

Muñoz Gaviria, D. A., & Ríos-Osorio, E. (2024, enero-abril). La infancia una experiencia formativa y las infancias como sus múltiples concreciones. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (71), 164-186. <https://www.doi.org/10.35575/rvucn.n71a8>

La infancia una experiencia formativa y las infancias como sus múltiples concreciones

Childhood as a formative experience and childhoods as its multiple concretions. A necessary clarification from pedagogy

Diego Alejandro Muñoz Gaviria

Doctor en Filosofía

Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Católica de Oriente
Rionegro, Colombia

diegomudante@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0480-9723>

CvLAC:

https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000020729

Elkin Ríos-Osorio

Candidato a doctor en Ciencias de la Educación

Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Católica de Oriente
Rionegro, Colombia

erios@uco.edu.co

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2454-7804>

CvLAC:

https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000154601

Recibido: 27 de abril de 2023

Evaluado: 1 de noviembre de 2023

Aprobado: 15 de enero de 2024

Tipo de artículo: Investigación

Resumen

La infancia es una invención de la modernidad, en tanto sensibilidad de la sociedad y la familia frente a los niños, que lleva a otorgarles una importancia no asignada en la antigüedad ni en el medioevo. Benjamin, Agamben, Marcuse y Kohan, autores de la teoría y pedagogía crítica, la comprenden como una experiencia de cambio y de formación no reductible solo a los niños. Por

ello, en singular, infancia se entiende como experiencia formativa, y en lugar de estar asociada a concepciones reduccionistas de comprensión biológica, reconoce implicaciones antropológicas, pedagógicas e históricas, tales como: comienzo, despertar, historicidad y lenguaje, y afirma la posibilidad de formación por vía educativa. En plural, infancias, expresan las múltiples materializaciones contextuales, conceptuales y biográficas de la infancia. Por lo anterior, el propósito de este trabajo es comprender que, desde las obras de Benjamin, Agamben, Marcuse y Kohan, la infancia y las infancias implican pedagógicamente reconocer la posibilidad de perfectibilidad – formación humana desde la educación. Para ello, la metodología establecida fue una aproximación crítico – reconstructiva que permitió develar la concepción de infancia en los autores, y de paso establecer una crítica pedagógica a la sociedad que sirve de contenedor existencial a los autores y obras citadas. De modo que el singular permite reconstruir el sentido colectivo, dado por estos pedagogos, y el plural sirve para identificar las diferencias según sus temas y problemas.

Palabras clave: Experiencia; Educación; Formación; Infancia; Infancias; Sensibilidad.

Abstract

Childhood is an invention of modernity as the sensitivity of society and the family towards children, which leads to granting them an importance not assigned in antiquity or in the Middle Ages. Benjamin, Agamben, Marcuse, and Kohan, authors of critical theory and pedagogy, understand it as an experience of change and formation not reducible only to children. Therefore, in the singular, childhood is understood as a formative experience, and instead of being associated with reductionist conceptions of biological understanding, it recognizes anthropological, pedagogical, and historical implications such as beginning, awakening, historicity, and language, and affirms the possibility of formation through education. In the plural, infancy expresses the multiple contextual, conceptual, and biographical materializations of childhood. Therefore, the purpose of this work is to understand that from the works of Benjamin, Agamben, Marcuse, and Kohan, childhood and childhoods imply pedagogically to recognize the possibility of perfectibility - human formation from education. For this, the established methodology is a critical-reconstructive approach that allows us to unveil the authors' conception of childhood, and to

establish a pedagogical critique of the society that serves as an existential container for the authors and works cited. Thus, the singular allows us to reconstruct the collective sense given by these pedagogues, and the plural serves to identify the differences according to their themes and problems.

Keywords: Experience; Education; Training; Childhood; Childhoods; Sensibility.

Introducción

De vez en cuando en algunas regiones de Europa se denominó a la Pedagogía Movimiento pedagógico. Pero ella fue desde su origen un movimiento, una conciencia colectiva con implicaciones políticas, dirigida a reforma permanente, un sistema transitorio — Konrad Wünsche, *La terminación del movimiento pedagógico*

La infancia que afirmamos es una dimensión aún no suficientemente pensada de la experiencia humana. Es una oportunidad de asumir la discontinuidad como condición ontológica de la existencia, una apertura de esa experiencia a lo imprevisto, a lo que puede ser de otra forma, a lo que todavía no sabemos ni podemos — Walter Omar Kohan, *Infancia. Entre Educación y Filosofía*

La pedagogía, entendida como campo disciplinar y profesional en torno a la educación y formación humana (Runge Peña et al., 2018), se ha ocupado de pensar la infancia desde campos como la pedagogía infantil o la antropología pedagógica de la infancia (Hincapié García et al., 2012). En sus bases antropológicas modernas se reconoce la infancia como una sensibilidad que inaugura la posibilidad de cambio por vía educativa en todas las manifestaciones del género humano. Autores como Rousseau, Kant y Pestalozzi asumen dicha sensibilidad desde la perfectibilidad - formación humana (Archard, 2005). Según Wünsche (1991), la ruptura con la herencia y la propuesta de la mejorabilidad desde la educación es la clave para comprender antropológica y políticamente el movimiento pedagógico moderno en las voces de los autores citados.

Para este trabajo, la asociación pedagógica existente entre infancia, infancias, sensibilidad, educación y formación es de central interés. Se asume el singular “infancia” como un concepto antropológico pedagógico desde el cual poder derivar aproximaciones particulares o ideográficas a la experiencia y sensibilidad en torno al cambio (Kennedy, 2006). El despliegue de la infancia en múltiples temporalidades y espacialidades permite comprender el plural “infancias”; es decir, las infancias serían los múltiples despliegues de la infancia como sensibilidad y concepto (Kennedy & Kohan, 2008). Si con la infancia se resalta la relación cambio – formación, con las infancias se contextualiza dicha relación, identificando diferentes materializaciones de la perfectibilidad humana. Tendencialmente, tanto la infancia como sus despliegues, las infancias, se enmarcan temporalmente en los niños (Matthews & Mullin, 2023). Es recurrente, principalmente en enfoques del ciclo vital, reducir la infancia y las infancias al momento de los primeros niveles del ciclo vital humano (Escobar Londoño et al., 2016). Siendo pertinente esta relación, por sus implicaciones antropogenéticas —desarrollo de habilidades, socialización primaria, maduración física— se hace insuficiente, dado que no permite comprender antropológica y pedagógicamente dicha sensibilidad y concepto en otros niveles de la existencia humana. En este caso, un adulto también puede tener experiencia de infancia como experiencia de comienzo, de perfectibilidad, de cambio (Wolff, 1998).

Para los pedagogos modernos, la infancia establece como sensibilidad y concepto la posibilidad de la formación humana por vía educativa (Fry, 2014; Kennedy & Kohan, 2016; Klafki, 1990). Para ellos, la formación alude a la perfectibilidad humana. El ser humano es una criatura no fijada, no determinada por la tradición o naturaleza, ella puede hacer de sí una versión distinta a la dada por la herencia biológica o cultural. La perfectibilidad humana como formación —*Bildung*— permite comprender antropológica y pedagógicamente la autoactividad del sujeto en el hacerse humano. Dicha autoactividad formativa o autoformación se realiza en condiciones objetivas o materiales de posibilidad (Klafki, 1990). Para los clásicos, la formación es posible gracias a las agencias humanizadoras o socializadoras, por ello la formación se gesta en el sujeto desde su autoactividad y desde las influencias educativas.

Con base en las aclaraciones anteriores, se propone como tesis central de este texto, desde las obras de Benjamin, Agamben, Marcuse y Kohan, que *la infancia y las infancias implican pedagógicamente reconocer la posibilidad de perfectibilidad – formación humana desde la*

educación. Esta tesis se desarrolla con base en una metodología histórico – hermenéutica que persigue reconstruir las concepciones de infancia en la pedagogía moderna, principalmente los autores de orientación crítica referenciados. Se trata de una lectura pedagógica y crítica que permita desnaturalizar el supuesto biológico contenido en aproximaciones genealógico-constructivas —evidente en algunos estudios de infancia desde la psicología, la historia, la antropología, la sociología, entre otras disciplinas—, cuyo lugar común de comprensión sobre la infancia se reduce a una etapa del ser humano, al modo del ciclo vital. Se busca, entonces, una lectura crítica a ideas sobre la infancia y los niños que se han constituido en lugares habituales de comprensión en ámbitos sociales, comunitarios, académicos y políticos. Para ello, se da paso a otras formas de comprensión desde lugares heteróclitos (Runge Peña, 2008), que, de paso, permitan reconocer derivaciones, implicaciones y posibilidades antropológicas, políticas y pedagógicas para los sujetos (Foucault, 2007).

Con el interés de sustentar dicho supuesto se propone en este texto los siguientes apartados. En primer lugar, una aproximación teórica a las concepciones filosóficas de la infancia en Benjamin, Marcuse, Agamben y Kohan. En segundo lugar, se plantea un acercamiento epistemológico y metodológico a la hermenéutica reconstructiva como propuesta investigativa que orienta el presente trabajo. En tercer lugar, la conceptualización de la relación infancia e infancias desde el lente de los autores citados; apartado que retoma tanto elementos de análisis como de discusión sobre el tema en cuestión. Por último, algunas consideraciones que permiten continuar con la pesquisa propuesta.

Marco Teórico. Concepciones filosóficas y pedagógicas de la infancia en Benjamín, Agamben, Marcuse y Kohan

Es importante precisar que el análisis de las concepciones de la infancia en Walter Benjamin, Giorgio Agamben, Herbert Marcuse y Walter Kohan aquí planteadas, se inscriben en dos campos de conocimiento específicos: la ciencia de la educación (Wulf, 1999) y la filosofía de la educación (Fullat, 1997). De esto se colige que el lugar de indagación es la pedagogía y la filosofía, pero no como disciplinas independientes, sino más bien desde la relación que han hecho explícita dichos campos de conocimiento. En esta perspectiva, se encuentra un lugar común en

estos autores en su lectura sobre la infancia: su crítica a la modernidad —en su versión instrumental capitalista— en la cual la infancia queda reducida a compresiones burguesas, adulto-céntricas, que suelen asociarse con dispositivos biopolíticos de control y de disciplinamiento de los niños (Foucault, 2007, 2009; Kohan, 2004, Rodríguez Pascual, 2007). Según estos autores, un sistema social que se embarca en condiciones de utilidad y productividad no permite una experiencia auténtica para el ser humano, y en particular para los niños, pues lo que se reitera desde su proyecto es la negación antropológica, histórica y pedagógica de la formación de los sujetos. Por ello, es necesario poner en cuestión la idea hegemónica de la infancia configurada en la modernidad desde su lectura capitalista; y en lugar de considerarla como una experiencia productiva, heterónoma, adulto-céntrica, y hasta tiránica, se opta por entenderla como una experiencia de comienzo y despertar, vinculada irrestrictamente a su historicidad y lenguaje.

En este sentido, Benjamin (2005) en su crítica radical a la sociedad accidental —en particular desde su forma de configuración capitalista— denuncia la idea de progreso de cuño burgués, donde la infancia se constituye en experiencia productiva y temporalmente delimitada, en la que los niños como pequeños burgueses deben ser vigilados y conducidos, pues precisan alcanzar ideales antropológicos de éxito estipulados en la clave productiva. En sus escritos, Benjamin (1987, 1989b) critica esta idea burguesa de la infancia y, en su lugar, plantea otras formas de configuración de esta experiencia humana. Sospecha de la época, y pone en evidencia la crisis de experiencias del ser humano, no porque este carezca de vivencias desde las cuales puede configurar sentidos, sino por la imposibilidad de los sujetos para dar cuenta de sí desde sus propias constelaciones históricas (Benjamin, 2008). Para este pensador, la infancia aparece en relación con la experiencia humana y con sus formas de configuración al narrarse; por tanto, está asociada a las condiciones de posibilidad de autodeterminación y de narración de sujetos inmersos en contextos sociales en los que priman lógicas industriales, productivas e instrumentales de orden capitalista. Se precisa de una experiencia revolucionaria para develar y despertar de lógicas históricamente establecidas; de ahí la pertinencia de la crítica desde la filosofía y la pedagogía.

En este contexto, pensar lo humano y sobre todo la experiencia, exige para Agamben (2015) considerar los modos en que un ser humano puede ser in-fante. ¿Cómo puede ser que un ser humano esté privado del lenguaje o que deba plantearse su adquisición? En clave benjaminiana se trata de repensar la experiencia empobrecida o destruida por un lenguaje que limita posibilidades

de interpretación y comunicación. Por ello, para Agamben no es posible pensar la infancia como experiencia sin considerar su vínculo con el lenguaje; es una experiencia que se configura mediante el lenguaje y no en su ausencia; una posibilidad de comprensión de lo humano que se produce en el lenguaje entre los límites de lo inefable y lo decible.

Ahora, toda experiencia humana se enmarca en un contenido histórico de la racionalidad que determina la comprensión de los conceptos y su relación con la realidad social. Por ello, para Marcuse (1994) ningún tipo de análisis, sea científico o social, puede obviar este contenido y contexto, aunque según el mismo autor es necesario señalar que el pensamiento positivo y neopositivista opera contrarrestando, al gestar fuerzas que, desde las posibilidades tecnológicas, afectan a la sociedad entera al marcar transformaciones políticas, formas de consumo y el curso del desarrollo técnico y tecnológico, no siempre al servicio de la humanidad ni de su humanización.

Debería ser obvio para todos que una sociedad constituida de modo irracional requiere una racionalidad histórica que sea capaz de introducir el elemento negativo en la comprensión de la infancia y sus formas de materialización histórica, reconociendo “la crítica, la contradicción y la trascendencia” (Marcuse, 1994, p. 253) como un camino para precisar la irracionalidad de la racionalidad. Esta diferencia, también permite comprender las fuerzas que hacen posible que dicha racionalidad produzca su propia transformación al configurar prácticas que van más allá de la totalidad comúnmente establecida. Y al tiempo, permite entender aquellas fuerzas que configuran formas de perpetuación de concepciones y prácticas de infancia desde su irracionalidad y existencia desesperanzada.

De este modo, el análisis de la infancia en estos autores apela a otra mirada, también constitutiva de su conceptualización y materialización histórica, para no reducirla a comprensiones burguesas, biológicas, adulto-céntricas que apelan a marcarla como inocencia, incompletitud e inmadurez (Ríos-Osorio, 2018). Con Marcuse (1971), es menester reconocer el ‘otro lado’ que, por principio, es constitutivo de dicho concepto e historia, cuyo conocimiento descubre que todo esto no es un efecto residual, sino una parte constitutiva que sedimenta el estado de cosas actuales que ofrece otras posibilidades de reflexionar críticamente sobre la infancia y los niños. Así lo entiende también Walter Kohan (2004, 2009), para quien la infancia implica experiencia de comienzo, natalidad, imaginación, en lugar de réplica o cumplimiento de ideales antropológicos

de una cultura específica o de quienes entendiéndose mayores de edad buscan determinar la vida de los niños.

Para Kohan (2004, 2009) otro mundo es posible aún en medio de la experiencia empobrecida del hombre; hay oportunidad para un nuevo comienzo que implica natalidad, imaginación, abrir sentidos y configurar formas diversas de sensibilidad frente a los seres humanos, y específicamente frente a los niños. Solo una infancia así concebida posibilita distanciarse y emanciparse de un mundo predefinido que exige la adaptación, la réplica y la homogenización. Para este autor esto implica volar, errar, trascender mundos predeterminados y supuestamente inmodificables; es decir, una praxis política y ética desde la esperanza crítica para buscar alternativas históricas y humanas, y no la perpetuación de prácticas incuestionables.

Ruta metodológica. La hermenéutica crítico – reconstructiva y sus implicaciones

Este trabajo asumió un enfoque cualitativo de orientación histórico – hermenéutico, considerando la propuesta epistemológica y metodológica de la hermenéutica reconstructiva (Prior Olmos, 2002). En sentido amplio, lo histórico – hermenéutico se implementó en este escrito al contextualizar las ideas en torno a la infancia en diferentes obras y momentos históricos, resaltando la modernidad como la época en la que es posible la esperanza pedagógica de mejora por vía educativa (Wünsche, 1991). De esta forma, se develó la concepción que autores como Benjamin, Agamben, Marcuse y Kohan asignan a la infancia, principalmente en sus aportes pedagógico – filosóficos y sus implicaciones para una comprensión de la modernidad y crítica al capitalismo. Discusión que no solo planteó una diferencia entre modernidad y capitalismo, sino que abre la posibilidad de una opción emancipatoria para la modernidad (Pérez Ramírez & Hincapié García, 2022)

Coherente con ello, en el desarrollo de la tesis de este artículo, se propuso una aproximación crítico – reconstructiva a partir de una muestra documental de las obras de los autores de referencia. Procedimentalmente, dicha acercamiento se logró inicialmente mediante la revisión de literatura de los autores; luego se procedió a un análisis temático para identificar categorías vinculadas a la infancia como modo de expansión de su contenido comprensivo. Aquí, las lecturas de las obras, la identificación de tesis centrales en cada uno de los autores, los

comentarios al margen de los textos abordados, los memos analíticos, se constituyeron en técnicas claves para generar la información requerida, así como para su posterior análisis. De este modo, se develó la concepción de infancia en los autores y establecer una crítica pedagógica a la sociedad que sirve de contenedor existencial a los autores y obras citadas. El desarrollo de esta aproximación crítico – reconstructiva en el marco de la investigación realizada giró en torno a los siguientes lugares:

El primero, la lectura y tematización de las obras de Benjamin, Agamben, Marcuse y Kohan, que se realizó estableciendo contemporaneidades con otros autores como Philippe Ariès (1986, 1997) y Lloyd deMause (1982), lo cual permitió complejizar la comprensión de la infancia. En esta tematización se recuperaron los abordajes teóricos que los autores elaboraron en torno al tema: infancia–experiencia en el caso de Benjamin, infancia–lenguaje en Agamben, infancia–racionalidad en Marcuse e infancia–cambio en Kohan. Es de resaltar que tanto la experiencia como el cambio hacen parte de la comprensión pedagógica sobre la formación.

En segundo lugar, desde las concepciones de infancia derivadas de los autores, se problematizaron las condiciones sociales que permitieron o imposibilitaron el despliegue de dicho concepto. Por ejemplo, tanto en la obra de Benjamin, de Agamben como en la de Kohan sus concepciones de infancia cuestionaron las relaciones sociales configuradas en tiempos del capital, en tanto no permiten la experiencia y el cambio. Pedagógicamente se podrá decir que en el capitalismo no es posible la formación en cuanto déficit de experiencia y cambio.

Por último, como derivado de la reconstrucción crítica, se identificaron algunos temas que pueden servir para continuar con este programa de investigación. Temas como formación e infancia en los clásicos de la pedagogía moderna son la propuesta para continuar con esta pesquisa.

Análisis y discusión ¿Infancia o infancias?

En gramática, los sustantivos tienen, por norma general, una forma en singular y otra en plural; en ambos casos, funciona como una marca asociada al número, que se encuentra expresa en la terminación de la palabra, para referirse así a una o varias personas, objetos o cosas. Ahora, más allá de lo gramatical, lo singular puede indicar lo único, lo raro o extraordinario; y lo plural, lo múltiple, lo variado, lo numeroso. Pero en esta comprensión gramatical los límites pueden ser

inciertos (Gili Gaya, 1973), por cuanto es necesario establecer la diferencia entre *infancia* e *infancias*, pues por decisión conceptual y metodológica afincada en la pedagogía, ambos conceptos se usan, aunque no con el mismo sentido ni su diferencia queda reducida a la cualidad del número de un sustantivo.

Infancia (del latín *infantia*: *in* -sin- y *fari* -hablar-) literalmente define la ausencia de habla; indica “el que no habla”, el “incapaz de hablar” (Kohan, 2004, p. 44). Dicha incapacidad del sujeto consiste en que no puede dar cuenta de sí, pues en su minoría de edad (Kant, 2015) no alcanza una autonomía suficiente que le permita disertar de manera inteligente como los adultos, que se suponen autónomos (Ríos-Osorio, 2018). Esta forma histórica de entender la infancia como inmadurez, pequeñez, incompletitud, minoridad, precisa de superación y emancipación del sujeto, para no reducirla a la culpable incapacidad del hombre de la cual la ilustración debe liberarlo. Incapacidad que según Kant (2015) significa la imposibilidad de:

Servirse de su propio entendimiento sin la dirección de otro. Uno mismo es culpable de esta minoría de edad, cuando la causa de ella no radica en una falta de entendimiento, sino de la decisión y el valor para servirse de él con independencia, sin la conducción de otro.
(p. 1)

Entender la infancia como incapacidad para servirse del propio entendimiento, tiene desde la pedagogía y la política dos implicaciones nefastas. En lo pedagógico, porque se asume que el destino del niño no puede ser otro, que aquel que se configura a partir de una heterónoma determinación ajena, donde toda educación, formación o institucionalización afirmativa, asume positividad anticipada e impuestas en razón a quien debe llegar a ser, negando toda posibilidad de autonomía y libertad (Benner, 1998). Y desde lo político, porque debido a su negación antropológica (a lo sumo, reconocido como un adulto en miniatura o en potencia) se justifican tratos sociales que no se explican ni ética ni humanamente: invisibilizarlos, abandonarlos, silenciarlos, reclutarlos, incluso eliminarlos.

Tuvieron que pasar muchos siglos para producirse socialmente un cambio considerable con los niños, una sensibilidad distinta a la que Philippe Ariès (1986, 1997) llama infancia, y ubica su nacimiento en la época moderna. Este autor plantea la infancia, a partir del análisis de documentos iconográficos, como sensibilidad por el niño dada su singularidad. Quien otrora era ignorado, invisibilizado, es históricamente reconocido a partir del siglo XVII; adultos, familias y sociedad

le contemplan y otorgan importancia. Se constituye en centro de atención, asunto que en la modernidad está ligado a “una teoría de la educación y al desarrollo de las estructuras educativas” (Ariès, 1986, p. 10). En el mismo sentido, también Lloyd deMause (1982) enfatiza que el reconocimiento de la infancia en la época moderna coincide históricamente con la aparición de opciones para educar, proteger y cuidar a los niños, expresadas en nuevas instituciones y revoluciones educativas. Escuelas, internados, colegios, atención familiar, propuestas educativas hacen expresa la sensibilidad de la infancia y la necesidad de cuidar y educar a los niños, procurando no fallar en la tarea de hacerlos buenos seres humanos, buenos ciudadanos. Según Varela Fernández (1986), este nuevo sentimiento afecta formas de relación y trato, normas, etiquetas y ceremonias que se imponen a los niños, a modo de una educación especializada, para lograr un buen hombre, un buen cristiano, cauto y prudente.

No obstante, en esta comprensión original y pionera del historiador francés (Philippe Ariès), respecto al tránsito del abandono al cuidado, del olvido al reconocimiento, de la invisibilidad a la centralidad de la infancia, quedan asuntos sin resolver. El primero, reconocido por el mismo autor, al entender dicha sensibilidad como un sentimiento bifronte: ternura y severidad; asunto también expreso por deMause (1982) en su estudio de las relaciones paternofiliales, al contemplar, frente a la crianza de los niños, formas ambivalentes que pasan por el infanticidio y el abandono, hasta la socialización y la ayuda. Bifrontismo, en el que se reconoce la naturalidad, potencialidad y diferenciación del niño con respecto al adulto, pero también la picardía, inocencia y sin razón, que hacen de él una amenaza para el orden social, político y educativo. Por esto, se le quiere cuidar y proteger, pero con una exigencia, severidad y prescripción que pretende abarcar hasta las menores manifestaciones de su vida, pues nuevamente desde una heterónoma determinación, la meta es hacer de él un ideal de la época, es decir, un hombre modelo, culto, respetuoso, cortés, obediente, estudioso y bien hablado (Alaniz Rodríguez, 2021).

El segundo asunto problemático en esta comprensión de la infancia, como quizás en cualquier definición que se quiera plasmar, es el peligro de cercenarla o reducirla a las condiciones materiales e históricas de los niños. Por esto, si bien en la época moderna se hace visible una transformación en el sentimiento que se tiene frente a los niños –una sensibilidad diferente, aunque no necesariamente mejor–, al hacer una lectura crítica de la historia, siguiendo el eco de los desechos y las ruinas (Benjamin, 1989b) no como mera evocación del pasado, es posible albergar

otros sentidos para la infancia, o incluso vestigios de dicha sensibilidad bifronte, en el trato que históricamente se le ha dado al niño. Tal es el caso, del sentimiento profesado a los niños por parte de civilizaciones antiguas, que desde la *paidea* y la *humanitas* reconocían en ellos una posibilidad de humanidad, siendo objeto de preocupación social y educativa, aunque con las limitaciones propias de la época; también en la Edad Media, aparecen ecos de la afectividad y cuidado hacia los niños por parte de madres, familias y comunidades, y no siempre opciones de infanticidio e invisibilidad (Delgado Criado, 1998).

Aún con los reclamos expuestos, esta última lectura es, sin duda, pionera y diferencial con respecto a la minoría e invisibilización de la infancia. El asunto es que, a pesar de la sensibilidad otorgada a los niños por los adultos, la familia y las instituciones, paradójicamente –quizás por formas desmedidas de cuidado, o por intencionalidades morales, políticas, sociales o económicas–, se cercena su libertad y autonomía, mediante interacciones y acciones afirmativas, que al modo de la instrucción marcan la vida adulta y la ciudadanía (entendida afirmativamente como la obediencia absoluta exigida por el estado moderno), como la forma de humanización reconocida desde lo político, lo social y lo educativo. Tal sensibilidad, desde la crítica pedagógica a partir de teorías no afirmativas de la educación y la formación (Benner, 1998), busca reproducir y perpetuar arbitrariamente valores sociales, culturales, políticos, económicos y religiosos, enmarcándose en dogmatismos que homogenizando al ser humano limitan su posibilidad de espontaneidad, asombro, libertad y humanidad, para constituir en su lugar a los niños en cuerpos dóciles, controlados, disciplinados, sometidos a la vigilancia y la sanción (Foucault, 2009).

Frente a estas formas de comprensión de la infancia, se coligen dos caminos desde la pedagogía y la filosofía. Uno es, embarcar la infancia en un ideal históricamente determinado, que traslada toda posibilidad de realización a un futuro mejor en una edad posterior. Un camino desde la pedagogía, que atañe a una infancia afirmativa en tanto tiene preestablecidas positivities que no dan espacio a la autodeterminación, y aunque se reconoce en la persona su condición de maleabilidad, esta toma un fin definido con anterioridad, casi siempre, declarado por otros (Benner, 1998).

Es empeñarse en conservar ideales burgueses (del mundo de los adultos), que somete a los niños a condiciones autoritarias, represivas, ideológicas, de silenciamiento y sometimiento, porque ellos no interesan por lo que son, sino por lo que llegarán a ser. Sería una forma de sensibilidad

moderna, o de proyecto burgués, que bajo una pedagogía afirmativa pretende imponer un proyecto social, cultural y político bajo miradas capitalistas, enmarcadas en condiciones de serialidad, reproducción técnica y objetos de uso (Benjamin, 1989b). Al modo de un proyecto ilustrado su busca desde la pedagogía que el pequeño humano se haga adulto, porque el niño que carece de educación debe alcanzar un grado de alta cultura como lo entiende la Ilustración (Pérez, 2020). Es en este contexto de época donde los niños, fruto de la unidimensionalidad de la sociedad (Marcuse, 1994), son educados principalmente por los medios de comunicación y sus ideales burgueses de producción y consumo (Marcuse, 1971).

Otro camino, desde la pedagogía (y en particular desde la antropología histórico-pedagógica) y la filosofía, es asumir la infancia como una experiencia formativa (Álvarez Montoya et al., 2020). Experiencia, que desde Benjamin (1989a) no se reduce a cualquier vivencia de la persona, ni a un conocimiento científico de la misma. Para dotarla de sentido se requiere del esfuerzo y elaboración del sujeto, por su carácter artesanal; pero también de la interacción y comunicación con otros, con la tradición, por su carácter comunitario. Paradójicamente, es en estas cualidades que radica la pobreza de experiencias de la época moderna; pobreza expresa en la mudez de aquellas gentes que volvieron enmudecidas de los campos de guerra luego de haber tenido las experiencias más atroces de la historia (Benjamin, 1989a).

Esta concepción mesiánica e histórica materialista del filósofo alemán de origen judío, implica una comprensión no lineal de la historia, en la que el pasado tiene vigencia y se constituye en experiencia, pues es modificado y se es modificado por él. Es una posibilidad mesiánica de redimir el pasado, desde experiencias que traen presencias, pero al tiempo se extiende a ausencias y luchas como compromiso político frente a las ruinas (Staroselsky, 2015). Desde lo pedagógico, esta experiencia se entiende también como formativa, en tanto permite construir subjetividad a partir de la autoderminación que la persona alcanza en confrontación con realidades instituidas o por la incitación que otros hacen a su autonomía. Esta comprensión de la infancia como experiencia formativa, en lugar de estar asociada a concepciones reduccionistas de comprensión biológica, reconoce implicaciones antropológicas, pedagógicas e históricas tales como: comienzo, despertar, historicidad y lenguaje.

¿Por qué la infancia es una experiencia de comienzo? Desde la antropología pedagógica, se entiende que por el estado de vulnerabilidad, dependencia, maleabilidad y perfectibilidad que

acompaña al ser humano, se hace necesario en su camino de construcción de subjetividad contar con ayudas pedagógicas (Scheuerl, 1985), de la cultura, de los otros; pero, al tiempo, es imprescindible el esfuerzo personal para crear como artesano su propia obra, es decir, para ganar en autonomía, autodeterminación y libertad (Kant, 2015). En esta condición, la infancia como experiencia de comienzo, remite a experimentar la novedad y la errancia de la vida, para no quedar petrificado en hábitos sin sentido por fuerza del uso, la repetición y conveniencia social. Según Kohan (2013), viajar y formar(se) son dos acciones asociadas a la errancia, que para el caso de Simón Rodríguez y Paulo Freire, maestros itinerantes en la educación latinoamericana, se constituyen en línea de conexión. Los dos fueron errantes en los dos sentidos del término. (1) Errancia como camino, como forma de desplazamiento para buscar condiciones para el encuentro con el otro, para entender que las cosas pueden ser de otra manera, para entender un mundo abierto, una historia de búsqueda y movilización; en este sentido, ambos maestros fueron andariegos de la utopía, especialmente en territorios en los que el capitalismo deshumaniza (Kohan, 2020). (2) Por otro lado, errar en el sentido de equivocarse, evoca la materialización antropológica de la maleabilidad y perfectibilidad que cada ser humano posee; hace parte de la aventura de conocer y conocerse. Como experiencia de comienzo, la infancia contempla ambas características de la errancia. Se asume como viaje, para sentirse en camino hacia un nuevo inicio, aunque dicho trayecto implique disponerse al cambio, a la transformación, al equívoco (Kohan, 2014). Un desplazamiento que tiene que ver más con la intensidad, que, con los recorridos en el espacio y el tiempo, para no conformarse con el estado de cosas que buscan continuidad. El errante, como el infante,

Es el que se juega el cuerpo en el encuentro con otros cuerpos, el que, en su pensamiento, en sus escritos, se juega corporalmente la vida para cambiar, para interrumpir la vida donde no es vida, para permitir el nacimiento de una vida otra, nueva, inexistente hasta el presente. (Kohan, 2013, p. 61)

En este sentido, la originalidad, la indefensión, la espontaneidad, la naturalidad, la ingenuidad, la franqueza aparecen como cualidades de una experiencia de natalidad, y no como expresión de riesgo, de inmadurez o de infantilización. Por esto, la infancia es vista “como discontinuidad, como multiplicidad, como desequilibrio, como búsqueda de otros mapas, como historia siempre naciente, como devenir, como posibilidad de pensar lo que no se piensa y de ser

lo que no se es” (Kohan, 2004, p. 276). Aquí, incluso todo lo sucedido, puede leerse una y otra vez como opción de búsqueda, pero esta vez no desde la ciencia, el mito o el origen, sino como experiencia, pues “todo lo acontecido puede recibir un grado de actualidad superior al que tuvo en el momento de su existencia” (Benjamin, 2005, p. 397).

Por esta condición de natalidad, la infancia se constituye también en una experiencia de despertar, de emancipación, de revolución. Pero ¿de qué tiene que despertar la infancia? Por su condición de maleabilidad, el ser humano precisa del cuidado de sí en contextos históricos e incitaciones educativas no siempre favorables a su formación. Por esto, la infancia aparece como una imagen de destrucción de la subjetividad y de las posibilidades de libertad y autonomía del ideal realidad burgués; una tierra de desembarco no dispuesta al progreso y crecimiento en tanto forma de resignación al mundo de los adultos colonizadores y a las leyes del mercado (Benjamin, 1989b). Por esto, desde la crisis y la crítica a la modernidad capitalista, se muestra como forma de violencia, de revolución, en cuanto implica arrancar al individuo de la arbitrariedad de la vida meramente sensible, caprichosa¹. Ante el adulto-burgués (la concepción de la vida adulta manifiesta un ideario burgués) la infancia es la experiencia antitética, que busca ser libre de la imposición de ideales, cogniciones, representaciones y comunicaciones burgueses, ante las que es necesario resistir. Se trata entonces de un comienzo como irrupción, un levantamiento revolucionario de un nuevo orden, una lucha por adueñarse de sí mismo, atacando las cosas que debe transformar; con conciencia de sí como fuerza y posibilidad de cambio (Storme & Vlieghe, 2011), al modo de Hamlet, pues quien pierde el sentido, las luchas, los propósitos e ideales en la vida, ha envejecido. Es una apuesta política “por la transformación, por la inquietud, por el no conformismo” (Kohan, 2004, p. 279); una condición utópica abierta a la maleabilidad, a lo imprevisto, a lo que todavía la persona no es. Un despertar del sueño que, según Benjamin (2005), implica espanto y horror, astucia y espera, pues:

Los sueños aguardan secretamente el despertar; el durmiente se entrega a la muerte sólo si es revocable, aguarda el instante en el que con astucia escapará de sus garras. Y lo mismo

¹ Sin pretensiones reduccionistas, se puede decir que el derrumbamiento de sistemas tradicionales de orden teleológico y metafísico frente a la naturaleza, existencia y destino del hombre, que pasaron a otorgarle autonomía y libertad para su configuración, genera crisis de todo orden: social, político, religioso, cultural, económico y educativo. Pero por esta misma razón, en el marco de una dialéctica propia de la ilustración, todos los nuevos fundamentos que atañen a la existencia, naturaleza y destino del ser humano, son sometidos a la crítica, al juicio por el entendimiento, para justificar comportamientos socialmente razonables.

el colectivo onírico, para quien sus hijos se convierten en la feliz ocasión de su propio despertar incapaz: reconocer lo nuevo. (p. 395)

La experiencia de natalidad y despertar está dotada de otra temporalidad, donde la infancia no es una etapa o una condición de vida como en su expresión biológica, sino más bien una cualidad de curiosidad, de revolución, de apertura para ser de otra manera; no es un tiempo acumulado cronológicamente, sino una forma presento-céntrica de relacionarse consigo mismo, con los otros y con lo otro². Lejos de ser una etapa que se supera, como si fuera solo un momento vivido que se constituye en sombra o resto para la existencia del ser humano (Kohan & Cassidy, 2021), es un estado, una cualidad o un modo de experiencia que habita toda la vida, que, por un lado, irrumpe la historia para resistirse a experiencias anticipadas o determinadas, y, por el otro, precisa de ser atendida sin importar la edad de la experiencia (Kohan, 2004, 2009, 2020). Se trata de una mirada histórica como la propuesta por Benjamin (2005), quien, alejándose de los planteamientos de Hegel al ligar la historia al desarrollo y el progreso, opta por una historia capaz de escapar al doble peligro del tiempo: la progresividad lineal y el eterno retorno recursivo. Desde esta perspectiva Benjaminiana, la historia no es solo aquello que fue, sino aquello que pudo haber sido, lo que conlleva para la infancia una cualidad presento-céntrica y de redención, pero también una condición moral del hecho histórico en tanto responsabilidad de sí y de los otros.

Pero en esta experiencia histórica, de comienzo y despertar, tal como lo plantea Agamben (2015), el sujeto no es solo un interlocutor, mucho menos un in-fante que no habla, no piensa, no sabe; aunque seguramente, en la crítica de Benjamin, hay quienes toman este camino. Aquí, experiencia e infancia están ligadas al lenguaje, precisan de él; ambas son condiciones originarias, fundantes de posibilidad de la existencia humana, sin importar la edad. Infancia y lenguaje parecen “remitirse mutuamente en un círculo donde la infancia es el origen del lenguaje y el lenguaje, el

² Kohan (2004, 2009, 2020) retoma, para leer la infancia, tres palabras que los antiguos griegos tenían para pensar el tiempo. *Chrónos*, como lo continuo, lo lineal, lo sucesivo, lo cronológico, que para la infancia define un límite temporal que restringe su tiempo a la niñez como período temporal de la existencia; es un tiempo irreversible que precisa de medidas, donde el presente define la frontera entre lo que ya fue (pasado) que se recuerda, y lo que todavía no es (futuro) que se sueña. *Kairos*, por el contrario, es una expresión cualitativa del tiempo en la vida de los seres humanos, que represente, al modo del tiro al arco, el momento oportuno para el arquero; es el acontecer en el momento oportuno, cuando las condiciones son propicias para una infancia como forma de sensibilidad funcional al sistema. Y finalmente, *Aión*, tiempo de la experiencia asociado a lo discontinuo, al devenir, a la intensidad de la vida; en este tiempo para la infancia no hay “sucesión consecutiva como en el tiempo cronológico, sino la intensidad de una duración” (Kohan, 2009).

origen de la infancia” (Agamben, 2015, p. 64). De esta forma, la constitución del sujeto en el lenguaje es la posibilidad de crear experiencias de infancia, pero al tiempo, la infancia como una experiencia originaria, inefable, es la posibilidad del lenguaje. Acorde con esto, no hay lenguaje sin infancia ni infancia sin lenguaje, y es precisamente esta relación, la oportunidad de expropiar una experiencia muda mediante el habla (Agamben, 2015). Como plantea Kohan (2004), desde su interpretación a Heráclito, Sócrates, Rancière y Deleuze: el ser humano es un ser de experiencia, lenguaje e historia, y desde esta posibilidad “no piensa lo que todo el mundo piensa, no sabe lo que todo el mundo sabe, no habla lo que todo mundo habla” (p. 275). Metafóricamente, se trata de un texto inhallable asociado al origen, a lo espontáneo; una experiencia anacrónica y dialéctica, que entiende que la persona tiene su historia, su lenguaje, su comunidad, su alteridad (Benjamin, 1989b).

Esta no es una visión para idealizar el niño o la infancia, ni un romanticismo, sino una cuestión antropológica, pedagógica, histórica y política, que exige diferenciarlos. A los niños, como sujetos en condiciones de igualdad en la diferencia, y a la infancia como experiencia histórica y formativa de comienzo y despertar, que no se reduce a una cuestión de edad ni capacidad de la persona. Y aunque la infancia se relaciona con los niños, en tanto sujetos marcadamente originales, astutos, en quienes reposan amplias experiencias de comienzo y despertar, desde esta concepción, ni toda experiencia de los niños es vista como infancia ni toda infancia se refiere a los niños.

Desde la condición de historicidad y pluralidad de la antropología histórico-pedagógica, la infancia como experiencia se concreta en rostros de seres humanos, en quienes tiene manifestaciones históricas específicas que se diferencian del concepto. Por esto, infancias, en plural, se entiende como la materialización de dicha experiencia en personas de carne y hueso, quienes, incluso al compartir contextos espacio temporales, muestran variaciones en su construcción de subjetividad y diversidad en sus objetivaciones histórico-antropológicas de la infancia. Estas infancias son las que se narran en forma de experiencia mediante el lenguaje. Un camino que no parte de la niñez hacia la adultez, sino en su opuesto, “pues no hay nada más consolador y esclarecedor a la vez que dirigir la mirada desde la altura de los años al paisaje de la niñez, apacible, aunque fragoso” (Benjamin, 1919).

Consideraciones finales

La infancia como concepto tiene diversas formas de comprensión. Puede leerse a partir de un campo disciplinar específico como la psicología, la filosofía, la historia, la sociología, la pedagogía, o abordarse a partir de orientaciones teórico-conceptuales diferentes en cada disciplina. En esta tarea, el lugar de la etimología es bastante peligrosa para establecer claridades conceptuales sobre la infancia (del latín *infantia*: *in* -sin- y *fari* -hablar-), pues no se trata solo de un sentido gramatical del término, sino una comprensión en la que es fundamental apelar a la historia del concepto para evitar confusiones. Aquí, resulta clave la lectura de la infancia desde la pedagogía como ciencia de la educación que, mediante su relación con la filosofía, permite develar históricamente diferentes matices de la infancia, y no solo como una forma de entendimiento teórico de un campo temático, sino también por las prácticas que desde dichas comprensiones se instituyen socialmente.

En particular, pensar la sensibilidad y el concepto de infancia desde la pedagogía moderna implica asumir en él la posibilidad de la experiencia, el cambio y la formación. Para el discurso pedagógico de la modernidad la invención de la infancia permite legitimar la esperanza pedagógica de cambio por vía educativa. Con la infancia, la adultez, en tanto mutismo o quietud, se ve confrontada. Haciendo un ejercicio metafórico puede comprenderse el viejo régimen cortesano – feudal como expresión de la adultez en cuanto fosilizado, estatuido; en él no es posible el cambio, la formación. Y el nuevo régimen burgués moderno como expresión de infancia en tanto posibilidad de cambio, al menos como promesa, pues también allí aparecen comprensiones y prácticas ambivalentes que exigen de una lectura crítica.

Para Benjamin, Agamben, Marcuse y Kohan, la sociedad burguesa y su materialización económica y política, el capitalismo, contradicen la invención de la infancia relegando su concepto y sensibilidad únicamente al despliegue del desarrollismo en los límites del mismo sistema. Se precisa de una fractura antropológica para entenderla como experiencia de comienzo, despertar, historicidad, lenguaje y de sensibilidad humana, en lugar de una forma de reproducción de seres humanos que por su minoría de edad precisan de determinación bajo intereses de los múltiples rostros del capitalismo, entre ellos, el progreso y el desarrollo. Si la infancia implica experiencia, cambio y formación, entonces el horizonte que le legitima es el de posibilidad y no la hegemonía

de ideales antropológicos preestablecidos, no siempre coherentes con la autonomía del sujeto ni con propósitos de humanidad. Por ello, la infancia supone una experiencia de transformación que no se deja acorralar por los dispositivos del capital o visiones adultocéntricas que niegan cualquier posibilidad de autodeterminación.

Por lo anterior, pensar en el potencial pedagógico, filosófico y político de la infancia permite desmarcar su concepto y sensibilidad de las ofertas conservadoras del capitalismo y de las prácticas sociales, familiares, educativas y escolares afirmativas históricamente instituidas. Las experiencias de infancia, tanto en niños como en adultos, posibilitan el cambio y la formación humana al mantener abierto el horizonte de sentidos y posibilidades dadas por las condiciones de maleabilidad y perfectibilidad que, desde lo formativo, admiten que todo sujeto algo pueda hacer de sí. Con estas experiencias la creatividad, la crítica y la natalidad devienen como legitimadores sociales y formativos.

Finalmente, siguiendo el programa investigativo propuesto, es pertinente desplegar otras pesquisas que permitan reconstruir las concepciones de infancia en los padres de la pedagogía moderna, con la intención de identificar la contemporaneidad que a finales del siglo XVIII y principios del XIX se estableció entre infancia y sociedad burguesa, y, de paso, favorecer otros debates y claridades de la infancia desde la pedagogía que ofrezcan elementos de reflexión para los procesos educativos y formativos de la actualidad. Pero también sus distanciamientos, contradicciones, tensiones, críticas y conflictos. En tal caso, el singular, infancia, permite reconstruir el sentido colectivo dado por estos pedagogos; y el plural sirve para identificar tanto las diferencias encontradas en sus obras, en el despliegue o fundamentación de dicho sentido (infancias según sus temas y problemas), como las diversas formas de su materialización en experiencias de sujetos de carne y hueso (infancias según las condiciones de época).

Referencias

Agamben, G. (2015). *Infancia e historia*. Adriana Hidalgo Editora.

Alaniz Rodríguez, L. D. (2021, mayo-agosto). El tratamiento de la infancia en las ciencias sociales: racionalidades e influjos. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (63), 5-38.

<https://www.doi.org/10.35575/rvucn.n63a2>



- Álvarez Montoya, J., Montoya Soto, D., & Muñoz Gaviria, D. (2020). De las infancias histórico-antropológicas al concepto filosófico-pedagógico de la infancia: un acercamiento desde la filosofía y la pedagogía crítica. En D. Muñoz Gaviria, & E. Ríos-Osorio (Eds.), *Infancia y Pedagogía: retos académicos de la formación profesional y disciplinar de agentes educativos para la primera infancia* (pp. 33-48). Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente.
- Archard, D. (2005). Philosophical perspectives on childhood [Perspectivas filosóficas sobre la infancia.]. En C. Jenks (Ed.), *Childhood: Critical Concepts in Sociology* (pp. 81-93). Routledge.
- Ariès, P. (1986). La infancia. *Revista de Educación*, (281), 5-17.
<https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/1973>
- Ariès, P. (1997). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Tauros.
- Benjamin, W. (1919). André Gide: La Porte étroite [André Gide: La puerta estrecha]. En *Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes* (pp. 61-63). Nueva Visión.
- Benjamin, W. (1987). *Infancia en Berlín hacia 1900*. Alfaguara.
- Benjamin, W. (1989a). *Discursos interrumpidos I: filosofía del arte y de la historia*. Tauros.
- Benjamin, W. (1989b). *Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes*. Nueva Visión.
- Benjamin, W. (2005). *Libro de los pasajes*. Akal.
- Benjamin, W. (2008). *El Narrador (1936)*. Metales Pesados.
- Benner, D. (1998). *La Pedagogía como ciencia. Teoría reflexiva de la acción y reforma de la praxis*. Ediciones Pomares-Corredor.
- Delgado Criado, B. (1998). *Historia de la infancia*. Ariel.
- DeMause, L. (1982). *Historia de la infancia*. Alianza.
- Escobar Londoño, J. V., González Álzate, M. N., & Manco Rueda, S. A. (2016, febrero-mayo). Mirada pedagógica a la concepción de infancia y prácticas de crianza como alternativa para refundar la educación infantil. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, (47), 64-81. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/742>
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France (1978 – 1979)*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.

- Fry, K. (2014, julio-diciembre). Lyotard and the philosopher child [Lyotard y el niño filósofo]. *Childhood & Philosophy, 10*(20), 233-246.
<https://www.redalyc.org/pdf/5120/512051611002.pdf>
- Fullat, O. (1997). *Antropología filosófica de la educación*. Ariel.
- Gili Gaya, S. (1973). *Curso superior de sintaxis española*. Bibliograf.
- Hincapié García, A., Piñeres Sus, J. D., & Bedoya Hernández, M. (2012, septiembre-diciembre). Paternidad y diferencia cultural: reflexiones histórico-antropológicas para el debate. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 37*, 266-290.
<https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/397>
- Kant, I. (2015). Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la ilustración? En *¿Qué es la ilustración?* (pp. 1-16). Universidad de Antioquia.
- Kennedy, D. (2006). *Changing conceptions of the child from the renaissance to post-modernity: A philosophy of childhood* [Cambiando las concepciones del niño desde el renacimiento a la posmodernidad: una filosofía de la infancia]. Edwin Mellen Press.
- Kennedy, D., & Kohan, W. (2008, julio-diciembre). Aión, Kairós and Chrónos: Fragments of an endless conversation on childhood, philosophy and education [Aión, Kairós y Chrónos: Fragmentos de una conversación interminable sobre infancia, filosofía y educación]. *Childhood & Philosophy, 4*(8), 5-22.
<https://www.redalyc.org/pdf/5120/512051709001.pdf>
- Kennedy, D., & Kohan, W. O. (2016). Childhood, education and philosophy: A matter of time [Infancia, educación y filosofía: una cuestión de tiempo]. En M. Gregory, J., Haynes & K. Murrells, (Eds.), *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children* (pp. 78-84). Routledge.
- Klafki, W. (1990). La importancia de las teorías clásicas de la educación para una concepción de la educación general hoy. *Revista de Educación, 291*, 105-127.
<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:f4af5e81-e0b9-4531-a76b-913bc5c1829d/re2910500477-pdf.pdf>
- Kohan, W. O. (2004). *Infancia. Entre educación y filosofía*. Laertes.
- Kohan, W. O. (2009). *Infancia y filosofía*. Editorial Progreso.
- Kohan, W. O. (2013). *El Maestro Inventor: Simón Rodríguez*. Miño Dávila.

- Kohan, W. O. (2014). *Childhood, education and philosophy: new ideas for an old relationship* [Infancia, educación y filosofía: nuevas ideas para una vieja relación]. Routledge.
- Kohan, W. O. (2020). *Paulo Freire más que nunca: una biografía filosófica*. CLACSO.
- Kohan, W. O., & Cassidy, C. (2021). Gareth B. Matthews: Philosophy of childhood or children? [Gareth B. Matthews: ¿Filosofía de la infancia o de los niños?]. En M. Rollins Gregory, & M. J. Lavery (Eds.), *The Child's Philosopher* (pp. 215-231). Routledge.
- Marcuse, H. (1971). *La vejez del psicoanálisis*. Proceso.
- Marcuse, H. (1994). *El hombre unidimensional*. Ariel.
- Matthews, G., & Mullin, A. (2023). The Philosophy of Childhood [La filosofía de la infancia]. En E. Zalta, & U. Nodelman, *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, <https://plato.stanford.edu/archives/fall2020/entries/childhood/>
- Pérez, F. (2020). ¿Cómo se llega a ser lo que se es? Formación y creación del individuo en Nietzsche. En A. Hincapié García, D. Muñoz Gaviria, & F. Pérez Ramírez (Eds.), *Pedagogía, formación y universidad* (pp. 41-53). Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente.
- Pérez Ramírez, F., & Hincapié García, A. (2022). Modernidad, capitalismo y universidad. Contienda entre los cuatro ethos históricos en Bolívar Echeverría. *Praxis & Saber*, 13(34), Artículo e13409. <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n34.2022.13409>
- Prior Olmos, A. (2002). *Nuevos Métodos en Ciencias Humanas*. Anthropos.
- Ríos-Osorio, E. (2018). Infancia, entre subjetivación y sujetación. Una mirada desde la antropología histórico-pedagógica. *Revista Kénosis*, 6(10), 64-80. <https://doi.org/10.47286/23461209.131>
- Rodríguez Pascual, I. (2007). *Para una sociología de la infancia: aspectos teóricos y metodológicos*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Runge Peña, A. (2008, enero-junio). Heterotopías para la infancia: reflexiones a propósito de su “desaparición” y del “final de su educación”. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6(1), 31-53. <https://www.redalyc.org/pdf/773/77360102.pdf>
- Runge Peña, A., Hincapié García, A., Muñoz Gaviria, D., & Ospina Cruz, C. (2018). *El campo disciplinar y profesional de la pedagogía en Colombia*. Fondo editorial Universidad Católica de Oriente.

- Scheuerl, H. (1985). *Antropología pedagógica*. Herder.
- Staroselsky, T. (2015). *Consideraciones en torno al concepto de experiencia en Walter Benjamin*.
https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.7648/ev.7648.pdf
- Storme, T., & Vlieghe, J. (2011). The experience of Childhood and the Learning Society: Allowing the child to be philosophical and Philosophy to be Childish [La experiencia de la Infancia y la Sociedad del Aprendizaje: Dejar que el niño sea filosófico y la Filosofía sea Infantil]. *Journal of Philosophy of Education*, 45(2), 183-198.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2011.00800.x>
- Varela Fernández, J. (1986). Aproximación genealógica a la moderna percepción social de los niños. *Revista de Educación*, (281), 155-175.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=18542>
- Wolff, L. (1998). When I Imagine a Child: The Idea of Childhood and the Philosophy of Memory in the Enlightenment [Cuando imagino un niño: la idea de infancia y la filosofía de la memoria en la Ilustración]. *Eighteenth-Century Studies*, 31(4), 377-401.
<https://www.jstor.org/stable/30053884>
- Wulf, C. (1999). *Introducción a la ciencia de la educación. Entre teoría y práctica*. Universidad de Antioquia.
- Wünsche, K. (1991). La terminación del movimiento pedagógico. *Educación*, (43), 103-120.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2407157>