



LA NECESIDAD DE UNA ANTROPOLOGÍA DEL NIÑO

Martinus J. Langeveld

RESUMEN

REVISTA

EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

RESUMEN

ABSTRACT

ABSTRACT

PALABRAS CLAVE

PALABRAS CLAVE

RESUMEN

LA NECESIDAD DE UNA ANTROPOLOGÍA DEL NIÑO

En este escrito, Langeveld plantea los horizontes que se abren para una antropología de la niñez en el marco de la pedagogía. Sostiene que todavía no se ha pensado al niño como tal y menos como un ser necesitado de educación. Una antropología de la niñez entraría entonces a cumplir con dicho propósito, diferenciándose de la psicología y dándole una fundamentación antropológica a la pedagogía.

RÉSUMÉ

LA NÉCESSITÉ D'UNE ANTHROPOLOGIE DE L'ENFANT

Dans ce document, Langeveld pose des horizons ouverts pour une anthropologie de l'enfance dans le cadre de la pédagogie. Il affirme qu'on n'a pas encore pensé à l'enfant en tant que tel et beaucoup moins comme un être qui a besoin d'éducation. Une anthropologie de l'enfance viendrait alors remplir ce but, en se différenciant de la psychologie et en donnant des fondements anthropologiques à la pédagogie.

ABSTRACT

THE NEED FOR CHILDREN'S ANTHROPOLOGY

In this text, Langeveld underlines the horizons that open up for an anthropology of childhood in the pedagogical context. The author argues that children haven't yet been regarded as such and much less as in need for education. Childhood anthropology would come in to accomplish this given purpose, making itself different from psychology and giving an anthropological founding to pedagogy.

PALABRAS CLAVE

*Antropología de la niñez, antropología de la pedagogía.
Childhood anthropology, pedagogical anthropology.*



LA NECESIDAD DE UNA ANTROPOLOGÍA DEL NIÑO*

Martinus J. Langeveld

Traducción del alemán: Andrés Klaus Runge P.

Con el desarrollo científico de la pedagogía se marcha mal en un amplio sentido. Desde que comenzó a cristalizarse dicha área científica, durante el transcurso del siglo XVIII, no han faltado, una y otra vez, planteamientos entendidos como “pedagogías” pensadas de manera definitiva. Como no se podría esperar de otro modo, se ha producido un claro desglosamiento de los cuestionamientos cuando se trabaja permanentemente, como hasta hoy, en un gran área observada casi sólo de un modo intuitivo o filosófico-general. Pero ha habido también problemas que han permanecido unos junto a otros y de cuya unidad esencial no se había estado conciente, ni en el siglo XVIII, ni en el XIX. El pensar que ha entrado en juego en el siglo XX, fenomenológico en su método y antropológico en su orientación, le da al pedagogo (*Erziehungswissenschaftler*) posibilidades para atreverse con nuevos intentos; no sólo le pone a la mano nuevas herramientas, sino que le

pone a disposición una problemática fundamental que lo remite —una vez enriquecido con un trabajo de dos siglos— a un lugar histórico en donde el pensar sobre el niño se anunció por primera vez como problema *fundamental*.

Así, entonces, desde la Antigüedad se pensó sobre el niño: amigable, agradable, intenso, duro, pero la mayoría de las veces sólo por razón a determinados motivos. El niño era un estadio por superar —se debía dejar de ser tonto lo más rápido posible—; era un ser cariñoso; un ciudadano del futuro y, por eso, un medio para fines políticos y para más cosas en este sentido. ¿Pero qué era él *mismo*? ¿Qué sentido tiene el simple hecho de que el hombre empiece pequeño, el que el ser-hombre (*Mensch-Sein*) comience como ser-niño (*Kind-Sein*), el que “originariamente” —¿cómo gustó esa palabra en el siglo XVIII!—, de algún modo, el hombre es *niño*? ¿O se tendría que decir que el niño es “originariamente” hom-

* Este texto, originalmente escrito en 1956, fue tomado de la tercera edición mejorada del libro: LANGEVELD, Martinus J., 1968, *Studien zur Anthropologie des Kindes*, Tübingen, Max Niemeyer Verlag, y corresponde al primer capítulo que va de la página 1 a la 8. Este mismo texto está en la compilación: WULF, Christoph y ZIRFAS, Jörg, eds., 1994, *Theorien und Konzepte der Pädagogische Anthrpologie*, Donauwörth, Auer Verlag, pp. 28-36.

bre? Lo último ya lo sabíamos con una certeza incuestionable, ideo era precisamente lo *que* sabíamos!

Pero permanece un malestar. El práctico y el teórico se distanciaron uno de otro como seres de diferentes dimensiones; como seres fantasmales de cuatro y tres dimensiones, se desliza uno a través de ellos. Dudosa y compulsivamente se ha tratado una y otra vez de situarlos en el mundo tridimensional y se les ha devuelto visitas de parte y parte.

Así se ha mostrado un simple junto-a-otro (*Nebeneinander*), un amistoso con-pero-sin-el-otro (*Mit-aber-ohne-einander*) en la estructura disociada de la pedagogía. Hubo un dualismo en los principios estructurales —ética y psicología o psicología y área de aplicación—, con el cual se pudo precisar que siempre iba uno a parar donde no se lo había imaginado: el ético aterrizaba en el alma del hombre actuante, como el psicólogo en el hecho del valor ligado a la acción concreta. Hubo, por otro lado, una seguridad apriorística de procedencia religiosa que quizá en esencia contenía algo correcto, pero a lo que sólo podía remitir, más no convencer. Así, entonces, dentro de la axiomática religiosa ya se había decidido sobre el mundo; por principio todo estaba claro, pero en *concreto* —y sólo así podría obtener sentido pedagógico esa seguridad— se tenía que decidir todo de nuevo en la situación misma. Efectivamente, el cristianismo sabía qué tan significativo era el que el hombre comenzara como niño. Una religión que cada año nos lleva otra vez alrededor del pesebre del niño ya debía haber sabido de todo eso. Pero, ¿qué significa ahora en *concreto* ese ser niño?...

Y así llegan entonces las preguntas concretas: ¿se debe casar un niño de diez años? —Ha durado siglos, según los mismos voceros de la Iglesia, pasar de un saber general y aparentemente concreto y no comprometido a un “no” concreto—.

Pero así de concreto pregunta la educación. “¿Qué es el juego del niño?” y “¿Le está per-

mitido jugar?” —Ha habido tiempos en los que por motivos ético-religiosos la gente le ha prohibido el juego a sus niños—.

“¿Es ya el niño un hombre antes de aprender una lengua?”, “y si no, ¿entonces ‘educa’ uno ya en esa fase prelingüística?”, “pero, y si ya es un hombre, ¿qué tipo de hombre sería entonces ese ser carente de lenguaje?”, “y si muere, ¿qué muere entonces: un mono desarrollado (*Über-Affe*) o un hombre subdesarrollado (*Unter-Mensch*)?”, “la madre alimenta a su niño y a veces ambos ríen entre sí. ¿Qué es eso: un juego fantasmagórico entre hombre y animal?”, son, pues, preguntas que se imponen, una y otra vez, y la mayoría de las veces en un contexto laxo, o en ningún contexto en lo absoluto. Pero la elaboración de esas preguntas se ha desdoblado desde mediados del siglo XVIII; la una se llamaría “filosofía”, la otra inclusive “filosofía del lenguaje”, “psicología” la siguiente y “pedagogía” una vez más. Algunas veces inclusive también se llama “medicina”, “psicopatología” o “psiquiatría”, o se habla de “sociología”, de antropología “filosófica”, “física” y “cultural”. Frente a esta nítida especialización se origina un rompecabezas: “¿dónde está el niño?”. Efectivamente, el niño no está más allí, en la medida en que cada ciencia especial lo presupone para sí como totalidad, en la medida en que —a un mismo tiempo— cada interés adicional lo exige para sí. “Intereses mundiales” como la lucha por el pan, por el prestigio y por el poder. Pero el problema del niño exige que se vea al niño no como lo puesto en lucha, ni como plusvalía de objetos en una serie de áreas especializadas.

Con eso se nos ha puesto ya una primera exigencia, una limitación científica en la forma de su reconocimiento valorativo (*Wertanerkennung*). Sabemos: no hay ninguna doctrina esencial del niño como hombre cuando no se parte de la valoración (*Wertung*). Es una valoración la que efectuamos cuando decimos: primero que todo queremos observar al niño independientemente de nuestros fines.

Pero, ¿la tarea de la medicina no es la preocupación por la *totalidad* del hombre y, por consiguiente, por el niño en su *totalidad*? ¿No es el objeto de la sociología toda la vida social del hombre en su totalidad y la sociología no abarca incluso a la medicina y a sus preocupaciones? y ¿no encontraríamos, por ello, en la sociología al hombre en su totalidad con el niño en su *totalidad*? De hecho, así se podría continuar: ¿contrario a lo anterior, la psicología no tendría que ver sólo con una “parte” del hombre; más exactamente, con aquélla que se está obligado a llamar “alma”? Pero, ¿y quien se ocupa de los médicos como seres actuantes? La psicología. ¿Quien pregunta cómo se ve el médico ante la mirada de sus pacientes? ¿Quién comprende el efecto mágico de su bata blanca? También la psicología. ¿Quién comprende las relaciones sociales de los hombres entre sí como hechos espirituales, como realidades físicas? De nuevo, la psicología. Cuando se enferman los psicólogos y sociólogos, ¿llaman al médico? En tanto estén aliviados los médicos, ¿no llaman, por su parte, a los psicólogos y a los sociólogos? Sólo cuando el médico se enferma mentalmente se llama al psiquiatra. La psicopatología sólo puede existir entonces cuando hay una imagen de hombre “saludable”, y una patología es difícilmente el lugar correcto en donde se pueda originar tal imagen. Pero de nuevo, ¿no es la imagen del hombre “saludable” y “normal” la tarea de la psicología y no se vuelve claro, conforme a lo anterior, en dónde tenemos que buscar la imagen del niño?

Lo que pensadores y poetas de todo el mundo han dicho acertadamente, ¿no ha sido entonces psicología “intuitiva” y —cómo tal intuición— algo prematuro que tendría que ser fundado psicológicamente? Aquí no estaría sometida ya la observación del niño a nuestras metas, como se denunció antes.

La psicología quiere entonces saber sólo lo que *es* y lo que *sucede*, y eso lo quiere *explicar* a

partir de causas. Esto es pues una definición de ciencia en general, de una ciencia teórica, analítico-descriptiva; de una ciencia con una total autolimitación y comprensión de su objeto y que no le prescribe como tiene que ser.

Pero todavía se tiene que agregar algo. Ese objeto, el “hombre” y sólo *él*, es el único en todo el mundo que no sabe a partir de sí lo que es y el único que tiene que decirse a sí mismo *lo que él es*. Ese hecho mismo es también la condición de posibilidad de la psicología. Pero esto último, sin embargo, no lo precisa la psicología, sino la antropología, porque a ella le atañe el hombre como tal y no la *psyque* como algo todavía más cercano de determinar.

Se debe preguntar, seguidamente, si al hombre le es suficiente saber lo que *él es*. ¿Qué quiere decir que le es “suficiente” saber lo que él es? Significaría simplemente que sabe dos cosas: primero, lo que tiene para ser y, segundo, lo que tendría que hacer, cada vez, en *concreto* para volverse o para permanecer lo que es. Así, el hombre puede ser algo, y como lo enseña la experiencia, para ser lo que es, tiene que resolverse a serlo (*es zu werden*). Y como lo formuló Berdjaiew corta y acertadamente: “La liberté engendre la souffrance”¹ (1943: 159). En apariencia, al hombre no le satisface lo suficiente *saber* lo que él es, luego, entonces, ya para poder saber ésto tiene que resolverse por su propio pensar y precisamente esa libertad lo ata. No hay ningún conocimiento de sí del hombre que sólo “conozca” (*kennt*); el conocerse (*Sichkennen*) del hombre significa siempre una determinación de aquello que se tiene para ser. Una antropología que no sea una explicación *normativa* del hombre como tarea de sí misma, sería sólo una biología. Llegaría así sólo al organismo, pero no a la vida humana. Una psicología, en tanto ciencia descriptiva, que crea que puede ayudar de modo inmediato al hombre en su autoesclarecimiento se equivoca y se vuelve víctima de una pre-

1 “La libertad engendra el sufrimiento” (A.K.R.).

tensión vacía; se vuelve biología. Allí donde la psicología cree poder sacar de sí normas para poder decirle al hombre lo que es —donde presupone que sabe lo que él tiene para ser—, allí malversa ella la problemática antropológica y, en el mejor de los casos, se extravía, pasajera y momentáneamente, dentro de la antropología.

Ella puede opinar entonces de modo errado sobre algo correcto. Pero quien pueda opinar en un caso particular sobre algo incorrecto sin, por lo general, carecer de derecho, tiene que reconocer desde el principio el hecho de la duplicidad esencial del hombre. Saber lo que el hombre es significa el conocimiento de un asunto *factualmente* determinado (*tatbestimmten Sachverhaltes*).

La teoría del conocimiento del hombre forma una unidad esencial con lo que debe ser (*Seinsollenden*). Las ciencias que se ocupan de esas preguntas están metidas con la praxis, son *antropologías prácticas*. Sólo vista *a partir de ellas* hay antropología “teórica” como fase previa o fase intermedia del espíritu humano que se ocupa de sí mismo. Pero esa antropología teórica es un *estadio*, un estado de paso del pensamiento filosófico, ciencia positiva no es. Lo que allí se llama “descriptivo” o “libre de valor” es sólo *método*. Así se voltea entonces la fenomenología al primer puesto y, posteriormente y en un lugar derivado, está la “psicología” como método y como área derivada del pensamiento antropológico-práctico.

En la antropología práctica se pueden distinguir diferentes áreas. Así, la doctrina de la vida humanamente digna puede dar motivos para una teoría de la vida en comunidad humanamente digna. Puede dar como resultado una andragogía (*Andragogik*), un cuidado del alma, una política, una teoría de la enfermedad, una teoría del crimen, una teoría de la educación en todos sus aspectos.

Por una doctrina de la enfermedad se decide la medicina, por la del crimen la criminología,

así como por una doctrina del castigo y del “tratamiento” de las penas. La andragogía puede ser la contraparte de la teoría de la educación en tanto teoría acerca de la ayuda a los adultos para que realicen dignamente una vida que sea alcanzable de un modo óptimo.

En el “cuidado del alma” se expresa inmediatamente una explicación del hombre; se dirige al prójimo padeciente como prójimo que se equivoca o comete errores. Ésta quiere llevar también a la vida “correcta” y por ello contiene en sí una antropología práctica, aun cuando su antropología fuera teológica.

Es sorprendente que la categoría *desarrollo* como forma fundamental de la estructuración de la vida humana haya encontrado tan poca atención en el pensamiento del hombre sobre sí mismo. También en el pensamiento antropológico, en sentido estricto, poco se muestra esta idea de que el hombre comienza como niño. Ese hecho fundamental parece haber sido evidente y estar muy lejos del pensamiento filosófico y científico que se ocupa siempre sólo del hombre en general. Justo más tarde y bajo el influjo de pensadores como Rousseau —por ejemplo, en Kant— entró en escena el niño como hombre en la filosofía del hombre. Son pocos los lugares en donde se pueden encontrar planteamientos para una antropología del niño. Ni la antropología moderna, ni el existencialismo en sus diferentes formas, le han puesto atención a la existencia del niño (*Dasein des Kindes*). Por el contrario, uno encuentra ciertos planteamientos en otros lugares, fundamentalmente en la literatura, que, es curioso, de un modo totalmente excepcional se cuentan como pensar antropológico.

Nos encontramos, además, planteamientos en la literatura monográfica que se ocuparían de problemas antropológicos; problemas que, por casualidad, contendrían un aspecto genético que motivaría a rastrear o a hacer proceder ese desarrollo desde la niñez. Así, una característica que se observa como *differentia specifica* del hombre, a saber: el lenguaje, lleva hacia el

niño. El juego llevaría tanto al animal como al niño, el signo a los primitivos como a los hombres civilizados, pero esencialmente sólo para averiguar aquí “lo humano”, allá “lo primitivo” o “lo animal”. Pero en raras ocasiones se parte del niño hacia el niño. Por eso también desaparece el niño allá donde se vuelve posible por un instante como concepto: “Juventud, madurez y vejez son las formas destinadas de la vida, porque le son esenciales al proceso evolutivo”, dice Plessner, pero con ello se descarta nuevamente a la juventud (1928: 154).

Puede sorprender también el que el niño falte igualmente en la antropología cristiana. Inclusive en un libro tan claro y sistemático, a pesar de lo tradicional, como el del jesuita Jean Mouchoux: *Le sens chrétien de l'homme* (1945), se trata “del” hombre *in abstracto*. Sólo William Stern ha dado cuenta del niño en la antropología; pero incluso él ha constatado sólo fugazmente algo llamativo en las situaciones de vida infantil. Con ello no perdemos de vista lo ganado con su clásica *Psicología de la niñez temprana*. Sin embargo, para él, el niño tampoco entra en juego en un sentido antropológico. No obstante, en dos partes de su *filosofía del valor* (*Wertphilosophie*) (pp. 259, 448) ya había visto él algo fundamental:

[...] pero esa valoración (la valoración especial e incomparable de la niñez) no es autovalorización (*Selbstwertigkeit*): como si el “ser-niño” fuera un fenómeno de valor (*Wertphänomen*) remitido a sí mismo y, por último, cerrado en sí mismo —sino que es un *Entwicklungs-Strahlwert*: ser niño es un reflejo especial del ser persona y encarna su autovaloración en un punto especial y de un modo específico.

Se trata con seguridad de una anotación fundamental que permaneció sin elaborar. Sólo de un modo muy fugaz, Stern toca esa problemática en un segundo lugar, en donde ve que la necesidad del niño de ser ayudado (*Hilfsbedürftigkeit des Kindes*) significa un llamado que induce a una realización normativa y en

donde ve que la potencial autovaloración del niño presupone algún comportamiento coordinado del educador.

Pero bajo la concepción de lo que se pueda llamar *niño* se establece progresivamente, con el transcurrir del siglo, una humanización que no se reduce a una idea general, como la cristiana o la de la poesía, a sentimientos adultos por el propio niño, a la simple formación de las generaciones siguientes y similares. Entra en juego en la misma praxis de la educación y del cuidado y tratamiento del niño una profunda comprensión del niño como ser humano —un descubrimiento antropológico y práctico esencial, al que se le debe dedicar un capítulo especial en este libro—. Pero todavía se hace sospechosa de infantilismo la reflexión sobre el niño y su educación —y esto quiere decir sobre sus posibilidades de desarrollo—. Todavía universidades tan viejas y renombradas como la Oxford tienen como una obligación heredada el defenderse de las plazas de la pedagogía. Todavía la pedagogía tiene que luchar, casi en todas partes, por su reconocimiento.

Esto no me parece una casualidad, mucho menos me parece estar condicionado por circunstancias temporales y pasajeras. La ciencia de la educación significa para los adultos un llamado a la confianza del adulto para con el niño como débil. La pedagogía defiende una determinante fundamental de lo humano de la que el adulto no se recuerda gustoso: la debilidad, el desamparo a lo que uno le debe mantener lealtad; eso a lo que uno se encuentra ligado porque uno es llamado a la vida o al menos no tuvo la oportunidad de pedir una existencia. El niño molesta al adulto, aquél no es de importancia. El niño sólo debe permanecer quieto sin dejarse oír o escuchar; él es la oportunidad de una mujer y ya por eso sólo digno de una atención pasajera por parte del hombre, etc.

La pedagogía como oportunidad preponderantemente filosófica o práctico-escolar tuvo su tiempo. De la filosofía retomó, al menos,

una profunda comprensión de la problemática antropológica y de los vínculos éticos, filosófico-sociales y filosófico-religiosos. De la orientación didáctica y pedagógico-escolar le ha quedado la aplicación en lo práctico. Pero "filosofía" significa para ella, ahora en su determinación esencial y en primer lugar: antropología. Pero si la psicología, que siempre ha puesto de lado a la pedagogía como un valioso método de ayuda, quiere presentar hechos valiosos y valorables pedagógicamente, tiene que ser construida desde una perspectiva antropológica cuya estructura fundamental sea determinada a partir de una axiomática pedagógica. Acá se quiere decir una axiomática provisional determinada descriptivo-fenomenológicamente. Se trata, con exactitud, de aquélla que se desarrolla a partir de los hechos fundamentales de la existencia humana y que se deja formular en una frase simple: el hombre comienza pequeño y sin educación nunca se puede constituir como hombre.

A partir de ese punto de vista es necesario emprender una revisión de nuestro pensamiento pedagógico en la que también la psicología, como aspecto y como método, obtendría un nuevo significado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERDJAIEW, Nicolas, 1943, *Espirit et réalité*, Paris, Aubier.

MOUCHOUX, Jean, 1945, *Le sens chrétien de l'homme*, Paris, Aubier.

PLESSNER, Helmut, 1928, *Die Stufen des Organischen und der Mensch*, Berlin-Leipzig, Walter de Gruyter.

STERN, William, 1928, *Psychologie der frühen Kindheit*, 5.^a ed., Leipzig, Verlag von Quelle & Meyer.

REFERENCIA

LANGEVELD, Martinus J., "La necesidad de una antropología del niño", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XVII, núm. 42, (mayo-agosto), 2005, pp. 69-74.

Original recibido: marzo 2005

Aceptado: mayo 2005

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