



Límites en la educación infantil: ¿rigidez o flexibilización negociada?

Alfredo Veiga-Neto*
Maura Corcini Lopes**

Traducción del portugués: Mariano Narodowski***
y Lucía Zuain****

Límites en la educación infantil: ¿rigidez o flexibilización negociada?

A partir de la reciente polémica instalada por la publicación del libro Battle Hymn of the Tiger Mother, de autoría de la estadounidense Amy Chua, la que pone en oposición al modelo oriental con el modelo occidental de educación infantil, este artículo problematiza el binarismo "rigidez" vs "flexibilización negociada" en la puesta de límites (entendida como un imperativo) al comportamiento de los niños. Argumentando contra la naturalización de los procesos educativos y presentando distintas lecturas sobre las afirmaciones hechas por la Madre-Tigre, el artículo muestra el carácter culturalmente inventado de todo lo concerniente con la educación y sus conexiones con los denominados modelos educacionales. Lo que está presente en ese juego retórico-discursivo sobre la educación infantil es la producción de un sujeto capaz de vivir atendiendo a las demandas de la racionalidad neoliberal contemporánea.

Palabras clave: Educación infantil, Battle Hymn of the Tiger Mother, modelo occidental de educación, modelo oriental de educación, neoliberalismo, negociación infantil, flexibilización negociada, dispositivos.

Limites na educação infantil: rigidez ou flexibilização negociada?

A partir da recente polêmica instalada pela publicação do livro Battle Hymn of the Tiger Mother, de autoria da estado-unidense amy chua, que coloca em oposição o modelo oriental e o modelo ocidental de educação infantil, este artigo problematiza o binarismo "rigidez x flexibilização negociada" na colocação de limites (entendida como um imperativo) ao comportamento das crianças. Argumentando contra a naturalização dos processos educativos e apresentando distintas leituras sobre as afirmações feitas pela mãe-tigre, o artigo mostra o caráter culturalmente inventado de tudo o que concerne à educação e as suas conexões com os assim chamados modelos educacionais. O que está presente nesse jogo retórico-discursivo sobre a educação infantil é a produção de um sujeito capaz de viver de modo a atender as demandas da racionalidade neoliberal contemporânea.

Palavras-chave: Educação infantil, Battle Hymn of the Tiger Mother, modelo oriental de educação, modelo ocidental de educação, neoliberalismo, negociação infantil, flexibilização negociada, dispositivos.

The limits of childhood education: ¿rigidity or negotiated flexibility?

Based on the recent debate about two models of children education (the eastern and the western approaches), raised by the publication of Battle Hymn of the Tiger Mother, by the US citizen author Amy Chua, this article questions the binarism

* Graduado en Historia Natural y en Música, magister en Genética y doctor en Educación. Profesor titular de la Faculdade de Educação e do PPG-Educação, de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul —UFRGS— (Porto Alegre, RS, Brasil).

** Graduada y especialista en Educación Especial, maestra y doctora en Educación. Profesora titular del Curso de Pedagogia e do PPG-Educação, de la Universidade do Vale do Rio dos Sinos —UNISINOS— (São Leopoldo, RS, Brasil).

*** Doctor en Educación, profesor titular de la Universidad Torcuato Di Tella (Argentina).

E-mail: mnarodowski@utdt.edu

**** Licenciada en Ciencias políticas, Universidad Torcuato Di Tella (Argentina).

“rigidity” vs. “negotiated flexibility”, as a way to set up limits to children’s behavior. By questioning the naturalization of educational processes, and by discussing different interpretations of the aforementioned book, this article presents the culturally created character of educational-related matters and its connections with the so-called educational models. What is at stake in this rhetorical-discursive game about early childhood education is the production of a subject able to live in accordance with the demands of today’s neo-liberal rationality.

Key words: *Early childhood education, Battle Hymn of the Tiger Mother, western model of education, eastern model of education, neo-liberalism, child negotiation, negotiated flexibility, devices.*

Limites dans l’éducation enfantine rigidité ou flexibilisation négociée ?

À partir de la récente polémique installée en raison de la publication du livre *Battle Hymn of the Tiger Mother*, de l’auteur américain Amy Chua qui met en opposition le modèle oriental au modèle occidental d’éducation enfantine, cet article met en question le binarisme « rigidité » vs. « flexibilisation négociée » dans la mise des limites (comprise en tant qu’impératif) au comportement des enfants. En argumentant contre la naturalisation des processus éducatifs et en présentant différentes lectures à propos des affirmations faites par la Mère-Tigre, cet article montre le caractère culturellement inventé de tout ce qui concerne l’éducation et ses liens avec les nommés modèles d’éducation. Ce qui est présent dans ce jeu rhétorique-discursif concernant l’éducation enfantine est la production d’un sujet capable de vivre en répondant aux exigences de la rationalité contemporaine.

Mots clés: *Education enfantine, Battle Hymn of the tiger Mother, modèle occidental d’éducation, modèle oriental d’éducation, néolibéralisme, négociation enfantine, flexibilisation négociée, dispositifs.*

N

i bien comenzó el año 2011 y ya se instaló una nueva polémica en el campo educativo; y esta vez se trata de la educación infantil. Una polémica mundial... Aunque se pueda tener reservas acerca de las cuantificaciones provistas por los sitios de búsqueda en internet, no deja de ser impresionante que la fuente de esta polémica, el libro *Battle Hymn of the Tiger Mother*, recientemente lanzado en Estados Unidos,¹ aparezca en Google con más de 37.300.000 entradas, a dos meses exactos de su llegada al mercado del libro (Chua, 2011). Las preguntas que habremos de plantear son: ¿de qué trata este libro para causar tanto alboroto en apenas dos meses de circulación? ¿A qué se debe este fenómeno editorial y mediático? ¿Por qué tan acalorados debates? ¿Qué significa Madre-Tigre?

La respuesta a tales preguntas es corta y, en sí misma, parece simple: su autora, la estadounidense Amy Chua, hija de padres chinos y profesora de derecho en Yale, defiende la tesis de que la manera en que las madres chinas educan a sus hijos es superior a la manera occidental, porque ellas se comportan como si fuesen tigres en términos de exigencias para sus cachorros. Para Chua, en Occidente los padres son excesivamente permisivos con sus hijos. Es en este punto que ella establece una distinción fuerte entre lo que denomina el *modelo oriental* y el *modelo occidental* en educación infantil. El dilema planteado por los dos modelos no es nuevo en lo absoluto. Hace mucho tiempo ronda y atormenta a quien se ocupa y preocupa con la educación.

Según consta en el libro y en las entrevistas que Chua ha brindado a la prensa de Estados Unidos, sus dos hijas se convirtieron en jóvenes de destacado éxito debido al férreo régimen disciplinar y a las constantes, enérgicas e inflexibles exigencias que les fueron impuestas desde que nacieron. Para ella, el éxito de sus hijas se manifiesta en el excelente desempeño escolar que ambas siempre demostraron y en sus espectaculares interpretaciones como músicos. Se suma a esto el hecho de ser personas independientes, disciplinadas y capaces de enfrentar con éxito las más arduas situaciones competitivas.

El manual educacional de la Madre-Tigre se basa en las palabras "obediencia", "intransigencia", "prohibición", "inflexibi-

1 Traducción: *Himno de batalla de la Madre-Tigre*, o como prefieren algunos, *Himno de combate de la Madre-Tigre* (Lacombe, 2011). Tomando en consideración la referencia evidente que Amy Chua hace a *Battle Hymn of the Republic* —la famosa canción militar de la Guerra de Secesión en Estados Unidos—, nos parece mejor darle al título del libro la siguiente traducción: *Canto de guerra de la Madre-Tigre*.

lidad”, “esfuerzo”, “dedicación”, “eficiencia” y “disciplina”, todo eso articulado con trabajo intenso y continuo. Cuando Chua fue indagada sobre los costos y los efectos psicológicos de una educación que no da espacio para la negociación y ni siquiera para la voz de los niños, fue categórica: ella no se preocupa por eso, porque “sabe” que sus hijas son personas felices e incluso muy cariñosas con ella. Además, esa Madre-Tigre tiene certeza de que cualquier eventual costo de naturaleza psicológica (que por ventura existiese) quedaría largamente superado y, en consecuencia, justificado por el éxito que los chicos acabaran por obtener, tanto en la escuela como en la vida adulta. Para ella la exigencia inflexible es una clara señal de amor de madre para con sus hijos, en la medida en que una educación permisiva pueda ser fácil ahora, pero más adelante cobrará un alto precio en términos de debilidad de carácter, falta de determinación personal y baja capacidad competitiva. Simétricamente, Chua considera que la educación al modo occidental, esto es, flexible y concesiva, indica fragilidad, desinterés y falta de amor por quien educa.

También en Brasil la prensa ha dado un lugar importante al libro de Chua en general, poniendo el foco sobre la siguiente pregunta: “¿en la educación infantil es mejor el *modelo occidental* o el *modelo oriental*?”² Para algunos, la tesis de *Battle Hymn...* es celebrada incluso como una necesidad de salir de nuestro atraso tecnológico; para otros, la autora es demasiado autoritaria y fatalmente lleva a los niños al sufrimiento y a la infelicidad.

La polémica instalada por Chua implica muchas cuestiones interesantes y se despliega en posibles proposiciones que van de la antropología a la historia, de la pedagogía a la economía, de los estudios culturales a la ética, de la psicología a la sociología, de los estudios de medios a la ciencia política.

Mientras estábamos involucrados con la escritura de este texto, entramos en contacto con toda la tempestad *internética* cuyo epicentro era *Battle Hymn...* Dado que nos habíamos propuesto tratar sobre la flexibilización negociada de los límites en la educación infantil —o, de manera más específica, problematizar los motivos por los cuales el establecimiento de límites en la educación infantil se volvió una cuestión no sólo a ser negociada y flexibilizada caso a caso, sino también de la mayor relevancia en los tiempos actuales—, poco a poco fueron quedando claras las conexiones entre lo que comenzábamos a discutir y el huracán provocado por Chua. En últimas, si lo que para nosotros estaba en juego era justamente discutir la flexibilización negociada de los límites (de lo que se le permite o no hacer a los chicos), principalmente en términos de su transformación en un imperativo central de la educación infantil, no había dudas de que el *affair* Madre-Tigre nos interesaba sobremedida.

Pero ahí había un riesgo: cuanto más entrásemos en el torbellino mediático del *affair* Madre-Tigre, más podríamos perder el foco de nuestro propio trabajo. Así, en un primer momento nos limitamos a mapear panorámicamente algunas lecturas posibles sobre la polémica instalada por el libro. En esta tarea, aunque identificamos algunos de los muchos itinerarios interpretativos posibles, la mayor parte de ellos tiene poco que ver con nuestros intereses. La próxima sección de este texto —“Un mapa posible”— describe de forma sucinta el mapa que trazamos. Como cualquier otro mapa, no es ni podría ser exhaustivo ni único; si lo traemos aquí es porque muestra cuán fértiles pueden ser nuestras (infinitas) lecturas y porque puede servir de provocación para quien quiera llevar adelante la polémica que encendió *Battle Hymn...* Aquí una alerta: identificar los caminos y los paisajes que recorren tales caminos no implica una

2 Véanse, entre otros, Rocha (2011) y C. Castro (2011).

toma de posición, ni de nuestra parte, ni de quien simplemente lee nuestro mapa. No se trata, por lo tanto, de estar de acuerdo con el “contenido” de lo que el mapa representa; se trata sólo de visualizar —y visualizar a partir de una de las muchas maneras posibles de hacerlo— por dónde se puede caminar y por dónde pasan nuestros caminos.

En su continuidad, aprovechamos parte de la polémica —que funcionó para nosotros como un caso ejemplar— para problematizar ciertas idealizaciones educativas. Mediante la argumentación contra la naturalización de los procesos educativos y la presentación de distintas lecturas sobre las afirmaciones hechas por Madre-Tigre, mostramos el carácter (culturalmente) inventado de todo lo que concierne en la educación infantil y sus conexiones con los denominados *modelos educacionales*.

Un mapa posible

En el rico y variado paisaje que se puede observar del *affair* Madre-Tigre, salta a la vista el hecho de que Chua no parece tener una formación académica o profesional que, en un mundo pautado por diplomas y certificados, le autorice a hacer recomendaciones en el campo de la educación. Para lo que pretendemos tratar en este texto interesa poco si una profesora de derecho tiene o no competencia o autoridad científica para decir cómo educar a nuestros hijos. Con esto no estamos defendiendo las fronteras disciplinares ni la primacía de un campo para tratar sobre la educación de los niños, ni siquiera el campo de la pedagogía, de hecho cada vez más “invadido” por la literatura de autoayuda, por el sentido común y por las (frecuentemente supuestas) *expertises* que tanto se asumen para sí mismos. También interesa poco si ser madre o autoconsiderarse una muy buena

madre es condición necesaria y (principalmente) suficiente para sentirse autorizada a enseñar a los otros a educar sus propios hijos.³ Dicho de otra manera: aunque Amy Chua fuese una reconocida *expert* en psicología y en educación, e incluso aunque ella haya brindado una excelente educación a sus hijas, no nos queremos ocupar —por lo menos no aquí— con la pertinencia (en términos de relevancia y validez) de sus discusiones sobre educación infantil.

En lo que concierne a estas discusiones sobre saberes, disciplinas académicas y *expertise*, no es posible dejar de situar el *affair* Madre-Tigre en un paisaje de fondo marcado por el fuerte prestigio del campo *psi* y el permanente direccionamiento de la vida cotidiana a ese campo. El psicologismo, entendido como una doble reducción epistemológica —primero, como reducción de la vida humana a la dimensión *psi*; segundo, como reducción de los propios saberes del área *psi* a un conjunto de lugares comunes, especulaciones y prescripciones primarias—, se presenta cada vez más como una suerte de llave maestra a la que se le atribuye el poder de abrir todas las cajas negras de la vida humana. Cual un punto de fuga hacia donde convergen las líneas que se originan en el primer plano de la experiencia, los saberes del campo *psi* son vistos, por una infinidad de personas, como capaces de explicar todo, justificar todo, en fin, como capaces de dar cuenta de la inmensa e intrincada complejidad de la vida. Así, es fácil comprender que ese es justamente el terreno fértil donde brota y crece rápidamente el suceso de libros salvacionistas y prescriptivos como el de Amy Chua.

Incluso en el ámbito *psi*, es visible en ese paisaje de fondo todo un conjunto de interrogan-

3 Ese comentario no significa que reneguemos respecto de los saberes que se constituyen a partir de la experiencia de la maternidad. En nuestra visión, no se trata de poner en cuestión el reconocimiento a la experiencia a la maternidad ni la validez que se puede atribuir a tal experiencia.

tes sobre los niveles de estrés y de ansiedad que puede admitir una educación directiva y exigente. Una pregunta evidente es: al fin de cuentas, tanta exigencia de la Madre-Tigre hacia sus hijas, ¿no podría llevarlas a constantes excitaciones emocionales cuyas consecuencias sistémicas acabarían por anular las supuestas cualidades del *modelo oriental*? Además, no pocas discusiones que circulan en los sitios web que discuten el tema, critican el modelo, porque ven en él una fuente de profundos desequilibrios psíquicos. Muchos, por ejemplo, asocian a esto la elevada tasa de suicidios entre jóvenes orientales, especialmente los japoneses.

Uno de los caminos bien visibles en el mapa atraviesa los campos de la teoría de la cultura y los estudios culturales. Se trata del hecho de que, ya desde la tapa de *Battle Hymn...*, consta que el libro se ocupa de la historia de una madre, dos hijas y dos perros. Basta conocer mínimamente el *american way of life* para entender la presencia canina con tamaño despliegue. Sólo eso permitiría análisis incitantes y eternas discusiones antropológicas, culturalistas, económicas o psicológicas...

Pasando por las tierras de la teoría política, nos apartamos de la tentación de situar el debate en un escenario de globalización, en el cual parece acontecer la decadencia del "imperio americano" y un expresivo (y en parte) simétrico crecimiento de China. Y esto para no comentar tanto el modelo económico político chino como los efectos que tal crítica a la *american way of life* provocan en Estados Unidos respecto de la construcción del imaginario de lo que es ser ciudadano de este país. Es difícil sobreestimar a cuánto se debe a todo eso el estruendoso éxito de *Battle Hymn...*

En relación con esto, están también las representaciones y los estereotipos occidentales acerca de las culturas orientales y en especial de la(s) cultura(s) china(s). Tales representaciones y estereotipos sirven hoy de poderoso combustible para cualquier discusión que

esté en juego decidir cuál es la mejor cultura, y dentro de ella, cuál es la mejor forma de educar para que cada uno sea feliz y alcance un éxito mayor. Respecto de las diferentes prácticas culturales y distintos modos de vida, son traídas sin ceremonia cuestiones comparativas en los debates en relación con el libro en cuestión, como si fuesen legítimas y en sí mismas no problemáticas. Expresiones como "mejor", "mayor felicidad" y "futuro más prometedor", circulan libremente, sin preocupación por un análisis más riguroso acerca de la pertinencia de sus usos. Y esto para no hablar de la enorme carga de simplificaciones que existe en las expresiones "cultura oriental", "cultura occidental", "modelo oriental" y "modelo occidental de educación". Hablando de simplificación, la propia palabra "modelo" ya es ella misma problemática, porque presupone la validez de una representación condensada y reducida de una parte de la realidad, que sería fija y claramente distinguible de las demás partes.

Entrelazadas con lo anterior, están también las actualísimas y candentes polémicas sobre lo políticamente correcto, derechos humanos, violencia, disciplina, dominación cultural, derechos de los niños, rol de la familia y del Estado en la educación, derecho a la diferencia, etc. Las discusiones sobre los estereotipos culturales y las relaciones multiculturales, como la proclamación de universales éticos y pedagógicos, parecen estar, de manera creciente, en el orden del día. El mapa deja muy en claro que tal vez, más que en cualquier otro momento de la historia, estamos sumergidos en una infinidad de advertencias, recomendaciones y prescripciones de carácter ético, estético, científico, higienista y económico que se atreven a decirnos qué es lo mejor para nuestras vidas y cómo debemos proceder para alcanzar la felicidad, aunque por ahora nos hagan muy infelices.

Y como si todo esto fuera poco, el *affair* Madre-Tigre atraviesa necesariamente nuestra comprensión sobre la infancia y sobre qué es ser

un niño; las preguntas “¿qué es la infancia?”, “¿qué es ser un niño?”, son marcos siempre presentes a lo largo de los diferentes caminos del mapa. Constituyendo el propio suelo en el que se desarrollan los debates, está la comprensión de que siempre es preciso educar a los niños; todos parecen asumir tácitamente que la infancia se encuentra *aún* en un (supuesto) estadio salvaje, natural de minoridad o de inconsciencia sobre sí mismos y sobre el mundo.

Flexibilidad por rigidez

En los últimos párrafos hemos enumerado algunas de las importantes y perturbadoras cuestiones suscitadas por el libro de Amy Chua. Como se ve, hacia la izquierda y hacia la derecha del amplio espectro del pensamiento político se observan muchas posturas a partir de las provocaciones del polémico *Battle Hymn...* Destacamos que cada una de ellas abre un conjunto de problemas e indagaciones para nada triviales. Y a medida que mapeábamos sucintamente las diferentes vertientes, nos fuimos dando cuenta de que, en cierta medida, el foco que habíamos pensado asumir en este texto guardaba íntimas relaciones con los puntos hasta aquí brevemente expuestos. Como pretendemos dejar claro, la inquietud y el alborozo en torno a la Madre-Tigre terminaron mostrándose muy productivos y por entero conectados con el centro de nuestros intereses.

Reiteramos que nuestro objetivo es comprender y problematizar *por qué y de qué maneras* nuestro (así llamado) modelo occidental de educación, la flexibilización negociada de los límites del comportamiento y de las acciones infantiles, se convirtió, junto al propio imperativo de los límites, un imperativo central: se convirtió en algo que parece imponerse por sí mismo con mucha fuerza. Por más que sean calificadas de permisivas, indisciplinadas o complacientes, buena parte de las prácticas educativas hoy en curso, en sociedades como

la nuestra, se caracterizan por la implícita aceptación de que nada o casi nada debe serle impuesto a los niños y, en consecuencia, que todo debe ser negociado con ellos.

Es fácil ver que los cuestionamientos sobre la flexibilización negociada se relacionan con el libro de Amy Chua, en la medida en que éste puede ser visto como el vértice hacia el que convergen dos líneas de fuerza principales. En torno a la línea de fuerza que “viene de Oriente”, gravitan las prácticas (discursivas y no discursivas) que dan poco o ningún lugar a la flexibilización; o sea, prácticas que, en el límite, no admiten negociación en las relaciones entre padres, educadores y niños. Entonces, al contrario en todos los sentidos, en torno a la línea de fuerza que “viene de Occidente”, gravitan las prácticas (discursivas y no discursivas) que apuestan fuertemente por la flexibilización negociada en las relaciones entre adultos y niños.

La línea de fuerza que “viene de Occidente” se compone de múltiples dispositivos que hacen de la infancia una cuestión a ser tematizada como un conjunto de problemas que muchos consideran necesario resolver. Los supuestos fracasos de una educación infantil que, en el transcurso de su práctica, no consigue negociar satisfactoriamente la flexibilización de los límites del comportamiento y de las acciones infantiles, parecen generar el orden de preocupación y asombro en las sociedades que siguen el modelo occidental de educación. Para decirlo de otra manera, observar este modelo como un problema es consecuencia, principalmente, de los fracasos en llevar a buen término las negociaciones que los padres —y los educadores en general— intentan establecer con los niños en relación con los límites entre aquello que éstos pueden y deben, o no pueden y no deben hacer.

Lo que nos parece muy interesante encarar es, entonces, una discusión acerca de algunas de las condiciones que posibilitaron la emergencia de tales dispositivos y cómo ellos

se fuerzan mutuamente, a punto de parecer natural y necesario un determinado “tipo” de educación infantil. No se trata de apuntar eventuales equívocos en los dispositivos, ni mucho menos proponer soluciones para lo que se podría considerar problemas a ser evitados o resueltos. También escapa a este texto toda tentativa de aproximación o conciliación entre la línea de fuerza de Oriente y la de Occidente: no se pretende encontrar una eventual tercera posición o tercera vía que aproveche lo que puede haber de bueno en cada una de ellas.

En suma, en relación con los dos modelos de educación, en la perspectiva que aquí adoptamos no caben palabras como “correcto” (o “equivocado”), “mejor” (o “peor”), “justo” (o “injusto”), “adecuado” (o “inadecuado”), “equilibrado” (o “desequilibrado”). Así mismo, tampoco caben *cuantificadores* como “más” (“menos”), “mayor” (“menor”). Esto no significa que estemos exentos o que no nos interesen los juicios de valor; tampoco que seamos inmunes a las variadas prácticas (discursivas y no discursivas) que ahí están puestas en acción. Finalmente, toda o cualquier práctica social, está siempre imbricada con cuestiones éticas. Como ya explicamos en otro lugar,

[...] en el registro en que se desenvuelve este texto, un juicio de valor no puede ser asumido como punto de partida, tampoco como fundamento epistemológico, mucho menos como categoría metodológica y ni siquiera como herramienta analítica (Veiga-Neto y Lopes, 2007: 949).

Cuando más arriba nos referimos a *dispositivos*, seguimos el sentido dado por Michel Foucault: una formación heterogénea o una amplia red de relaciones —que se puede establecer entre discursos, instituciones, reglas, leyes, representaciones, enunciaciones científicas, rituales, etc.—, cuyo elemento aglutinante atiende a alguna urgencia estratégica, aunque sus despliegues históricos no pueden

ser garantizados anticipadamente. Como explica E. Castro,

[...] el dispositivo establece la naturaleza del nexo que puede existir entre estos elementos heterogéneos. Por ejemplo, el discurso puede aparecer como programa de una institución, como elemento que puede dificultar u ocultar una práctica, o funcionar como una interpretación a posteriori de esa práctica, ofreciéndole un nuevo campo de racionalidad (2009: 124).

En nuestro caso, forman parte de los diferentes dispositivos que “asedian” a los niños, a la educación infantil, tanto los variados discursos —que van desde el sentido común hasta los recientes avances de la(s) filosofía(s) de la(s) infancia(s)— hasta muchas instituciones —como organismos gubernamentales y no gubernamentales destinados a la protección y acogida de los niños— e incluso leyes y reglamentos —como declaraciones universales, códigos y estatutos.

Hagamos aquí un paréntesis para un rápido comentario acerca de la palabra “negociada”, porque ella tiene sus propios problemas. En rigor, más que una negociación se trata de un juego que se reactualiza en cada peripecia, sin que se llegue a un resultado final y definitivo. Además de eso, se trata de situaciones casi siempre asimétricas, ya que en general una de las partes se asume como más capaz que la otra para imponer sus condiciones y de ese modo imponerse. En este sentido, el concepto *agonístico*, usado por Foucault, caracteriza un juego que se da como un combate permanente y que se manifiesta en estrategias y acciones de ataque, fuga y amenazas (Foucault, 2010). Tal juego es discursivo y por la tensión de los saberes entra, a su vez, en tensión por la imposición de la verdad. O sea, el juego es puesto en movimiento por saberes que, circulando en múltiples discursos, no tienen origen en alguien ni son propiedad de alguien. Al contrario de un antagonismo —en

el que en un combate entre dos opositores se espera que uno venza—, el agonismo implica la incitación recíproca y la lucha permanente, sin fin, entre los contendientes. Así, el adjetivar el juego como “agonístico” apunta hacia el hecho de que, no teniendo ni vencedor ni final, siempre se resignifica, se trasmuta y se pone en tensión entre los que juegan. Se trata de una actividad que vale más por la lucha en sí y por sus efectos positivos en la formación de aquellos que luchan, que por la consecución de la victoria final por alguno de los participantes.

Volvamos a la aceptación implícita —hoy ampliamente admitida entre nosotros— de que nada o casi nada se le debe imponer a los niños. Lo implícito de tal aceptación deriva de una concepción anterior y subyacente: la creencia de que aquello que hagamos como aquello que pensamos sobre lo que hacemos no son más que manifestaciones de una naturaleza humana impresa en nuestra especie y, por eso, trascendente a las propias prácticas sociales, incluso las educativas. En este sentido, la educación infantil exige la imposición de los límites por aquellos que son responsables de la educación, con el fin de dejar que se cumpla el curso natural de una trascendencia que sería propia de lo humano. Esta trascendencia estaría impresa desde siempre en nosotros, por obra directa de la acción divina, o estaría impresa hace muchísimo tiempo, como resultado de antiguos y largos procesos evolutivos acerca de los cuales resultamos, a su vez, aquello que somos hoy.⁴

Se puede resumir el encadenamiento lógico de lo anterior de la siguiente manera:

1. La práctica social P es natural, esto es, trascendente y propia de nuestra especie; luego...
2. La práctica social P es necesaria; esto significa que ella no depende de las contingencias históricas y de las variables sociales y culturales. Usualmente se agrega: en sus bases o principios ella se debe mantener exenta de cambios históricos, como si estuviese desde siempre allí; luego...
3. Cualquier otra práctica social P_n que se aparte de P constituye una anomalía, una irregularidad y, como tal, debe ser combatida y corregida.

La naturalización de una determinada práctica educativa no sólo se coloca antes y por encima de las demás —principalmente en términos de precedencia y valor—, sino que también sustenta las operaciones que llevan a la descalificación y a la destrucción de otras prácticas educativas. Como bien sabemos, basta que algo sea tomado como natural para que sea visto como necesario, y por eso mismo, como si estuviera por fuera y por encima del “resto”. Cuanto más sean pensadas como naturales y necesarias las prácticas educativas del modelo occidental, más serán vistas no sólo como diferentes de las del modelo oriental, sino también como superiores a ellas. Y viceversa.

Muy frecuentemente hemos utilizado la expresión “desde siempre” para marcar el acento determinista de las perspectivas teóricas que insisten en naturalizar los procesos socio-culturales. En el caso que aquí nos interesa, si quisiésemos apartarnos del determinismo, precisaríamos demostrar que la flexibilización negociada no estuvo “desde siempre” en la educación infantil. Por eso, antes de comprender por qué en nuestra tradición la flexibilización negociada se volvió un imperativo relevante, es necesario entender que incluso estando ahí, ella no estuvo “desde siempre” ahí. Aunque ahora esté de un modo explícito y celebrado, no siempre existió. Para decirlo

4 Es bueno recordar que esa segunda explicación no exige, necesariamente, la intervención divina.

de manera más dura: la flexibilización negociada no es un principio natural, trascendente ni necesario en la educación infantil.⁵

Es sencillo “demostrarnos” que flexibilización negociada no es un principio natural ni (consecuentemente) necesario. Podemos encontrar en el *affair* Madre-Tigre los elementos para la demostración. Fue gracias al diferencial entre el modelo occidental —pautado por la flexibilización negociada— y el modelo oriental —en el que no hay nada para ser negociado con el niño— que muy pronto se estableció el debate en torno a *Battle Hymn*... Tal diferencial va mucho más allá de las desigualdades entre Oriente y Occidente: expone el carácter total de invención que tienen las prácticas de educación infantil. Pone en evidencia que la flexibilización negociada no es una condición necesaria para que los niños se eduquen. Sea como fuere, nadie se arriesgaría a decir que el modelo oriental de educación infantil no funcionó hasta ahora o negar que fue con él que se expandieron la(s) cultura(s) china(s) y su proclamado desarrollo económico.⁶ De la misma manera, una práctica educativa fuertemente exigente y disciplinadora no es condición necesaria para que un niño se eduque: la misma lógica funciona en los dos sentidos.

En el imaginario actual, una educación más flexible y negociada con los niños prepararía futuros adultos más conscientes y libres para sus propias elecciones, más capaces de orientarse a sí mismos, más flexibles, más creativos. Una cuestión que casi nunca es analizada es que aquello que el imaginario toma como libertad de elección es siempre una libertad regulada (Rose, 1989), esto es, una libertad siempre

limitada por la disponibilidad que se establece en el juego entre lo que es posible y lo que es imposible escoger, entre lo que es dado y lo que no es dado a escoger.

La regulación es impuesta por los constreñimientos espacio-temporales en que estamos sumergidos: en la medida en que esos constreñimientos se dan en función del espacio y del tiempo, son de naturaleza disciplinar. La comprensión de esto pone en jaque mate la noción de *libertad* como un trascendente o un a priori, y la desplaza radicalmente en el sentido de la pragmática: libertad que sólo existe en función de aquello que nos es dado a elegir. Así se manifestó Foucault acerca de la relación entre disciplina y libertad: “las *Luces* que descubrieron las libertades inventaron también las disciplinas” (1989: 195).

Comprender al niño como un ser apto para desarrollar diferentes actividades y capaz de acomodarse más fácilmente que el adulto a las circunstancias, abre el camino para las teorizaciones y las correlativas prácticas de educación conductistas. Está claro que eso no significa la ausencia de límites, pero apuesta todas las fichas a la negociación y a la experiencia vivida por los sujetos. Tal experiencia se compone tanto de las acciones practicadas directamente por el niño, como por el ejercicio de libertad que se da entre el niño y aquellos que lo educan. Se supone que el resultado de todo eso será el aprendizaje, por el niño, de los límites, la disciplina y la propia práctica de negociación.

Es interesante registrar, por lo tanto, que no se trata simplemente de pensar que el mo-

5 Sospechamos fuertemente que ella ni garantiza la concreción de aquellos que algunos consideran una mejor educación, ni promueva más felicidad y justicia social. Sin embargo, avanzar sobre tales sospechas supera el ámbito de aplicación de este texto.

6 De pasada, vale registrar el contrasentido que frecuentemente se establece cuando aquellos mismos que celebran a las culturas orientales y el valor que ellas conceden a las tradiciones y que admiran los avances económicos de Oriente, lamentan y critican el carácter autoritario, formal e impositivo de la educación oriental... Tal contrasentido deriva del gran equívoco que consiste en no darse cuenta de que la educación mantiene relaciones de inmanencia con toda y cualquier “actividad” humana. Creen que basta promover alguna reforma educacional para que, automáticamente, todo y algo más cambie en la sociedad.

delo oriental se basa en los límites impuestos a los niños y que el modelo occidental dispensó tales límites. Más allá de las reservas que ya señalamos sobre el uso de la palabra “modelo”, no se trata de pensar en una oposición binaria entre lo oriental y lo occidental. Ambos parecen reconocer la importancia de una educación que ponga límites —al menos algunos límites— a toda acción infantil: lo que las distingue, entre otros aspectos, son principalmente las formas de conducir las conductas de los niños con o sin flexibilización negociada.

Establecida ya la naturaleza inventada de la flexibilidad negociada, corresponde preguntarnos “¿desde cuándo?” eso aconteció. No se trata de ir hacia atrás, hasta un momento alejado en la historia en el que la nueva situación habría irrumpido de la nada, presentándose tal como la conocemos hoy. Se trata, más bien, de examinar ciertas condiciones sociales que funcionan, a su vez, como condiciones de posibilidad para que emerjan, en un momento histórico, determinadas prácticas y saberes, los que, más allá de generar un conjunto de relaciones que padres y educadores mantienen con los niños, considerasen tales relaciones como naturales y necesarias. Buscar el “¿desde cuándo?” implica analizar las discusiones acerca del carácter disciplinar que estructura la Modernidad. Implica, además, examinar las muchas fisuras existentes en las maneras de educar, provocadas por discursos religiosos, culturales, psicológicos, educacionales y económicos que les exigen mayor flexibilidad a los individuos en la Contemporaneidad. Con el actual énfasis sobre el capital humano, nada parece más actual y típico de nuestro tiempo que la polémica relación con las mejores formas de educar a los niños para una sociedad de individuos (Bauman, 2008).

Las muchas posibilidades de educación de los niños, sumadas a la necesidad de nuevas

articulaciones entre economía y Estado, funcionan hoy como estímulo y refuerzo para el desarrollo de valores que puedan ubicarse al servicio de la racionalidad neoliberal, como la competencia, la fuerza interior, la performatividad, el autocontrol, la flexibilización, la creatividad, la proactividad, la capacidad de elección, etc.⁷ Sea en el modelo oriental de educación infantil, sea en el occidental, tales valores están en el orden del día. En aquél, la lógica consiste en exigir y disciplinar ahora para que, en el futuro, cada uno por sí exija todo de sí mismo. En éste, la lógica sigue otro camino: flexibilizar negociando desde ahora y para siempre, para que desde el comienzo los niños aprendan por sí mismos a manejar estos valores.

En fin, en ambos modelos, lo que está presente en este juego retórico-discursivo (Foucault, 2010) sobre la educación infantil, es la producción de un sujeto capaz de vivir de manera que atienda eficaz y eficientemente las demandas de la Contemporaneidad. Estas demandas, fuertemente constituidas por una racionalidad neoliberal, pueden ganar potencia tanto en los modelos educativos atribuidos a Occidente —donde la flexibilidad negociada parece ser un imperativo—, como en los modelos educativos atribuidos a Oriente —donde la rigidez, la exigencia de superación de sí y la competencia también parece ser un imperativo categórico—. Entre lo que *nos* es dado a elegir dentro de la polémica generada por *Battle Hymn...* parece no existir posibilidades de pensar otras formas de educar a la infancia que no sea aquellas estructuradas en empobrecidos esquemas teórico-prácticos. Estos esquemas, al anunciar “fórmulas” educacionales salvacionistas, movilizan a los educadores a consumir las últimas orientaciones de éxito en el proclamado “difícil arte de educar a los niños”.

7 Aquí utilizamos la expresión *racionalidad neoliberal* en el sentido que le dio Foucault (2008).

Referencias bibliográficas

Bauman, Zygmunt, 2008, *A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar.

Castro, Cláudio M., 2011, O Sputnik chinês e a educação, *Veja*, ed. 2203, São Paulo, 9 fev., p. 24.

Castro, Edgardo, 2009, *Vocabulário de Foucault*, Belo Horizonte, Autêntica.

Chua, Amy, 2011, *Battle Hymn of the Tiger Mother*, en: Google, [en línea], disponible en: <http://www.google.com.br/search?q=%22Battle+Hymn+of+the+Tiger+Mother%22&ie=utf-8&oe=utf-8&aq=t&rls=org.mozilla:pt-BR:official&client=firefox-a>; consulta: 2 de febrero de 2011.

Foucault, Michel, 2008, *O nascimento da biopolítica*, São Paulo, Martins Fontes.

_, 1989, *Vigiar e punir*, Petrópolis, Vozes.

_, 2010, *O governo de si e dos outros: curso no Collège de France (1982-1983)*, São Paulo, WMF Martins Fontes.

Lacombe, Milly, 2011, "EUA X China", *iG Livros*, [online], 19 jan.: disponível em: <http://colunistas.ig.com.br/livros/tag/battle-hymn-of-the-tiger-mother/>. Acessado em 15 de fevereiro de 2011.

Rocha, Patrícia, 2011, "Nas Garras da Mãe-Tigre", *Zero Hora* (Caderno Donna). Porto Alegre, 6 de fev., pp. 6-8.

Rose, Nikolas, 1989, *Governing the Soul: The Shaping of the Private Self*, London, Routledge.

Sacconi, Luiz Antonio, 2005, *Dicionário de dúvidas, dificuldades e curiosidades da língua portuguesa*, São Paulo, Harba.

Veiga-Neto, Alfredo y Maura Corcini Lopes, 2007, Inclusão e governamentalidade. *Educação & Sociedade*, Campinas, CEDES, vol. 28, núm. 100, out., pp. 947-963.

Referencia

Veiga-Neto, Alfredo y Maura Corcini Lopes, "Límites en la educación infantil: ¿rigidez o flexibilización negociada?", traducción del portugués por Mariano Narodowski y Lucía Zuain, *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 23, núm. 60, mayo-agosto, 2011, pp. 77-88.

Original recibido: abril 2011

Aceptado: mayo 2011

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.
