



Epistemología, educación e infancia: la resistencia silenciosa de Víctor de Aveyron

Epistemology, Education & Childhood: Victor's of Aveyron Silent Resistance

Rafael Maximiliano Calderón

Universidad de Buenos Aires, Argentina.

 <https://orcid.org/0000-0002-0390-7463>
rafaelmaximilianocalderon@gmail.com

Recibido: 22/03/2021

Aceptado: 03/11/2021

DOI: <https://doi.org/10.48162/rev.36.037>

Resumen. Nuestro propósito en este artículo es analizar desde un punto de vista epistemológico el debate científico sobre el niño “salvaje” de Aveyron que se inicia en la Ilustración tardía, en el ámbito del método y prácticas médico-pedagógicas, y que se extiende a mediados del siglo XX en el campo de las ciencias sociales. Consideramos que la metodología de investigación científica y los tratamientos aplicados para educar y transformar al niño “salvaje”, a través del disciplinamiento de sus sentidos, la enseñanza del lenguaje y la adopción de costumbres civilizadas lo convierten no solo en un “caso” u “objeto” de investigación científica, sino también en un ser “anormal”, expuesto al encierro, la experimentación y la degradación física. Cuestionamos, en esta ocasión, el dispositivo denominado “máquina antropológica” que articula la antinomia epistemológica naturaleza y cultura, que constituye ontológicamente el estatus inferior del niño “salvaje” como “criatura”. A través de la postulación de la teoría filosófica de la infancia de G. Agamben como alternativa crítica, desarrollamos los conceptos de “silencio”, “resistencia” e “irrupción epistemológica” para abordar las cuestiones ontológicas y epistémicas que conciernen a Víctor de Aveyron desde una nueva perspectiva filosófica.

Palabras clave. Niños salvajes, Epistemología, Educación, Lenguaje, Infancia.

Rafael Maximiliano Calderón / Epistemología, educación e infancia...

Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación / ISSN 2525-2089 / Vol. 6 N° 2 (2021) / Sección Artículos
Publicación en línea del Centro de Investigaciones Interdisciplinarias de Filosofía en la Escuela (CIIFE) - FFYL - UNCUYO
saberesypracticasciife@gmail.com / saberesypracticass.uncu.edu.ar

Abstract. Our attempt in this article is to analyze from an epistemological point of view the scientific resumption about the discussion on the “wild” child of Aveyron that began in the late Enlightenment, in the field of medical-pedagogical method and practices, and which is extended in the middle of the twentieth century along the scope of social sciences. We consider that the scientific research methodology, and the treatments applied to educate and transform the “wild” child by scourging their senses, teaching language and civilized customs make him not only a “case” or “object” of scientific investigation, but also an “abnormal”, exposed to confinement, experimentation and physical degradation. This time, we question the device called the “anthropological machine” that articulates the epistemological antinomy of nature and culture, that ontologically constitutes the inferior status of the “wild” child as a “critter”. From Agamben’s philosophical theory of childhood as a critical alternative, we develop the concepts of “silence”, “resistance” and “epistemological irruption” to address the ontological and epistemic questions that concern Víctor de Aveyron since a new philosophical perspective.

Keywords. Wild child, Epistemology, Education, Language, Childhood.

Introducción

Las investigaciones científicas abordadas en la modernidad sobre los niños y niñas “salvajes” están estrechamente vinculadas con la antinomia epistemológica cultura y naturaleza. A través del funcionamiento de la “máquina antropológica” (Agamben, 2006) es posible definir lo humano, delinear los bordes entre lo humano y lo no humano estableciendo como criterio de demarcación el lenguaje y la pronunciación de la palabra como expresión de la cultura. Desde esta perspectiva, consideramos que investigadores de los diferentes campos de las ciencias se ocupan en formar y transformar su comportamiento a través de la enseñanza del lenguaje (Benzaquén, 2006). A principios del siglo XIX los estudios sobre los niños y niñas “salvajes” toman la forma del discurso médico. Por lo tanto, se considera fundamental determinar el estado inicial de la patología que los convierte en “anormales” (Foucault, 2006) para iniciar un tratamiento y control de la enfermedad. El cuestionamiento filosófico de los principios epistémicos que guían estas investigaciones conduce a reflexionar sobre la metodología y las prácticas médico-pedagógicas, e impulsa a pensar un marco epistemológico alternativo, no enfocado sobre cuestiones terapéuticas y antropológicas, sino en la infancia como problema filosófico.

Para analizar estas problemáticas seleccionamos algunos textos científicos sobre el niño “salvaje” de Aveyron. El médico alienista P. Pinel, en su *Rapport fait à la Société des Observateurs de l'Homme* (1800), afirma que el muchacho carece de la palabra y que su sensibilidad se encuentra severamente afectada. Concluye que padece de un cuadro de idiotismo semejante al de los niños y niñas internados en hospicios. Discrepando en la manera en que juzga la naturaleza de las ideas, el médico J. Itard propone su método médico-pedagógico en *Memoria acerca de los primeros progresos* (1801) que consiste en la aculturación a partir de la educación de los sentidos y la enseñanza de la palabra. Señalamos semejanzas en la metodología de investigación de ambos médicos (Gineste, 2004), también la coincidencia en la consideración ontológica de su estado inicial, basados en los principios epistémicos en

la antinomia. Sin embargo, Itard, pese a los resultados obtenidos en *Informe acerca de los nuevos progresos* (1806), muestra preocupación por las dificultades en el aprendizaje del lenguaje y la “indecencia” moral del niño al no distinguir sensorial y afectivamente hombres de mujeres. Asimismo, percibe una relación silenciosa entre el niño y la naturaleza que no puede ser abordada desde su método terapéutico.

A mediados del siglo XX, la polémica iniciada en el Iluminismo tardío sobre el niño “salvaje” de Aveyron se reproduce desde el marco epistemológico de la antinomia naturaleza y cultura, dentro del campo de las ciencias sociales (Tinland, 1968; Benzaquén, 2006). Por una parte, el antropólogo francés C. Lévi-Strauss en su libro *Las estructuras elementales del parentesco* (1949) afirma que, ni Víctor de Aveyron, ni ningún otro niño o niña “salvaje” puede encontrarse fuera del orden cultural. Al no pronunciar palabra alguna, son calificados como idiotas congénitos o “monstruos” culturales. Por otra parte, el sociólogo L. Malson, en *Los niños selváticos* (1964) cuestiona la tesis de la “anormalidad” congénita. Afirma que no existe una “esencia” del ser humano, y que cada niño tiene su propia historia. También, sostiene que pueden transformarse al iniciar intercambios verbales y sociales. A partir de propuestas metodológicas de investigación científica diferentes, aunque basadas en los mismos principios epistémicos, coinciden en que el estado ontológico del niño “salvaje” es culturalmente inferior al de los seres humanos.

Frente al desplazamiento del dispositivo de la “máquina antropológica” que deshumaniza a los niños y niñas “salvajes”, analizamos alternativas epistemológicas que cuestionan la antinomia. Examinamos la propuesta desarrollada por C. Lévi-Strauss en *Antropología Estructural* (1958) a partir del concepto de mito. También, la teoría de la infancia formulada por G. Agamben en *Infancia e historia* (1978). Agamben coincide con Lévi-Strauss en que los ámbitos de cultura y naturaleza no se articulan de forma yuxtapuesta como una oposición, sino que el lenguaje al encontrarse ya inscripto en ambas establece un “puente comunicativo” (Agamben, 2001). No obstante, difiere en que el lenguaje es inherente a la experiencia en su sentido “tradicional”, y “condición de emergencia” de la infancia (Kohan, 2004). Teniendo en cuenta que el “silencio”, en tanto que potencialidad del lenguaje se formula como una característica “radicalmente humana” (Seshadri, 2012), el niño “salvaje” de Aveyron se muestra como su manifestación contemporánea, y no como una “criatura” perteneciente a una realidad inferior desde el plano ontológico. Finalmente, nos preguntamos a la luz de nuestras indagaciones, cómo pensamos la metodología de investigación y las prácticas médico-pedagógicas a partir de la “resistencia” y la “irrupción” como características de la infancia.

Antinomia epistemológica y prácticas médico-pedagógicas

El filósofo italiano G. Agamben, en su texto *Lo abierto* (2001) sostiene que en el marco de la civilización occidental moderna funciona una “máquina antropológica” como dispositivo¹ que

¹ G. Agamben (2014) en su texto *¿Qué es dispositivo?* inicia un estudio genealógico del término “dispositivo” utilizado por M. Foucault. Para comprender la extensión de su significado afirma que “El dispositivo es un conjunto heterogéneo que incluye virtualmente cualquier cosa, tanto lo lingüístico como lo no lingüístico: discursos, instituciones, edificios, leyes, medidas de policía, proposiciones filosóficas, etc. En sí mismo el dispositivo es la red que se establece entre estos elementos.” (2014, pp. 8-9).

cumple la función estratégica de producir lo humano y determinarlo. Inscrito en una relación de poder, establece desde el plano del saber la oposición naturaleza y cultura como principio epistemológico, que sirve como criterio de demarcación entre lo humano y lo no humano, que excluye e incluye a través del rasgo diferenciador del lenguaje y la pronunciación de la palabra. “Ella funciona -lo hemos visto- excluyendo de sí como no (todavía) humano un ya humano, esto es, animalizando lo humano, aislando lo no-humano en el hombre” (Agamben, 2006, p.75). Sin este principio que diferencia el hombre del animal se borra la distinción y, por lo tanto, no se puede determinar qué es un ser humano y cuáles son sus comportamientos, a menos que se piense en una humanidad sin lenguaje ni palabra.

El estudio de los niños y niñas “salvajes” aislados culturalmente en sus primeros años de vida es considerado fundamental para la investigación en las ciencias humanas sobre los orígenes del pensamiento y de la experiencia social. Esta soledad radical implica el abandono absoluto del lenguaje, el deterioro de las ideas y la falta de acompañamiento de las instituciones sociales. También, en lo corporal, al no caminar erguidos desarrollan habilidades semejantes a la de los animales cuadrúpedos. La investigación por la carencia de estas características distintivas del ser humano desarrolla en los investigadores un compromiso de responsabilidad moral al poner a prueba diferentes tipos de intervenciones médico-pedagógicas que buscan transformar su comportamiento. Dice A.S. Benzaquén en su libro *Encounters with wild children* que:

Primero, la cuestión de los niños salvajes es inseparable de todo intento por definir lo humano o para delinear los bordes entre lo humano y lo no-humano. Este problema tiene un aspecto epistemológico y moral, teniendo que ver ambos con el fundamento sobre el cual practicamos las ciencias humanas y profesiones comprometidas en la formación y transformación de las personas, con el modo en que nos relacionamos y ayudamos a otros que son diferentes a nosotros”. (2006, p.139)

Nos enfocamos inicialmente sobre el Iluminismo tardío porque en ese período los científicos ponen la atención sobre la niñez como figura originaria, ya que se establece una correlación entre la perfección de la singularidad humana y el progreso de la especie. La ciencia en general es guiada por el ideal del progreso y comienza a gradualmente delimitar y profesionalizar diversas áreas de estudio como especializadas. Influenciada por un incipiente positivismo, extiende el método experimental que desarrolla en las ciencias naturales, tales como la anatomía animal y vegetal, hacia la medicina y el campo de las denominadas “ciencias sociales” (Douthwaite, 2012, p.5). Científicos, filósofos y médicos creen que es posible a través de la fe en el progreso y la producción intelectual de la cultura occidental, el desarrollo de métodos y técnicas para el tratamiento de las desviaciones y malformaciones de los niños y niñas que poseen características no humanas.

En el año 1799 es aprendido por cazadores, en los bosques de Aveyron (Francia), un niño que posee características semejantes a las de niños y niñas “salvajes” capturados en Europa durante el siglo XVIII. Luego de ser confinado bajo llave en una jaula por pedido de la policía², es trasladado a París para ser estudiado por los científicos de la “Sociedad de Observadores

² Douthwaite afirma que las razones del confinamiento de Víctor de Aveyron radican en que “El comisario exigió su traslado al municipio por dos motivos: como “medida policial” y debido a su “gran interés por los observadores y naturalistas.” (2012, p.58). Estos dos ejes de interés: la sospecha del peligro potencial de Víctor para la sociedad y el deseo de registrar y clasificar la existencia de Víctor para la ciencia, continuaría dominando al niño hasta su muerte.

del Hombre”³. Después de exhibirse como una exotividad ante los ojos curiosos de los ciudadanos parisinos es sometido a diversos tratamientos médicos. “Esta Sociedad hizo todo lo posible por arrancar al Salvaje de Aveyron de la mera anécdota, y así promoverlo al rango de objeto privilegiado de la ciencia” (Gineste, 2004, p.45). La manera en que los investigadores implementan el método de investigación científico en estas situaciones hace del niño un “experimento” o “caso”.

Consideramos que en esta etapa se establecen al menos dos tipos de propuestas médicas para el estudio y tratamiento de la conducta del niño “salvaje” de Aveyron. Por una parte, a través de un régimen de aislamiento se busca neutralizar su comportamiento a partir de la disciplina y el orden. Asimismo, por otra parte, mediante la enseñanza y pronunciación de la palabra se intenta a partir de un método médico-pedagógico transmitir el legado cultural occidental para propiciar una cura de la enfermedad. También, creemos que existe por parte de la comunidad científica de la época un compromiso con la fundamentación epistemológica de los métodos y prácticas sobre antinomia naturaleza y cultura, y en la definición del estatus ontológico del niño “salvaje” como un ser “anormal”⁴. No obstante, el desarrollo de ambas investigaciones científicas implica dificultades que se ven reflejadas a través del “silencio” y “resistencia” del muchacho de Aveyron.

P. Pinel: “anormalidad” y encierro como tratamiento en Víctor de Aveyron

Antes de llegar a París, el niño de Aveyron toma contacto con el naturalista P. J. Bonnaterre (1800), quien afirma en su *Notice historique sur le sauvage de l'Aveyron* que “merece” un lugar dentro de la taxonomía desarrollada en el *Systema Naturae* de C. Linneo como el *juvenis averoniensis*. Desde un análisis de clasificación de las especies, no presenta grandes diferencias físicas con el resto de los niños desde su apariencia externa, aunque considera que desde el plano intelectual y moral es inferior a las bestias. La nomenclatura linneana establece normativamente que la clase de los *homines feris* no tienen ningún vínculo con la cultura, y menos aún con el lenguaje. Aunque, tampoco puede clasificarse dentro del plano de la naturaleza, porque estas “criaturas” son inferiores a los animales. Desde esta perspectiva Bonnaterre afirma que Víctor es un “salvaje” o ser no humano.

³ La “Sociedad de Observadores del Hombre” formada por médicos (Pinel, Cabanis), lingüistas (Sicard, Leblond), filósofos (Destutt de Tracy, Laromiguière), historiadores y sociólogos (Volney, Millin), naturalistas (Cuvier, Jussieu, Geoffroy-Saint-Hilaire, Jauffret), publicistas (Gérando), viajeros (Bougainville, Baudin), etc., tiene la intención de estudiar al hombre en todas las latitudes, desde todos los ángulos y en todas sus costumbres. “Es este proyecto, el que podemos leer claramente expresado en el artículo 1ero. de los estatutos presentados en 1800: “La Sociedad de Observadores del Hombre, fiel al objetivo de su institución, dedica su trabajo exclusivamente al estudio del hombre físico, intelectual y moral” (Jamin, 1979, pp.318-319).

⁴ Lo “anormal” es definido por Foucault en su texto *Los anormales* por oposición a lo normal como lo patológico, lo mórbido, lo desorganizado, el disfuncionamiento. Sin embargo, esta definición debe ser complementada subrayando el hecho de que la psiquiatría, como ciencia médica abarca todas las conductas a través de su anclaje en la neurología, a causa del avance de la fragmentación sintomatológica. Asimismo, comienza a organizarse a sí misma, y a delimitar un nuevo campo de investigación, aunque abarcando ahora dos usos y realidades de la norma. “como regla de conducta y como regularidad funcional; la norma que se opone a la irregularidad y el desorden y la norma que se opone a lo patológico y lo mórbido” (2000, p.155).

Entre los escritores que han tratado de desentrañar en el carácter humano sus cualidades originales y trazar la línea que separa la naturaleza del arte, algunos han representado al hombre en su estado primitivo, como limitado a una sensibilidad puramente animal, sin ningún uso de facultades que lo hacen superior a las bestias, sin ningún medio para comunicar sus sentimientos, asimismo privado totalmente de la voz y de los gestos que son apropiados para expresar sus ideas: nuestro Salvaje justifica una parte de estas conjeturas. (2004, p.267)

El sentido del tacto, según Bonnaterre, se relaciona en los seres humanos con el conocimiento. En el niño no está desarrollado sino, como un sentido subalterno. Por lo tanto, esto dificulta la pronunciación de la palabra, y da cuenta de los sonidos inarticulados con los que intenta comunicarse. A pesar de la herida en el cuello contraída en sus primeros años de vida o la supuesta deformidad de sus órganos vocales que probablemente dificultan la pronunciación de las palabras, Bonnaterre sospecha, no obstante, que el niño padece de un grado de “imbecilidad congénita”, y en este sentido propone un giro en la propuesta metodológica de investigación. El médico alienista P. Pinel⁵ (1800) en su *Rapport fait à la Société des Observateurs de l'Homme* confirma esta hipótesis “Hemos notado que el supuesto Salvaje de Aveyron tenía varios atributos, varios rasgos característicos en común con varios niños cuyas funciones sensoriales o facultades morales son más o menos dañadas, y que están tristemente condenados a vegetar en nuestros hospicios, por no ser susceptibles a ninguna cultura” (Pinel, 2004, p.325).

Víctor de Aveyron se convierte dentro de la comunidad científica en “el primer niño cuya alienación mental se intenta comprender y tratar, a punto tal que representa el prototipo más completo de desorden mental” (Gineste, 2004, p.12). Pinel no emplea el concepto “salvaje” en su *Deuxième partie du rapport fait à la Société des Observateurs de l'Homme* (1801) para referirse al muchacho⁶, sino a las hordas que describen los viajeros en sus expediciones a tierras desconocidas, con las cuales no comparten rasgos en común. El niño pertenece al ámbito de la cultura, a pesar de que sus sentidos están dañados y su comportamiento instintivo es estimado inferior al de los animales domésticos. Por lo tanto, puede ser considerado como un “anormal”, un individuo cuya infancia ha permanecido fuera del proceso general de normalización. No parece posible efectuar transformaciones⁷ en su conducta, ya que la enfermedad no tiene hasta el momento cura clínica. Sin embargo, intenta determinar las causas que dieron lugar a su patología.

⁵ La influencia del espíritu positivista en las diferentes disciplinas médicas en el período del Iluminismo tardío da lugar al nacimiento, a través de la obra de P. Pinel, de la clasificación minuciosa de las enfermedades mentales a partir de la obra *La nosographie philosophique* (1797). También a las bases y los métodos del tratamiento moral de la locura, a lo que hoy llamamos psiquiatría en el *Traité médico-philosophique sur l'aliénation mentale ou la manie* (1800) y el desarrollo práctico de los mismos en el asilo de Bicêtre. En ese momento, también tiene lugar un debate con el joven médico J. Itard que, como conocedor de la obra de Pinel, consagra sus estudios a la aculturación del niño de Aveyron a través de sus propias prácticas y método, además de hacerse cargo meses antes del Instituto Nacional de sordomudos de París como director.

⁶ Es importante destacar que Pinel se refiere al niño de Aveyron como un *prétendu sauvage*, en discrepancia con los naturalistas franceses que lo definen como un *sauvage*.

⁷ A pesar de su impulso, el progreso científico no siempre logra que las capacidades que distinguen al ser humano civilizado se desarrollen plenamente. Las ciencias médicas a partir del diagnóstico determinan que las “criaturas” no alcanzan una cura y, por lo tanto, no es posible su desarrollo debido al cuadro patológico. No obstante, “Las esperanzas de una cura no eran poco realistas en ese momento. Animado por las recientes innovaciones en la medicina, muchos contemporáneos expresaron optimismo sobre la rehabilitación física y mental de supuestamente incurables “monstruos” como los sordomudos.” (Douthwaite, 2012, p.58).

¿Cuáles son ahora las circunstancias que llevaron al niño de Aveyron a este estado de idiotismo? Aquí carecemos de detalles auténticos y, a primera vista, nada parece poder disipar nuestras incertidumbres al respecto. Los padres son desconocidos; el niño se ve privado del uso del habla y de la ventaja de hacerse entender mediante gestos. El pasado es para él como si no hubiera existido, y sólo podemos orientarnos aquí por analogía de hechos, investigando cuáles son las causas ordinarias que producen demencia o idiotéz en la infancia. (Pinel, 2004, p.359)

Las causas de la patología se pueden determinar a través de un criterio metodológico observacional que permite establecer un análisis comparativo con los casos de los niños y niñas confinados en el hospicio Bicêtre. Al respecto, dice Gineste, sobre uno de los aspectos más criticados años más tarde del procedimiento médico pineliano que “Esta reducción es la otra cara de lo ideológico que denuncia: la de los aciertos de la anatomía patológica por la que la idiotéz se superpone a la descripción de sus causas orgánicas. Durante décadas, la idiotéz se limitará al catálogo de lesiones cerebrales y al proyecto de educación protésica” (2004, p.120). Por lo tanto, el tipo de tratamiento que se aplica en la mecánica asilar, no desarrolla disposiciones o habilidades tales como articular palabras y fortalecer vínculos afectivos. La propuesta médica como tratamiento consiste en encerrar al “anormal” para adiestrar su cuerpo y morigerar su conducta a través de la domesticación y el dictado de órdenes.

Coincidimos con Foucault en que de la misma manera en que la “ortopedia”⁸ instrumenta diferentes mecanismos y prótesis para enderezar o corregir la malformación de un órgano vital del ser humano, el tratamiento obliga al enfermo a mantener una relación de sometimiento con el médico para corregir su conducta. Dice Foucault al respecto en su libro *El poder psiquiátrico*:

Cuando a principios del siglo XIX se establecieron las grandes estructuras asilares, se las justificaba aduciendo una maravillosa armonía entre las exigencias del orden social -que exigía protección contra el desorden de los locos- y las necesidades de la terapéutica, que demandaban el aislamiento de los enfermos [...] Como se ve, todo es cuestión de poder; dominar el poder del loco, neutralizar los poderes exteriores susceptibles de ejercerse sobre él; someterlo a un poder de terapéutica y domesticación: de “ortopedia”. (2005, p.393)

Con el apoyo de la “Sociedad de Observadores del Hombre” y como director del “Instituto nacional de sordomudos”, Itard retira en el año 1800 al niño del manicomio de *Petites-Maisons*, y propone una terapia médico-pedagógica. En divergencia con Pinel e influenciado por el empirismo de J. Locke y E. Condillac afirma que el hombre no “nace”, sino que se “constituye”. Asimismo, “constatando igualmente la idiotéz, pero reservándose la opción de ver en ella un efecto no ya de deficiencias biológicas, sino de insuficiencia cultural; y sin dejarse reprimir por la posibilidad de un destino irreversible, esperaba despertar totalmente el espíritu del niño”. (Malson, 1973, p. 77). Afirmamos que Itard cree en una pedagogía que

⁸ Hacia mediados del siglo XVIII el médico Nicolás Andry (1743) en su libro *L'orthopédie, ou L'art de prévenir et de corriger dans les enfants les difformités du corps* explica como conforma este término. “En cuanto al título en cuestión, lo conformé a partir de dos palabras griegas. A saber, *Orthos* que quiere decir derecho, exceptuado de deformidad, que es según la rectitud. Y de *Paidion* que quiere decir niño. Compuse el término Ortopedia a partir de estas dos palabras para aprovechar en un solo término, la definición que me propuse, qué es enseñar diversos medios de prevenir y corregir en los niños las deformidades del cuerpo” (ANDRY, 1743, p.4. Traducción nuestra). Tiene la intención de desarrollar un método con pretensiones de científicidad, dirigido a padres o personas encargadas de la crianza y educación del niño o niña. Además, sugiere aplicar medicinas y ejercicios que, a partir de su repetición constante, alcanza resultados “exitosos”. Cabe destacar que en su texto expresa su interés por la estructura y funcionamiento de la vivienda, es decir, por la organización de los espacios y amoblados adecuados para desarrollar el tratamiento.

puede transformar, producir cambios significativos en la vida del niño a partir del tratamiento de sus sentidos, y desarrollar progresos en sus habilidades intelectuales y costumbres.

J. Itard: los límites de la “perfectibilidad” en la intervención médico-pedagógica

Itard en su *Memoria* (1801), dentro del marco de la antinomia epistemológica cultura y naturaleza, propone para la recuperación del niño “salvaje” un proceso de reeducación en la aculturación. Este no se reduce a un mero tratamiento médico, sino que tiene el objetivo de “perfeccionar” pedagógicamente sus capacidades sensoriales para desarrollar el vínculo social y el ejercicio de palabra a través de imitación. Coincide con Pinel en la metodología de investigación científica proclamada como “empirismo pragmático” (Gineste, 2004, p.15) que instaura un cuestionamiento de la clínica por la teoría. Y, desde la base de la clínica interroga sus hipótesis filosóficas que dirigen y orientan el tratamiento. Sin embargo, se diferencia de este último en que no duda de los efectos transformadores de la cultura a través de su método sobre el cuadro de idiotez diagnosticado en el niño.

Las propuestas de investigación de los científicos del siglo XVIII, anteriores a Itard y Pinel, no tienen en cuenta las exigencias del método experimental para corroborar y poner a prueba sus hipótesis científicas. Estas explicaciones sobre la conducta de los niños y niñas “salvajes” son confiadas la mayoría de las veces a supuestos hipotéticos, y a la mera especulación. Su educación es confinada a monasterios o escuelas del orden estatal que no implican un proceso reeducativo⁹. En este sentido, la propuesta positivista de unidad metodológica, al implementar los progresos experimentales de las ciencias médicas, da lugar a un modo especializado de enseñanza diferenciada o especial. Dice Itard al respecto:

Pero tan torpemente procedía en aquellos tiempos el estudio de las ciencias, entregadas al afán de las explicaciones, al azar de las hipótesis y a la especulación de gabinete, siendo tenido en nada la experiencia [...] Cuanto nos han dejado los autores que pudieron conocerlos y estudiarlos se reduce a retazos insignificantes, en donde lo que más llama la atención es el casi constante resultado de que dichos sujetos permanecen impermeables a cualquier perfeccionamiento relevante, debido indudablemente a que, sin consideración a la peculiaridad de sus orígenes, se les quiso someter al sistema educativo habitual de la enseñanza pública”. (1973, p.108)

Itard, al igual que Pinel, degradan el estado inicial del niño a la condición ontológica de animales ubicados en el último peldaño de la escala animal, cercanos en algunos aspectos a las plantas. No obstante, su “anormalidad”, y en discrepancia con su maestro, Itard hace hincapié a través de su método médico-pedagógico en reducir sus costumbres silvestres a través de un proceso fundado en la “perfectibilidad”¹⁰ de la percepción del aparato sensorial,

⁹ Es importante señalar el punto de vista de Douthwaite sobre las diferencias que se establecen entre niños y niñas “salvajes” en lo que respecta a la concepción de la naturaleza de las ideas y los procesos reeducativos. “Las historias de los niños salvajes plantean preguntas interesantes sobre las relaciones conflictivas entre las normas de comportamiento de género y naturaleza humana. (...) Mientras que Marie-Angélique se limitó a una serie de conventos, instada a convertirse y pasar su vida en penitencia por su etapa vivida en el salvajismo, los niños salvajes se encontraron con procesos de reeducación bastante diferentes” (2012, p.32.). Pedro de Hannover y Víctor de Aveyron son confiados a programas de instrucción de científicos reconocidos, basados en el desarrollo de sus habilidades intelectuales. Mientras que la educación de Marie-Angélique se centra exclusivamente en el modo de socialización femenina.

¹⁰ En este sentido observamos una fuerte impronta rousseauiana en las investigaciones de Itard, ya que la cualidad de la

ya que considera que “la sensibilidad se halla en proporción directa con el grado de civilización” (1973, p.122). A partir de la educación moral de los sentidos y el contacto con otros humanos, considera posible que el niño se apropie de las costumbres de la cultura occidental. Asimismo, cree al igual que Locke y Condillac que la acción simultánea y separada de los sentidos tienen una fuerte influencia sobre la formación y desarrollo de las ideas. De esta manera, pretende también alcanzar una mejoría en la salud de las funciones intelectuales y, así también, de las facultades afectivas del niño.

En su *Informe*, Itard explica cómo los experimentos orientan la recuperación a partir de la imposición de otros estímulos sensoriales para percibir y distinguir nuevos objetos. Obliga su atención a reparar en ellos, el juicio para compararlos, y la memoria para retenerlos. Así, pone en juego la inteligencia al formar ideas nuevas. Aunque dejan una huella fugaz, necesitan ser fijadas y comunicadas. Es necesario grabar los signos correspondientes, que son su valor representativo. “Ya me había persuadido de que tal cosa era posible al conseguir que mi educando designase el objeto de sus deseos mediante el expediente de ordenar las letras de manera que resultase el nombre de la cosa que necesitaba” (1973, p.168). Si bien en su *Memoria* señala esta etapa como un progreso pedagógico, sus observaciones posteriores debilitan su esperanza sobre el aprendizaje. “Mediante la imitación, pidiéndole a Víctor que dibuje las mismas figuras que él en el mismo tablero, logra iniciarlo en los conceptos básicos de la escritura. Pero el aprendizaje del habla se encontró con un fracaso total: ni mediante una imitación de los sonidos ingresados” (Tinland, 2003, p.76).

Sobre las dificultades en el aprendizaje de la palabra del niño de Aveyron, es necesario para su correcta utilización que encierre una proposición, más allá de la pronunciación y articulación de sus sonidos. Solo de esta manera la palabra forma parte del orden del lenguaje. De lo contrario, como explica Foucault en su libro *Las palabras y las cosas*, no se transforman en un signo representativo de la cosa:

Lo que erige a la palabra como tal y la sostiene por encima de los gritos y de los ruidos, es la proposición oculta en ella. El salvaje del Aveyron no llegó a hablar porque, para él, las palabras siguieron siendo marcas sonoras de las cosas y de las impresiones que producían en su espíritu; no recibieron el valor de la proposición. Podía pronunciar muy bien la palabra “leche” ante el tazón que le era ofrecido; pero esto no era sino “la expresión confusa de ese líquido alimenticio, del recipiente que lo contenía y del deseo de que era objeto”; la palabra nunca se convirtió en signo representativo de la cosa, pues nunca quiso decir que la leche estaba caliente, lista o era esperada. (2002, pp.110-111)

Otra dificultad en el proceso de aculturación del niño “salvaje” que preocupa a Itard hacia el final de su *Informe* está relacionada con las nuevas sensaciones vividas en la etapa de la pubertad. El joven presenta, desde su punto de vista, una alteración en el sistema afectivo, ya que no tiene capacidad para desarrollar el “sentimiento universal que mueve y multiplica a los seres vivos” (1973, p.193). A pesar de la violencia y persistencia de sus deseos, estos no tienen como objeto de preferencia a la mujer. Considera que los sentidos del niño no fueron educados para poder establecer las diferencias. “Este acuerdo de los gustos con las necesidades no podía darse en una criatura a la que la educación no había enseñado a distinguir un varón de una hembra, y a quien solo las sugerencias del instinto dejaban vislumbrar tal diferencia,

“perfectibilidad” lo diferencia del animal, y le permite desarrollar la capacidad del uso palabra y el pensamiento racional. Es un signo potencial hacia la civilización para alcanzar su humanidad.

sin que le fuese dado el aplicarlas a su situación”. (1973, p.193). Afirmamos que esta “indecencia” no es solo considerada por Itard como una “anormalidad” desde el plano médico, sino que también, desde el aspecto cultural implica un “peligro”.

Luego de años de trabajo riguroso y constante, Itard sostiene que la propuesta para evitar un retroceso hacia la existencia primitiva tiene resultados positivos. Aunque, su comportamiento es “rudimentario” en lo que respecta a sus funciones intelectuales y sensoriales, e “indecente” al no poder seguir las costumbres de la sociedad civilizada. Sin poder resolver la contradicción médico-filosófica que lleva a Pinel a condenar la exigencia de continuación de un método de aculturación con el niño, Itard delega el cuidado con el subsidio del Estado francés a la institutriz, Mme. Guérin¹¹. En tal sentido, la dificultad de sostener un método también se le plantea como una paradoja, “por una parte, el salvaje, al igual que el sordo, nunca es del todo diferente a nosotros y, por tanto, accesible a la terapia; sin embargo, por otra parte, siempre plantea su alteridad, dudando cada vez de “la necesidad de una educación especial si ha habido cura, o de una cura, si ha habido necesidad de una educación especial” (Gineste, 2004, p.144).

A pesar del compromiso institucional y metodológico de Itard en la implementación de la propuesta médico-pedagógico, consideramos que existen “irrupciones” o “intervalos” epistemológicos en los que decide no intervenir con experimentos y controles sobre la conducta del niño. Sus hábitos formados en la soledad de los bosques implican una experiencia no dominada por la razón, un vínculo sensorial y afectivo con la naturaleza. Su experiencia carente de palabras, aunque acompañada de gritos y alaridos, no despierta un ánimo relacionado con la satisfacción de necesidades básicas, tampoco con las costumbres de la civilización. Itard percibe que estas actividades no abonan ni coinciden con los propósitos de la investigación científica, sino de manera secundaria. Son conductas que están atravesadas por la aleatoriedad de las condiciones climáticas y el goce del instante en la exterioridad del hogar.

Una mañana de invierno, habiendo caído una hermosa nevada en las últimas hora de la noche, he aquí que se despierta de repente en un grito de alegría, abandona su lecho, corre a la ventana, se dirige a la puerta, se revuelve impaciente y agitado de una parte a la otra y al fin, medio desnudo se escapa al jardín; allí da rienda suelta a su alegría con nuevos y penetrantes alaridos, se revuelca en la nieve [...] Pero, no siempre reaccionaba de manera tan viva y agitada ante los acontecimientos de la naturaleza; me cumple señalar, por el contrario, cómo en algunas ocasiones se ceñía a una actividad que sugería más bien la expresión sosegada del recuerdo y de la melancolía. Osada conjetura, harto opuesta, sin duda a la opinión corriente de los metafísicos, pero a la que ningún atento observador habría podido sustraerse en determinadas circunstancias. (1973, p.121)

Desde nuestro punto de vista Víctor ejerce una “resistencia” activa hacia el proceso pedagógico de aculturación fundado en la antinomia epistemológica. Asimismo, da cuenta de los límites para alcanzar los propósitos civilizatorios a través del desarrollo de la cualidad de “perfectibilidad” en el aprendizaje de la lengua occidental europea, la imposición de un sistema afectivo dirigido por un “sentimiento universal”, y la experimentación científica sobre su aparato sensorial que lo convierte en un “caso” u “objeto” de experimentación. En el ánimo

¹¹ Víctor recibe la atención constante de su institutriz, Mme. Guérin, quien luego lo acompañará durante 20 años, hasta su muerte en el año 1828. Aun cuando lleva adelante un papel primordial en la reeducación, poco y nada se ha escrito sobre ella y de su vínculo afectivo con el niño.

de reencuentro con la naturaleza¹², que no corresponde necesariamente a un tipo de comportamiento “anormal”, encontramos una relación “silenciosa”, una experiencia tan humana como la misma infancia. El aislamiento del hábitat silvestre, el control de todos sus movimientos, el encerramiento y el rigor de la disciplina producen la domesticación y degradación del niño de Aveyron.

C. Lévi-Strauss y L. Malson: la “reproducción” epistemológica de la antinomia naturaleza y cultura en el estudio de los niños y niñas “salvajes”

En continuidad con el Iluminismo tardío, aunque con algunas diferencias en la propuesta metodológica, se inicia a mediados del siglo XX una antigua, aunque bien conocida polémica sobre el niño de Aveyron, y otros y otras niñas “salvajes”. Los textos científicos repiten algunas propuestas científicas fundadas en la antinomia epistemológica naturaleza y cultura. Al referirnos, entonces, a estos niños y niñas la pregunta que se impone es “¿Qué podemos aprender de las lecciones sobre las historias de la relación entre cultura y naturaleza?” (Benzaquén, 2006, p.136). Dentro del campo de las ciencias, especialmente en las sociales, se replantea entonces la cuestión acerca de si las cualidades que definen al ser humano son adquiridas o innatas. De modo que la pregunta “encuentra su respuesta en las divergencias interpretativas que separan a Pinel de Itard, y luego muchas otras que todavía hoy separan, por ejemplo, a C. Lévi-Strauss y L. Malson”. (Tinland, 2003, p.69).

Desde el plano metodológico de la investigación, Lévi-Strauss afirma que la ciencia moderna procede de modo reduccionista o estructuralista. Obra de modo reduccionista cuando descubre que es posible someter fenómenos que en un determinado nivel son muy complejos, a fenómenos más simples en otros niveles. En este sentido, se explican, aunque sea de manera parcial, a través de procesos físico-químicos que pueden verificarse empíricamente. Y cuando se enfrenta con fenómenos tan complejos que no pueden reducirse a fenómenos de orden inferior, entonces, la ciencia los aborda de manera estructuralista al estudiar sus relaciones internas. Las ciencias en este sentido, dice Lévi-Strauss, intentan “comprender qué tipo de sistema original forman en conjunto. Y es esto, precisamente, lo que intentamos hacer en lingüística, en la antropología y en muchos otros campos” (1990, p.31). Desde esta perspectiva, los fenómenos lingüísticos y culturales demandan mayor cantidad de variables, y por lo tanto, son más complejos.

La lingüística ilustra el modo a través del cual se analiza estructuralmente el lenguaje¹³. Dado que la capacidad de simbolización es compartida por los seres humanos, la traducibilidad entre lenguas es posible gracias a que la estructura lingüística humana es

¹² Cuando, empujados por el rigor del tiempo, todos los de la casa se recogían bajo un techado, y el jardín quedaba solo y silencioso, aquel era el momento que él solía escoger para bajar: salía, lo recorría primero varias veces y por fin se aquietaba y se sentaba en el borde: Oh, ¡Cuántas veces me he quedado durante horas enteras, con indecible gozo, contemplándolo en aquella situación! (Itard, 1973, p.121).

¹³ El estructuralismo en la antropología planteado por C. Lévi-Strauss sigue la tradición inaugurada por el lingüista suizo F. Saussure (1916) en su *Curso de lingüística general* quien señala que el lenguaje se encuentra estructurado siguiendo un modelo relacional y diferencial. Y, en términos generales puede decirse que en este procedimiento propio del lenguaje se puede observar, de manera primigenia, cómo funciona la mente humana.

unívoca. Sin embargo, la estructura de la mente no se da a observar, y debe inferirse de evidencias empíricas. Para empezar a buscar esta estructura, según Lévi-Strauss, el mejor lugar para empezar está en el lenguaje. Los antropólogos cuando estudian las culturas realizando trabajos de campo desde una perspectiva estructuralista efectúan una “traducción”. De modo que, analizar otras culturas puede ser entendido también como “traducir” a códigos culturales las formas de vida de grupos humanos que son objeto de estudio.

Una de las muchas conclusiones, que probablemente, pueda extraerse de la investigación antropológica es que pese a las diferencias culturales existentes entre las diversas fracciones de la humanidad la mente humana es en todas partes una y la misma cosa, con las mismas capacidades. Creo que esta afirmación es compartida por todos. (Lévi-Strauss, 1990, p.43)

La antinomia epistemológica naturaleza y cultura es fundamental al estructuralismo antropológico para el estudio del ser humano entendido como poseedor de la capacidad simbolización. Porque permite definirlo como un ser “biológico”, a la vez que un individuo “social”, y propone identificar las causas de su comportamiento. Para explicar estas causas es necesario fijar una correlación clara y distinta de cada actitud a una causa natural o cultural y establecer un mecanismo para efectuar el pasaje de actitudes culturales a comportamientos del orden biológico. Sin embargo, pueden presentarse algunas complicaciones epistémicas en la conexión y extensión de las relaciones entre ambas esferas. Entonces: “Al negar o subestimar la oposición se cerrará la posibilidad de comprender los fenómenos sociales, al otorgarle su pleno alcance metodológico se correrá el riesgo de erigir como misterio insoluble el problema del pasaje entre los dos órdenes. ¿Dónde termina la naturaleza? ¿Dónde comienza la cultura?” (Lévi-Strauss, 1969, p.36).

La antropología orientada por una metodología de investigación reduccionista, para determinar el punto inicial de la cultura propone el aislamiento social artificial con niños en sus primeros años de vida¹⁴. También, con el mismo objetivo, se postula el estudio de “niños salvajes” capturados en las campiñas, como el “caso” de Víctor de Aveyron. A través de “observaciones válidas”, la investigación guiada por el ideal positivista decimonónico tiene como objetivo explicar las causas “naturales” del comportamiento humano. No obstante, para Lévi-Strauss el supuesto caso artificial presenta dificultades para determinar la univocidad de su origen. De la misma manera, al referirse a los niños y niñas “salvajes” determina la imposibilidad de la experimentación, dadas sus características constitutivas.

Pero nada semejante puede ocurrir con el hombre, ya que en su caso no existe comportamiento natural de la especie al que el individuo aislado pueda volver por regresión. [...]. Los niños salvajes, sean producto del azar o de la experimentación, pueden ser monstruosidades culturales, pero nunca testigos fieles de un estado anterior. No se puede, entonces, tener la esperanza de encontrar en el hombre ejemplos de tipos de comportamiento de carácter pre cultural. (1969, p.38)

Para el estructuralismo el estado de naturaleza existe como un enunciado “hipotético”. Los niños y niñas “salvajes” no pueden ejemplificar lo precultural, sino que son una parte de la cultura, aunque se los representa de un modo “monstruoso” como “criaturas”¹⁵.

¹⁴ Para la “Sociedad de Observadores del Hombre” el niño de Aveyron como “objeto” de investigación “se presentó como el experimento inconcebible que soñaba realizar, con la autorización del gobierno: observar durante doce a quince años de cuatro a seis niños colocados desde su nacimiento lejos de cualquier institución social, con el fin de arrancarlos del secreto de su historia intelectual y transmitir el diario de la generación de sus ideas” (Gineste, 2004, p.44).

¹⁵ Creemos oportuno utilizar la palabra “criatura” según el diccionario de la lengua castellana porque tiene una triple significación. En principio refiere a niños y niñas. Por otra parte, refiere al estado fetal o embrionario del ser humano, en el

Imposibilitados de desarrollar la capacidad humana de simbolizar, dificultan la tarea científica de “traducir” su comportamiento al marco del orden cultural. Por esta misma razón, al igual que el médico alienista Pinel en el siglo XIX son considerados “anormales”. Desde este punto de vista, es necesario determinar su constitución biológica y “buscar en la imbecilidad, mostrada en grado diferente por cada uno de ellos, la causa inicial de su abandono y no, como se quiere a veces, su resultado”. (Lévi-Strauss, 1995, p.37).

La explicación propuesta por Lévi-Strauss que establece que padecen en su constitución de una deficiencia intelectual innata es refutada por el sociólogo L. Malson en su libro *Los niños selváticos* (1964). Afirma que del hecho de la ausencia de la palabra y el lenguaje en estos niños y niñas “salvajes”, no puede diagnosticarse una oligofrenia congénita. “En cuanto a la hipótesis -fundada como hemos visto, en una errada proyección retrospectiva de la mudez del niño, según la cual el abandono se habría originado esencialmente a partir de la indiferencia o de la irritación de la familia hacia un pobre espíritu, es, por poco que se repare en ella, sencillamente inaceptable” (1973, p.57). No todos o la mayoría de los casos de abandono de niños y niñas tienen su explicación en una oligofrenia constitucional.

Malson, en consonancia con el filósofo francés Merleau-Ponty¹⁶, sostiene que la adquisición del lenguaje por parte de los niños en los primeros años de vida está ligada estrechamente a la afectividad. También, existen correlaciones entre esa edad y el período de disposición para el aprendizaje del lenguaje. Es fundamental, por tal razón, el entorno social en el que se desarrollan y la experiencia que viven con sus predisposiciones constitucionales. Porque, si durante este período el niño no tiene modelo lingüístico, no podrá hablar, o al menos nunca lo hará con total normalidad. En ocasión del niño “salvaje” de Aveyron, puede advertirse que, en su historia personal, luego de vivir durante sus primeros años de vida en la soledad de los bosques aislado y sin contacto con la sociedad no logra desarrollar el uso de la palabra.

Al afirmar que los seres humanos no están determinados de la misma manera que los animales por la herencia biológica, Malson sostiene que “hay una constante humana social, no hay una naturaleza humana, que tendría que ser pre-social en la misma medida en que lo son las naturalezas de los animales” (1973, p. 36). Bajo la influencia del entorno cultural, puede aparecer una pluralidad de tipos sociales y no un solo tipo específico, diversificando la humanidad según el tiempo y el espacio. Es a partir del proceso socialización que los niños y niñas adquieren sus características psicológicas y lingüísticas. En este sentido, la tesis malsoniana coincide con la propuesta que Itard desarrolla sobre el niño de Aveyron, al destacar el predominio que la cultura ejerce sobre la transformación del comportamiento a partir de procesos de aprendizaje.

cual no se han distinguido ni formado sus miembros distintivos. Por último, tiene una significación religiosa que concierne a la “Creación” de un ser incompleto. Nos interesa destacar en el castellano el significado ambivalente y contradictorio del término, en tanto que refiere al ser humano en sus primeros años de vida, y así mismo, a su carácter embrionario, híbrido y no humano, en el que carece de rostro y miembros distintivos. No obstante, también queremos utilizar el término para acentuar la ambivalencia de su significado, y referirnos a la falta de desarrollo de los miembros, órganos y capacidades de los niños y niñas que representan una deformación o “anomalía” desde el plano biológico, y asimismo su conducta una amenaza al orden social e institucional.

¹⁶ Merleau-Ponty (1950-51) desarrolla su concepción fenomenológica replicando implícitamente a Lévi-Strauss en *The Child's Relations with Others* (Merleau-Ponty, 2010, p.241).

Más allá de las divergencias metodológicas entre Lévi-Strauss y Malson en la explicación científica sobre la génesis de la “anomalía” en los niños salvajes, coincidimos con A. Benzaquén en que ambos comparten la misma definición sobre su estatus ontológico¹⁷.

Además, a pesar de sus posiciones dispares, sobre las causas de la extrañeza y la relación exacta con la naturaleza, cultura e historia, ambos científicos de las ciencias humanas comparten el punto de vista que los niños salvajes fueron de algún modo inferiores a los seres humanos. (2006, p.139)

Afirmamos que al instrumentar la antinomia reproducen epistemológicamente el carácter hipotético del “estado de naturaleza” y su relación con la cultura. En continuidad con las conclusiones obtenidas a través de los tratamientos médicos-pedagógicos de los médicos y científicos del siglo XIX, ponen en funcionamiento la “máquina antropológica” delimitando ontológicamente una zona de indiferencia en la que debe producirse la articulación entre lo humano y lo animal, el hablante y el viviente. El carácter monstruoso de las “criaturas” se desplaza sobre diferentes instituciones en las que la aplicación de las prácticas no puede controlar y disciplinar su “anomalía”. Representada en la grieta que divide ambos ámbitos, la niñez “salvaje” se manifiesta como ejemplo de la contrariedad de realización cultural y política de la sociedad occidental, y en protagonista de la imposibilidad de transformación y perfeccionamiento a partir de métodos científicos desarrollados en la modernidad.

Infancia como alternativa epistemológica: “silencio” y “resistencia” de la niñez “salvaje” como “irrupción”.

Frente a la “máquina antropológica” que articula a las ciencias que estudian a los niños y niñas “salvajes”, afirmamos que se trata de poner en cuestionamiento los supuestos epistémicos que sistematizan y extreman la división entre niñez humana e inhumana para eventualmente debilitar su funcionamiento. Es posible desarrollar una alternativa epistemológica a la antinomia a partir del concepto de mito introducido por Lévi-Strauss. Esta propuesta no plantea una separación, sino que situándose desde el lenguaje afirma que el ámbito de la cultura transforma la naturaleza para convertirla en algo distinto. Dice que “Si queremos dar cuenta de los caracteres específicos del pensamiento mítico, tendremos que establecer entonces que el mito está en el lenguaje y al mismo tiempo más allá del lenguaje” (1995, p.232). El pensamiento mítico, a diferencia del pensamiento científico, no fortalece la antinomia con estructuras teóricas e hipotéticas, sino que busca dar un sentido a través del lenguaje a “fragmentos” y “residuos” de acontecimientos, a “experiencias fósiles” de individuos y sociedades que tienen una naturaleza más compleja, y que se encuentran por encima del nivel habitual de la expresión lingüística.

El concepto de mito permite comprender y dar sentido, desde el plano epistemológico, a los problemas y paradojas ante los que transige los diferentes métodos y tratamientos

¹⁷ Dice Malson sobre su estatus ontológico inferior que “Los niños que se han visto privados demasiado temprano de todo comercio social -es decir, los llamados niños salvajes- quedan, en su abandono, desarmados hasta el extremo de aparecernos como bichos irrisorios, como animales ínfimos: en lugar de un estado de naturaleza en que se dejasen reconocer el *homo sapiens* y el *homo faber* en su momento más rudimentario, no nos es dado ver en ellos más que una condición aberrante, respecto de la cual toda psicología ha de trocarse en teratología” (1973, p. 10).

científicos que tienen por objeto estudiar, transformar y perfeccionar a niños y niñas “salvajes”. No obstante, constituye desde el plano ontológico, a partir de la “anomalía” que padecen, una “criatura” mitológica porque pertenece a una realidad de otro orden. “El niño encarna un mito, lo cual es solo un mito. El niño salvaje no es “natural”: es aberrante. El niño salvaje dramatiza la división entre nosotros mismos como cuerpos y nosotros mismos como seres sociales” (Newton, 1996, p.26). Representan manifestaciones culturales de ciertas imágenes, ansiedades y deseos de la sociedad, que se hacen patentes en los prejuicios morales frente a la observación de su falta de lenguaje e “indecencia”. Se supone que estas representaciones ocurrieron en un momento del tiempo, conforman una estructura permanente, que refiere simultáneamente al pasado, al presente y al futuro.

Los principios epistémicos de la antinomia que articulan la “máquina antropológica” son cuestionados por Agamben en otro texto, *Infancia e historia* (1978), y al igual que Lévi-Strauss postula al lenguaje como puente o nexo de comunicación entre ambas esferas.

La dualidad de herencia endosomática y herencia exosomática, de naturaleza y cultura debe entenderse de una manera nueva. No se trata de una yuxtaposición que delimite dos esferas distintas que no se comunican, sino de una duplicidad que está ya inscrita en el lenguaje mismo, considerado desde siempre como el elemento fundamental de la cultura. (2001, pp.81-82)

Sin embargo, el filósofo italiano plantea diferencias significativas con la propuesta del antropólogo, porque afirma que el lenguaje viene acompañado de la experiencia entendida en su sentido “tradicional”¹⁸, y que es inseparable de ella porque es su “condición de emergencia”. No sostiene en su alternativa epistemológica un concepto¹⁹ que busca transformar el discurso humano en lengua pura. Más bien, considera que “La experiencia es la diferencia entre lo lingüístico y lo humano, entre lo dado y lo aprendido, entre lo que tenemos y lo que no tenemos al nacer. De este modo, que el ser humano no nazca ya hablando, que tenga infancia, que su hablar y su ser hablado no estén determinados de antemano, es lo que constituye la experiencia, lo que la vuelve posible.” (Kohan, 2004, p.271). La experiencia como infancia es la característica constitutiva del ser humano²⁰, ya que es el único ser que precisa y busca aprender a hablar, la infancia es ausencia y búsqueda de lenguaje. La lengua no es una característica innata, sino que es proporcionada por la experiencia de la infancia.

¹⁸ La experiencia en sentido “tradicional” o “aristotélico” queda expropiada del pensamiento científico moderno, y, por lo tanto, de la antinomia que sostiene la máquina antropológica, a menos que se la encuentre en el “caso”, y tome el nombre de experimento. Para Agamben “La certificación científica de la experiencia que se efectúa en el experimento -que permite deducir las impresiones sensibles con la exactitud de determinaciones cuantitativas, y por ende prever impresiones futuras- responde a esa pérdida de certeza que desplaza la experiencia lo más afuera posible del hombre: a los instrumentos y los números” (2001, p.14).

¹⁹ Para postular el mito como ámbito intermedio entre naturaleza y cultura dice Agamben que es necesario partir desde el plano del lenguaje “Aunque para lograrlo precisa una máquina que traduzca el discurso humano en pura lengua y que le permita pasar sin fractura del uno a la otra. Una máquina de esa clase es la concepción levistraussiana del mito. En efecto, Lévi-Strauss ve en el mito una dimensión intermedia entre lengua y habla: “El mito es un ser verbal que ocupa, en la esfera del lenguaje, una posición comparable a la del cristal en el mundo de la materia física” (Agamben, 2001, pp.85-86). La máquina o dispositivo de la infancia, según Agamben funciona a la inversa.

²⁰ En otro texto, y de manera muy breve Agamben destaca la característica propia del ser humano como esa distracción o intervalo infantil necesario para aprender a hablar “Y ello se puede expresar en la constatación, aparentemente trivial, de que el hombre, antes de transmitirse algo, debe en primer lugar transmitirse el lenguaje. (Por ello un adulto no puede aprender a hablar: han sido niños y no adultos los que han accedido por primera vez al lenguaje, y, a pesar de los cuarenta milenios de la especie *Homo sapiens*, precisamente la más humana de sus características -el aprendizaje del lenguaje- ha permanecido tenazmente ligado a la condición infantil y a una exterioridad: quien cree en un destino específico, no puede hablar” (1989, p.79).

Agamben sitúa a la infancia en una dimensión intermedia como un “intervalo” o “irrupción” epistemológica, entre tener y no tener lenguaje, entre cultura y naturaleza, como aquello que da lugar a la posibilidad misma de la repetición de signos. Propone una experiencia muda del lenguaje, y en ese sentido, considera que se entra en una dimensión puramente vacía, en una especie de potencialidad del lenguaje en la que las diferentes determinaciones de la cultura no son definitivas, sino posibles²¹. Así es como, lenguaje, experiencia e infancia son atrapados en un círculo de reciprocidad. “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. Pero tal vez sea justamente en ese círculo donde debamos buscar el lugar de la experiencia en cuanto infancia del hombre” (2001, pp.64-65).

El “silencio” testimonia un lenguaje en potencia en la medida en que los seres humanos tienen una experiencia de la infancia “Solamente si pudiéramos encontrar un momento en que ya estuviese el hombre, pero todavía no hubiera lenguaje, podríamos decir que tenemos entre manos la “experiencia pura y muda”, una infancia humana e independiente del lenguaje” (2001, p.65). Si bien para Agamben la existencia de un ser humano en un momento anterior al lenguaje es un mito, coincidimos con la filósofa K. Seshadri en su propuesta de pensar, desde la teoría de la infancia, al niño y la niña “salvaje” como escisión del lenguaje y pasaje a la palabra. Como un ser humano contemporáneo que en su mudez y aislamiento de la cultura demuestra la “radicalidad de su humanidad”.

El niño salvaje aparece indudablemente en este espacio de silencio, en el intervalo entre la lengua y la palabra. Como un niño humano abandonado y aislado, él o ella, el niño salvaje está en relación con el lenguaje en tanto que dispone de la capacidad de la lengua. En un sentido, entonces, el niño salvaje no está tanto “privado” del lenguaje sino está al otro lado de la “grieta” entre la lengua y la palabra. (2012, p.174)

Desde esta interpretación de la teoría de la infancia, ponemos en discusión la división que permite establecer que niños “salvajes” como Víctor de Aveyron sean clasificados desde el punto médico como “anormales” y, por lo tanto, representados ontológicamente como “criaturas” mitológicas inferiores a los seres humanos. Precisamente, esta concepción filosófica de la infancia no establece divisiones entre los seres humanos que determinan la superioridad de unos sobre otros a partir del criterio del lenguaje y la pronunciación de la palabra. Afirma que tanto la mudez y el “silencio” son características inherentes a la humanidad, y no tanto de seres pertenecientes a otra realidad. Dice Agamben que “la infancia a la que nos referimos no puede ser simplemente algo que precede cronológicamente al lenguaje y que, en un momento determinado, deja de existir para volcarse en el habla, no es un paraíso que abandonamos de una vez por todas para hablar, sino que coexiste originariamente con el lenguaje” (2001, p.65). Por lo tanto, la infancia no puede renunciarse o eliminarse, sino que acompaña perpetuamente a la humanidad.

La concepción filosófica de la infancia en Agamben no es la representación cultural de una etapa que debe ser superada en un tiempo determinado, ni la manifestación biológica de una edad del ser humano en la que se establece una relación de dependencia con un adulto. Sino

²¹ Dice D. Kennedy y W. O. Kohan sobre la “infancia” en Agamben citando un artículo de T. Lewis e I. Jasinsky que “es el espacio liminal o “limbo” entre la experiencia y el lenguaje, un espacio de indeterminación o “impotencialidad”(impotentiality), tanto de vulnerabilidad como de posibilidad- un espacio, finalmente, evocado y reinscrito perennemente en la cultura y la experiencia humanas por el ser de infancia”. (Kennedy y Kohan, 2017, pp.49-50).

que es una propuesta de cuestionamiento radical a la concepción Ilustrado o Iluminista²² de la infancia, y pone en relieve las características asociadas a la “resistencia” de los que no tienen voz, y que se expresan con fortaleza a través del “silencio”. Dice Kohan al respecto:

Estamos ante una inversión de esa visión iluminista según la cual la infancia es algo del orden de la pasividad, de la exoneración, de la dependencia. Para Agamben, la infancia reviste otra posición. La infancia deja de estar asociada a la debilidad, a la precariedad, a la inferioridad. Ella ya no es más medida por la categoría de progreso, en una temporalidad continua; pasa a ser discontinuidad, irrupción del pensamiento, de lo (im)posible, de lo porvenir. Así, el concepto de infancia propuesto por Agamben tiene un doble impacto en la forma educacional dominante de pensar la infancia. Por un lado, la infancia deja de estar necesariamente asociada a niños y a visiones asociadas a ellos como seres humanos pequeños, frágiles, tímidos o, simplemente, como etapa de la vida humana. Por otro lado, la infancia pasa a ser condición de rupturas, experiencia de transformaciones y sentido de las metamorfosis de cualquier ser humano, sin importar su edad. (2004, p. 274)

La metodología y prácticas que se implementan en las propuestas médicas-pedagógicas y en las ciencias sociales implican determinaciones culturales sobre la potencialidad del lenguaje, los sentidos y los afectos para que los niños y niñas “salvajes” puedan alcanzar progresos, y abandonen el estado de rudimentaria incapacidad. A partir de la estimulación sistematizada de los sentidos se corroboran empíricamente diferentes hipótesis de investigación. No obstante, nosotros afirmamos que el “silencio”, la sensibilidad hacia la naturaleza y la “indecencia” afectiva de los niños “salvajes” se presentan como fortaleza y manifestación de la “resistencia” ante el avasallamiento insistente de la ciencia en la búsqueda de resultados teóricos exitosos, y la desconsideración y menosprecio de su humanidad frente a las más diversas y crueles experimentaciones que implican muchas veces el encierro y aislamiento.

Finalmente, sostenemos que el intervalo o “irrupción” epistemológica que provoca la experiencia de la propia infancia, y las de los niños y niñas “salvajes” puede llevar a los investigadores a cuestionar filosóficamente las propias prácticas científicas comprometidas en la formación y transformación de las personas, el modo en que se establece la relación y ayuda con otros. La relación con los niños y niñas sin voz mediante un vínculo silencioso implica una forma filosófica de experimentar la infancia. Esto es posible a través de la experiencia de discontinuidad y cuestionamiento que se produce sobre la antinomia epistemológica que articula las ciencias, abriendo lugar a la elaboración de un nuevo campo crítico de interrogación ontológico sobre el ser humano. El quiebre y vacío que genera el cuestionamiento filosófico en esta ocasión son imposibles de alcanzar sin la oportunidad que estos niños y niñas brindan. Permiten tener una experiencia silente de la naturaleza y de la indeterminación de los propios afectos, a través de la cual se revela cómo estos métodos y prácticas implican un medio de degradación y destrucción de la niñez.

Conclusión

²² La concepción filosófica Iluminista o Ilustrada de infancia refiere, por lo general, a la noción kantiana de “minoría de edad” que representa la incapacidad y pereza intelectual para convertirse en un adulto capaz de razonar por sí mismo. “Pereza y cobardía son las causas merced a las cuales tantos hombres continúan siendo con gusto menores de edad durante toda su vida, pese a que la Naturaleza los haya liberado hace ya tiempo de una conducción ajena (haciéndoles físicamente adultos); y por eso les ha resultado tan fácil a otros el erigirse en tutores suyos” (Kant, 2004, p.83).

La visión Iluminista de la infancia fortalece los estudios y prácticas científicas que buscan alcanzar un progreso en los infantes como “objeto” de estudio, a través del desarrollo de metodologías de investigación que impulsan el poder explicativo y el éxito predictivo de las teorías científicas. La experiencia de los niños y niñas “salvajes” solamente es tenida en cuenta para ser cuantificada e instrumentalizada, de este modo es posible corroborar las diferentes hipótesis de estudio. La ejecución indiscutida del proyecto de investigación, lleva a los científicos a desarrollar experimentos que degradan su humanidad, sin considerar otros aspectos de la experiencia que postulan una “irrupción” epistemológica o cuestionamiento filosófico sobre su investigación y subjetividad.

Consideramos que la experiencia en su sentido “tradicional” cumple un rol fundamental en el quiebre epistemológico de los principios que fundan la “máquina antropológica”. Exige una concepción alternativa de la infancia, y establece una conexión necesaria con el lenguaje. Esta relación recíproca permite experimentar la infancia no solo como una instancia de cuestionamiento filosófico, sino que también postula al “silencio” como intervalo potencial entre lenguaje y habla, como característica radical de la humanidad, disipando así la división entre niños humanos e inhumanos. También, la experiencia así entendida, permite iniciar una transformación en lo que respecta a la propuesta de investigación científica, estableciendo una indagación sobre métodos y prácticas que implican un esfuerzo constante y doloroso por parte de los niños y niñas.

Referencias

Agamben, G. (1989) *Idea de la prosa*. Ediciones Península.

Agamben, G. (2001). *Infancia e historia*. Adriana Hidalgo Editora.

Agamben, G. (2006). *Lo abierto. El hombre y el animal*. Adriana Hidalgo Editora.

Agamben, G. (2014). *Qué es un dispositivo*. Adriana Hidalgo Editora.

Andry, N. (1743). *L'orthopédie, ou L'art de prévenir et de corriger dans les enfants les difformités du corps*. Tomo I. George Fricx editor.

Benzaquén, A.S. (2006). *Encounters with wild children: Temptation and disappointment in the study of human nature*. McGill-Queen's Press.

Bonnaterre, P.J. (2004). Notice historique sur le Sauvage de L'Aveyron. En Gineste, T.

Victor de l'Aveyron. Dernier enfant sauvage, premier enfant fou. Hachette.

Douthwaite, J.V. (2002). *The wild girl, natural man, and the monster: dangerous experiments in the Age of Enlightenment*. University of Chicago Press.

- Foucault, M. (2002). *Las palabras y las cosas*. Siglo XXI editores.
- Foucault, M. (2006). *Los anormales*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2007). *El poder psiquiátrico*. Fondo de Cultura Económica.
- Gineste, T. (2004). *Victor de l'Aveyron. Dernier enfant sauvage, premier enfant fou*. Hachette.
- Itard, J. (1973). Memoria acerca de los primeros progresos de Víctor de L'Aveyron. En Malson, L. *Los niños selváticos*. Alianza Editorial.
- Itard, J. (1973). Informe acerca de los nuevos progresos de Víctor de L'Aveyron. En Malson, L. *Los Niños selváticos*. Alianza Editorial.
- Jamin, J. (1979). Naissance de l'observation anthropologique: la Société des Observateurs de l'Homme (1799-1805). *Cahiers internationaux de sociologie*, (2), 313-335. <http://www.jstor.org/stable/40689880>
- Kant, I. (2004) *¿Qué es la Ilustración? Y otros escritos de ética, política y filosofía de la Historia*. Alianza Editorial.
- Kennedy, D y Kohan, W.O. (2017). Childhood, Education and Philosophy. A matter of time. En Rollins Gregory, M. et al (comp.). *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children*. Routledge.
- Kohan, W.O. (2004). *Infancia: entre educación y filosofía*. Ed. Laertes.
- Lévi-Strauss, C. (1969). *Las estructuras elementales del parentesco*. Ediciones Paidós.
- Lévi-Strauss, C. (1990). *Mito y significado*. Alianza Editorial.
- Lévi-Strauss, C. (1995). *Antropología Estructural*. Ediciones Paidós.
- Malson, L. (1973). *Los niños selváticos*. Alianza Editorial.
- Merleau-Ponty, M. (2010). The Child's Relations with Others. En *Child Psychology and Pedagogy: the Sorbonne lectures 1949-1952*. Northwestern University Press.
- Newton, M. (1996). The Child of Nature: The Feral Child and the State of Nature. (Tesis doctoral. London College). <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1317523/>
- Pinel, P. (2004). Rapport fait à la Société des Observateur de l'Homme sur l'enfant connu sous le nom de sauvage de L'Aveyron. En Gineste, T. *Victor de l'Aveyron. Dernier enfant sauvage, premier enfant fou*. Hachette.
- Pinel, P. (2004). Deuxième partie du rapport fait à la Société des Observateur de l'Homme sur l'enfant connu sous le nom de sauvage de L'Aveyron. En Gineste, T. *Victor de l'Aveyron. Dernier enfant sauvage, premier enfant fou*. Hachette.

Rousseau, J.J. (2003). *Discurso sobre el origen y fundamentos de la desigualdad entre hombres*. Alianza Editorial.

Seshadri, K. (2012). *HumAnimal: race, law, language*. University of Minnesota Press.

Tinland, F. (2003). *L'homme sauvage: homo ferus et homo sylvestris de l'animal à l'homme*. Editions L'Harmattan.