tendremos que hacer un doble esfuerzo, por un lado, ser capaces de pensar la educación sin escuelas y sin su estructura dominante (pedagogo-alumno) para liberarnos del curriculum oculto. Y, por el otro lado, pensar la propuesta de un concepto de emancipación desde el binomio Schérer-Fourier, teniendo en cuenta el pensamiento decolonial, lo cual nos insta a evitar los entramados del discurso colonial de la pedagogía moderna que nos ha develado la crítica. Por tanto, en este orden de ideas, no podremos repetir la operación discursiva solo trasladándonos de un lugar a otro, invirtiendo el orden, sin alterar el producto, siendo esta una de las cuestiones que nos obliga a desmarcarnos de la propuesta decolonial. Es en función de todas estas preguntas, directrices y advertencias que hemos pensado en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO CUARTO

Hacia una infancia mayor, repensar la emancipación. Una educación estético-pasional desde el binomio Schérer-Fourier

El presente capítulo tiene como propósito pensar lo imposible: una educación sin escuelas, pedagogos o pedagogía; sin subordinación preceptoril, ontológica y autoritaria; sin mandatos impositivos por disyunción exclusiva, sin prescripción de un tipo de sexualidad exclusiva y excluyente. Para ello, proponemos partir de otro fundamento, cambiar la marcha que la pedagogía moderna ha producido con sus dispositivos para una educación de tipo colonial. Se trata entonces de cambiar la marcha sin cambiar al niño, la niña, las y los adolescentes; este es el primer paso que nos sugiere una revaloración de la emancipación desde la educación. “Durante generaciones hemos tratado de hacer del mundo un mejor lugar para vivir, aumentando cada vez más el número de escuelas”; [y asimismo el número de dispositivos] pero hasta ahora hemos fracasado”³⁶⁶.

Hemos sido testigos del progreso y desarrollo de la industria, de las sociedades y las naciones. Hemos creído que dicho progreso y desarrollo es directamente proporcional a una sociedad escolarizada, contrario a ello, sus resultados han ido en detrimento de la humanidad. Con la crítica filosófica evidenciamos que el problema de la emancipación a cargo de la pedagogía moderna es estructural y sistémico. Por tanto, el cambio no consiste en innovar en metodologías más flexibles (ya hemos recorrido por mucho tiempo este mismo camino) o en formar profesionales mejores calificados epistemológicamente y en valores cívicos para generar una revolución educativa en las escuelas. Esto solo ha prolongado la permanencia de su control y funcionamiento social. No, el problema, como lo hemos querido presentar, es de fondo, y viene de más atrás. Hemos cargado por más de tres siglos con una herencia colonial que sigue aun sobre los rieles de un proyecto civilizatorio que parece imparable. Es por ello por lo que nos proponemos repensar la infancia, la educación, la política y sus relaciones.

Nuestra apuesta consiste en tomar a la estética como fundamento, y a través de ella posibilitar la creación de otras subjetividades desde lugares exentos de colonialidad, lugares que no estén poblados y ocupados de antemano por dispositivos, traduciendo esto, al final, en un aporte decolonial. Si el problema de la colonialidad ha sido declarar un centro que define o nombra la periferia para un control epistémico, político y ontológico, entonces, hay que apostar por la descentralización, y el abandono de toda superación discursiva que nos devuelva a los mismos lugares coloniales, separados, escindidos y antagónicos. Para llegar a

³⁶⁶ Iván Illich, « Alternativas... », 125

ello, y siguiendo con el mismo orden metodológico de la presentación de esta investigación, explicaremos categóricamente y analíticamente la revaloración del concepto de emancipación partiendo de la propuesta del binomio Schérer-Fourier, posibilitando con ello una lectura decolonial de la emancipación desde la infancia. Por ende, iremos del fundamento estético que expondremos bajo el nombre de estética pasional, para, luego, desplazarnos a repensar la infancia como infancia mayor; respondiendo, en primera instancia, a la colonialidad del saber, de ser y de género que ha servido de cabeza de lectura del dispositivo de pedagogización.

Hecho lo anterior, expondremos la categoría de trabajo atractivo, en donde resaltaremos las condiciones materiales de una emancipación desde la infancia, así como su inserción social y política directa y sin mediación, planteando una sustitución de escuelas por series y grupos pasionales (subordinación autoritaria por subordinación pasional). Con esto último, buscamos presentar la educación fuera de los dispositivos de la pedagogía moderna-colonial, y en su lugar, proponer mecanismos que estén en pro del cultivo o crecimiento de los niños y niñas en la creación de subjetividades estéticas, de otros modos de entrar en relación con el mundo, en lo social y consigo mismos³⁶⁷. Desactivando aquella red heteronómica y heterárquica de dispositivos que la han constituido.

4.1. Estética pasional, repensando el fundamento de la emancipación

*La estética (...) es el “acto supremo de la razón”, “abrazar todas las ideas”, hace que “la verdad y la bondad en la belleza” se emparenten. Para Fourier (...) la ética y la estética no hacen más que una.*³⁶⁸

*Estetización de la política, no su desaparición (...) conversión de la guerra es sí misma. La guerra es impensable desde la estética.*³⁶⁹

Tomar la estética como fundamento primero de la emancipación de los niños, niñas y adolescentes propone una contramarcha respecto del proyecto civilizatorio moderno y su origen colonial enraizado en la producción de modelos y estatutos, y del cientificismo y el exceso de producción de dispositivos para el control de la producción de las subjetividades desde la infancia. Esto, como ya lo denunciamos, ha configurado a la pedagogía moderna en su función social y política: darle un lugar en el orden social a los niños, niñas y adolescentes

³⁶⁷ Esto lo hemos retomado de Félix Guattari, lo cual, a gran escala, significa “una recomposición de las prácticas sociales e individuales que yo ordeno según tres rúbricas complementarias: la ecología social, la ecología mental y la ecología medioambiental, y bajo la égida ético-estética de una ecosofía (...) Las relaciones de la humanidad con el *socius*, con la psique y con la «naturaleza»” (Félix Guattari. *Tres ecologías*. Radio pirata Ediciones, 2012, 15)

³⁶⁸ René Schérer. *Pari sur l'impossible*, 86

³⁶⁹ René Schérer & Guy Hocquenghem, *L'âme atomique...*, p. 335

a partir de una colonialidad del saber. Es así como sentimos la necesidad de plantear otro fundamento, motivo que bien podríamos expresar junto a Fourier así: “la razón, por muchas exhibiciones que haga de sus progresos, no ha hecho nada por la felicidad, en tanto que no ha procurado al hombre social esta fortuna que es objeto de sus deseos”³⁷⁰. Y agrega:

Si se comparan los deseos con los pocos medios que tenemos para satisfacerlos, parece que Dios haya actuado desconsideradamente, dándonos pasiones tan ávidas de alegría, pasiones que parecen creadas para hostigarnos, excitando miles de fantasías, cuyo deseo no podemos satisfacer ni en la décima parte del orden civilizado.³⁷¹

La pedagogía moderna al adscribirse a la razón científica ha operado a partir de dos modos en simultáneo: la objetividad y la producción de conocimiento. La colonialidad de saber por la colonialidad del ser, y viceversa. La colonialidad solo nos muestra el punto cero de la reverberación e intercambios entre las instancias de dominación que solo a través de una analítica del poder ha sido posible identificarlas en las trayectorias de sus flujos. Aclaremos: no intentamos eliminar la razón de los procesos educativos ni sociales, sino desplazar su condición de superioridad y centro absoluto adherido a la función pedagógica en que el adulto es su representante. Su exclusiva acción sobre los procesos políticos y sociales es la de un aparato colonial de dominación.

En resumen, debemos eliminar el estatuto ontológico-epistemológico que subyace a la colonialidad, exponiendo su excluyente verticalidad, y empezar a pensar la desigualdad de saberes como apertura a la multiplicidad, y la diversidad no como frontera política, sino como posibilidad de integración social a partir de la diferencia y de identificar lugares comunes.

La estética a la que hacemos mención quiere ir más allá de las lecciones sobre arte, más allá de su exclusivo lugar en la historia del arte, de su relación a los museos; dislocándola hasta hacer que ilumine la vida misma y nos done un estatuto ontológico que no determine más que en su indeterminabilidad, que no absolutice el movimiento. “La estética no puede ser considerada como un simple ornamento, un simple accesorio (...) ella es el coronamiento”³⁷² del movimiento social.

³⁷⁰ Charles Fourier. *La théorie des quatre mouvements*. París : Les Presses du Réel, 1998, 31

³⁷¹ Charles Fourier. *La théorie...*, p. 188

³⁷² “El movimiento social, su teoría debe explicar las leyes según las cuales Dios dirige la organización y la sucesión de los diversos mecanismos sociales en todos los globos habitados/El movimiento animal, su teoría debe explicar las leyes según las cuales Dios distribuye las pasiones e instintos a todos los seres de creación pasada o futura en los diversos globos./El movimiento orgánico, su teoría debe explicar las leyes según las cuales Dios distribuye las propiedades, formas, colores, sabores, etc., a todas las sustancias creadas o a crear en los diversos globos./El movimiento material, su teoría ya explicada por los geómetras modernos, ha hecho conocer las leyes según las cuales Dios rige la gravitación de la materia para los diversos globos. (Fourier,

Un estatuto ontológico que no prescriba jerarquías y estratificaciones, y más aún que las imposibilite, nos abre paso a una desactivación de dispositivos para la activación de mecanismos, ya que estos primeros coactan y reducen la producción a instancias comunes y únicas, homogenizando los resultados. Mientras que, por su lado, los mecanismos exacerban la multiplicidad por la diferencia y nos llevan a otros modos de relación y asociación. En este sentido, la estética pasional es un elogio a la multiplicidad y variedad, asimismo, reivindicación de la diferencia, promesa para la singularidad, la rareza y el exceso en la proliferación de detalles, situándose en los discursos e incentivando otras prácticas.

No se trata, basándonos en Schérer, de una estetización como principio reductor, ni una eliminación de las racionalidades; por el contrario, se trata de hacer operar un “movimiento de conversión que nuestro tiempo, por otro lado, por sus diversas vías, está dispuesto aceptar, y está iniciando”³⁷³. Esta estética que más allá de su vinculación a la necesidad, a la sensibilidad receptora de nuestros sistemas de percepción, es capaz, por esta misma vía, de producir imaginarios para la creación de nuevas subjetividades, lo cual “no tiene nada de superfluo: es el punto culminante de la vida misma, su razón de ser, su destino”³⁷⁴. La estética a la que nos referimos deja de observarse agolpada en la mera función artística, y estándolo, va más allá: plena de su cotidianidad, de la experiencia, de la existencia, de su humanidad (sin humanismo) y por su deseo. La comprensión estética no es estrictamente razonable y consciente, no es estrictamente conceptual, pero sí radicalmente corporal y visceral, es por ello por lo que solo por la razón podemos notar sus excesos y sus delirios creativos. Cambiemos de lugares, lo sublime por la moral y los centros de creación por una heterogénesis productiva de las subjetividades, cambiemos los centros por pivotes en movimiento, las aspiraciones representacionales por lo impresentable del barroco:

Hay que completar los dos sistemas de educación del cuerpo y del alma, y luego podremos tratar un en un solo capítulo aquella del intelecto o de los estudios, y de la frecuencia de las escuelas en todo el curso de la infancia. Esta marcha, es bien diferente a aquella de la educación civilizada, donde solo se forma el intelecto, sin preocuparse por lo material o los sentimientos (...) infantes de educación civilizada no han sabido ni de vigor ni de sentimientos.³⁷⁵

1998, p. 149) Y “el *movimiento aromal*, es un sistema de distribución de aromas conocidos y desconocidos, dirigen a los hombres y animales, formando los gérmenes de vientos y epidemias, rigiendo las relaciones sexuales de los astros y proporcionando los gérmenes de especies creadas” (Charles Fourier, *Théorie...*, 129)

³⁷³ René Schérer. *Pari sur l'impossible...*, 86

³⁷⁴ René Schérer. *Pari sur l'impossible...*, 86

³⁷⁵ Charles Fourier. *Vers une enfance...*, 144

La estética en Fourier, respecto a esto, solo quiere ampliar el alcance de la educación, no empezando por el intelecto, sino por el cuerpo y el alma, por el vigor, la destreza física, y la estimulación sensible de las pasiones, resultando en una la proliferación de imaginarios. Estética sobre la que está impregnada de extremo a extremo su obra, su propuesta social y política, su ilusión. Al observarse de cerca veremos que se nos aparece como prolongación del barroco³⁷⁶, su exceso en el detalle, en las formas y los modos de la organización social, su obsesión por la descripción escrupulosa es lo que nos permite pensar la estética más allá de la teoría del arte, y llevar sus postulados a una afirmación de la vida, siendo uno de ellos sus tratados y consideraciones sobre las pasiones, su teoría de la atracción apasionada³⁷⁷.

El carácter pasional nos permite presentar la estética como otra unidad de comprensión de la vida, “unidad que nunca se hace alrededor de un único polo u objeto, nunca en correspondencia al yo egoísta, sino a las pasiones destrabadas”³⁷⁸. Examinando y exponiendo otras conformaciones que no pasan por el método y la racionalización de los movimientos creativos, sino que proceden integrando e incorporando existenciales. Ella nos deja a la vista los modos de producción de las subjetividades que no tienen una única instancia de producción, liberándolas de su captación, de aquello que las (pre)dispone, abriéndonos a otros modos que pueden explorarse fuera de dichas disposiciones.

“Esta estética, contrariamente al imperialismo del gusto, hace posible las derivaciones raras (*bizarres*), de fantasía singulares, y asimismo acepta los malos gustos”, la extravagancia y lo informe y amorfo. Por tanto, si se quiere pensar lo imposible, tendremos que tomar como punto de partida esta estética de las pasiones, y junto a ella rozaremos el infinito de una sensibilidad en su estado puro, aquello que siendo aún es, que libera al cuerpo en el alma, en misma la medida que les da unidad de la que solo destruyéndose podrán separarse³⁷⁹.

³⁷⁶ Explica Schérer a este respecto que “para que lo guardemos y lo tengamos presente en el espíritu que Fourier es de la generación de Hegel, Schelling, Novalis, Schlegel, Tieck” (René Schérer. *Pari sur l'impossible*, 86)

³⁷⁷ Para Fourier existen doce pasiones dispuestas en tres grupos: el *primer grupo*, son las pasiones relacionadas a los sentidos (pasiones sensitivas o del cuerpo), el gusto, el olfato, la vista, el tacto y lo auditivo, conocidas por todos. El *segundo grupo*, son las pasiones de vinculación social (las pasiones del alma) que se refieren a la *amistad*, al *amor romántico* y a la *ambición*, también conocidas por nosotros. El *tercer grupo* de pasiones no ha sido ni conocidas ni exploradas en nuestro orden social actual o Civilización, puesto que no hay condiciones para su desarrollo y, contrario a ello, solo se bloquean, obstruyen y atrofian: la *cabalística* que es el deseo de superación individual y colectivo que puede observarse en los comerciantes; el *mariposeo* como aquel impulso y necesidad de cambio o variación de actividad, lo cual puede ser aplicado al ámbito social, por ejemplo, en el relación al trabajo; y la pasión *compuesta* es aquella fuerza que crea las relaciones entre pasiones, con las de su mismo grupo y con las de los otros grupos, es una operación azarosa, y es el modo en que se producen socialmente los caracteres, es decir, en el modo en que estamos socialmente en lo social.

³⁷⁸ René Schérer. *Pari sur l'impossible...*, 93

³⁷⁹ En palabras de Lucrecio, el cuerpo y el alma “están unidos entre sí con raíces comunes y no parece que puedan separarse sin su destrucción [...] dado que la causa de su existencia está unida, como también está unida la naturaleza de ellos” (Lucrecio. *La naturaleza*. Madrid: Editorial Gredos, S., 2013, 325-345)

Según su acepción primera, la estética se relaciona a la sensación (*aisthesis*), ella es doctrina de lo sensible. Fourier confirma este origen, pero lo enriquece con toda la dinámica pasional, la coloca en movimiento. La estética es el desarrollo potencial de cada una de las cinco pasiones sensuales: vista, oído, gusto, tacto y olfato, en la cual ella se funda.³⁸⁰

La estética pasional no puede fundarse y afirmarse más que en lo social, en sus lazos sociales, ahí donde el individuo y el *socius* son irreductibles uno respecto del otro, y permanecen en una tensión permanente y necesaria. Lo pasional de esta estética, las pasiones, muy lejos de su psicologización y moralización liberal, expone sus elementos políticos y sociales fundados en una estética de la existencia humana y su relación con lo no-humano o lo Otro. En palabras de Fourier, “nada más fácil a establecer que estos contrapesos pasionales sobre los cuales fracasa vergonzosamente la moral”³⁸¹. El argumento metafísico de Fourier sobre la existencia de las pasiones, más que fundar una trascendentalidad, nos devela la naturaleza inmanente de lo humano y que de haber una esencia está no es simple, es compuesta, ya que, confirmándolo en Gottfried Leibniz, con sus *mónadas*, las pasiones son concebidas como las sustancias primeras en la formación del carácter³⁸² de todo ser humano, pero éstas, en tanto que partículas atómicas, siempre están y son en asociación, en vinculación con otras.

La explicación analítica de las pasiones es retrospectiva a la configuración del carácter (subjetividad estética), recreando el momento anterior de toda formación individual; guardando así una relación intrínseca a la formación del orden social, entonces, “el crecimiento que conduce a la estetización del sentido no se completa (...) en el orden simple, más bien exige el orden combinado. La satisfacción estética, siendo de base sensual, no existe (...) más que en el estado compuesto”³⁸³. Es así como vemos en las pasiones el lugar de lo “sublime, aquel de la estetización integral de la vida (...) que no se limita jamás al individuo, pero exige toda la escalada de los caracteres y la exploración del conjunto de acuerdos

³⁸⁰ René Schérer. *Pari sur l'impossible...*, 89

³⁸¹ Charles Fourier. *Vers une enfance majeure...*, 91

³⁸² Cfr. René Schérer & Guy Hocquenghem, *L'âme atomique*: los caracteres son los modos en que un individuo es/está en un orden social, es una especificidad de las subjetividades, en tanto que producción creativa del que se da una relación social. Estos caracteres son el resultado de la puesta en relación de las doce pasiones gracias al *Unitéismo*, resultado que, por ejemplo, encontramos en aquello que le es propio al artesano, al cocinero, al profesor, al maquinista, al jardinero, etc. Fourier no habla de subjetividades y mucho menos en el sentido contemporáneo, sin embargo, para Schérer los procesos que se gestan para la producción de los caracteres son procesos de subjetivación estética, regularmente, los mismos que se gestan, a una escala mayor, en la creación de subjetividades. (Cf. *¿Cómo se producen las subjetividades estéticas?*)

³⁸³ René Schérer. *Pari sur l'impossible...*, 90

posible”³⁸⁴. La estética pasional, entendida en este marco de inteligibilidad de lo sensible, se muestra en una doble orientación, en lo molecular como *infinitesimalmente pequeño*, y lo molar como lo *infinitesimalmente grande*; individuo y colectividad, respectivamente.

La sublimidad estética completada según el unitarismo, permite definir una **estética del movimiento** que rompe con todas las estéticas contemplativas. No hay una estética englobante bajo la dirección de las Bellas Artes, pero, poco a poco, movimientos de estetización (...) La estética pasional revaloriza todas las singularidades y admite solo singularidades.³⁸⁵

La estética pasional se opone a la objetivación, en la misma medida en que no produce conceptos, sino categorías leídas siempre por sus vinculaciones. Dichas categorías no son programáticas, porque no forman sistemas, sino conjuntos. Por tanto, la estética así puesta no es objetivable, no obstante, sí subjetivable respecto de un proceso que vincula al individuo íntima e inmanentemente con el *socius*. Es por ello por lo que lo obtenido de la experiencia como *dato* pierde su valor estético al ser a travesado por el convenio que reduce y reproduce lo común.

La multiplicidad es un rasgo estético producto de la Colonización de América en la conformación del sistema-mundo, lo cual ha sido encubierto, aquello bien podríamos exponer en la obra del martiniqués Edouard Glissant respecto de su concepto *creolización*³⁸⁶. Mismo aspecto que conduce desmarcarnos de los caminos e interpretaciones que toman las posturas decoloniales respecto de los ecos de un pasado colonial en nuestro presente. Asimismo, muy diferente a lo que podría perseguir una lectura en clave decolonial, el proceso de creolización, leído desde la estética pasional, no arriba a la construcción o develamiento de una identidad, sino subjetividades en sublimidad –tomando el termino de Fourier, bellas en su exceso y su

³⁸⁴ René Schérer. *Pari sur l'impossible...*, 92

³⁸⁵ René Schérer. *Pari sur l'impossible...*, 93 ; 94

³⁸⁶ En el pensamiento de Glissant, la creolización (*créolisation*), traducida en muchas ocasiones como criollización, significa una forma de imbricación de pueblos de diversa índole, lo cual no tiene que ver de forma exclusiva con lo cultural, puesto que también tiene que ver con los fundamentos ontológicos que soportan a estos pueblos, sus imaginarios, prácticas y discursividades, sus lenguas y demás. En esta medida, durante y después de la colonización el mundo se creoliza, siendo está la dimensión socio-antropológica y ontológica de lo que Wallerstein ha denominado sistema-mundo y geocultura que, a diferencia de éste, en Glissant presenta un brote estético que plenifica al ser-caribe. Entonces, la creolización como proceso queda presentada así: “el mundo se criolliza o, lo que es lo mismo, que las culturas del mundo, en contacto instantáneo y absolutamente consciente unas de otras, se alteran mutuamente por medio de intercambios, de choques irremisibles y de guerras sin cuartel, pero también por medio de progresos de conciencia y de esperanza que autorizan a afirmar (...) que las distintas familias humanas actuales se despojan con dificultad de aquello en lo que han insistido desde antiguo (...) identidad de un individuo no tiene vigencia ni reconocimiento salvo que sea exclusiva respecto de la de todos los demás individuos” (Edouard Glissant. *Introducción a una poética de lo diverso*. Colección Empero, 2016, 16)

polisemia simbólica y vinculaciones de los imaginarios. La estética pasional se nos muestra como exaltación de la multiplicidad por las singularidades que ella resguarda.

La riqueza del territorio de América que, entre otras cosas, coloca al Caribe como la puerta y el lugar de intersección cultural primera en la Colonización, es signo de la producción de la estética pasional. Negros, indígenas, blancos y árabes, África, Asia, América y Europa expuestos en un *socius* que los expropia de sus culturas primeras y su pureza racial y cultural, y los imbrica en una mezcla sin precedentes. Entonces, es así como Glissant ve en la Colonización el fundamento de una poética que teñida de sangre, muerte y violación crea una nueva imagen del mundo creol. Desde aquí, la existencia de un estatuto ontológico que subordinó otros modos de existencia a la europea colonialista, no es más que un dispositivo de poder que fabricó discursos sobre una pureza ya no existente desde la configuración de la modernidad y el sistema-mundo o la globalización.

La multiplicidad como fundamento de toda comprensión ontológica desde la estética, y el disenso en la política (en su relación estética) como posibilidad de pacto. Desde el binomio Schérer-Fourier, la estética, con estas características, no busca explicar o definir la naturaleza del niño, la niña y adolescentes como condición anticipada a la emancipación, sino más bien resguardarla, dejarla ser-hacer en su secreto, en su opacidad, en su singularidad estética. Haciendo honor a la estética de las pasiones no buscamos ni métodos ni programas educativos, mucho menos una conceptualización de la infancia, sino más bien principios estéticos que nos aproximen a su expresividad, un lugar en el orden social que solo sea buscado por ellos y ellas.

Así como lo es para Fourier, más allá de su inserción directa y sin mediaciones al orden social, la libertad es lograr la felicidad, y ésta, a su vez, tiene que ver con el crecimiento y el cultivo de las pasiones. La marcha de esta educación estético-pasional posee un principio eudaimónico. Nuestra postura busca oponerse, luchar, si se quiere, contra la colonialidad de la pedagogía moderna y superar su proyecto a partir de principios estéticos que contribuyan a aportar al imaginario las alternativas, caminos para pensar más allá del límite posible impuesto por el Sistema: la escuela y la figura pedagogo-alumno.

4.2. Repensar el niño y la niña: hacia una infancia como Constelación

¿Cómo repensar sin resituar y reconceptualizar, ni estatizar ni colocar centros sobre aquello que está siempre en devenir, en movimiento? Debido a esto es que la estética juega un papel importante en la revaloración de la emancipación de esta investigación, siendo su primer paso arribar a otra comprensión de la infancia, o mejor en hacer devenir la infancia. Si

el problema de la pedagogía moderna ha radicado en la captura del niño, la niña y adolescentes en el concepto de infancia y adolescencia, lo cual los colocó bajo un cautiverio socialmente aceptado y epistemológicamente fundamentado en una trayectoria que vemos venir de la Colonización; entonces, estamos llamados a no repetir el fundamento de esta historia de la represión.

La solución, en tanto que decolonización de la infancia, es repensar a partir de un proceso de desterritorialización sobre lo que se ha presentado como consustancial al niño y la niña: inocencia, debilidad, in-seriedad, irracionalidad, adeseante, asexual, en desarrollo, carente y subordinado/subalternizado. Dos caras de un mismo proceso, en el proyecto moderno civilizatorio. Por tanto, si el problema ha sido la concepción de naturaleza que ha dado a niños y niñas su representación, entonces, debemos explorar otros modos, otras formas que nos aproximen sin definirles ni reducirles. Debemos evitar a toda costa sustituir unos dispositivos de colonización por otros.

Por eso hemos preferido hablar de mecanismos para darle nombre a estos procesos que, lejos de ser coercitivos, buscan estimular y hacer crecer a cada individuo en sus deseos, pasiones y singularidad. Dichos mecanismos que operan a nivel del imaginario de la infancia y la adolescencia son: la atracción apasionada, la opacidad, el sexo neutro, la infancia mayor. Con ello queremos presentar, con Schérer-Fourier, a la infancia como Constelación y no como sistema. Una infancia como devenir, sin *telos* pedagógico, moderno, civilizatorio; infancia con un fin en sí misma, la niñez por la niñez. La conclusión a lo que, en últimas, debe llevarnos esto es que niños, niñas y adolescentes pueden forjar por y en sí mismas (os) su emancipación en el seguimiento fiel de su deseo, al dejar actuar la atracción apasionada que es la puerta siempre abierta a lo social.

No proponemos un contra-sistema, situemos al infante en la constelación donde él se tiene. (...) Las figuras de la *constelación* no son fantasmas ni metáforas. Pueden ser consideradas como paradigmas, pero estos son, sobre todo, los tensores de un campo de fuerza. O, si se quiere, las estrellas entre las cuales (...) el infante toma lugar en la *vía láctea*.³⁸⁷

³⁸⁷ René Schérer y Guy Hocquenghem. *Co-ire...*, 134

4.2.1. Atracción apasionada

*Los comportamientos humanos son de naturaleza fractal.*³⁸⁸

*La naturaleza nos susurra al oído*³⁸⁹

El sentido de la naturaleza del que encontramos su representación en uno de los más influyentes teóricos modernos, Rousseau, visto con mayor claridad en el *Emilio*, se nos presenta como bonanza, al ser creación de Dios, misma posición de partida que toma Fourier (también Newton, Leibniz). No obstante, existe una diferencia con este último en mención, puesto que para el ginebrino la naturaleza en relación con lo humano es insuficiente, razón por la que debemos inventar artefactos, suplementos que suplan la acción de la naturaleza, haciendo un esfuerzo por superar esta acción de la naturaleza, reforzarla. Esto significa el progreso, la meta y propósito de toda instrucción.

Tanto para Rousseau como para Fourier, no hay nada de malo en la naturaleza, por tanto, en el ser humano; pero mientras para Rousseau esta bondad es inocencia, insuficiencia e imperfección, para Fourier es todo lo contrario, puesto que, en su diferencia, la naturaleza es suficiente y el movimiento social no es un salto cualitativo en la configuración de una segunda naturaleza, sino el seguimiento fiel de su Ley. Es así como la naturaleza en Fourier tiene la potencia de organizar el mundo humano, y es a esta naturaleza humana a que le ha dado el nombre de atracción apasionada.

La atracción apasionada, en tanto que ley natural, nos muestra cómo se compone el movimiento social, ella nos explica cómo se articula y funciona. Ciertamente, aquí podemos encontrar un claro antecedente de lo que, un siglo más tarde, Karl Marx y Friedrich Engels llamaran *materialismo histórico*³⁹⁰, puesto que a través de la ruta trazada por la atracción apasionada puede observarse la evolución histórica de las sociedades, ahora civilizadas.

Para Fourier esta ley natural, esta regla universal de la que propende el movimiento social, que permitirá al hombre su retorno a la naturaleza, entonces, “Newton ha descubierto la ley de la materia, que es la atracción. Hay, pues, una ley paralela para las almas: es la atracción apasionada, es decir, los impulsos que animan a los seres vivientes, los instintos, las tendencias, las pasiones”³⁹¹. Para Fourier “la ley de la atracción universal es el “principio activo del universo” y el “agente universal de Dios”, es “Dios en acción”³⁹².

³⁸⁸ Edouard Glissant, *Poiética de la Relación*. Universidad de Quilmes Editorial, 2017, 222

³⁸⁹ Charles Fourier. *Vers une enfance majeure...*, 53

³⁹⁰ A este respecto afirman Armand y Maublanc: “basta con remplazarlas por formulas menos herméticas, recogidas aquí y allá en sus obras, para ver dibujarse una doctrina bastante cercana ya el marxismo, es decir, a la sociología científica, y que no ha perdido nada de su actualidad” (F. Armand y R. Maublanc. *Fourier*. México: Fondo de cultura económica, 1940, 81)

³⁹¹ F. Armand y R. Maublanc, *Fourier*, 87

³⁹² F. Armand y R. Maublanc, *Fourier*, 88

El pensamiento de Fourier está en relación con la metafísica de Kepler³⁹³, Newton y Leibniz³⁹⁴ de la existencia de la realidad sustentada en un Dios, en un designio divino. Es esta la cábala en donde reposa su estética, mística que regenera un imaginario poético en el siglo XIX. Para Fourier su “plan del régimen societario no es el plan de un hombre, aún de un hombre genio, es el plan mismo de Dios. Fourier no es un simple inventor, es el portavoz, el instrumento de la Providencia”³⁹⁵. Él ha entrañado en los misterios de Dios, como Newton, y gracias a ello le ha sido develado una ley natural que dirige el movimiento social, el fundamento original de la educación natural, como del movimiento social, sus transformaciones y de la creación de la subjetividad.

Explica Schérer que “la teoría de la atracción apasionada (...) consiste en un cambio, pero un ‘cambio de marcha’”³⁹⁶. Ella es, como también podríamos decir junto a Félix Guattari, “la cabeza de lectura de una máquina de Turing”³⁹⁷, la hoja de ruta para el establecimiento del sistema social fundado sobre las pasiones y los deseos de los individuos. No obstante, “nuestros deseos, nuestras pasiones se presentan como ‘tigres encadenados’ en civilización”³⁹⁸, entonces es necesario su libre crecimiento o desarrollo, su puesta en libertad.

De las pasiones, siendo las sustancias últimas, de sus combinaciones y vinculaciones, depende el forjamiento del movimiento social. En palabras de Fourier, “Dios nos ha dado una brújula societaria y no dos. Esta brújula es la atracción desarrollada por series. Ella debe ser, en la unidad del sistema de Dios, brújula para infantes de un año como para hombres de cincuenta años”³⁹⁹. La ley de la atracción apasionada tiene tres fines, de los cuales dos nos indican todo lo contrario a una necesidad, abriéndonos a la posibilidad de la contingencia; a saber: “1) Al lujo o placer de los 5 sentidos; 2) A los grupos y series de grupos, lazos afectivos; 3) Al mecanismo de las pasiones, caracteres, instintos; y por consiguiente a la Unidad universal”⁴⁰⁰. Es en el *mecanismo pasional* donde se visibiliza la existencia de los tres grupos de pasiones, y es en el tercero desde donde interesa fundar el concepto de

³⁹³ La relación Fourier-Kepler es concebida así: “el que puede hacer comprender mejor la mezcla desconcertante del misticismo y de realismo que es la obra de Fourier, es el del gran astrónomo Kepler, a quién Fourier estimaba en su en sumo grado (...) así, para Kepler, Todo el universo está creado por Dios, pero Dios no lo ha creado arbitrariamente: ha seguido leyes matemáticas que son absolutamente rigurosas y necesaria” (F. Armand y R. Maublanc, *Fourier*, 79-80)

³⁹⁴ Respecto a Leibniz, Armand y Maublanc lo explican así: “la idea, o más bien, el sentimiento confuso de que está impregnado el fourierismo, es la confianza absoluta en un Dios creador de toda realidad, optimismo tan total en su género, como el de Leibniz, aunque llegue a conclusiones opuestas” (F. Armand y R. Maublanc, *Fourier*, 85)

³⁹⁵ F. Armand y R. Maublanc, *Fourier*, 74

³⁹⁶ René Schérer, *Enfantines...*, 27

³⁹⁷ Félix Guattari. *Caosmosis*. Buenos aires : Manantial, 1998, 140

³⁹⁸ René Schérer, *Enfantines...*, 27

³⁹⁹ Charles Fourier. *Vers une enfance majeure...*, 46

⁴⁰⁰ Charles Fourier. *El nuevo mundo industrial y societario*. México: Fondo de Cultura Económica, 1989, 85

emancipación. Son “tres pasiones poco conocidas y difamadas, a las que llamaré: 10) la *cabalística*, 11) la *voluble*, 12) la *compuesta*”⁴⁰¹. El tercer grupo de pasiones, llamadas distributivas⁴⁰², y que en nuestra sociedad son “llamadas vicios, aun siendo infinitamente preciosas”⁴⁰³.

La atracción apasionada “es el impulso dado por la naturaleza con anterioridad a la reflexión, que permanece persistente a pesar de toda la oposición de la razón, del deber, del prejuicio, etcétera”⁴⁰⁴. A la decimotercera pasión Fourier la llamó uniteísmo; para entender este neologismo, Schérer nos propone pensarlo como egoísmo invertido, entendiendo aquí al egoísmo como la base del orden social vigente, la civilización. A contravía del egoísmo, el uniteísmo es amor, un pivote en movimiento, es la manifestación del movimiento atractivo. Él es la base productiva de donde se forman los caracteres, a nivel individual, y en donde se articularán los Grupos y Series, a nivel colectivo y social. Uniteísmo es el nombre que recibe el hogar del movimiento pasional, en él se construyen las más grandes asociaciones industriales y las subjetividades. Simone Debout lo explica también así:

Dios ofrece a los hombres, para tocar sus destinaciones, el teclado de las pasiones. Así como hay doce notas musicales, hay doce pasiones, más una pivotal o clímax análogo a la treceava nota de la gama (...) La treceava pasión es el uniteísmo o pasión de la unidad. Es ella el objetivo común y la variedad de las otras pasiones, aunque ella no tenga lugar en el orden civilizado, en el cual no se ha enfatizado más que en su contra realidad, el egoísmo.⁴⁰⁵

Debido a lo anterior, los seres humanos solo conocemos estos dos grupos de pasiones, aquellas de los sentidos y aquellas del alma, “aunque de manera limitada y simple”⁴⁰⁶. Para Schérer-Fourier, aislar a niños, niñas y adolescente es un acto *contra natura*, contradice nuestra naturaleza social, puesto que un proyecto social y político nunca es de un individuo

⁴⁰¹ Charles Fourier. *El nuevo mundo...*, 86

⁴⁰² La pasión cabalística hace énfasis en la ambición y en el deseo de superación, pero no egoístamente, haciendo crecer al individuo y a la colectividad, “es el espíritu de partido” o de competencia en su sentido más limpio y positivo, está presente de manera particular en los comerciantes y los ambiciosos. La pasión compuesta hace parte de un “fuego ciego (...) es un entusiasmo que excluye a la razón (...) su dominio es especialmente el amor”, ella distribuye y ponen en relación las pasiones de manera libre, sin cálculo predeterminado alguno, además, de hacer permanecer abierta la formación de caracteres que, en el lenguaje de Schérer, toma su sentido con relación a la subjetividad. La pasión alternante o mariposeo se vincula a la necesidad de cambio, es la pasión de la variedad periódica, “ella contiene la mecánica social y el más alto rango entre las doce (...) ella es principio de libertad, como la cabalística de riqueza y la compuesta de justicia”. (Simonne de Debout, “Introducción”. *La théorie des quatre mouvements*. Paris : Les presses du réel, 1998, 47)

⁴⁰³ Simonne de Debout, “Introducción” ..., 47

⁴⁰⁴ Charles Fourier. *El nuevo mundo...*, 85

⁴⁰⁵, Simonne de Debout, “Introducción” ..., 47

⁴⁰⁶ Jair España, “Pasiones bloqueadas y aberraciones mentales: puntos de encuentro entre Julio Enrique Blanco y Charles Fourier”. *Revista Huellas*, No. 102, 2017, 202.

aislado, sino comunitario o colectivo. En la atracción apasionada y en su visible puesta en funcionamiento sobre la arena social queda develado que el ser humano es social por naturaleza y solo hablamos de su condición biológica que se le impone y que es evitada por el cuidado, sino porque es una tendencia, su pulsión. Para aclarar esto, para Fourier lo social y lo político son conjuntivos, pero lo político no entendido desde un programa de gobierno, sino en la forma básica de organización y distribución socioafectiva.

La naturaleza en Fourier adquiere una dimensión ontológica que va a contracorriente de la idea de un tránsito y abandono del estado de naturaleza como condición para la socialización, por tanto, no existe, desde esta perspectiva un estado presocial, pues tanto los pueblos de América como los europeos han estado siempre en un estado social, lo que ha variado es la forma en que éste se ha configurado y establecido. Esta es una diferencia no estratificable. Entonces, niños y niñas no son convertidos en sociales, lo son de antemano, mucho más sí han sido civilizados y programados. El proceso civilizatorio es colonial en el sentido en que imposibilita la acción de la atracción, al imponer modos de ser de unos sobre otros. A este respecto, encontramos dos proposiciones que nos colocan en una posición antimoderna y anticolonialista:

“No hay que cambiar al hombre, no hay que cambiar las pasiones” (Fourier); conjunta y complementaria es la crítica de una ilusión, aquella de que el hombre sea perfectible, creencia sobre la cual reposa la civilización toda entera, con su fe en una perfectibilidad que legitima la idea misma de una pedagogía.⁴⁰⁷

Por ello, sentencia Fourier: “hay que dejar de calumniar las pasiones, pues, se verá como todas ellas devienen preciosas en el régimen societario”⁴⁰⁸. La idea de perfectibilidad es rebatida al no tener nada que perfeccionar, puesto que la naturaleza es perfecta en sí misma, la imperfección denunciada, por ejemplo, por Rousseau, no es más que el bloqueo del movimiento pasional. El trabajo de la pedagogía no está sobre el fundamento de un suplemento de la naturaleza, sino fundamentado en un proyecto de civilización que contradice un orden natural al imponer un solo funcionamiento (sistema-mundo). Es decir, al imponer un mismo modelo de ser y estar en *socius*. Por ende, no hay nada que cambiar en el ser humano, en el niño y la niña, en ello está de manera más pura la manifestación de la naturaleza, en sus manías e impulsos tomados como trastornos por no encajar y cumplir con

⁴⁰⁷ René Schérer, *Enfantines...*, 27

⁴⁰⁸ Charles Fourier, *Vers une enfance majeure...*, 43

lo exigido socialmente. Desde aquí, podríamos ver en la colonialidad una modulación biopolítica que contradice la atracción en detrimento de los individuos y las sociedades.

Entonces, “la perfectibilidad, en Rousseau, se opone a la *sociabilidad*. Ella no debe ser tomada por una fuerza que guiaría al hombre desde la soledad hasta lo social”⁴⁰⁹, puesto que lo social no es un asunto exclusivo y racional, presenta también una dimensión ético-estética infranqueable; lo natural o animal del ser humano no debe ser considerado como irracional, y a la estética como ausencia de razón, ambas cosas hacen parte de un mismo conjunto y de un mismo proceso. De este modo, Fourier borra la frontera entre la cultura y la naturaleza, entre la naturaleza y lo social, entre lo racional e irracional, imbricándoles en un proceso de corte antropológico y estético que desborda la premisa civilizada: “el infante naturalmente de Fourier no es hecho por soledad”⁴¹⁰, es imbuido en el movimiento social, al que le debe su carácter y formación.

Para Fourier es necesario que haya una prioridad sustantiva en la formación del orden social que, contrario a Rousseau, no inicia con las instituciones sociales, sino por el individuo y sus pasiones, he aquí su principio social fundamental, individualidad y no individualismo. En palabras de Fourier, citado por Armand y Maublanc, “el objeto de la transformación social es (...) *identificar el interés individual con el colectivo de tal manera que el individuo no pueda encontrar beneficio sino en las operaciones que benefician a la masa entera*”⁴¹¹.

De este modo, en Fourier no hay contrato social como principio racional, el contrato es la usurpación del proceso de la naturaleza como razón suficiente. “En efecto, ella [la sociabilidad] es fuente de desarrollo por las facultades y las actividades, de las cuales no se sabe si uno debe tratarlas, finalmente, como una perfección del hombre (...) o como desnaturalización”⁴¹². No es que los niños y niñas, en su estado prematuro e imberbe, sean imperfectas, incompletas y, por tanto, perfectibles, sino más bien, que sus facultades y actividades florecen en la medida en que deben ser, y se refinarán en su uso; por eso la escuela tulle e inutiliza. No hay cabida a una comparación, puesto que de la misma forma en que un niño o niña no pueden hacer ciertas cosas, asimismo, hay cosas que el adulto respecto de ellos tampoco puede llevar a cabo. Empero, no es un argumento que demarque una subordinación como estatuto ontológico, sino un estatuto ontológico diferencial, el cual denota la manifestación de la naturaleza de forma singular. Los procesos que buscan el

⁴⁰⁹ René Schérer, *Enfantines...*, 32

⁴¹⁰ René Schérer, « L'échec d'une mainmise », 5

⁴¹¹ F. Armand y R. Maublanc, *Fourier*, 82

⁴¹² René Schérer, *Enfantines...*, 32

perfeccionamiento cambian el curso de un proceso natural desinhibido al perseguir un fin político enajenante, independiente a su deseo, y ajeno al deseante.

4.2.2. Opacidad (es)

*Reclamamos, para todos, el derecho a la opacidad.*⁴¹³

En sus trabajos sobre la modernidad/colonialidad, Walter Mignolo trae a lugar a Edouard Glissant retomando su noción de imaginario, entendida como “construcción simbólica mediante la cual una comunidad (racial, nacional, imperial, sexual, etc.) se define a sí misma”⁴¹⁴. Muy a lugar, Mignolo advierte que la forma como Glissant entiende dicha noción no es como una imagen mental (mentalidades), como bien la lee “el discurso analítico contemporáneo, en el cual el Imaginario forma una estructura de diferenciación con lo Simbólico y lo Real”⁴¹⁵. En palabras de Glissant, “el imaginario no dirige a las exigencias constrictivas de la idea. Prefigura lo real, sin determinarlo *a priori*”⁴¹⁶. Glissant es un poeta y ensayista, y su lugar de enunciación es el Caribe como región del mundo, tomándolo así mismo como fuente inagotable de su perspectiva a la estética.

Tal como Mignolo lo ha hecho con la noción de imaginario, igualmente hemos querido introducir otra noción del martiniqués: *opacidad*, oponiéndola a aquella de inocencia y transparencia epistemológica que suponen la naturaleza y esencia del niño y la niña en los discursos sobre la infancia y la adolescencia. En el niño y la niña la transparencia es psicológica, moral, pedagógica, política y biologicista, efecto de la colonialidad del saber por el ser. En la transparencia está lo objetivable, mientras que la opacidad es lo que escapa a su marca, a la captura de toda objetivación posible.

En la transparencia está el trabajo de la colonialidad del saber, al nivel del imaginario, de su función epistemológica subordinante que presenta como sustancial la estructura que define y condiciona. Lo que impone la colonialidad desde el discurso de la infancia es lo Uno, un arquetipo ético y manual convenido para tratar y regular a los niños y niñas, también para saber su comportamiento y aquello que debe enseñárseles a desear, el conductismo es así la regulación consciente de un ser esperado. La opacidad, por su lado, es el resguardo del ser, del Otro: el devenir-infante (*devenir-enfant*). En la *Poética de la Relación* Glissant expone la opacidad así:

⁴¹³ Edouard Glissant. *Poética de la Relación...*, 224

⁴¹⁴ Walter Mignolo, “La colonialidad a lo largo y a lo ancho...”, 55

⁴¹⁵ Walter Mignolo, “La colonialidad a lo largo y a lo ancho...”, 55

⁴¹⁶ Edouard Glissant. *Poética de la Relación...*, 222

En tanto que subsisten los centros de dominación, estamos de acuerdo que ya no son lugares superiores y exclusivos del saber, ni metrópolis del conocimiento. Frente a la generalidad abstracta de este conocimiento (...) Se superpone, en adelante, la densa materialidad de la presencia de los pueblos. Con ella, el conocimiento cambia, o al menos la epistemología que hacemos de éste. Su transparencia, es decir, su legitimidad de hecho, no se funda más que sobre un derecho. La transparencia deja de aparecer como el fondo del espejo donde la humanidad occidental refleja el mundo según su imagen; en el fondo del espejo hay ahora opacidad (...) pero también, a decir verdad, un incierto inexplorado, aún hoy, y casi siempre negado, ofuscado, cuya presencia insistente no podemos dejar de vivir.⁴¹⁷

La transparencia se convierte en enajenación epistemológica al separar de sí a su objeto (al niño, la niña y adolescentes) e introducir un fantasma que posa sobre sus cuerpos como un objeto de identificación, pero también, y en la misma medida es violencia ontológica. En su lugar, la opacidad contrarresta esta acción del yo conquistador, haciéndola devenir línea de fuga (en los términos de Deleuze y Guattari) o desvío absoluto (como lo diría Fourier). Ella se nos presenta como mecanismo de evasión de la imagen del Ser impuesto, ella es la protección de la alteridad frente a este *ego conquiro*, invalidando su acción de dominación epistemológica y ontológica en su ausencia de claridad; “el pensamiento de la opacidad me protege de las vías univocas y de las elecciones irreversibles”⁴¹⁸.

Al mostrarse a contraluz por la opacidad solo podemos *conocer* de aquello sus contornos, a partir de una aproximación estética. En su infranqueable singularidad, entonces, el poeta nos da el lenguaje para un acceso que siempre fracasa antes de entrar. La infancia ya no como souvenir, sino como devenir, la manifestación del ser, aquello que no-es porque siempre está siendo, su estabilidad es el tránsito imparable, su sujeción a un movimiento inacabado. Por tanto, la permanencia del ser es devenir, aquello que siendo no es. Para Glissant, se trata de “la fuerza poética (*enérgeia*) del mundo (...) La violencia obrando en lo real”⁴¹⁹, “el impulso, el jet o surgimiento de la vida. La Apertura es lo indeterminado ante toda determinación que es necesariamente negación”⁴²⁰.

Hay en todo esto un reclamo que no se agota en la escritura, pero que ella recoge y manifiesta: el derecho a la opacidad que también es un derecho a la diferencia. En palabras de Glissant, “no es el encierro en una autarquía impenetrable, sino la subsistencia en una singularidad no reductible (...) el derecho a la opacidad no implicaría un autismo, fundaría

⁴¹⁷ Edouard Glissant, *Poética de la Relación*, 143

⁴¹⁸ Edouard Glissant. *Poética de la Relación...*, 222

⁴¹⁹ Edouard Glissant. *Poética de la Relación...*, 220

⁴²⁰ René Schérer. *Enfantines...*, 159

realmente la Relación en libertad”⁴²¹. En esta medida lo opaco no es lo oscuro. Si la colonialidad es el lado oscuro de la modernidad, de la Ilustración, de la pedagogía moderna; lo opaco es signo de aquello que no puede reducirse en la relación, es una Relación que no jerarquiza, por tanto, que provee la multiplicidad, lo diverso de la existencia y la vida en general. La irreductibilidad epistemológica, la resistencia psicosomática a un único registro. Las verdades absolutas que han determinado el modo de ser de niños, niñas y adolescentes, aquello que les ha determinado a ser de un cierto modo, es posible evadirlo o distraernos a partir de la fulguración del pensamiento de la opacidad.

El niño, la niña y adolescentes no pueden ser comprendidos más que en proximidad, el conocimiento se relativiza en la inmanencia del ser que se revela. Lo universal del concepto de infancia solo toca la superficie del niño y la niña, lo que éste predica es reductible. Al respecto afirma Glissant radicalmente: “no necesito “comprenderlo” para sentirme solidario con él, para construir con él, para amar lo que hace”⁴²². Es así y de este modo que la opacidad funda el derecho de un ser ético-estético. La opacidad reúne y, a su vez, singulariza lo que reúne, entonces, “el consentimiento general de las opacidades particulares es el equivalente más simple de la no-barbarie”⁴²³. La infancia y a la adolescencia a la luz de la opacidad, nos presenta a niñas, niños y adolescentes fuera de un estatuto ontológico que le subordine a la naturaleza del adulto, a un proyecto predeterminado, a deseos precodificados, preindividuales, a figuras epistemológicas (discursivas) que dicen aquello que *son*. Entonces, si la opacidad es lo que se distancia de la barbarie, la transparencia es colonialidad y barbarie, violencia ontológica y epistémica.

Mientras la colonialidad acecha el ser, por opacidad nos escabullimos de ella. De ser así, entonces, qué función tendrá la educación respecto de los niños, niñas y adolescentes, para Fourier, por ejemplo, es mucho más importante una educación del cuerpo y del alma, y no la intelectual (hasta que sea pedida y deseada), contradiciendo así el principio moderno-colonial de que el desarrollo es intelectual y la educación es por vía del conocimiento intelectual (exclusivamente), y que sea este el índice del desarrollo social. Por ello, preguntamos ¿y el vigor, el sentimiento, la sensibilidad? No son estos elementos fundamentales de lo humano.

La educación del alma o la porción noble del hombre (...) inicia por perfeccionar por mucho tiempo la porción subalterna o molde material y formarla en todas las hábitos que ella

⁴²¹ Edouard Glissant. *Poética de la Relación...*, 220

⁴²² Edouard Glissant. *Poética de la Relación...*, 223

⁴²³ Edouard Glissant. *Poética de la Relación...*, 224

quiere dar al alma, es decir, en la justicia, la verdad, la unidad, en el horror de todo lo que dañaría esas virtudes sociales que deben ser virtudes materiales como pasionales, de haber unidad en el sistema de la naturaleza.⁴²⁴

El niño y la niña de Fourier – como lo llama Schérer- desde temprana edad aprenden valores ético-estéticos que le dan un lugar no de sumisión, como lo son los valores ético-morales ya sea la obediencia, la tolerancia, el respeto (temor), la humildad o la solidaridad. El niño y la niña así poseen un valor estético porque están a cargo de su propia sensibilidad y subjetividad, porque han sido capaces de hacerse cargo; no porque respeten las reglas, sino porque son capaces de co-construirlas, y en ello encuentran su pertenencia, y superan la enajenación de un mundo excesivamente regulado, normado. Esta opacidad con relación a la educación, al niño y la niña la podemos encontrar también en una categoría estética de Schérer, el alma, ella tan vieja como portadora de sentido, cautiva de viejos sistemas de representación religiosos, racionales, una categoría tanto transhistórica como transdisciplinar. Es con ella donde Schérer nos muestra nuestra relación sensible con el mundo de la vida.

“El alma de la modernidad, refugiada en la infancia, no es el producto de un programa, sino el resultado de una consumación específica, de una circulación subyacente a la sombra de los proyectos racionales, pedagógicos, parentales”⁴²⁵. El alma escapa al esquema, por eso todos buscan representarla, ella no se reduce ni a lo pedagógico ni a lo religioso, ella se resiste siempre a su captura, “a los diálogos familiares y a toda razón”⁴²⁶. Su respaldo, su fuente y fundamento es estético, estética del fragmento y la singularidad, de un lazo social en que no se representa. Es en ella donde infantes encuentran su primera relación con el mundo, por ella lo significan, lo comparten, hacen de la opacidad, su modo de ser, hacen de la variedad y multiplicidad su estadio ontológico: “el alma es su signo de fuga”⁴²⁷. Rousseau la reconoce en el niño, y la educación burguesa lo devela en su sentimiento de infancia, pero, “para limitar, reservarla, buscando implantar en el niño la idea que entre lo inanimado y lo animado, lo humano y lo animal, lo artificial y lo natural”⁴²⁸.

⁴²⁴ Charles Fourier. *Vers une enfance majeure...*, 78

⁴²⁵ René Schérer. *L'Ame atomique...*, 38

⁴²⁶ René Schérer. *L'Ame atomique...*, 38

⁴²⁷ René Schérer. *L'Ame atomique...*, 38

⁴²⁸ René Schérer. *L'Ame atomique...*, 38

4.2.3. *Sexo neutro o tercer sexo*

*Los niños y las niñas, mezclados; mezclados con los adultos, en los trabajos, ajenos a Edipo, no conocen, pues, más pasiones que las suyas propias o las que son provocadas, y pueden satisfacerlas plenamente.*⁴²⁹

El *sexo neutro* como categoría respecto de la sexualidad infantil aparece en la primera década del siglo XIX de la pluma de Charles Fourier, quien pone en evidencia, antes que Sigmund Freud y el psicoanálisis, la existencia de una sexualidad infantil, muy contrario, a las opiniones de la época. Con dicha categoría contestaremos al funcionamiento del dispositivo de la sexualidad puesto a funcionar junto a la colonialidad de género al interior de la pedagogía moderna y su molde sexogenérico. No obstante, respecto al descubrimiento psicoanalítico, en Fourier no hay un elemento importante que daría vuelta a su concepción de la sexualidad infantil: el inconsciente.

Su análisis, en esta medida, no puede examinarse comparativamente con la maquina freudiana, ello sería forzar conceptualmente estas disposiciones, por tanto, “no convirtamos a Fourier en un simple pre-freudiano, diciéndonos: “si hubiera leído a Freud””⁴³⁰, más bien, busquemos otra vía a través suyo, puesto que, “incluso después de Freud, Fourier nos lleva un poco más lejos”⁴³¹. No obstante, para fourieristas como René Schérer, Simone Debout y Jean Goret⁴³², al interior de esta categoría hay una omisión de Fourier que, aunque “es indudablemente posible y útil un psicoanálisis de Fourier, o al menos la investigación de las vías que siguió su represión de la sexualidad infantil”. Esta omisión, prohibición consciente o no, aun así, posibilita una reflexión que sigue adelantando a Fourier a su época, puesto que al categorizar un tercer tipo sexualidad humana en los niños y niñas rompe con la distribución original (binaria y de identificación) del dispositivo de sexualidad y la colonialidad del cuerpo.

Cercano al psicoanálisis, el sexo neutro imposibilita la identificación impositiva de la identidad, abriéndonos a un espectro más amplio que aquel de la binariedad que cosecha los frutos de la heteronormatividad; es en esta medida comprensiva que el sexo neutro se posa como punto cero de la exploración de deseo, saltando fuera de la estructura deseante adscrita a la dualidad sexogenérica y a la dinámica familiar. Entonces, “el niño como un neutro sexual, no a título privativo, sino a modo de la más grande disponibilidad y apertura para

⁴²⁹ René Schérer. *Pedagogía perversa...*, 79

⁴³⁰ René Schérer. *Pedagogía perversa*, 78

⁴³¹ René Schérer. *Pedagogía perversa*, 78

⁴³² René Schérer. *Pedagogía perversa...*, 76

favorecer las asociaciones pasionales. Lo neutro, pivote del movimiento”⁴³³. El sexo neutro en relación posibilitante contra el dispositivo de pedagogización, lo cual tiene que ver con un carácter pasional que es producido al incluir un tercer sexo que separa, radicalmente, a niños y niñas de la influencia (sexual) del adulto.

Emilio, tanto si se le dice como si no, y aunque se le disimule su sexo, está educado exclusivamente como niño, para convertirse en hombre (Sophie en mujer, y uno y otra para encontrarse y casarse). El niño falansteriano, en cambio, aunque está diferenciado como niña o niño (el modo de vestir es distinto, el niño lleva uno de esos bonitos trajes ostentoso de las pequeñas hordas y las pequeñas bandas), no lo está de modo exclusivo, ya que los niños y las niñas están mezclados en todas partes. Sus actividades son rigurosamente intercambiables, con la única diferencia de que hay una proporción desigual de niños o niñas según los grupos. No se embrutece al niño, desde sus primeros años, haciéndolo que se imagine como futuro papá o futura mamá. Nada de muñecas, ni de hogares solitarios. Las mamás no aparecen más que en el trasfondo, y son más objeto de lástima que de admiración; y ceden de buen grado los niñitos a las mujeres (porque las hay, y no son forzosamente madres) que se sienten atraídas por esos afligentes engendros.⁴³⁴

Lo anterior citado condensa en su mayoría la intensión última y contestataria del sexo neutro respecto de la colonialidad de género que opera al interior del dispositivo de pedagogización. El sexo neutro como categoría estética nos presenta una opacidad o ambigüedad, un devenir e indeterminación durante la infancia, lo cual no tiene absolutamente nada que ver con la concepción de infancia en Rousseau como indefinición, tabula rasa, inocencia o ignorancia; por el contrario, es una disposición genuina y natural al dejar-hacer, a la ejercitación de su propio deseo, al encuentro primero con la atracción apasionada.

El sexo neutro consiste en la no-asignación de categorías de género o roles sociales durante la infancia, permitiéndoles de este modo una libre exploración de su sexualidad, de sus identidades, de sus gustos, del mismo modo que un libre desarrollo de sus pasiones y producción de su carácter, suprimiendo así del panorama social los roles o posiciones que exclusivamente son preservadas y asignadas a hombres o mujeres.

El sexo neutro, más que cualquier forma pasiva de la sexualidad, del deseo, es todo lo contrario, se trata del niño y la niña sin identificación y en la vivencia del deseo en la línea fronteriza de los sexos, la *neutralidad*, entonces, “no sólo indiferencia, sino también es ambivalencia”⁴³⁵. En este sentido, el dispositivo colonial del género impone una marca cultural que naturaliza asemejándola a un proceso biológico; desde este esquema el niño visto

⁴³³ René Schérer. *Enfantines...*, 158

⁴³⁴ René Schérer. *Pedagogía perversa...*, 78

⁴³⁵ René Schérer. *Pedagogía perversa...*, 79

como hombre en potencia y la niña como mujer portadora de la feminidad, algo que ha constituido una de las críticas al psicoanálisis al reproducir este marco referencial heterosexual estructurante del deseo.

Este mecanismo, que contraponemos a dicho dispositivo, consistiría en descolonizar al niño y la niña, liberándolo así de su simétrica relación, impuesta, entre su sexo y su deseo, gustos, orientación, trabajos, ocupaciones, etc. Asunto “demasiado temprano anclado en él, de pequeño macho “formado así” y no de otro modo, o de pequeña hembra”⁴³⁶; es así como el tercer sexo de Fourier nos permite encontrar en ello un modo de desactivar y “deconstruir el discurso en el que el adulto le ha sujetado desde antes de que nazca”⁴³⁷. Por el sexo neutro los niños y niña yacen mezclados por igual, y se excluyen de toda identificación necesaria, connotada en un imperativo categórico que pueda impostar su deseo. El niño y la niña son, exclusivamente, los creadores, portadores y quienes deciden sobre el sentido y destino de su sexo y sexualidad.

Ahora, el sexo neutro, tercer sexo o sexo mixto en Fourier tiene un argumento socio-antropológico que se coloca como fondo de su teoría pasional; éste aquí guarda relación con el segundo grupo de pasiones, las pasiones asociativas o pasiones del alma o afectivas, que tiene que ver con el motivo o impulso vital de asociación: la amistad, el amor y el familismo⁴³⁸, cada una de ellas es imperante en una etapa específica de la vida humana, no obstante, las tres están en cada uno de nosotros.

Para Fourier, será la amistad la pasión pivotal de la infancia, “una amistad colectiva, una devoción por el honor de la camaradería infantil”⁴³⁹; así como será el amor la pasión pivotal en adolescentes, es una diferencia pasional que le da a niños y niñas una especificidad que le coloca al mismo nivel con adultos y adolescentes, asimismo los singulariza. En palabras de Fourier: “en la diferencia pasional, puesto que niños y niñas son privados de los dos lazos sexuales que no conocen; estas son afección del amor y aquella de la paternidad (familismo), ellos son, entonces, sexo neutro en pasional y en material”⁴⁴⁰, lo cual es comprobable cuando niños y niñas se unen al orden social de forma activa en esta diferencia.

La colonialidad de género no trata únicamente de una distribución pasiva del sexo al interior del *socius*, esta clasificación denota una jerarquía de la participación desigual por el sexo; ya lo hemos visto en la larga trayectoria del feminismo, su lucha y sus logros, así como

⁴³⁶ René Schérer. *Pedagogía pervertida ...*, 80

⁴³⁷ René Schérer. *Pedagogía pervertida ...*, 80

⁴³⁸ Esta categoría en algunos textos de Fourier aparece como paternalismo.

⁴³⁹ Charles Fourier. *Vers une enfance majeure*, 31

⁴⁴⁰ Charles Fourier. *Théorie de l'unité Universal I*. Bibliothèque Paul-Émile-Boulet de l'Université du Québec à Chicoutimi, 2001, 391

su crítica a la organización política, económica social y cultural heteropatriarcal. Para Fourier, a este respecto, la permanencia de los tres sexos al interior del orden social, su participación social y política, no está condicionada *a priori*, es la naturaleza la que le dicta a cada individuo, sin importar su sexo, sus actividades; es la organización de las pasiones en la producción de su carácter lo que determina su quehacer, aporte y lugar en la sociedad, y no un imperativo categórico. Sus pasiones y deseos son los que le indican qué hacer.

En su crítica al orden civilizado burgués de finales del XVIII e inicio del XIX, Fourier dice que “la igualdad y la fraternidad se alían a un fantasma de libertad” que, en lugar de posibilitarla, ordenan la renuncia a ella (la aporía que ya hemos identificado previamente). A este respecto, sugiere: “yo voy a donar una teoría de la libertad sobre-compuesta (*sur-composée*)⁴⁴¹, que asegura a las sociedades industriales derechos equivalentes”⁴⁴². El lugar en el orden social no tiene otra regla o ley más que el seguimiento fiel de la atracción apasionada y el mecanismo pasional, la inserción social y la participación política no pasa, en Fourier, por un estatuto ontológico de subordinación ni etaria, de clase, raza o sexo. Empero, si un estatuto ontológico pasional, dicha inclusión al movimiento social debe estar “constatada por el consentimiento pasional, unánime y permanente de todos los individuos de los tres sexos, hombres, mujeres e infantes”⁴⁴³; son estos los “tres sexos por los que está compuesto el género humano”⁴⁴⁴.

Ahora bien, lo que a todas luces se nos muestra como importante respecto al sexo neutro es que desplaza al dispositivo de sexualidad del ejercicio pedagógico, en la clara reproducción de estereotipos en los niños y niñas, impidiendo que no “se confunda nunca a los niños y niñas con los hombres y mujeres”⁴⁴⁵, la diferencia pasional, mencionada arriba, funciona como mecanismo de resistencia ante cualquier proceso de poder-saber que busque reducir sustancialmente a infantes por los adultos. Es claro entonces que el niño y la niña desean, pero que dicho deseo es radicalmente diferente al deseo del adulto. Entonces, “la infancia privada de las dos pasiones afectivas [amor y familismo], forma una clase diferente a los dos sexos que funcionan bajo estas pasiones menores”⁴⁴⁶. Cabe decir que para Fourier la pasión más importante de estas tres es la amistad, puesto que la considera superior por su

⁴⁴¹ Esto podrá observarse en el apartado siguiente, en donde se analizará la categoría de trabajo, como el modo material de la emancipación.

⁴⁴² Charles Fourier. *Théorie de l'unité Universal I*, 385

⁴⁴³ Charles Fourier. *Théorie de l'unité Universal I*, 385

⁴⁴⁴ Charles Fourier. *Théorie de l'unité Universal I*, 392

⁴⁴⁵ Charles Fourier. *Théorie de l'unité Universal II*. Bibliothèque Paul-Émile-Boulet de l'Université du Québec à Chicoutimi, 2001, 293

⁴⁴⁶ Charles Fourier. *Théorie de l'unité Universal II*, 293

intensidad en la producción de lazos sociales, reflejadas en la formación de grupos y series, asimismo en la composición pasional del individuo. Cerremos el apartado con lo expuesto por Schérer que, a nuestros ojos, presenta la intensión ulterior de nuestra propuesta:

No se trata de conducir desde una *disyunción exclusiva*, característica de la tensión entre los sexos en el plano social, (...) sino a una *disyunción inclusiva* que permita al individuo reconocer en sí mismo al hombre o a la mujer que en sí contiene y encontrar su identidad solo en la multiplicidad permutante de los papeles o, como quería Fourier, encontrarla por medio de su presencia en la multiplicidad de grupos.⁴⁴⁷

4.2.4. Una infancia mayor

Cuando se hace referencia a la infancia en tanto que devenir, no es simplemente con relación a un proceso biológico, de la naturaleza humana a nivel fisiológico. No, no se trata de una simple maduración de los órganos, hay en ello también una dimensión imaginaria y estética que siempre es permeada por esas transformaciones, siendo aliada en la producción de la subjetividad y los modos de ser sobre los que ella se inscribe. Entonces, el devenir es mucho más que una dimensión biológica, el devenir-infante debe gestionar la apropiación de un estadio de vida humana que nos ha sido arrebatado por alevosía, un lugar que ha sido colonizado antes de que pudiera ser habitado, invadido con imágenes que, quizá, no han sido buscadas, que le han impostado su existencia y su deseo, una vida no-deseada, indeseable que permea toda formación material y espiritual, y moldea toda existencia.

El devenir, entonces, como proceso creativo, emancipación en la dimensión de un imaginario; por tanto, emancipación estética, sin duda alguna: “devenir todo singular, correspondiente a una disposición propia del artista a su disposición subjetiva (...) donde devenir reviste, a la vez, la forma *sustantiva* y *activa* de un estado y de un verbo”⁴⁴⁸, es esta la orientación creadora que porta el niño y la niña, solo ellos y ellas, como piensa Nietzsche, pueden crear, el niño y la niña son “un empezar de nuevo, un juego, una rueda que gira, un primer movimiento, una santa afirmación (...) para el juego de la creación se necesita de una afirmación santa: el espíritu ahora lucha por su propia voluntad”⁴⁴⁹. Entonces, así como la infancia y la adolescencia son el punto cero de la represión, también es posible concebirla, como el punto cero del despliegue creativo de otras subjetividades, de otros modos de existencia, quizá nunca concebidos, ni especulados e inimaginables, nunca vistos.

⁴⁴⁷ René Schérer, *Pedagogía perversa*, 60

⁴⁴⁸ René Schérer, *Enfantines*, 148

⁴⁴⁹ Friedrich Nietzsche. *Así hablo Zaratustra. Un libro para todos y para ninguno*. Biblioteca Ercilla, 1933, 25

Fuera de las disposiciones de los aparatos coloniales que producen la infancia, el niño y la niña pueden evitar devenir familiares, escolares, ciudadanos, en cuanto tomen en sus manos la potencia de este devenir. Para que esto ocurra, el adulto debe renunciar a los niños y niñas como punto de partida de cualquier proyecto social, político y moral; como también renunciar a su superioridad, a su privilegio en la coaptación de los procesos de subjetivación, a “sus transferencias, sus castraciones, su subordinación de la infancia a una significación única, a la verticalidad de una única constitución”⁴⁵⁰. El adulto debe renunciar a la transparencia como modo relacional con los niños, niñas y adolescentes, y encontrar en la opacidad una nueva ruta epistemológica y relacional. “Pensar el devenir-infante, pensar la infancia a partir de sí, en su orbe, es retirar toda la vestimenta de ideas (...) que toda una tradición pedagógica y psicológica imponen a la infancia”⁴⁵¹.

Una infancia mayor no se logra con disminuir la edad como acceso a la ciudadanía. Mayor no en el sentido de una madurez psicológica y física en que se basa la superioridad de los adultos sobre los niños; no se trata de una cuestión jurídica. Nos referimos más bien a una función, la *función mayor e irremplazable de la infancia*⁴⁵². No el niño y la niña mayor como adultos empequeñecidos, la emancipación de niños y niñas no radica en hacer que ocupen el lugar de los adultos, sino permitir, sin intervención, que sus pasiones se desarrollen, cultiven y crezcan sin intromisión, más que por su deseo y los vinculantes sociales que forjan su propio carácter, que se les permitan desear y crear un mundo que sea suyo. Es así como, por ejemplo, en Schérer-Fourier la infancia deviene pivotal, piedra angular, columna vertebral (*cheville ouvrière*) del movimiento social.

“El devenir-infante es el doblez o despliegue de la infancia replegada, aquella que la educación obliga a replegarse sobre sí misma”⁴⁵³. Se trata de ver en la infancia un movimiento infinito, una sensibilidad que no se agota en la niñez, sino que reproduce al adulto, así como también nos lo ha hecho ver el psicoanálisis: el niño se convierte en el interlocutor del adulto, en la huella indeleble de su porvenir. El devenir es la producción de lo real de la vida, “productor de una realidad aún desconocida [que] se confunde con la trayectoria misma de un proceso de creación”⁴⁵⁴. Esto así entendido permite encontrar al niño y la niña en otro imaginario, en el cual no se representa como *minoría social*, que sus cualidades fisiológicas, cognitivas y pasionales no le condenan al aislamiento, sino que, por

⁴⁵⁰ René Schérer, *Enfantines...*, 149

⁴⁵¹ René Schérer, *Enfantines...*, 149

⁴⁵² René Schérer, *Vers une enfance...*, 18

⁴⁵³ René Schérer, *Enfantines...*, 153

⁴⁵⁴ René Schérer, *Enfantines...*, 162

el contrario, son la base fundamental de su inserción social. Aquí la diferencia no es un problema, sino la solución por opacidad.

“El niño [y la niña] de Fourier es aún, [son] también héroe, ejemplo”⁴⁵⁵. Entonces, reiteramos, la emancipación no consiste en hacer entrar al mundo de los adultos a los niños y niñas, en eso no consiste una infancia mayor, sino más bien en que estos tomen su lugar en el movimiento social de forma diferenciada y no a partir de los establecimientos, leyes y normas de los adultos. Se trata, por tanto, de hacer valer “las pasiones que la infancia coloca en juego y porta en el más alto punto de crecimiento, aquellas de la ambición y la amistad”⁴⁵⁶, las cuales son llamadas por Fourier como pasiones mayores, por encima del amor romántico (presente predominantemente en los adolescentes) y en el familismo de los adultos y los ancianos. Una infancia mayor como función debe entonces ser comprendida, en términos emancipatorios, como la desactivación de los dispositivos puestos alrededor de niños y niñas que le impiden tomar control de su propio devenir, de su propia creación. Esto significa devolver a la infancia el alma robada, colonizada, silenciada que ha hecho de los niños y niñas átonos y carentes de voluntad, incapaces de agencia. Schérer vindica esta unidad dinámica y productiva, infancia y alma como relación estética de lo humano:

Las almas no están en el interior, sino alrededor. Ellas rodean, buscando situarse incubadas y súcubas (...) El alma se reúne y reúne. Pivote, punto de anclaje e irradiación, punto “metafísico” en el sentido de Leibniz (...) Mónada. Lo simple y lo múltiple concentrándose. El alma se despliega y se contracta, ella se metamorfosea en llama, en aliento, en infante.⁴⁵⁷

A esto equivale, para nosotros, la infancia mayor desde una dimensión estética, en dejar que las almas rodeen al niño y a la niña, que les den su cualidad estética, dejarles en su libre exploración y producción. En el alma está la puerta siempre abierta y presente de la desaparición del niño y la niña como devenir, un monadismo infantil que no puede reducirse a un simple animismo ni a la espiritualización de la infancia. Esta “monadología barroca preside la constelación de la infancia”⁴⁵⁸, en tanto que proceso de producción dinámico y heterogénico. El alma es, en el pensamiento de Schérer, lo que acentúa y condensa la potencialidad o impulso estético del niño y la niña. Desde el alma, y junto a la estética

⁴⁵⁵ René Schérer, « L'échec d'une mainmise... », 18

⁴⁵⁶ René Schérer, « L'échec d'une mainmise... », 18

⁴⁵⁷ René Schérer, *L'ame atomique*, 53

⁴⁵⁸ René Schérer. *L'ame atomique...*, 53

pasional, se trata de una “metafísica de lo sensible, donde la clausura no se contradice con el infinito que en ella se cubre”⁴⁵⁹.

Ahora bien, la única forma de hablar de una infancia mayor no está determinada, de forma exclusiva, en la relación productiva de un imaginario que les sitúe y les dé voz, así mismo que cree otras subjetividades a partir de otros estamentos no coercitivos y de acción colonial. “No existe para Fourier, propiamente hablando, minoría social; no hay barrera entre las funciones industriales y cívicas que aislen al niño y la niña en tanto que individuo incapaz, ciudadano incompleto”⁴⁶⁰. Esta emancipación en pro de dar lugar a una infancia mayor también tiene una dimensión material imprescindible para la creación de subjetividades, puesto que no son exclusivas de un proceso intelectual o psicológico en la instancia absoluta de un “Yo”. La subjetividad, su producción, rebasa esta instancia y se inscribe en el movimiento social del que niños y niñas no están marginados.

4.3. Repensar la educación: el trabajo atractivo y la emancipación

*Desde que puede andar, se le abandona a la naturaleza y a la atracción. No se le aconseja sobre vicios o virtudes, ni trabajo o estudios; se le deja ir a donde le plazca, salvo a que sea hacerle admitir.*⁴⁶¹

*La obra de Fourier, en la cual ninguna parte podría dejar de diferenciarse, en donde todas concurren en el efecto de conjunto; obra fragmentada en la que se resiente, en cada fragmento, la pulsión viviente, **pareciéndose a un poema surrealista más que aun programa de partido**. Surrealismo o romanticismo, ambas prolongaciones del barroco.*⁴⁶²

No buscamos en este último apartado presentar los pormenores del proyecto social, político y educativo de Charles Fourier, así como tampoco su funcionamiento. Más bien nos limitaremos a presentar una lectura de dicha propuesta y su funcionamiento respecto de las niñas, niños y adolescentes, exponiendo los derroteros fundamentales de una educación que se separa, radicalmente, de los estamentos coloniales sobre los que ha operado, en gran medida, la educación actual basada en la pedagogía moderna. Así como también de cualquier pretensión pedagógica decolonial que sigue persistiendo, aun con su crítica, en una colonialidad del saber y del ser, manteniendo la subordinación que no permite la emancipación desde la infancia; y a través de la cual se sigue preservando la estructura de dominación de la que hasta ahora la educación no ha podido desembarazarse: pedagogo-alumno.

⁴⁵⁹ René Schérer. *L'ame atomique...*, 53

⁴⁶⁰ René Schérer. *Pari sur l'impossible...*, 178,

⁴⁶¹ Charles Fourier. *Vers une enfance majeure...*, 30

⁴⁶² René Schérer. *Pari sur l'impossible. La philosophie hors de soi*. Presses, 1989, 86

La obra de Fourier es basta como rica y encantadora (*charmé*), por lo cual siempre se está en riesgo de perdernos en sus minucias, en su barroco estilo de escritura, en lo estético de su pensamiento. Para Schérer-Fourier, la educación desde una propuesta estético-pasional no puede separarse del trabajo. La educación y el trabajo son consustanciales al proyecto emancipatorio del niño, la niña, los y las adolescentes, son la condición material del crecimiento y refinamiento social, asimismo individual en las dos escalas de la atracción: pasional e industrial. La educación práctica en Fourier radica en la incorporación al trabajo. Pero ¿y qué hay de la explotación, más aún, del trabajo infantil que redobla dicha explotación? Para responder a esta pregunta, como primer movimiento, tendremos que oponer al trabajo y su condición de explotación al trabajo atractivo y deseado, examinando el antecedente colonial del trabajo, ya criticado por Marx, pero antes examinado por Fourier y los anarquistas.

4.3.1. El trabajo atractivo, el fin de lo pedagógico

No es admisible pensar que la explotación por el trabajo solo ocurrió durante la colonización de América y la esclavitud, esta última importada en los barcos negreros atiborrados por la trata y desplegados por toda América. Empero en la instalación de los ingenios está su precedente, ahí están las condiciones coloniales, aún percibida en las relaciones de poder y la alienación de la producción. Este asunto nos reenvía, sin duda, al liberalismo político-económico, al problema liberal de la propiedad privada y la alienación de las fuerzas de producción profundamente reflexionado con y después de Marx.

El deseo es capacidad y la atracción condición de su crecimiento y desarrollo. Si la naturaleza “nos lo hace atrayente, es porque no podremos nunca perjudicar a los niños en la Armonía⁴⁶³, donde otros placeres vienen constantemente hacer diversión (...) y a prevenir el exceso”⁴⁶⁴. El trabajo infantil es explotación debido a las condiciones materiales, económicas y políticas. En este orden de ideas, la causa de la explotación no es el trabajo, sino las condiciones sobre las que este se establece y, sobre todo, las económicas actuales; tal cual como bien sentencia Félix Guattari: “separar el deseo del trabajo: tal es el primer imperativo del Capital (...) El trabajo y el deseo sólo entran en contradicción dentro del marco de

⁴⁶³ *Armonía* aquí no debe entenderse como un tal calma, tranquilidad, quietud o inmovilidad absoluta, sino como un **equilibrio** u horizontalidad con la “exterioridad” consistente en dar y recibir, lo cual implica el movimiento, el cambio o devenir. Esta armonía es una aproximación a todo lo concerniente al llamado, actualmente, ecosistema sostenible. “Armonía es un estadio superior, un sistema de funcionamiento que alcanza la humanidad orientada por las pasiones, luego de haber pasado unos estadios inferiores como la barbarie, el patriarcado, la civilización” (Jair España. Pivotes y mecanismo de la “Masculinidad Consciente”. La masculinidad pensada desde la Filosofía Política. *Perspectivas Revista de Ciencias Sociales*, 4, 2017, 202).

⁴⁶⁴ Charles Fourier, *Vers une enfance majeure...*, 91

relaciones de producción, de relaciones sociales y de relaciones familiares bien definidas: las del capitalismo y el socialismo burocrático”⁴⁶⁵. No hay que pasar por alto que la base de la explotación, en primera instancia, ha sido la colonialidad de poder y de género, prolongada por la colonialidad del saber y del ser.

Repensar la emancipación desde el trabajo exige, conceptualmente, sobreponerse, o superar, entonces, su condición de explotación. Sabemos que el trabajo tiene una condición de explotación latente, que bien se ha evidenciado desde la diáspora africana en el comercio de negros y negras como esclavos a América, asimismo con la erradicación, por la misma razón, de muchas poblaciones indígenas en estos mismos territorios. El trabajo, desde la instalación de los ingenios y quizá mucho antes, trae de suyo la reproducción de un patrón de poder y que aun con la revalorización del sistema económico-político capitalista (de la monarquía absolutista al liberalismo y neoliberalismo), la condición de explotación no ha acabado, más sí ha continuado por otros medios.

Por tanto, nuestra intención no es abogar por un trabajo basado en el modelo económico capitalista y soportado por las políticas neoliberales puestas en función después de la crisis del 1929⁴⁶⁶, y exacerbadas, luego en la crisis del 2008⁴⁶⁷ y con la pandemia del 2019-2021⁴⁶⁸. Para nosotros es inadmisibles afirmar o pensar la inserción de niños, niñas y adolescentes al trabajo en las condiciones actuales, y mucho menos pensarlo como medio de emancipación. No obstante, no hay obviar que:

Ni el trabajo en sí mismo, ni la inserción precoz en la sociedad de los adultos son causas de la explotación del niño y la niña, lo cual revela un desconocimiento de la atracción apasionada. Desconocimiento igualmente de las atracciones diferenciales, en una sociedad que se da por ambición la elaboración de un modelo de infante, el Infante (con E mayúscula), estándar.⁴⁶⁹

Nos referimos al trabajo, pero desde otra naturaleza, aquella que emerge de la potencia de la atracción apasionada. El trabajo es explotación, porque no es deseado, porque aburre, asfixia, porque no ejercita las pasiones ni su crecimiento, porque al especializarse solo reproduce la explotación y la colonialidad por medios sutil y escrupulosamente disimulados. Un síntoma es esperar que acabe el día, gozar del descanso a medio día, o en un fin de semana y no del trabajo. Su condición material y espiritual de explotación salta a la vista. La

⁴⁶⁵ Félix Guattari. *Revolución molecular...*, 23; 24

⁴⁶⁶ Cf. Michel Foucault. *El nacimiento de la biopolítica...*

⁴⁶⁷ Cf. Amaia Pérez Orozco. *Subversión feminista de la economía*. Madrid, Traficantes de sueños, 2014

⁴⁶⁸ Cf. Franco Berardi. *El tercer inconsciente. La psicoesfera en la época viral*, Caja negra, 2020

⁴⁶⁹ René Schérer. *Pari sur l'impossible...*, 179

explotación ha permeado cada centímetro de nuestra sociedad como de nuestros cuerpos, ha gangrenado la capacidad e imposibilitado la variedad. El torno sobre el que gira hoy día el trabajo sigue valiendo para la Colonización como para nuestra contemporaneidad: el beneficio económico, la acumulación en detrimento de las pasiones y el deseo.

A contracorriente, el trabajo atractivo es observado en los niños y niñas por medio del juego y sus asociaciones espontáneas y deseadas. Entonces, reiteramos, el trabajo es explotación al no ser deseado, al reproducir un patrón de poder de tipo colonial que aliena al trabajador del producto, pero también cuando no se enriquece ni pasional ni materialmente, cuando el trabajador no se reconoce en lo que produce. Por su lado, el trabajo en Fourier dignifica, mientras que en nuestra actualidad socava y humilla. Muy contraria a esta visión, “lo que hace Fourier es proponer el trabajo no como una imposición ni como obligación, sino como una actividad atrayente que brinda la posibilidad de poner en movimiento las pasiones”⁴⁷⁰, el trabajo en el mismo tiempo del juego. Asimismo, lo ha afirmado Marcuse, refiriéndose a Fourier:

Fourier ha sido el primero, como reconocieron Marx y Engels, y también el único en poner de manifiesto esta diferencia cualitativa entre la sociedad libre y la no-libre, sin asustarse, como en parte se asustó Marx, al ponerse a hablar de una sociedad posible en la cual el trabajo fuera juego. Una sociedad en la cual el trabajo, incluso el trabajo socialmente necesario, pudiera organizarse en armonía con las necesidades y las inclinaciones instintivas de los hombres.⁴⁷¹

La educación que trae de suyo la vinculación a la sociedad por el trabajo debe hacer crecer en los individuos el vigor, la destreza y la instrucción, estos son los elementos y principios rectores de una educación natural, de una educación estético-pasional. En el orden combinado (Armonía) la atracción es industrial, por tanto, se tratará de conducir al niño y niña, pero “sin servir a la voluntad ni de los padres ni de instructores, y dejándole en la más absoluta libertad”⁴⁷². Esto así presentado implica un conocimiento más complejo de lo llamado por Schérer *atracciones diferenciales*, las cuales constituyen una distinción modal de la atracción que, respecto al trabajo, adquiere el apelativo de *industrial* y guarda relación con la influencia de las Series y Grupos, siendo estas últimas la puerta abierta al orden social para los niños y niñas. La atracción industrial es la forma molar, la manifestación social de la atracción que se organiza en torno al trabajo y al ejercicio pasional.

⁴⁷⁰ Jair España, “Charles Fourier y el “trabajo atractivo”: análisis de su influencia en la propuesta política de Karl Marx”. *Revista el fogón de Descartes*, Núm. 4, 2018, 4 (Marcuse, 1967:32)

⁴⁷¹ Jair España, “Charles Fourier y el “trabajo atractivo” ..., 5

⁴⁷² Charles Fourier. *Vers une enfance majeure...*, 30

Desde esta perspectiva educativa que permite la inserción social por medio del trabajo, posibilita que, a los 15 años, las (los) adolescentes estén preparadas, y no solo, intelectualmente, sino también en aportes efectivos a distintas artes y técnicas, asimismo en ciencias, y psicoemocionalmente. Cuando el trabajo es atractivo se trabaja infatigablemente, se es tomado, como diría Fourier, por el encanto. Esto que, en los niños y niñas, es considerado como juego, broma o inseriedad, es lo que constituye la verdadera esencia del trabajo atractivo. “Cuando a grupos de infantes la atracción les toma y estimula, les hace trabajadores mucho más ardientes que los hombres de edad”⁴⁷³.

Ahora, cómo abolir está imagen del adulto cómo guía y oráculo del destino social de niños y niñas, cómo descolonizar la infancia de la subordinación epistemológica y ontológica disparada desde el bureau del maestro: “la emulación es suficiente para dirigir a todos”⁴⁷⁴. El mundo de los adultos queda separado ontológica y materialmente del mundo infantil respecto de su incidencia, control y producción; su función colonial queda desactivada cuando los niños y niñas están a cargo, por sí mismo, de su educación y su integración social. La instrucción no desaparece, sino que toma otro lugar, la emulación. Niños, niñas y adolescentes son orientados por sus semejantes. Se trata de una instrucción escalonada por edades, conocimiento y experticia. Fourier explica esto así:

El verdadero instructor del niño y la niña, el único resorte que puede hacerles nacer el fuego sagrado, la emulación industrial, es en la compañía de otros niños y niñas de más edad, de entre seis o de menos de un año, quienes son más eminentes en dignidad y condecoraciones, y ejerciendo sobre ellos (as) la influencia del encanto corporativo. Es de aquí de donde nace la *subordinación pasional* infantil.⁴⁷⁵

La *subordinación pasional* está ligada a dos preceptos fundamentales, por un lado, a una cuestión etaria, como ya se ha explicado, y por el otro lado, a la atracción por medio de la cual el instructor es elegido, buscado, deseado, pasional y no impuesto. El niño y la niña (y extensivamente el adulto) deciden con quien trabajar, en que talleres hacerlo, a que Grupos o Series de grupos pertenecer. Es en el trabajo, como modo de socialización, donde el mecanismo pasional forma el carácter y produce la subjetividad. No se trata de un orden solipsista o de aislamiento, en donde niños y niñas configuran su carácter y después van al orden social; todo ocurre en simultaneo, a partir de un movimiento reversible. La subjetividad no se produce en el aislamiento, más bien, es ése el lugar de la imposición y represión de la

⁴⁷³ Charles Fourier. *Vers une enfance majeure...*, 31

⁴⁷⁴ Charles Fourier. *Vers une enfance majeure...*, 32

⁴⁷⁵ Charles Fourier. *Vers une enfance majeure...*, 57

producción. Aunque cabe resaltar que la disciplina no desaparece, pero no bajo el hostigamiento y la obligación de corte colonial, sino por devoción y admiración.

Esta educación que se une al trabajo no solo les hace ser productivos desde temprana edad, sino que también, siendo educación del alma, los abre desde la niñez a la comprensión de un funcionamiento al que, en nuestras sociedades, conocemos solo hasta la adultez, y mientras eso llega siempre estamos al margen, confundidos. El conocimiento por la práctica pasional efectúa un desplazamiento de la episteme colonial que solo ve jerarquías ligadas al ejercicio de poder como dominación y control, y no como intercambio y posibilidad de hacer crecer al otro, es en esto donde la decolonialidad no ha ido demasiado lejos.

La educación estético-pasional, que al final y por principio, busca oponerse a la pedagogía moderna, estimula las pasiones por el trabajo atractivo desde la infancia, “no se trata más que de dirigir este fuego industrial desarrollándolo por las series de grupos rivalizados, encantados, engranados; los cuales tienen la propiedad de entrenar con vehemencia al trabajo productivo”⁴⁷⁶. Es así como este tipo de educación contrapone la emulación a la pedagogía y didáctica en el aprendizaje, procurando más bien la inserción directa del niño y la niña por medio del trabajo atractivo.

Los talleres, niños y niñas entremezclados, escalonados en grupos por edades y organizados socialmente en series de grupos, son el impulso vital que posibilita la creación de subjetividades otras, como también de la puesta en función de mecanismos que en su reunión orquesten nuestras pasiones. Se trata, entonces, igualmente, de una educación con un claro alcance social, como función social y política, pero también, y en la misma medida en el desarrollo y crecimiento del individuo en su singularidad y deseo. Es por eso por lo que apelamos a un fundamento estético que se incorpore al imaginario.

4.3.2. Las pequeñas hordas, un despliegue pasional de la infancia

Hemos hecho referencia a las Series Grupos y serie de grupos, pero no hemos explicado esto. Empecemos por aquí: la pregunta no debe ser ¿por qué cambiar las escuelas y las instancias pedagógicas, familiares y psicológicas actuales para dar un lugar social a niños, niñas y adolescentes? sino ¿y por qué no hacerlo? No es por miedo, sino por supresión de la imaginación, por denegación del deseo. Para Fourier, la evidencia de la existencia de la atracción apasionada de manera más efectiva es observada en la formación de hordas y bandas conformadas por niños, niñas y adolescentes, las cuales en nuestras sociedades pueden compararse con los colectivos de adultos como guerrillas, clubes o casinos.

⁴⁷⁶ Charles Fourier. *Vers une enfance majeure...*, 57

¿Qué es lo que hace que niños y niñas en parques, escuelas, barrios, etc., se vinculen al otro sin aun conocerse, sin siquiera saber su procedencia, sin importar la raza, religión, clase o sexo? Pues, desde esta perspectiva, es esta la acción de primer orden de la atracción (apasionada), asimismo el juego de la relación que surge por opacidad, de la suspensión de toda comprensión para socializar. No obstante, la atracción, luego, se abre a otro ordenamiento, dando lugar a la atracción industrial que sostiene, a fin de cuentas, la conformación de grupos y series de grupos.

Pues bien, “el trabajo es doblemente odiado en los niños, sea por su coacción o por forzarlo, sea por la monotonía y la pobreza que reina en los talleres civilizados”⁴⁷⁷, esto no tiene que ver con el trabajo en sí mismo, como ya anunciamos. El trabajo será atractivo cuando nos abandonemos a la fuerza poética de la atracción pasional. Este es el sentido de la educación para Fourier, es este su motivo o razón de ser, la estimulación de las pasiones, crear mecanismos que posibiliten y desarrollen en mayor grado las pasiones, su diversificación, sus composiciones. Por ello la intención será aquí donde el niño y la niña participen en el mayor número posible de grupos y en diferentes talleres u oficios. Por tanto, no se trata de reservar y coactar su sociabilidad, sino de hacerla estallar, llevarla al exceso, al mayor grado de excitación posible, hasta conseguir su sublimidad. Un niño y niña pasional demuestran no una especialización, siendo bueno en una sola cosa, sino quienes lo son en muchas, la multiplicidad y cambio es aquí el fundamento del trabajo, su fundamento estético.

La inserción del individuo en el grupo y la serie o secta, lejos de tener el sentido de una fusión, posee una exaltación de la intensidad pasional. La infancia confirma el análisis general de las pasiones, según la cual la Civilización no puede dar más que “placebos” sin conducir a un pleno desarrollo,⁴⁷⁸

Debido a esto último, y contra cualquier objeción a la individuación o a la desaparición del individuo por la masa; en las disposiciones del grupo, el niño y la niña no son absorbidos por el grupo, no pueden. En el grupo, contrario a ello, deben afirmar su singularidad al afirmar, a su vez, el grupo. Lo social aquí no pasa por un proceso de abstracción que la hace transcender, el grupo es el niño y la niña, y viceversa. “No existe infante que no tenga, atractivamente (...) un grupo de elección en el cual se sienta libre, se sienta sí misma”⁴⁷⁹. Debe existir una necesaria tensión entre el grupo y el individuo, es esta la

⁴⁷⁷ Charles Fourier. *Vers une enfance majeure...*, 60

⁴⁷⁸ René Schérer. *Pari sur l'impossible...*, 176

⁴⁷⁹ René Schérer. *Pari sur l'impossible...*, 176

clave. En Schérer-Fourier, no hay un sujeto que regule la función social *a priori*, más si hay subjetividades, subjetividades sin sujeto. El sujeto es devorado en el proceso creativo de la subjetividad, siendo colocado a un costado y no en el centro, enganchado en la máquina.

Ahora, recordemos, la atracción tiene tres fines, el tercero de ellos es el mecanismo pasional que es la base del movimiento social, su integración, producción y posibilidades. Una *Serie apasionada* en Fourier es de acuerdo con este tercer fin y, específicamente, al trabajo. El cálculo que sugiere la serie “es una clasificación regular de géneros, especies, grupos, seres u objetos, colocados simétricamente, en relación con una o varias de sus propiedades”⁴⁸⁰. El mecanismo pasional con relación a las Series posibilita una lectura del principio social, siendo este el acceso matemático a la realidad social, al ser siempre de otra manera, en devenir. Para entender mucho mejor esta noción en el pensamiento de Fourier, Armand y Maublanc proponen una lectura matemática, nada aislada de los conocimientos y aplicaciones del pensador francés:

Una serie (...) a uno y a otro lado de un centro o pivote, según una progresión ascendente de un lado y descendente del otro (...) Estas series apasionadas deben corresponder a las series naturales: por ejemplo, habrá tantos grupos destinados al cultivo de un fruto como variedades de este fruto (...) en el interior de estos grupos y entre ellos, se establecen relaciones extremadamente complejas.⁴⁸¹

La conformación total del orden social por las Series nunca está clausurada sobre sí. Aquí las tres pasiones excluidas y bloqueadas en Civilización (cabalística, el mariposeo y compuesta) toman su lugar en el funcionamiento del mecanismo pasional. Ellas coordinan el paso y conformación de Grupos a Series de grupos. En todo esto y por medio de las tres pasiones distributivas encontramos, explícitamente, el mecanismo de la atracción industrial y el camino a la emancipación de los niños, niñas y adolescentes. “Este polvo de grupos no podría llegar a crear la armonía: aquí es donde interviene, gracias al juegos de las tres pasiones distributivas (...) el móvil esencial de la vida social, y más generalmente, del universo entero: la serie”⁴⁸². Vemos entonces sobre un mismo lugar, al individuo y al grupo, a la atracción apasionada y el individuo, la atracción industrial, las Series y los grupos, y en todo esto, al conjunto del orden social y su máquina. En el pensamiento de Fourier vamos desde lo infinitesimal que corresponde a la Ley de la atracción apasionada y composición

⁴⁸⁰ F. Armand y R. Maublanc. *Fourier...*, 102

⁴⁸¹ F. Armand y R. Maublanc. *Fourier...*, 102 ; 105

⁴⁸² F. Armand y R. Maublanc, *Fourier...*, 101

pasional, pasando por la conformación del individuo y su carácter, hasta arribar al orden social mismo.

El aporte del pensamiento de Fourier permite abrir la perspectiva a un horizonte que se nos devela estético, aquel de la multiplicidad contenida en la conformación de las Series, puesto que, “una serie solo se alimenta de desigualdades contrastadas y escalonadas”⁴⁸³. Debido a esto, la represión pasional consiste en el bloqueo de las pasiones y sus relaciones, del mismo modo que al desvío de las rutas que nos llevan al encuentro con la atracción apasionada que es nuestro Dios y maestro.

La autoridad en las cuadrillas de niños y niñas en los talleres de trabajos posee implicaciones estéticas que se vinculan a lo que subyace pasionalmente al trabajo. “El código de disciplina determina las atribuciones de cada Coro [grupo, horda, banda], y la subordinación que debe reinar entre ellos”⁴⁸⁴. Las jerarquías al interior de las hordas o bandas en los talleres presentan una desigualdad de saberes y experticia que no marcha en pro de un proyecto personal, ni de clase, sino del trabajo en tanto que tal, y la subordinación pasional no subalterna ontológicamente, solo prácticamente por emulación. “La idea de señalarse y la admiración de su propia obra. Una amistad colectiva, una devoción por el honor de la camaradería infantil”⁴⁸⁵, nos ofrece las rutas que dispone la atracción, al desplazar el centro, al egoísmo, e ir al uniteísmo; buscando satisfacer, a partir de la autoridad, no al “Yo” que exhibe a la otredad de forma subalterna, sino la satisfacción que por ella lleva su aporte al engranaje social y al crecimiento individual. Es en esto último que los talleres son concebidos como *el entrenamiento del niño al trabajo*, su inserción social prematuramente.

4.3.3. Emancipación estético-pasional: las pasiones distributivas y la infancia

Una de las críticas más certeras que podemos hacer a los sistemas de educación actual es su capacidad para inutilizar todo lo que, durante quince años, ha proliferado pasionalmente en el niño, la niña y adolescentes en favor de la especialización. La emancipación desde la atracción apasionada, y desde su perspectiva educativa, radica en la puesta en función de las tres pasiones distributivas para fundar nuevos imaginarios y otras sensibilidades. Ellas son los móviles del mecanismo pasional y acreedoras de las combinaciones en los grupos y la formación del carácter en el individuo. En ellas vemos las posibilidades del cambio y la transformación de la educación y del lugar que hoy ocupan niños, niñas y adolescentes al

⁴⁸³ F. Armand y R. Maublanc, *Fourier...*, 107

⁴⁸⁴ Charles Fourier. *Vers une enfance majeure...*, 33

⁴⁸⁵ Charles Fourier. *Vers une enfance majeure...*, 52

interior del orden social, como también lo que permite pensar una educación fuera de las vinculaciones operante de la colonialidad.

El niño en Armonía logra a los cuatros años lo necesario en materia de educación, puesto que sabe ganar su vida, ejerciendo una cantidad menuda de funciones que ocupan en nosotros temas de vigor.⁴⁸⁶

En el orden societario un niño o una niña, iniciados en los grupos, en las series graduadas y talleres mínimos, demanda el trabajo al salir de la cuna, desde el instante en que puede echarse a andar, ponerse de pie y seguir a los *bambinos* semejantes.⁴⁸⁷

Mientras en Civilización la inserción social y la participación política debe esperarse hasta los veinte o veinticinco años con suerte, Schérer-Fourier nos instan a que es suficiente con que ya se pueda andar. La escolarización que se muestra como la plétora del proceso de emancipación desde la pedagogía moderna, la vemos acá en los talleres, en los trabajos grupales de las series pasionales. Entonces, “fracasamos sobre la educación corporal (...) el niño se aleja del vigor debido a los progresos del estado social”⁴⁸⁸, y fracasamos aún más sobre la educación del alma, “ya que el padre es obligado a adoctrinar al niño (...) estudia lecciones que no tiene interés alguno y sin fruto, no le son deseadas”⁴⁸⁹. La educación ejerce así una dirección invirtiendo el orden, de la práctica a la teoría, aumentando la estimulación de la atracción y las pasiones en el niño y la niña. Por ejemplo, con el mariposeo o pasión voluble variando “al infinito las iniciaciones dadas al niño, limitando las sesiones a una corta duración”⁴⁹⁰, aquello que patológicamente se cuestiona hoy en día en el niño, su hiperactividad, el déficit de atención (TDAH), desde aquí es leído como el efecto de la función de esta pasión alternante truncada.

El mariposeo es el deseo de variedad de actividad, Fourier, por ejemplo, pensaba que los seres humanos no podemos estar demasiado tiempo realizando una misma actividad, esto atrofia el mecanismo pasional y es la razón de la pérdida del deseo. Afirma: “la naturaleza quiere que varíe sus ocupaciones de hora en hora”⁴⁹¹, lo cual genera un doble efecto positivo, por un lado, el individuo conoce, experimenta y aprende más de un oficio aumentando la combinación pasional. Y por el otro lado, asimismo genera aportes en distintas áreas y

⁴⁸⁶ Charles Fourier. *Vers une enfance majeure...*, 79

⁴⁸⁷ Charles Fourier. *Vers une enfance majeure...*, 90

⁴⁸⁸ Charles Fourier. *Vers une enfance majeure...*, 106

⁴⁸⁹ Charles Fourier. *Vers une enfance majeure...*, 107

⁴⁹⁰ Charles Fourier. *Vers une enfance majeure...*, 106

⁴⁹¹ Charles Fourier. *Vers une enfance majeure...*, 36

proporciones al orden social. La estimulación pasional a la que hemos hecho mención como principio de la educación consiste en poner en marcha mecanismos que le hagan a niños y niñas y adolescentes ir de grupo en grupo, de taller en taller, pero por atracción, por lo que, “a los 15 años, todos los trabajos de fábricas y de cultura que son cosas, de la destreza y del vigor”⁴⁹².

Asimismo, como el mariposeo permite la variedad material y espiritual de la atracción, la pasión compuesta, diversifica la producción de caracteres, expandiendo el número de grupos y asociaciones posible a los grupos de trabajo. En la pasión compuesta está el sustento de la estética pasional respecto de la multiplicidad y la diversidad. Lo compuesto es el modo de funcionamiento del movimiento social, pasión que puede liberar no solo al nivel del individuo, sino al nivel del orden social.

Por su lado, la pasión cabalística, aquella que evoca la ambición, pero no una ambición ciega y egoísta, es más bien el deseo de superación entre individuos, entre grupos y grupos de series del mismo tipo. Despertar esta pasión, en lugar de ser un problema a la integridad en la competencia, se convierte en el motor del desarrollo social; puesto que la competencia, la ambición y el celo puestos en un eje muy distinto al del amor propio (como lo predica Rousseau) hace que el motivo en la superación del otro no sea para dañarlo, sino para hacer crecer la producción.

Estos tres jinetes del fourierismo nos muestran una posibilidad para la creación de imaginarios. El asunto es aplicar estas “tres reglas garantes del crecimiento de la atracción, el desarrollo de las tres pasiones distributivas”⁴⁹³ asimismo de prácticas que no sean prescritas por una racionalidad colonial, política y científica que subyace a los discursos y prácticas pedagógicas y que, por ejemplo, una descolonización, de quererse, debe estar ligada a la generación y apertura de otras posibilidades que comuniquen y establezcan otras relaciones, no dominio y superioridad, sino de diálogo e intercambio con otros lugares de enunciación.

Una emancipación del niño, la niña y adolescentes desde la educación nos dispone, en un primer momento, desplazar la imagen de una pareja pedagógica (pedagogo-alumno) en donde el niño y la niña son definidos y controlados como condición de inserción social. La puerta que abre la crítica filosófica presentada aquí es *aquella de la inmediata inserción social* por medio de la fuerza del deseo y el desarrollo libre de las pasiones (que puede que superen número las trece pasiones de Fourier).

⁴⁹² Charles Fourier. *Vers une enfance majeure...*, 37

⁴⁹³ Charles Fourier. *Vers une enfance majeure...*, 111

Esta es la defensa de la inserción social de niños y niñas a partir de la observación de su más alta sensibilidad “al encanto corporativo que el hombre hecho (...) sirviendo siempre en asociación, tendrá para sí mismo amplios beneficios en las series y grupos a los que hace parte”⁴⁹⁴. Con todo esto, y como lo advertimos al inicio de este capítulo, nuestro interés no ha sido el de proponer la educación natural de Schérer-Fourier como modelo o arquetipo de una educación, sino más bien, mostrar cómo a partir de los principios que de ello pueden extraerse, pueda ser pensada e iniciar el camino a modos de inserción social y política desde la infancia que no predeterminen ni se impongan como condiciones de un modo específico.

Desde este imaginario, buscamos presentar que la única posibilidad de emancipación no radica en y por las escuelas, así como tampoco en la base práctica y teórica que fundamenta la pedagogía moderna (que pasan por altos las posturas decoloniales). Las propuestas de emancipación deben abogar por otros fundamentos, otros pivotes que estimulen el pensamiento y nos lleven a mejores lugares. Desde estas perspectivas la instrucción no se da, no se impone, “la regla es esperar a que infante demande la instrucción”⁴⁹⁵, no es decirle al niño y a la niña lo que debe hacer, sino esperar que la atracción misma se lo muestre. La sociedad escolarizada solo produce individuos dóciles, e incapaces. La educación estético-pasional expuesta desde el binomio Schérer-Fourier solo quiere abrirnos a la posibilidad de pensar una inserción social y política desde la infancia más allá de lo prometido por la pedagogía moderna-colonial.

⁴⁹⁴ Charles Fourier. *Vers une enfance majeure...*, 123

⁴⁹⁵ Charles Fourier. *Vers une enfance majeure...*, 112

CONCLUSIONES

Ha sido mucha la historia que hemos recorrido como humanidad, misma historia que, más que cálculo racional para predecir el futuro, nos ha develado en nuestra investigación aquello que nos constituye, aquello que hemos sido y de lo que somos parte. Nuestra historia inscrita en este lugar de enunciación, nos ha renviado a la Colonización, ese momento en que los territorios de América y el Caribe fueron plegados a otras dinámicas de vida, otras naturalezas, discursos y prácticas que con celeridad marchaban a la realización de un proyecto imperial. Dicha marcha dio los elementos para la producción de un momento oscuro e intensamente creolizante de nuestra humanidad, oxímoron que aún nos sostiene; haciendo imposible, ontológicamente, lo Uno e impidiendo hablar de identidad y pureza de razas. Quienes aún continúan haciéndolo no hacen más que impostar la realidad, ella siempre será dinámica y fractal.

Desde la colonización, como ya lo presentamos, hemos venido siendo testigos en carne propia de un conjunto heterogéneo de acontecimientos que dieron origen a América y, sobre todo, al Caribe. Por tanto, nuestra labor en esta investigación no ha sido otra que haber desentrañado esos elementos respecto de un tema específico, la emancipación. Ella yace adscrita a la asociación entre educación y política. Quisimos entonces desenmascarar la falsa naturaleza de esta relación, no obstante, evitando, en nuestra propuesta, el retorno hacia un horizonte identitario que ya está fuera de nuestro alcance, y que quizá es hoy inexistente, un retorno en el que se corría el riesgo de seguir repitiendo patrones de los que hemos buscado desembarazarnos.

Ya lejos hoy del punto cero de producción de esto que somos, solo es posible pensar de forma regresiva esta historia nuestra y ver en ella los elementos que siguen repitiendo esta violencia categórica, derramando sangre y trayendo muerte. Es entonces así, como nuestra investigación, ha identificado y tomado como objeto de estudio a la pedagogía moderna, la infancia-adolescencia y la política estatal; son esos elementos que, en su articulación, aun definen y modelan nuestra existencia desde un predicamento emancipatorio de bienestar y progreso que solo nos ha reprimido, marginalizado, subordinado y colonizado desde la niñez. Proceso de asimilación civilizatorio que ostenta de traer felicidad al género humano. Ha sido está la razón de nuestra crítica filosófica, así como también el motivo de habernos desmarcado de forma radical de proyectos que se mueven en esta misma dirección, es decir, proyectos ligados a la construcción de modelos que promueven rivalidades férreas y caducas en favor de una identidad nacional o territorial, así como de racismos.

Nuestra intención, plenamente estética, como ya quedó evidenciada, no fue la de proponer un programa o un modelo acabado de educación que lleve a la emancipación de niños, niñas y adolescentes –y en efecto, de adultos-, sino más bien dibujar los contornos de un objeto que requiere de la presencia dinámica y plena del movimiento social para su creación, de su activación desde el *socius*. No es, por tanto, esto aquí el final, sino un momento inicial de la marcha que tiene que darse y hacerse. Aquí solo anunciamos los principios desde una estética que se nos ha presentado como dínamo posibilitador de otras realidades sociales y políticas. Ella porta otro modo de pensamiento, comprensión y *praxis* emancipatoria. Hemos querido postular con este fundamento los derroteros para la creación de otras formas de existencia, para abrir otros caminos a la emancipación que no estén en el horizonte político de un proyecto o un modelo, sino más bien que estén ligados al deseo, al flujo pasional, a nuestro cuerpo y alma, al descubrimiento de sensibilidades.

Buscamos reivindicar aquí la capacidad poética de la existencia humana más allá de los artilugios que se nos han instalado como propios o naturales, los cuales al fundamentarse en la estética ensanchan los caminos, y el límite puesto a la imaginación es roto para dar paso a otras formas de existencia marginales, desconocidas e increadas. Una estética que insta a pensar lo imposible y encontrar en ello su impulso vital. Una estética de lo no-ya-dado.

Este camino dispendioso que decidimos tomar para construir nuestra investigación, tomando como punto de partida la Colonización en tanto pasado constitutivo de nuestra existencia latinoamericana y del Caribe, así como también al análisis de su despliegue durante el siglo XVIII; nos ha permitido localizar el momento en que la emancipación fue pensada desde la educación y junto a la política, tomando, por primera vez en Occidente, como objeto a niños, niñas y adolescentes. Esa pedagogía moderna que ha abanderado este proceso, propio de un *ethos* colonial heredero de la barbarie en estos territorios, es quien ha donado una concepción de emancipación que aún sigue reproduciéndose como sinónimo de progreso y desarrollo de las sociedades civilizadas como camino idóneo a la libertad y la felicidad, pero muy al contrario, ha traído degradación y segregación; separando a niños, niñas y adolescentes del movimiento social para recluirlos en un espacio de permanente vigilancia, de excesiva prioridad intelectual y moral, de tratamientos biopolíticos sobre los cuerpos para la producción de la subjetividad de acuerdo a las demandas de la civilización.

Nuestra crítica filosófica ha estribado sobre este asunto, esta forma colonial de la educación ligada al estatuto político recalcitrante y liberal, un tipo específico de racionalidad que nos constituye desde la niñez como condición necesaria para la inserción social. Ligada al derecho romano de mayoría de edad: niños, niñas y adolescentes están siempre bajo la

sombra del adulto, de su imagen como ejemplo civil a captar y seguir. El tratamiento de la emancipación nos ha llevado, de acuerdo a esta crítica, a tomar una posición radical, en donde vemos el problema no en la educación en tanto que tal, sino en la pedagogía moderna como actitud y *praxis* educativa.

En razón de esto nos vimos en la tarea de repensar la emancipación a partir de dos movimientos estéticos: (1) repensar al niño y la niña y (2) repensar la educación, lo cual en vez de llevarnos a los mismos lugares que reincidirían en proclamar una sustancia inscrita en la infancia, la hemos pensado en el marco de la diferencia y la multiplicidad, impidiendo, por tanto, que hayan lecturas fijas y una reducción sistemáticas sobre los niños, niñas y adolescentes, rechazando las lecturas que impostan su deseo. Fragmentar esa imagen conservada por tres siglos fue nuestro compromiso, y consideramos su logro en esbozar su aproximación estética en una poética que Schérer le ha llamado *Constelación de la Infancia*.

Cuatro elementos quisimos tomar de Schérer-Fourier, los cuales, contrario de buscar una sustancialidad del niño, niña y adolescentes; busca excluarnos de sus figuraciones, haciéndoles tomar un lugar en donde son en/por sí mismos. Entonces, el movimiento de la atracción apasionada, la opacidad, el sexo neutro, la infancia mayor, nos han proporcionado otra forma de encontrar al niño, niña y adolescentes al interior del orden social fuera de la imagen del adulto; no obstante, con la misma autonomía, independencia y capacidad de gestión. Es decir, sin escuelas, sin estatuto moral o psicológico que les dispongan a su pedagogización/escolarización. Más bien, que su vulnerabilidad sea su potencialidad y no la justificación de su encierro y segregación social y política.

¿Cómo sería un mundo en el que desde la niñez se permita el libre fluir del deseo en la composición pasional? ¿Qué habría de otro si nos permitiéramos explorar desde la niñez otras formas de existencia más allá de las conservadas y enseñadas? Hemos repensado la educación conforme a este grado de laxismo, un dejar-hacer antiliberal y antimoderno, de aquí la idea de una vinculación al trabajo atractivo como modo de inserción social directa, sin fin pedagógico o político, sino solo y netamente pasional, en beneficio de lo colectivo y lo individual.

En efecto, si queremos una emancipación tendremos que ser capaces de abandonar a los brazos de la atracción apasionada e industrial a niños, niñas y adolescentes, hacerles útiles y productivos. De acuerdo a esto, dos son los caminos que señala nuestra investigación: por un lado, la transformación política y social de nuestra sociedad civilizada para llevar a cabo el postulado material de la concepción de emancipación propuesta desde el binomio Schérer-Fourier; y por el otro, la inserción pasional en la educación como perspectiva pedagógica, lo

cual implicaría seguir reproduciendo la estructura escolar con ciertas variaciones que le permitan a niños y niñas encontrarse y explorarse a sí mismas (os) sin mediación, injerencia, ni supervisión. Difícil elección, pero ya en las últimas décadas, y mucho más evidente durante y después de la pandemia, se ha evidenciado con mayor severidad el fracaso de la civilización: de la política y la gubernamentalidad, de la educación en las escuelas, del sistema económico y el trabajo.

Vemos, entonces, en la educación con una orientación estética un cambio de marcha, la apertura no solo a otros grados de comprensión de la realidad, sino también a la transformación de la vida (*Zoè*), de los fundamentos que la sostienen más allá de las leyes (*nomos*) más allá de la gubernamentalidad y los Estados (razón política). Hacer que los flujos se concentren sobre el movimiento social, que podamos decidir cómo vivir la vida en comunidad, desde la tensión creativa entre lo colectivo y lo individual. En ello consideramos a la educación como posibilitante de esta transformación, pero no apelando a los elementos ya existentes que solo han demostrado su incapacidad para dar felicidad al género humano. El llamado es y sigue siendo explorar otras alternativas, caminos y rutas, ir a lo desconocido, a lo imposible, prescindiendo de todas las estructuras materiales e ideológicas que expuso nuestra crítica filosófica. Entonces, al decir de Schérer-Fourier, “Utopías por utopías, ¿por qué no elegir el más bello de los sueños?”⁴⁹⁶: “proponer a las destinaciones mundiales y al bloqueo de las pasiones por la civilización una solución, aquella de la reconciliación del movimiento social con el movimiento pasional”⁴⁹⁷.

⁴⁹⁶ Fourier, Charles. *Théorie de l'unité Universal II...*, p. 16

⁴⁹⁷ René Schérer & Guy Hocquenghem, *L'âme atomique...*, p. 317

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbagnano, Nicola. *Historia de la pedagogía*. México, DF: Fondo de cultura económica, 1992
- Adorno, Theodor y Horkheimer, Max. *Dialéctica de la Ilustración*. Madrid, Editorial Trota, 1998,
- Agamben, Giorgio, “¿Qué es un paradigma? *Revista Fractal* [en línea], 2008
- Andreassi, Alejandro, “Emancipación: Breve Recorrido Por El término”. *Kult-Ur* 2 (3), 2015
- Araújo, Alberto “Condorcet Y La Educación: Aportes Para La Formación De Un "Hombre Nuevo" *Revista Educación Y Pedagogía* Vol. 12, 2000,
- Ariès, Philippe. *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Taurus ediciones, 1987
- Armand, F. y Maublanc, R. *Fourier*. México: Fondo de cultura económica, 1940,
- Berardi, Franco. *El tercer inconsciente. La psicoesfera en la época viral*, Caja negra, 2020
- Jair España, “Charles Fourier y el “trabajo atractivo”: análisis de su influencia en la propuesta política de Karl Marx”. *Revista el fogón de Descartes*, Núm. 4, 2018
- Cassirer, Ernst. *Rousseau, Kant, Goethe. Filosofía y cultura en la Europa del siglo de las luces*. México: Fondo de Cultura Económica, 2007
- Castro-Gómez, Santiago. “Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico”. En *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. comp Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel. – Bogotá: Siglo del Hombre Editores. 2007
- Castro-Gómez, Santiago. *Historia de la gubernamentalidad. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*, Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2010
- Castro-Gómez, Santiago. *La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Pontificia Universidad Javeriana, 2005
- Caveing, Maurice, « René Schérer, Émile perverti, ou des rapports entre l'éducation et la sexualité, Collection Libertés 2000, 1974 », *Raison présente*, n°35 (Julio a Septiembre, 197
- D'Alembert, Jean le Rond. *Discurso preliminar*. (Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 2020
- De Debout Simonne, “Introducción”. *La théorie des quatre mouvements*. Paris : Les presses du réel, 1998
- Deleuze, Gilles y Guattari, Félix. *Qu'est-ce que la Philosophie ?* Éditions de Minuit, 1991
- Dussel, Enrique, “Europa, modernidad y eurocentrismo”. En *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Eduardo Lander (Comp). Buenos Aires: CLACSO, 2000, 46
- Dussel, Enrique. *1492: el encubrimiento del otro: hacia el origen del mito de la modernidad*. UMSA. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 1994
- España, Jair, “Pasiones bloqueadas y aberraciones mentales: puntos de encuentro entre Julio Enrique Blanco y Charles Fourier”. *Revista Huellas*, No. 102, 2017
- España, Jair. Pivotes y mecanismo de la “Masculinidad Consciente”. La masculinidad pensada desde la Filosofía Política. *Perspectivas Revista de Ciencias Sociales*, 4, 2017

- Foucault, Michel. *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*. (Madrid: Siglo veintiuno editores, 1998)
- Foucault, Michel. *Nacimiento de la Biopolítica*. Buenos aires: Fondo de Cultura Económica De Argentina, 2007
- Foucault, Michel. *Sobre la Ilustración*. Madrid: Tecnos, 2006
- Foucault, Michel. *Vigilar y castigar*, Buenos Aires: Siglo veintiuno editores, 2002
- Fourier, Charles. *El nuevo mundo industrial y societario*. México: Fondo de Cultura Económica, 1989
- Fourier, Charles. *La théorie des quatre mouvements*. París : Les Presses du Réel, 1998
- Fourier, Charles. *Théorie de l'unité Universal I*. Bibliothèque Paul-Émile-Boulet de l'Université du Québec à Chicoutimi, 2001, 293
- Fourier, Charles. *Théorie de l'unité Universal II*. Bibliothèque Paul-Émile-Boulet de l'Université du Québec à Chicoutimi, 2001, 293
- Fourier, Charles. *Vers une enfance Majeure. Textes sur l'éducation*. Paris : La Fabrique Editions, 2006
- Gadotti, Maocir. *Historia de las ideas pedagógicas*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores, 2003
- Glissant, Edouard. *Introducción a una poética de lo diverso*. Colección Empero, 2016,
- Glissant, Edouard. *Poética de la Relación*. Universidad de Quilmes Editorial, 2017
- Guattari, Félix. *Caosmosis*. Buenos aires: Manantial, 1998
- Guattari, Félix. *Tres ecologías*. Radio pirata Ediciones, 2012
- Guattari, Félix. *Revolución molecular*. Errata Naturae editores, 2017
- Hess, **Charlotte** y Schaepelynck, **Valentin**, « Institution, expérimentation, émancipation : autour de la pédagogie institutionnelle », *Tracés. Revue de Sciences humaines*, 25, 2013
- Illich, Iván, “Alternativas”. *Obras reunidas (volumen I)*. Fondo de Cultura Económica, 2006 Hubert René. *Historia de la pedagogía*, Buenos Aires: Editorial Kapelusz, 1952
- Jardel Peláez, Enrique, “El espíritu de la ilustración en la obra” (Prologo), *Discurso preliminar de Jean le Rond d'Alembert* (Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 2020)
- Kant, Emmanuel, “¿Qué es la Ilustración?”, *Foro de Educación*, n.º 11, 2009
- Koselleck, Reinhard. *Futuro Pasado*. Paidós editores, 1993
- Lander, Edgardo, “Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos”, en *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Eduardo Lander (Comp). Buenos Aires, CLACSO, 2000
- Larroyo, Francisco. *Historia general de la pedagogía*, Buenos Aires: Editorial Porrúa, 1981,
- Leibniz, Gottfried. *Monadología*. Oviedo Pentalfa ediciones, 1981
- Lucrecio. *La naturaleza*. Madrid: Editorial Gredos, S., 2013,
- Machuca, Viviana. *Hacia una teología feminista intercultural-descolonial de la liberación*, Costa Rica: Escuela de Ciencias Teológicas, 2018

- Maldonado-Torres, Nelson, "Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo". En *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007
- Marcos, Sylvia, "Raíces epistemológicas Mesoamericanas: la construcción religiosa del género", en *Religión y género*, México: editorial Planetaria, 2005)
- Méndez, Gabriela. "Eurocentrismo". En *Diccionario de Injusticias*, ed. por Carlos Pereda. Siglo XXI editores, 2023
- Mendoza, Breny, "La epistemología del sur, colonialidad del género y el feminismo latinoamericano", en *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala*, Cali, Editorial Universidad del Cauca, 2014
- Mignolo, Walter, "La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad". En *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Eduardo Lander (comp.). Buenos Aires: CLACSO, 2000
- Muñoz, Diego y Runge Andrés, "Acercamiento histórico, político y pedagógico al concepto de emancipación". *Revista Kavilando*, 10 (2), 2018
- Nietzsche, Friedrich. *Así hablo Zaratustra. Un libro para todos y para ninguno*. Biblioteca Ercilla, 1933
- Plaza, Raúl. *Condiciones de posibilidad de una constitución decolonial del mundo de la vida*. [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas], 2012. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11349/181>
- Pérez Orozco, Amaia. *Subversión feminista de la economía*. Madrid, Traficantes de sueños, 2014
- Quijano, Aníbal. "Colonialidad del poder y clasificación social", en *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, comp. Castro-Gómez, Santiago y Grosfoguel, Ramón. Siglo del Hombre Editores, 2007
- Rodero, Reynner, "KOSELLECK, Reinhart, Aceleración, prog-nosis y secularización". *Azafea. Revista de filosofía* núm. 6 (enero, 2004
- Rousseau, Jean-Jacques. *Discurso sobre economía política*. Madrid, Maia Ediciones, 2011
- Rousseau, Jean-Jacques. *Discurso sobre el origen de las desigualdades entre los hombres*. Buenos aires, Aguilar, 1956
- Rousseau, Jean-Jacques. *Emilio o de la educación*. Madrid, Alban Y Compañía, 1821
- Sabine, George. *La historia de la teoría política*. México: Fondo de cultura económica, 1963
- Sabsay, Leticia, "Políticas queer, ciudadanías Sexuales y deconolización". en *Resentir lo queer en América Latina: diálogos desde/con el Sur* (Barcelona: Egales, 2014);
- Santo, Boaventura de Sousa. *Deconolonizar el saber. Reinventar el poder*, Montevideo, Ediciones Trilce, 2010
- Schérer, René y Hocquenghem, Guy. *Co-Ire. Álbum sistemático sobre la infancia*. Barcelona, editorial Anagrama, 1979,

- Schérer, René y Hocquenghem, Guy. *L'âme atomique. Pour une esthétique d'ère nucléaire*. París, Francia: Éditions Albin Michel. 1986
- Schérer, René, « Enfance. Pédagogie ou éducation ? ». *Childhood & philosophy*, vol.1, núm. 1, junio, 2005,
- Schérer, René, « Philosophie et utopie ». *Revista Lignes* (No.17), 66-87. París: éditions Hazan, 1992
- Schérer, René, « L'échec d'une mainmise ». En *Vers une enfance Majeure. Textes sur l'éducation*. París : La Fabrique Editions, 2006
- Schérer, René. "A su disposición". En *Foucault, la pedagogía y la educación: pensar de otro modo*. Bogotá: Magisterio Editorial, 2005
- Schérer, René. « Pré-ambule : L'échec d'une mainmise ». *Vers une enfance Majeure. Textes sur l'éducation*. (París: La Fabrique Editions, 2006
- Schérer, René. *Pari sur l'impossible Pour une philosophie hors de soi*. París: Presses Universitaires de Vincennes, 1989
- Schérer, René. *Pedagogía Pervertida*. Barcelona: Editorial Laertes S.A, 1983
- Varela, Julia y Álvarez-Uría, F. *Arqueología de la escuela*. Ediciones La piqueta, 1991
- Wallerstein, Immanuel. *Análisis del sistema-mundo. Una introducción*. Siglo veintiuno editores, 2005
- Zambrano Leal, Armando, "El Pensamiento pedagógico de Philippe Meirieu: Tres conceptos claves de su momento filosófico". *Pedagogía y Saberes*, núm. 33