

La infancia ante el espejo: la creación de lo imposible

Emanuel Delgado Osuna

Universidad Nacional Autónoma de México (emanueldelgado@filos.unam.mx)

ID <https://orcid.org/0009-0009-9742-0338>

Recibido: 31/07/2025 / Aceptado: 01/10/2025 / Publicado: 15/11/2025

Para citar este artículo:

Delgado, E. (2025). *La infancia ante el espejo: la creación de lo imposible*. *Ixtli: Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 12(24), 119-131.
<https://doi.org/10.63314/BIKS5578>

Resumen

El presente escrito se divide en tres momentos entrecruzados por una tesis: *la infancia* es la creación de lo imposible. En el primero, se ha puesto en cuestión la noción de infancia y su relación con la educación, contextualizando la manera en cómo dichas nociones han sido capturadas por los saberes, prácticas e instituciones que la estudian. En el segundo momento, no se podía dejar el voltear hacia la historia que posibilita sostener el argumento central. Para ello, se traza un pequeño mapeo por sentencias de tres filósofos considerados significativos para entender la creación de *la infancia*: Platón, Rousseau y Kant. Por último, se hilvanan los dos momentos anteriores con la sustancia de la infancia, la condición que la define, es decir, “*la ausencia de voz*”.

Palabras clave: infancia, educación, pedagogía, filosofía de la educación, lenguaje

A infância diante do espelho: a criação do impossível

Resumo

Este ensaio está dividido em três seções entrelaçadas por uma tese: a infância é a criação do impossível. Na primeira, questiona-se a noção de infância e sua relação com a educação, contextualizando como essas noções foram capturadas pelos saberes, práticas e instituições que a estudam. Na segunda seção, é fundamental recorrer à história que permite sustentar o argumento central. Para tanto, traça-se um breve mapeamento a partir das falas de três filósofos considerados significativos para a compreensão da criação da infância: Platão, Rousseau e Kant. Por fim, as duas seções anteriores são articuladas com a substância da infância, a condição que a define, ou seja, "a ausência de voz".

Palavras-chave: infância, educação, pedagogia, filosofia da educação, linguagem

Childhood before the mirror: the creation of the impossible

Abstract

This paper is divided into three moments intertwined by a thesis: childhood is the creation of the impossible. In the first, the notion of childhood and its relation to education has been questioned, contextualizing the way in which such notions have been captured by the knowledge, practices and institutions that study it. In the second moment, we could not fail to turn to the history that makes it possible to sustain the central argument. To this end, a small mapping is traced through the sentences of three philosophers considered significant to understand the creation of childhood: Plato, Rousseau and Kant. Finally, the two previous moments are linked to the substance of childhood, the condition that defines it, that is, "the absence of voice".

Keywords: childhood, education, pedagogy, philosophy of education, language

Introducción

Pensar, a grandes rasgos es un “problema” y más si se incrusta este acto bajo motes del bien y del mal, de lo racional o lo irracional, de lo conservador o lo liberal, de la izquierda o la derecha, de lo científico o de la mera opinión, de lo blanco o lo negro o de cualquier rótulo lingüístico, sea lo que sea que signifiquen estos. En consecuencia, si se piensa que pensar puede ser un problema, pensar en problemas puede llegar a ser una empresa doblemente problemática, y añadiéndole un “problema” más, pensar como problema aquello que ha vivido todo ser humano y que muchas veces no lo recuerda del todo, se triplica el problema del pensar y los problemas. Así de enmarañado se presenta el pensar *la infancia* –y multiplicando los problemas aún más– *y su educación*.

Es momento de sacudir un poco dichas marañas y concentrarse en la tarea del pensar hacia lo último que se mencionó, *la infancia y su educación*. En primera instancia, necesario es reflexionar en torno a ese artículo determinado singular “*la*” que se antepone a infancia y al pronombre posesivo “*su*” a educación. Pero ¿por qué pensar en estos antes que en los sustantivos que les prosiguen? Por la cándida razón de que es ahí, en éstos, donde se decanta el problema del cuestionarlos y cavilarlos como sustantivos “reales e independientes” de la vida misma, de los sujetos que las actúan y predicen. En otras palabras, reflexionar *la infancia y su educación* es indagar entre “*lo dicho*” y “*lo que se dice*”, entre su historia, su presente y su porvenir, entre la figura de infancia que fue, que es y que posiblemente será, entre lo que se fue y no se es, pero que otros son. Sin más, entre

lo que se piensa y se cree que es *la infancia y su educación* siempre estando fuera de ellas; lugar marginal, limítrofe o liminal en el que no se tiene opción para habitar gracias al lenguaje.

Por ello, en estos días, en los que ya fueron y los que vendrán, el tema sobre *la infancia y su educación* parece no tener fin; signo saludable del pensamiento que yace en lo que se nombra educación infantil. Sin embargo, es menester que se colabore a ese estado de salud con un pequeño aporte desde la pedagogía en colindancia con la filosofía y su lenguaje, es decir, en el presente escrito se trata de poner frente al espejo a *la infancia y su educación* como nociones conceptuales que han enmarañado la cabeza de algunos filósofos importantes para el canon académico dentro de la historia de la educación y la filosofía que, hasta cierto punto, instruyen, orientan y preñan las propias marañas conceptuales que se piensan en el presente respecto al tema.

Entonces, la cuestión central en este escrito es mirar brevemente lo que se ha dicho de las multicitadas nociones para confrontarlas con la tesis cardinal que sugiere este texto: *la infancia es la creación de lo imposible*. Pero antes de poner en tela de juicio la tesis anterior, es de vital importancia justificar un poco más grosso modo la aventurada sentencia afín de pasar con los aportes de “*lo dicho*” por los filósofos seleccionados. Así pues, no cabe la menor duda de que todo aquel dedicado al estudio de la educación, casi por antonomasia, se ha enfrentado con *la infancia y su educación* en forma de teorías o prácticas legitimadas como algo acabado, una sustancia que por sí misma es y que a lo largo de cualquier andar académico, se dice y se enseña que tanto infancia como educación son una especie de objeto que se pueden y deben nombrar, saber, tomar, habitar, usar, intervenir, catalogar o evaluar a diestra y siniestra, al antojo de cada uno y de las variopintas miradas disciplinares que ponen foco en ellas. Como botones de muestra, concepciones sobre la infancia como una simple etapa o periodo en la evolución y vida del ser humano, un estado de nimiedad política, una bagatela poética o simplemente como un taciturno recuerdo de aquellos años mozos; infancia es, bajo este aspecto y en concordancia con el filósofo español Jorge Larrosa (2017):

[...] algo que nuestros saberes, nuestras prácticas y nuestras instituciones ya han capturado: algo que podemos explicar y nombrar, algo sobre lo que podemos intervenir, algo que podemos acoger. La infancia, desde este punto de vista, no es otra cosa que el objeto de estudio de un conjunto de saberes más o menos científicos, la presa de un conjunto de acciones más o menos técnicamente controladas y eficaces, o el usuario de un conjunto de instituciones más o menos adaptadas a sus necesidades, a sus características o a sus demandas. (p. 202)

Objeto de estudio, presa de intervenciones o usuaria de las instituciones “modificadas a su tamaño”, *la infancia* queda entumecida en el artículo determinado singular, es decir, en “*la*” que ornamenta a infancia en las teorías y prácticas pedagógicas, psicológicas, políticas, antropológicas, sociológicas, históricas y hasta filosóficas que delinean el cuerpo, la mente y el alma del infante, del párvido, del niño. Empero, esta cuestión ha de volverse inevitable y un tanto inadmisible cuando se define o delinea la figura de *la infancia* y del niño a través de esos saberes, prácticas e instituciones; sería un sacrilegio o un acto profano –a usanza del título de la obra citada de Larrosa– el no partir de ellas, el no tomar en cuenta aquellos cimientos que dan pie a la construcción de la obra llamada infancia. Sin embargo, error sería –por no decir estulticia– dar fe y legalidad a la construcción de lo que se sabe o se conoce como *la infancia* en tanto obra terminada por esos saberes, prácticas o instituciones. En otras palabras, se cometería infanticidio conceptual al no cuestionar

como pedagogos, [...] como adultos, como personas que ya estamos en el mundo, que ya sabemos cómo es el mundo y hacia dónde va o hacia dónde debería ir, que ya tenemos ciertos proyectos para el mundo, convirtamos la infancia en la materia prima para la realización de nuestros proyecto sobre el mundo; de nuestras previsiones, nuestros deseos o nuestras expectativas sobre el futuro. Por ejemplo, una determinada idea de la vida humana, de la convivencia humana o del progreso humano que la educación, a partir de la infancia, debería tratar de realizar. (Larrosa, 2017, p. 207)

Y es en estas cuestiones marginales, limítrofes o liminales sobre *la infancia* donde se pone el dedo en la herida, donde adolece el mundo adulto e institucional, sus proyectos educativos, al mismo tiempo en presente y en futuro en el que se piensa a la susodicha, sus saberes y prácticas sobre la educación infantil al poner en una paridad reflexiva lo que se dice idealmente y lo que se hace en concreto, es decir, entre lo pensado y visualizado sobre *la infancia* contra lo que es y que ya se ha olvidado, pero es menester fraguar. En este punto, la educación entra en escena, como el antagonico del ideal y de lo real en torno a *la infancia* y su educación que, por un lado, tiene como tarea ser esa posibilidad en la que todo ser humano –desde que nace hasta que muere– pueda tomar la decisión de forjarse intelectual, ética, estética, anímica y políticamente en el mundo y en su vida; pero, indiscutiblemente, también ser posibilidad en contra de *la infancia* como la dificultad que obstaculiza esa decisión con ideales atemporales o con necesidades concretas y temporales. Hermosa paradoja en la que habita todo aquel dedicado a las cuestiones pedagógicas que, con certeza, no tiene de otra más que pensar entre la posibilidad y su imposible, entre la creación y la imitación, entre el sueño y la vigilia de la educación infantil, entre la pregunta por ella o la respuesta sobre ella.

Para representar lo anterior, ese contrasentido que figura en el quehacer pedagógico, hay que remitirse a la siguiente cita de Walter Kohan, uno de los filósofos contemporáneos más versados sobre estos temas. En su obra *Infancia y filosofía* (2009) plantea que:

Así, la educación tendrá la marca de una normativa estética, ética y política, instaurada por los legisladores, para el bien de los que actualmente “habitan la infancia”, para asegurar su futuro, para hacerlos partícipes de un mundo más bello, más justo, mejor. La infancia es el material de los sueños políticos a realizar. La educación es el instrumento ideal para realizar tales sueños. (Kohan, 2009, p. 16)

Con bellos ornamentos poéticos, Kohan suaviza la ardua tarea de todo educador, pedagogo, filósofo de la educación o quien por azares del destino cayó en el ámbito educativo, es decir, la faena del marcar con el sello de la cultura el cuerpo, la mente y el alma de los niños, de aquellos que moran en la infancia que es pensada y creada para el resguardo y el amparo de los sueños y trasnochadas necesidades de otros, de los adultos; tarea que parece no tener inicio ni fin. Sin embargo, como se mencionó al inicio, uno de los objetivos de este escrito, a parte de la enmarañada justificación y contexto de la cuestión central, es esbozar un pequeño e hipotético marco teórico sobre la temática a partir de breves, pero sustanciosas sentencias de filósofos ilustres que ocupan lugares privilegiados en la historia y la filosofía de la educación dentro de la academia. De esta manera, se podrá visualizar *la infancia y su educación* como tópicos paradójicos al menos en lo conceptual, y finalmente, a modo de recapitulación se pondrá en juego la justificación de la cuestión y el análisis sobre el ejercicio de mapeo para poder cavilarlos con la tesis que aquí se sostiene y dar paso al epílogo.

Breves acotaciones para un mapeo sobre *la infancia y su educación*

Como es costumbre, el que escribe manda y es por ello por lo que se toma el privilegio de seleccionar y elegir a los pensadores con los que se esboza este marco teórico; es confesión que no fue algo sencillo. Por un lado, porque no existen “centenares” de filósofos que hayan escrito sobre la infancia y la manera sobre cómo debe ser su educación, y por otro, de los que sí se pueden incluir en el criterio anterior, es difícil sacar conclusiones literales de sus aportaciones sobre la temática ya que se deben revisar profundamente gran parte de las teorías que ordenan la arquitectura de sus sistemas de pensamiento o mínimo de manera general. Y como punto extra, el espacio para formularlo en un artículo que no concibe la naturaleza de dicha empresa. Por ello, el filtro de selección fue por la

trascendencia de sus palabras, por su familiaridad con lo que se llama filosofía de la educación y por proximidad con la imagen de *la infancia y su educación* que, de manera consciente o no, dichos autores se mantienen aprehendidos en el pensamiento pedagógico hoy en día. Las paradas para el análisis en esta travesía son Platón, Jean Jacques Rousseau e Immanuel Kant.

Por orden cronológico el primero es Platón (427-347 a. C.), el filósofo divino de las ideas que para donde se voltee siempre habrá una esquirla de su pensamiento. En el caso de la pedagogía y la filosofía de la educación, no es la excepción. De su colossal obra, para cuestiones educativas se pueden revisar diálogos como el *Protágoras*, *Menón*, *El banquete*, *Fedro*, *Las leyes* y *La República*; en este último se hará hincapié respecto al tema en cuestión con dos pequeñas citas (aportaciones que han sido guiadas por el texto *Infancia y filosofía* (2009) del primer capítulo de Walter Kohan. Sin embargo, el tratamiento será distinto). En el gigantesco diálogo de *La República* (380 a. C.) que brilla por su heterogeneidad temática y por el detalle casi arquitectónico de la conjunción de estas, Platón creó –como significa el nombre de la obra– una Ciudad-Estado ideal dentro de sus páginas (o papiros). Por tal circunstancia, el filósofo griego no pudo dejar fuera el pensar, aunque sea breve, la educación del *paidós*, pilar fundamental para la construcción de su República. En el diálogo, Sócrates discurre con sus interlocutores sobre la necesidad citadina de ocuparse por cuál y cómo debe de ser la educación que han de recibir los niños para instaurar una *polis* justa. Pasando por tópicos como la gimnasia, la música, el papel de las fábulas y el orden de estos según la edad del niño, Platón arrojó la siguiente sentencia: “Ni ignoras tampoco que lo principal de toda obra es el principio, y sobre todo en los que son jóvenes y tiernos, porque es entonces cuando mejor se plasma e imbuye el carácter que se quiere expresar en cada individuo” (Platón, *La República*, II, 377 a-b).

Más allá del carácter didáctico –permítase llamarlo así– de la querella sobre el orden, qué tipo de saberes y cómo habrá que enseñar estos, la advertencia de Platón en boca de Sócrates arroja al pensamiento sobre la educación infantil una idea que será trascendente en el andar de los siglos hasta estos momentos: la infancia es la primera y sustancial etapa del ser humano en la que se puede y debe marcar los saberes colectivos que deberán expresarse de manera singular en su carácter. Nada nuevo hasta ahora, sin embargo, la sentencia anterior puede complementarse con otra que más adelante, en el libro nueve (IX), el filósofo divino remata con la idea de *la infancia y su educación* bajo la semántica de proyecto político con la que se comenzó a delinejar de una forma más grave los papeles y los roles que habrán de seguir los párvulos, sus maestros, los pedagogos, los gobernantes, los custodios del poder y las leyes. Platón añadió lo siguiente: “Y también el gobierno que ejercemos sobre los niños, a quienes no permitimos que sean libres sino hasta no haber asentado en ellos un régimen como el de la ciudad misma, y que, habiendo cultivado en ellos lo que de mejor tienen con lo que de mejor hay en nosotros, pongamos en ellos, para remplazarnos, un guardián y jefe de la misma índole, para sólo entonces dejarlos en

libertad” (*La República*, IX, 590d-591a). Gobierno y selección sobre los niños y sus capacidades, custodia de una persona mayor que verifique y evalúe el proceso educativo, la coacción de la libertad en nombre de la educación del Estado, es, sin lugar a duda, la primera acotación de este mapeo: la ficción política de *la infancia*.

Para la segunda parada, necesario es saltar unos veintidós siglos hasta 1762 donde uno de los filósofos favoritos y recontra interpretados por la llamada Escuela Nueva –originada a fines del XIX–, Jean Jacques Rousseau (1712-1778), publicó un tratado filosófico sobre la naturaleza del hombre al que nombró *Emilio o de la educación*. Obra que consta de cinco libros que versan desde la lactancia del niño hasta la adulterez de su protagonista, Emilio (niño ficticio). Para este análisis sólo se tomaron unas cuantas notas del libro I, etapa de los cero a los dos años según Rousseau, ya que en este libro se encuentran los argumentos necesarios para pensar en la creación de *la infancia* como una ficción o proyecto político, como en el caso de Platón, pero adornada como una bagatela poética y literaria (no se olvide que el *Emilio* es una novela, de esas que llaman de formación).

Al inicio del texto el filósofo ginebrino planteó de manera general sus ideas en torno a la educación y el hombre –cubriendo en específico el desarrollo del niño de cero (0) a dos (2) años–, donde, en la primera página sin rodeos lanzó un argumento lapidario:

Todo está bien al salir de las manos del autor de las cosas: todo degenera entre las manos del hombre [...] Transforma todo, desfigura todo: ama la deformidad, los monstruos; no quiere nada tal como lo ha hecho la naturaleza, ni siquiera al hombre: necesita domarlo para él, como a un caballo de picadero; necesita deformarlo a su gusto como a un árbol de su jardín. (Rousseau, *Emilio*, I, p.33)

Para Rousseau, el hombre no nace ni bueno ni malo, se deforma gracias a la intervención de otros hombres, por la convivencia en sociedad y sus instituciones que corrompen su naturaleza. La ferviente exaltación hacia la naturaleza mezclada con tesis “anticulturales”, hacen que las razones del filósofo ginebrino sean un tanto paradójicas, basta leer el texto al que se hace referencia y *El contrato social* (1762) para darse cuenta, pero eso no impide que sea asombrosa la manera en que provoca el dudar y el cuestionar la temática que toca. La que compete aquí, empieza a reflejarse en la cita anterior, ya que la tesis rousseauiana sobre la creación perfecta en manos del autor –la temática sobre dios y el pensamiento de Rousseau al momento se omiten– y su corrupción en manos del hombre, genera la especulación del trabajo que se hace con todo ser humano al inicio de su vida a través de la educación que, para nuestro autor, ha de desarrollarse por etapas: el sentido (hasta los doce [12] años, libros I y II), la utilidad (trece [13]-quince [15] años, libro III), la razón (quince [15] años en adelante, libro IV) y por último (V apartado de la obra), un esbozo a su manera

sobre la educación de la mujer, de Sofía la hipotética cónyuge de Emilio con la cual ha compartir la adulterio, el matrimonio y la familia.

De nueva cuenta pensada por periodos, *la infancia y su educación* es sesgada y relegada ahora a los meros sentidos, lo que para el filósofo ginebrino abarca la primera de tres tipos de educación, en este caso y en la que se ubican las notas citadas, en la de la naturaleza; las otras dos son la educación de las cosas y la educación de los hombres. Ahora bien, en el texto se plantea una “*educación natural*”, esto suena a un oxímoron, un contrasentido que en el pensamiento vertido en los dos primeros libros del *Emilio* cobra sentido. En otras palabras, Rousseau propone que el infante de los cero a los doce años no tenga ataduras externas de ningún tipo, que su educación sea en relación con el ambiente, con la naturaleza que posee y le rodea. En clave rousseauiana:

La naturaleza quiere que los niños sean niños antes de ser hombres. Si queremos pervertir ese orden, produciremos frutos precoces que no tendrán ni madurez ni sabor, y que no tardarán en corromperse: tendremos jóvenes doctores y viejos niños. La infancia tiene maneras de ver, de pensar, de sentir que le son propias; no hay nada menos sensato que pretender substituirlas por las nuestras. (*Emilio*, I, p. 108)

“Que los niños sean niños”, menuda frase con la que pueden resumirse aquellas teorías y prácticas que ufanan poner al “niño al centro” o que velan por sus necesidades, capacidades o talentos naturales, pero más allá de lo literal, lo que sí es de llamar la atención en esta frase es la idea de *la infancia* como una figura prístina y pura que habita en las reflexiones y los quehaceres educativos, siempre como una ficción que por medio de la educación se debe exaltar, socorrer y apreciar bajo sus propios lineamientos –sea cual sean estos-. *La infancia y su educación* ya no volverán a ser igual después del *Emilio*, ni la relación con los saberes, las prácticas y las instituciones donde se capturan a las primeras. Con Rousseau se han invertido los papeles, ya no pueden ser sólo el origen de un proyecto político ideal como lo hizo Platón, más bien, *la infancia* toma el lugar de finalidad y su educación como relación-contrato con el otro y la sociedad que no constriñe y atormenta a la infancia, sino que procura a través de situaciones concretas el desarrollo natural de los sentidos, las habilidades motrices y a su debido tiempo las de la razón “para no correr tras quimeras, no olvidemos lo que conviene a nuestra condición. La humanidad tiene su puesto en el orden de las cosas; la infancia tiene el suyo en el orden de la vida humana: hay que considerar al hombre en el hombre, y al niño en el niño” (*Emilio*, I, p. 93).

De tal manera, *la infancia* se convirtió entonces en una condición innata del ser humano, una experiencia con una particular forma de ver, sentir, pensar y actuar en el mundo, en ese mismo mundo creado y habitado por otros, los que piensan *la infancia* como esa

experiencia ficticia, natural, diáfana, inocente, perfecta y literaria, la cual, es condicionada a esa manera de ver, sentir, pensar y actuar por medio de la educación, donde ésta siempre será llevada a cabo por otros, por los autores amantes de la deformidad, por los adultos. Segunda acotación del mapeo: la ficción literaria de *la infancia*.

Como tercera parada de este liliputiense viaje conceptual, ha de buscarse en un mapa antiguo el extinto reino de Prusia, específicamente en Königsberg, poblado que vio nacer, crecer y morir a Immanuel Kant (1724-1804) uno de los filósofos más prolíficos y trascendentales de la humanidad. De la magnánima extensión de su obra habitó en el ocaso de su vida un pequeño escrito traducido como *Sobre pedagogía* (1803). A modo de breviario, esta obra es una especie de memorias y apuntes reunidos por su alumno Friedrich Theodor Rink sobre la cátedra de pedagogía que Kant impartió en la Universidad de Königsberg; grato detalle este, ya que al año de la publicación de esta obra Kant falleció. Por otro lado, cuentan las leyendas que dicho pensamiento plasmado en esta obra fue provocado por el Emilio de Rousseau como respuesta y crítica a dicha novela.

Ahora bien, la estructura de la obra cuenta con una introducción donde se esbozan las nociones generales que preparan el tratado sobre pedagogía. De la introducción es de donde se sustraen dos citas cortas e imprescindibles para la empresa kantiana sobre educación, ya que es en estas donde se pueden encontrar trazos para pensar una figura más de *la infancia*. En esta sección del texto, y a la misma usanza que Rousseau, Kant en su primera línea postuló que: “El hombre es la única criatura que ha de ser educada” (Kant, *Pedagogía*, p. 29) y en seguida, a dos páginas, completó diciendo: “Únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre. No es, sino lo que la educación le hace ser” (p. 31). Tan simple pero complejo a la vez, irrefutable y categórico el argumento anterior que provoca la reflexión hacia ese hombre-criatura. Al parecer, Kant planteó que antes del hombre existe una condición natural, la de criatura educable que se puede dilucidar como un estado “salvaje”, de “animalidad” que se caracteriza por ser la negación de la condición humana, de la facultad de razonamiento. En esta condición pre humana, aparecen trazos sugerentes al tema en cuestión que hacen cavilar también en la potencialidad de la criatura, del infante como ser maleable, objeto de saberes, prácticas, deseos, necesidades e instituciones del hombre y la cultura *sensu lato*. Presa la criatura bajo estos tópicos que recaen en las fauces de la educación, infantes y *la infancia* estarán a merced de los cuidados, la disciplina y la instrucción que se consideren pertinentes para su desarrollo y así, llegar al estadio de hombre, fase que sólo será lo que la educación quiera que sea.

Sin tanta meticulosidad, en el fondo de las anteriores citas puede entreverse tras la sombra de la noción kantiana de criatura la figura de *la infancia*, esa que de nueva cuenta es presentada como proyecto, como paso, como fase, como experimento o etapa inicial a superar por medio de la instrucción, la disciplina y el cultivo de la razón. *La infancia*, pues, en

este siglo XVIII nombrado el de las Luces, termina trazada por la sombra que proyectó la Ilustración, esa magna aspiración cultural del idealismo, el racionalismo y el criticismo que Kant definió así:

Ilustración significa el abandono por parte del hombre de una minoría de edad cuyo responsable es él mismo. Esta minoría de edad significa la incapacidad para servirse de su entendimiento sin verse guiado por algún otro. Uno mismo es el culpable de dicha minoría de edad cuando su causa no reside en la falta de entendimiento, sino en la falta de resolución y valor para servirse del suyo propio sin la guía de algún otro. *Sapere aude! ¡Ten valor para servirte de tu propio entendimiento!* (Kant, VIII: 35)

Con esta respuesta a la pregunta ¿qué es la Ilustración?, Kant inauguró y al mismo tiempo arrancó a *la infancia* la insulta etiqueta que la cataloga como una mera etapa, fase, experimento o proceso biológico, antropológico, psicológico, político y educativo para afianzarla como una figura de pensamiento nimia y trivial, incompleta y desorientada, pávida y obtusa, incapaz e irracional. La infancia como metáfora kantiana de la “minoría de edad” junto con las características anteriores que le ornamentan, siguen incitando en estos días y sin que se haya tenido el valor de usar la razón y el entendimiento por comprenderla. Una ficción racional de *la infancia*, tercera y última acotación del mapeo.

Conclusiones

Hasta aquí con la corta y superficial travesía cartográfica conceptual, es hora de hilvanar las tres acotaciones para tratar de entender ese breve mirar *la infancia y su educación* aquí propuesto con la tesis central del texto: la infancia es la creación de lo imposible. Como se mencionó al inicio, pensar *la infancia* conlleva no uno, sino múltiples problemáticas en las que la gran mayoría de estas nada tienen que ver con los infantes y si, con los autonombados especialistas en educación, seres mayores de edad, racionales, doctos, lúcidos, competentes e insuperables que saben qué es la infancia, cuánto tiempo ha de durar, qué necesidades y problemas tiene, cómo ha de expresarse y desarrollarse, etcétera. En fin, tiene que ver más con los creadores, autores y habitantes de *la infancia* que con los infantes. Por esta razón, la insistencia en el tono del artículo determinado singular “*la*” que antecede a infancia y el pronombre posesivo “*su*” a educación, porque en ellos recaen todos los conocimientos, las teorías, las prácticas, los discursos, los mitos, los proyectos, los cuentos, las políticas, los olvidos, los enigmas, los silencios, los recuerdos, los malestares, los traumas y los misterios de ese lugar que habitamos en tiempo pretérito y jamás en presente. *La infancia* pues, es nuestra y no del infante.

¿Y por qué *la infancia* no es del infante? La propia palabra en su significado etimológico lleva gran parte de la respuesta. Infancia viene del latín *infans*, compuesta del prefijo negativo *in* y el verbo *fari* que significa “hablar”, lo que literalmente significa “ausente de habla” o “sin habla”. No está de más decir que este significado germinó bajo un contexto específico, en el cual, se denominaba así a los que aún no estaban facultados para asistir o testimoniar en los tribunales, y, en sentido estricto, a los que no podían participar en las cuestiones públicas de la ciudad, en la política. Esta acepción etimológica ha calado hondo hasta hoy, sólo échese un vistazo a las normas y prácticas de la vida política de cualquier país; profundidad del significado y usanza de infancia que se debe a la denotación y la connotación de la palabra que se ha tomado y comprendido de manera literal. En otras palabras, la noción de infancia lleva en sí misma la negación del lenguaje que “consiste en la facultad de simbolizar, es decir, de representar lo real por un signo y de comprender ese signo como representante de lo real” (Beristáin, 2013, p.127). Y esta negación o ausencia del lenguaje en la comprensión que tenemos de *la infancia*, por automático, niega y ausenta a esta misma de la facultad de simbolizar la realidad, soslayándola de la creación de los ausentes de habla, de los infantes para dejarnos a los adultos, a los no infantes la inventiva de *la infancia*.

En consecuencia, el pensar *la infancia* tendrá siempre como problema neurálgico el lenguaje porque “infancia y lenguaje parecen así remitirse mutuamente en un círculo donde la infancia es el origen del lenguaje y el lenguaje, el origen de la infancia” (Agamben, 2007, p. 66). Y es en este perpetuo círculo de reflexión donde *la infancia*, junto con su educación, se pone metafóricamente frente al espejo y se puede decir: *la infancia es la creación de lo imposible*. En este sentido, colocar frente al espejo a *la infancia* es mirarse a sí mismo, encararse como autor, especialista o habitante de esta ante el propio reflejo deforme que engañosa y obsesivamente se ama, a la usanza de Narciso, claro es, sin la belleza y la divinidad que caracterizaba al hijo del dios del Cefiso y de la ninfa Liríope, pero sí con la insensibilidad narcisista de percibir y crear para el otro, el infante, por medio de los propios deseos, placeres, conocimientos, sueños, miedos, odios, resentimientos y pesadillas, a través de su proyección ante el espejo, la construcción de *la infancia* y su educación como una creación de lo imposible por medio del error y la perdición del no saber reconocer que eso que se ve es el propio y deforme reflejo. Es decir, y para terminar de argumentar la metáfora del espejo con el mito de Narciso, tal y como lo hicieron los padres de este bello personaje mitológico cuando aún era un infante, ha de ignorarse o malinterpretarse el enigma consultado al adivino Tiresias: “el niño viviría hasta viejo si no se contemplaba a sí mismo” (Grimal, 1981, pp. 369-370). Y como en la narración mítica, con consecuencias fatales se encauzó la vida de ese niño, de Narciso y de *la infancia* misma mostrándolos ante un espejo que no reflejaría jamás su imagen, sino la arrogancia, la vanidad, el desprecio y la utilidad de otra imagen creada por otros y decorada con bellas, pero efímeras flores de narciso.

Como evidencia de este infinito juego narcisista de espejos y reflejos, quedan las tres acotaciones o imágenes que se analizaron en Platón, Rousseau y Kant, o, en los términos propuestos, la ficción política, literaria y racional de *la infancia* respectivamente. Estas ficciones, entendidas como conjuntos de acontecimientos, cosas o hechos producto de la imaginación de algunos autores de la infancia, como imagen-reflejo de sí mismos, que van más allá del objetivo o fin que pudiera tener el proyecto político del Estado ideal platónico, el tratado sobre la educación del hombre natural o el tratado de pedagogía que sirviera como base para un proyecto cultural tan ambicioso como la Ilustración. Dichas ficciones llegan hasta el origen de todo pensamiento educativo o pedagógico, a la creación de lo imposible, de *la infancia* a la que se le puede y debe esbozar características naturales, corporales, intelectuales, anímicas, éticas, estéticas y/o políticas que denoten un solo ser, un solo rostro, una peculiar condición natural como cultural, una sola psique con un ánimo específico, unas actitudes muy peculiares, capacidades y comportamientos ante la cultura y sus instituciones. Sin más rodeos, una imagen de *la infancia* que viven los otros, los niños y que nunca podrán habitar por la “ausencia de habla”.

La infancia es la creación de lo imposible, de la imposibilidad por no poder hacer uso del habla, de la voz ausente que no permite expresarla, representarla ni mucho menos manifestarla cuando se vive ya que habitamos *la infancia* impuesta por los autores, creadores y habitantes de ella, es decir, nuestros padres, maestros, especialistas en educación, gobernantes, médicos, psicólogos, instituciones sociales y prácticas culturales que dictan a través de normas intelectuales, corporales, éticas, estéticas, anímicas y políticas lo que *debe ser la infancia*. Así mismo, ahora como pedagogos o estudiosos de la educación toca habitar y crear irremediablemente *la infancia* de todos aquellos párvulos con los que se convive en las instituciones, en las aulas, dentro de las prácticas educativas o en la cotidianeidad de la vida, claro es, cavilando siempre que ese habitar nuestra infancia que no es nuestra provoque imaginar, inventar y experimentar otra infancia, otros lenguajes a los “ausentes de voz”, a los niños para incitar a otras ficciones y a otras imágenes. Sin más, frente al espejo *la infancia* es el reflejo de la humanidad en el que solamente podrán verse creativas secuencias de imágenes y narraciones de ficción política, moral, literaria y racional para la práctica de lo imposible que, por medio de la educación, habrá de perpetuar siempre en conspiración contra *la infancia* misma con miras a ideas e imágenes honorables de humanidad; ideas refractarias e imágenes borrosas, *la infancia* y *la humanidad*, de nuestra propia imposibilidad de ser.

Referencias

- Agamben, G. (2007). *Infancia e historia: Destrucción de la experiencia y origen de la historia*. Adriana Hidalgo Editorial.
- Beristáin, H. (2013). *Diccionario de retórica y poética*. Porrúa.
- Grimal, P. (1981). *Diccionario de mitología griega y romana*. Paidós.
- Kant, I. (1983). *Pedagogía*. Akal.
- _____ (trad. 2004). *¿Qué es la Ilustración?* Alianza Editorial.
- Kohan, W. (2004). *Infancia: entre educación y filosofía*. Laertes.
- _____. (2009). *Infancia y filosofía*. Editorial Progreso.
- _____. (2006). *Infancia, política y pensamiento: ensayos de filosofía y educación*. Del estante Editorial.
- Larrosa, J. (2017). *Pedagogía profana*. Miño y Dávila.
- Platón. (1971). *La República*. UNAM.
- Rousseau, J. (1990). *Emilio o de la educación*. Alianza Editorial

Emanuel Delgado Osuna

Doctor en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Líneas de investigación: Filosofía de la Educación, Historia de la Educación y la Pedagogía, Lenguaje y Educación, Teoría e Investigación Pedagógica. Profesor del Colegio de Pedagogía en sistema escolarizado y SUAyED de la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.