

EL DEBATE ACTUAL POR LA EPISTEMOLOGÍA INFANTIL O EL OCASO DE LA IDEOLOGÍA DEL PENSAMIENTO COGNITIVAMENTE EVOLUCIONISTA

PABLO FLORES DEL ROSARIO

Introducción

Este trabajo es un recorte de una investigación sobre las relaciones entre filosofía y sujetos de la educación. Expone resultados sobre la epistemología infantil, cuya articulación no viene ni de la epistemología analítica, ni de su concreción en alguna psicología de la infancia, aunque reconoce ciertos antecedentes en Bruner y Vygotsky.

Desde la perspectiva del trabajo, la infancia no se define por la edad, ni por la correspondencia entre la edad y determinadas estructuras mentales. La infancia es un modo de relación con el mundo, y ésta será la tesis central que articulará mi exposición. Este modo de relación está articulado por el concepto de experiencia. En consecuencia lo que se diga del niño, solo puede decirse desde lo que podamos observar en sus interacciones con su mundo, en los modos en que hace experiencias con ese mundo. Y este es el núcleo de mi tesis epistémica situacionista.

Pero a esta tesis pude oponérsele el argumento de que es necesaria la existencia de una determinada estructura mental que posibilite la experiencia en el niño. Tal estructura sería la parte trascendental que haría posible toda experiencia infantil. Pero aceptar este argumento, es aceptar la idea de que la infancia se define por la edad en su relación con determinadas estructuras mentales. Este es el núcleo de la tesis evolucionista, muy de boga en la psicología cognitiva, al menos en las versiones dominantes.

1. La infancia emergente: una historia que cambia con las circunstancias

La idea del niño, y de la niñez, es una idea tardía, aparece apenas en el renacimiento. Aries (Aries, 1987) ha expresado que no era incapacidad mental lo que impedía ver o pensar al ‘niño’. Personalmente, creo que las condiciones sociales impedían pensar o percibir al niño. Condiciones sociales determinadas por una escasa división del trabajo, que implicaba la ausencia de la división de los sujetos del trabajo: ésta es la razón por la que no aparecen el ‘niño’, el ‘adolescente’, el ‘joven’ y el ‘adulto’.

Desde luego con la creación de la edad laboral, no se situó al niño lejos del trabajo. Pues aún hoy seguimos pensando en la relación entre el niño y el trabajo. Pues, la conjunción que hasta hoy hemos hecho real en nuestras escuelas, es la de la escuela y el trabajo. ¿A qué van los niños a la escuela? Todos los adultos, entre ellos los maestros, responden a coro: a trabajar! Porque efectivamente si no ocurre esto, entonces los más adultos, directores de escuela y padres de familia, empiezan a catalogar como inepto al maestro. En consecuencia la escuela se hace un verdadero lugar de trabajo, aquí el pago no es en salario sino en calificación.

Con la llegada del concepto de infancia, surgen las instituciones donde será excluida. Y conceptos científicos para su clasificación. De este tipo es el concepto de razonamiento poblacional. Según esta categoría, se trata de ubicar el tipo de población para hacer una clasificación pedagógica de la infancia: niños rurales o urbanos, de familia integrada o desintegrada, hispanos o chinos, etc. de este modo “el razonamiento poblacional forma parte del razonamiento lógico de la enseñanza. Ya no se despliega exclusivamente como un razonamiento estatal o administrativo, sino como el razonamiento personal del maestro acerca de cómo ordenar e identificar a los niños. Las probabilidades estadísticas aparecen ahora como atributos individuales y esenciales de un niño” (Popkewitz, 1998: 61). Pero no sólo se trata de clasificar la infancia, también de

normalizarla (Foucault, 1985), a través del castigo y del examen, o del logro de determinados objetivos educativos.

En este resumen sumario, sobre la emergencia del concepto de infancia, se nos aparece el fantasma de la perplejidad. Ciertamente hemos creado el concepto de infancia, pero a ésta la hemos sometido a las minucias del análisis científico para entenderla y someterla. Como expresa Polakow: “...en este siglo del niño, hay poco, me parece, que decir acerca de lo que le sucede o no al niño. Hemos psicoanalizado a la niñez, hemos ‘encasillado’ a la niñez, pero nunca hemos preguntado, en efecto, si la niñez como una idea es una invención relativamente moderna, creada por adultos que han crecido en una época sociohistórica particular” (Polakow, 1992: 2).

2. Dos tesis opuestas: el niño como epistemológicamente incompleto y como epistemológicamente completo.

Cuando hablamos de pensamiento infantil nos vemos conducidos a dos alternativas, la primera guiada por el pensamiento evolucionista, que afirma que el niño está epistemológicamente incompleto; la segunda por el pensamiento situacionista, que afirma que el niño tiene otra forma de conocimiento, por lo tanto es un ser epistemológicamente completo.

Desde la misma Biblia aparece el tema de la epistemología infantil. Por ejemplo, Pablo dijo: “no sean más como los niños”, quienes son débiles, ignorantes y fácilmente tentados por el pecado” (Kennedy, 1992: 4), inaugurando la tendencia de incompletud epistemológica del niño. Mientras que, Jesús dijo: “conviértanse en niños y sabrán lo que yo se, que es diferente y más importante que lo que los adultos saben, y es lo que los

salvará” (Kennedy, 1992: 4), inaugurando la tendencia de completud epistemológica de la niñez. Estos dos temas contradictorios serán desarrollados en la historia de la niñez en occidente. Será la posición de Pablo, que inaugura la epistemología de la adultez, el tema dominante.

En este trabajo sólo se abordan los argumentos acerca de la posición de completud epistemológica de la niñez. El argumento central es que el niño tiene otra forma de conocimiento, del mismo modo que hay otras formas de conocimiento, como el conocimiento místico, el shamanismo, lo femenino, la locura, etc., que ofrecen información significativa acerca del mundo. En consecuencia aparece aquí una epistemología de la niñez, relacionada con la epistemología del brujo, el loco y el santo.

Para Levine hace falta una redefinición de la naturaleza de la niñez. Esta redefinición se concreta en su tesis de que “...la organización estructural de los procesos cognitivos del niño muestran marcadas similitudes a las que muestra el Filósofo adulto” (Levine, 1992: 1). Efectivamente el filósofo adulto y el niño, se asombran ante su mundo, se preguntan y tratan de hallar respuesta, más allá de sus pasadas experiencias. La cualidad del asombro infantil tiene que ver con que para él muchas cosas aún carecen de significado: de ahí su asombro, sus preguntas y sus peculiares respuestas. Mientras que la cualidad del asombro del Filósofo adulto se centra en la suspensión de los significados socialmente adquiridos o en la mirada ‘desde otros lugares’ hacia las cosas, que de otro modo resultarían normales.

3. La batalla por una epistemología de la infancia: la centralidad de la experiencia, la negación de la teoría

De todo lo anterior, me parece que la epistemología infantil, puede definirse por dos procesos, que permitirán el despliega de diversas habilidades de pensamiento. Justo hablamos de procesos, porque forman parte de los modos en que el niño tiene experiencias con su mundo, y como tales adquieren diferentes modalidades, se despliegan en tantos modos como esquemas culturales hay, existe tanta relatividad en la puesta en escena de estos procesos, que ya no cabe la teoría.

El primer proceso tiene que ver con la ‘presencialidad’ (Kennedy, 1992), donde el niño vive la experiencia de su unidad con el mundo. El problema es que este proceso admite dos lecturas. La primera lectura es negativa, y yo no la asumo, consiste en ver el proceso no como una actividad sintética, y sí como una actividad de manipulación de los objetos del mundo, que le permita cumplir con el requisito que le lleve a lograr el equilibrio en un estadio de su pensamiento, pues esta mirada ya tiene una carga de perversión, al presuponer que la ocupación de los niños en los objetos de su mundo tiene una intención instrumental. La escuela se encarga del resto. Pues creará que las actividades, relativas a la manipulación de objetos, que el niño haga en la escuela o tienen una función instrumental o no sirven para la formación del niño. En la segunda lectura, se ve el proceso como un gozoso éxtasis, donde sujeto y objeto se cancelan en la presencialidad misma. Es tal el éxtasis que algunos objetos producen en los niños, que ellos se olvidan del resto del mundo. En este caso solemos decir: “el niño se pierde en su mundo”, desafortunadamente esta observación se acompaña con otra: “como pierde el tiempo”. Lo que no vemos es que el proceso desencadena una serie de habilidades de pensamiento, que le acercan, como vimos antes, al adulto creativo. Pero el proceso no se origina ante muchos objetos culturales, pues

la cercanía de ellos les da cierta simulación de saber, en tanto ya hay muchos significados desplegados en esa cercanía. El proceso se origina más frecuentemente ante objetos de la naturaleza: copos de nieve o guijarros, hormigas avanzando en hilera, la hormiga misma, la caída de las hojas del árbol, la hoja como tal, etc. Estos objetos son vistos, tocados, acariciados y puestos entre las manos de los niños como si fueran algo ‘mágico’, desde luego lo mágico no lo refieren a hechicería, pues eso nos llevaría de regreso a la concepción de un pensamiento animista en la infancia, sino en el sentido de una pura existencia en sí mismo. Ante este objeto, concebido en su pura existencia en sí mismo, surge un cúmulo de preguntas: ¿qué es esto?, ¿qué nombre tendrá?, ¿de dónde viene?, ¿por qué es así? Preguntas que emergen cuando los significados no están presentes, por eso el niño hace tantas preguntas, que a veces nos resultan extrañas, pero con una poca de atención son geniales. Pero también de expresiones que remiten a lo intrigado en que se hallan los niños: ¡que bonito!, ¡que extraño!, ¡que raro!. El mundo interior de los niños no está lleno de significados, por eso el mundo se les hace maravilloso. En consecuencia, este proceso nos lleva al desarrollo de al menos dos habilidades de pensamiento de la infancia, la habilidad de maravillarse y de preguntarse.

El segundo proceso, tiene que ver con la indistinción entre habla y silencio en el niño. El silencio mismo se hace una forma de hablar. Así el niño habla con sus muñecos, pero no necesariamente lo hace ante un objeto natural, ante él guarda silencio, porque éste ya es una interlocución con los objetos. Los objetos no hablan, guardan silencio, como modo de habla, el niño guarda silencio, y esa es su habla, porque así interpela al objeto. Esto abre la posibilidad de decir con el niño: “las cosas que miro me miran”, “cada cosa vive con una vida secreta”. Las cosas tienen una vida secreta, no porque el niño sepa que realmente es así, sino porque su carencia de significados, le permite significar de este modo

a tales cosas. El silencio como modo de aprehender el mundo, con el apoyo de un lenguaje, que la tradición le da al niño, lenguaje que crece con su interlocución silenciosa ante el mundo. Pero que no crece como dominio hacia lo exterior, sino como una forma de expansión interior de la razón infantil. Lo que los filósofos adultos han hecho ha sido ampliar nuestra razón, nunca dominar el mundo exterior. Y esto es lo que hacen los niños, y lo que nos hace falta para enfrentar nuestro mundo actual. Esta experiencia, del silencio ante el mundo, constituye otra habilidad de pensamiento. Pero la epistemología adulta hace que el niño manipule el mundo, como un modo de desarrollar la inteligencia, para adaptarse y sobrevivir en él. Más manipular ya no es maravillarse, ni preguntarse, ni guardar silencio ante la naturaleza.

Si aceptamos que estos dos procesos, forman la epistemología infantil, y que además de ellos podemos aprender cosas del mundo, entonces se tiene que alcanzar un ‘yo ampliado’, donde la revelación de nuevos modos de ser, nos dan la capacidad de conocernos más. En consecuencia, “la tarea de nuestro siglo es atender a explorar lo irracional e integrarlo dentro de una razón expandida (Kennedy, 1992: 3). O más bien aprender a convivir y aprender de otras formas de racionalidad.

5. Conclusión

La pretensión del trabajo, consistió en mostrar una forma diferente de pensar la epistemología infantil. Como puede verse, esta forma violenta nociones comunes sobre teoría del conocimiento, porque la aceptación de sus tesis, implica al menos la aceptación de que la infancia talla la realidad de modo diferente, y en consecuencia tiene diferente modo de establecer relaciones perceptuales con su mundo. Esto violenta la idea, clásica en teoría del conocimiento, de que los niños tienen percepciones deficientes de su mundo, y de

que sólo los adultos tienen una percepción adecuada de la realidad, y justo esto es lo que justificaba las tesis de la ideología evolucionista del pensamiento. Puede verse desde ya, que hay implicaciones en el proceso enseñanza-aprendizaje, pero eso es algo que no se toca en el trabajo.

Bibliografía

- Aries, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*, Madrid, Taurus.
- Bruner, J. (1999). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*, Barcelona, Gedisa.
- Einstein, A. (1970). *La relatividad*, México, DINA.
- Flores del Rosario, P. (1999). *Filosofía y docencia para profesores*, México, ISCEEM.
- Foucault, M (1985). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, México, Siglo XXI.
- Godel, K. (1981). *Obras completas*, Madrid, Alianza Editorial.
- Hacking, I. (1982). “Lenguaje, truth and reason”, en: Hollis, Lukes (comp.). (1982). *Rationality and Relativism*, The MIT Press.
- Hacking, I. (1995). *La domesticación de azar*, Barcelona, Gedisa.
- Kennedy, D. (1992). “The Hermeneutics of Childhood”, en: *Philosophy Today*, Volumen 36:1, Spring.
- Kennedy, D. (1998). “Reconstructing Childhood”, fotocopiado entregado por el autor.
- Levine, S. (1995). “The child-As-Philosopher: A Critique of the Presuppositions of Piagetian Theory and an Alternative Approach to Children’s Cognitive Capacities”, en: *The Child-As-Philosopher*, Volume 5, No. 1.
- Lipman, M. (1988). *Philosophy goes to school*, Temple University Press.
- Lloyd, G.E.R. (1996). *Las mentalidades y su desenmascaramiento*, Madrid, siglo XXI.
- Locke, J. (1982). *Ensayo sobre el entendimiento humano*, México, FCE.
- Martínez, S. (1995). “La autonomía de las tradiciones experimentales como problema epistemológico”, en: *Crítica*, Vol. XXVII, No. 80, México, UNAM.
- Miller, A. (1998). *El saber proscrito*, Barcelona, Tusquets.
- Nandy, A. (1987). *Traditions, tyranny and utopias. Essays in the politics of awareness*, Oxford University Press.

- Nietzsche, F. (1983). *Así habló Zaratustra*, Madrid, Alianza Editorial.
- Pereda, C. (1994). *Vertigos argumentales. Una ética de la disputa*, Barcelona, Anthropos.
- Piaget, J. (1979). *Tratado de lógica y conocimiento científico*, Buenos Aires, Paidós.
- Polakow, V. (1992). *The erosion of childhood*, The University of Chicago Press.
- Popkewitz, T. (1998). *La conquista del alma infantil*, Barcelona, Pomares-Corredor.
- Ricoeur, P. (1991). *Finitud y culpabilidad*, Madrid, Taurus.
- Secretaría de Educación Pública (2004). *Programa de Educación Preescolar*, México, SEP.
- Steinberg, Sh. R; Kincheloe, J. R. (2000). *Cultura infantil y multinacionales*, Madrid, Morata.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*, Barcelona, Paidós.