



Por qué “el niño salvaje” no pudo ser un *infante**

Why “The Wild Child” couldn’t be an infant?

Rafael Andrés Porrás-Suárez¹

Para citar este artículo: Porrás-Suárez, R. (2023). Por qué “el niño salvaje” no pudo ser un *infante*. *Infancias Imágenes*, 21(1), 57-65. <https://doi.org/10.14483/16579089.20689>

Recibido: 7-abril-2023.

Aprobado: 9-junio-2023.

Resumen

¿Puede considerarse al “niño salvaje” de Aveyron un *infante*? El texto intenta dar respuesta al interrogante asumiendo que la constitución de la infancia, de la configuración de una especificidad infantil en el “niño salvaje” a través del método educativo de Jean Itard, no era un asunto de modificación conductual, de adaptación cultural o de imitación lingüística y moral; sino el fracaso de la racionalidad moderna al no advertir la naturaleza de su objeto: un cuerpo no simbolizado por el lenguaje. El fracaso de concebir a Víctor —aquel significante asignado al “niño salvaje”— como infante fue un verdadero problema del lenguaje y planteó un nuevo problema para el estudio de la naturaleza de lo humano.

Palabras clave: cuerpo, infancia, lenguaje, sujeto.

Abstract

Can the “wild child” of Aveyron be considered an *infant*? The text tries to answer the question by assuming that the constitution of childhood, of the configuration of a child specificity in the “wild child” through the educational method of Jean Itard, was not a matter of behavioral modification, cultural adaptation, or linguistic and moral imitation; but rather the failure of modern rationality by not realizing the nature of its object: a body not symbolized by language. The failure to conceive Víctor —that signifier assigned to the “wild child”— as an infant was a real language problem or posed a new problem for the study of the nature of the human.

Keywords: body, childhood, language, subject.

57

* Artículo de reflexión en torno a la problematización del campo discursivo de la infancia que no proviene de investigación. Ejercicio realizado durante el periodo 2017-I, durante el Seminario de “Pedagogías, Educación e Infancias” de la Maestría de Estudios en Infancias, Universidad Pedagógica Nacional.

¹ Licenciado en Psicología y Pedagogía, Universidad Pedagógica Nacional; maestrante en Educación Inclusiva e Intercultural, Universidad Internacional de la Rioja. Correo electrónico: rafaelporrasscol@gmail.com

Introducción

“Víctor” fue la *phoné* con la que el joven y nobilísimo médico de sordos, tartamudos y deficientes mentales, Jean Marc Gaspard Itard (1775-1838), nominó al “niño salvaje”, esa criatura solitaria y andrajosa encontrada en el bosque de Aveyron en 1799, al que dedicó cinco años de trabajo de educación. El sonido “Víctor” fue un referente para el niño salvaje, tal como ocurre en el niño de tres meses que torna su mirada hacia el lugar donde percibe el sonido o como el animal doméstico que se precipita a su amo ante su llamada. No obstante, ¿cuál fue la imposibilidad de ingreso de Víctor a la cultura?, ¿cómo no superó esa insuficiencia por el desarrollo y el aprendizaje paulatino en el encuentro con el otro para sumarse a la especie social, para identificarse como *hablante*? Para responder, ha de contextualizarse brevemente el lugar de aparición del “niño salvaje” en la cultura de inicios del siglo XIX para indicar, primero, el lugar y la función de la ciencia y, segundo, la emergente noción de infancia que cooptada por el discurso científico repercutió, indiscutiblemente, en el niño, pero no en el “niño salvaje”.

El objeto de la ciencia moderna: el cuerpo infantil

El objetivo de la ciencia ilustrada, propio del campo médico de Itard, tendiente a la observación y la descripción aún carente de especificidad —especialmente, de la psicología del niño—, fue la conquista de la animalidad por la moral, del desprendimiento de los rasgos degenerados innatos y transformarlos, modificarlos y ponerlos en función del mundo social (Rose, 1999). Nada más efectivo para el naciente Estado que disponer de cuerpos funcionales.² Precisamente, era el cuerpo el objeto de la evaluación y la administración del individuo: individualizado y visibilizado el cuerpo por sus defectos, este adquirió estatuto científico:

[...] durante el siglo XIX, la mirada individualizadora se posó en quienes estaban en el extremo opuesto de las relaciones de poder: los delincuentes, los locos, los indigentes y los deficientes mentales habrían

de ser objeto de gran cantidad de proyectos complicados y llenos de ingenio cuyo fin era documentar la singularidad de esas personas, registrarla y clasificarla, disciplinar la diferencia. (Rose, 1999, p. 72)

Y el niño, agrega Rose, se tornó en “el objeto predilecto de tales programas de individualización”. La paulatina y creciente industria tanto de las instituciones de “corrección y protección”, que al decir de Ariès (1987) “prolongaron la edad infantil”, como los dispositivos de modificación corporal de los malogrados tendieron a la incorporación positiva del amoral y anormal al mundo. Camino que tomó el degenerado cuerpo del “niño salvaje” y el cual fue objeto de los presupuestos científicos de la época.

Para admitir que fue la corporeidad del alma infantil y no la subjetividad el derrotero del “programa educativo” de Itard, parece necesario partir de algunos presupuestos científicos de la época ilustrada, en especial, la medicina y la psiquiatría, la psicología y la pedagogía, aún a medio camino para alcanzar el desarrollo de la psicofisiología de mitad de siglo XIX y, posterior, la conquista de la “psicología de la conducta” del XX (Canguilhem, 1998):

- En primer lugar, la avasallante “fe científica” instaurada por Descartes (1994) desde el siglo XVII. Su división cartesiana, *res cogitans* y *res extensa*, colaboró en la precipitación científica sobre el “cuerpo máquina”. Si “el cuerpo ha sido creado por Dios” entonces, las imperfecciones no son sino efecto de la voluntad del hombre: pasiones, defectos, vicios, “errores y prejuicios característicos de esa edad específica”, que según Pagni (2006) le era propio a la infancia. Entonces, la capacidad de la ciencia torna objeto mismo tanto esa rarefacción infantil como el vicio adulto ¿Cómo no escapar de la sentencia cartesiana, incluso otrora de las ideas de Platón y San Agustín, del estado natural, amoral e irracional del niño?, ¿cómo no fundar la ciencia del hombre en una especificidad humana carente de habla y razón como lo criatura humana perfectible y moldeable para ser el hombre virtuoso consagrado por la moral?

2 El programa educativo de Itard está enmarcado en la “fe científica” proclamada por la Ilustración y, posterior, abanderada por la Revolución Francesa (1789-1799).

- Los efectos que para las ciencias del hombre aportaron los presupuestos morales de la educación natural del francés J. Rousseau y la educación negativa del alemán I. Kant. La educación, según los dos personajes, es un asunto propio de los hombres: “el hombre es la única criatura que requiere educación” para Kant (1985), y “la educación endereza al hombre” para Rousseau (2000). Uno y otro parten, con razón, de un estado natural del ser humano inclinado a la “animalidad” o al “salvajismo”, en todo caso, dominado por su propia voluntad, necesidad y capricho y no por la razón; no obstante, dependerá de la educación de la que es el único dueño el hombre³ el formar el alma desde la infancia. Enfatizan, uno y otro, que la infancia es el periodo justo donde la acción educativa tiene mayor efecto por varias razones: la insuficiencia innata del niño ante la adversidad de la naturaleza y la cultura; la dependencia hacia otro que lo cuide, proteja y eduque; la efectividad o el malogro de una primera educación (propicio de la identificación humana); la complementariedad de un alma innata y la ausencia de las virtudes humanas: la razón y la palabra.

Consagrada la ciencia a la entrañable devoción a la explicación metafísica de los fenómenos naturales, sus métodos y presupuestos, se direccionaron luego a la explicación del fenómeno humano. Con la observación de la anatomía humana, de la descripción de los movimientos y conductas, de la clasificación y la separación de lo humano normal-anormal (por la “psicologización” de la psiquiatría iniciada por Binet)⁴ y la capacidad médica

de actuar sobre la diferencia es donde es situado el “niño salvaje”. Sus características más próximas al animal que al hombre fueron el reto de la época científica: la degeneración de su alma era mucha más expresa al compararse su comportamiento con la conducta social del niño de su edad. Consigna Itard (s.f.) en su *Memorias sobre Víctor de l’Aveyron*:

Insensible su alma a cualquier clase de afección moral, toda su inclinación y su placer quedaban circunscritos al agrado del órgano del gusto, todo su discernimiento, a las operaciones de la gula, toda su inteligencia, a la capacidad para unas cuantas ocurrencias aisladas y siempre relativas a la satisfacción de sus necesidades; en una palabra, su existencia toda quedaba reducida a una vida puramente animal. (p.1)

Las descripciones de este cuerpo salvaje “por debajo de algunas de nuestras especies domésticas” (p.1), inclinado al capricho, la desmesura, la resistencia y la desobediencia a la norma, comparada al conocimiento del niño de 11 años (primer signo de individualización), disciplinado, obediente, sociable y temeroso al castigo, increpaba la efectividad social, institucional y jurídica de las instituciones modernas sobre el ideal de la conducta aprehendida por toda alma infantil. Si en efecto, la criatura humana nacía desprovista de contacto alguno con la cultura su animalidad se exacerbaba o, viciada esa naturaleza por adultos irresponsables y adversidades singulares, lo más útil y efectivo fue la proliferación de instituciones encargadas del cuidado, la protección y la corrección de esa naciente figura infantil. En todo caso, tales instituciones dieron origen a un arquetipo de sujeto recluido y sometido al dispositivo de infantilización (Sáenz, 2009).

El auge de las instituciones disciplinarias encargadas del gobierno individual y colectivo a través del encierro —escuelas, hospicios e internados—, inscribieron al niño tanto como a otros —indiferenciados, onanistas, imbéciles y delincuentes— a la reclusión y la reeducación. Téngase en cuenta que el mantenimiento de tales instituciones para el gobierno de la vida de estos individuos era provisto por el naciente Estado y sus dependencias, lo cual más que una función asistencial tenía un carácter retroactivo: el esfuerzo de inversión al niño,

3 Rousseau a diferencia de Kant, menciona en el *Emilio* que hay tres tipos de educación: de la naturaleza, de los hombres y de las cosas, subrayando la segunda de la que es dueño absoluto el hombre (un arte, aunque por su misma especificidad es imposible), relacionándola con las otras dos. Por su parte, Kant refiere a la educación (*Erziehung*) como propia del hombre separándola de la naturaleza e inscribiéndola bajo tres “instancias formativas”: el cuidado, la disciplina y la instrucción.

4 Según la “Memoria sobre Víctor de l’Aveyron”, Itard leyó el informe de Philippe Pinel, psiquiatra francés que introdujo una perspectiva psicológica sobre el estudio de la enfermedad mental desde 1790, quien informaba acerca de la condición del infeliz: este [niño salvaje] se encuentra “bastante por debajo de algunas de nuestras especies zoológicas domesticas” (s.f., p. 1).

al delincuente y al idiota era la formación de un ciudadano o, dado el malogro de esa alma, al usufructo de la fuerza de su trabajo. Entonces, el caso del “niño salvaje” se convirtió no solo en un contratiempo para el propósito reeducativo de Itard sino para las finanzas de la administración pública.

El problema educativo de Itard es un problema del lenguaje y no del método

Pregunta: ¿No fue suficiente la devoción, el carácter y el método científico de Itard para inclinar la naturaleza salvaje de Víctor al ideal de la formación del niño educable, moral y obediente, en todo caso, objeto de gobierno?, ¿acaso, no será que el extrañamiento del programa educativo no era propiamente su efectividad, sino el mismo objeto al que era aplicado?, ¿no era necesario interpelar la naturaleza del objeto mismo? Tales objeciones incorporan elementos no considerados por Itard.

60 No es extraño pensar que el sujeto se tornara el objeto mismo de la ciencia. En tanto objeto, no tendría sentido preguntarse por su estatuto subjetivo ni, mucho menos, el carácter constitucional previamente planteado por los filósofos del siglo XVIII. Foucault (1983) determina que el tipo de racionalidad específica fue el *sujeto disciplinado*. Itard trabajó con niños sordos lo cual le implicó pensar que la solución de la deficiencia auditiva era el desarrollo de un signo lingüístico no oral; así el problema era del orden de integración al circuito comunicativo, un atributo aprehensible por el sujeto. No obstante, la comparación entre la carencia de un signo lingüístico reemplazable y la insuficiencia de algún signo cultural tienen una naturaleza distinta. El programa educativo de Itard apelaba a la dualidad naturaleza y cultura, donde era superable el primer estado por los progresos del segundo ¿Quién no querría ser hombre? Podría ser la consigna de la época y, aun queriendo alguno negar tal disposición, el imperativo cultural no declinaba. Sin embargo, el atributo carente en el “niño salvaje” no era evidente, visible y modificable por el método, los aparatos y la voluntad misma, era un cuestionamiento acerca de la estructura y no simplemente un moldeamiento de su cuerpo.

Replanteemos cómo encuentran al “niño salvaje”: unos aldeanos encontraron un *ser humano*

desnudo, aprehensible en esta categoría “ser humano” y cualidad “desnudo” por la proyección con la propia imagen (el cuerpo) y la comparación con otra figura viva no humana (del orden animal). Lo recubren del “significante”⁵ *niño* por su figura infantil pero que por su extrañamiento al “significado” *niño* le atribuyen un “significante” adicional y sustantivo: *salvaje*. Lo *salvaje* tiende a situarse en la proximidad entre el animal y cierto estatuto propio de lo infantil: no está erguido, desobedece, no habla, gruñe y grita, es agresivo, etc. Luego es examinado por Binet. Este lo observa, mide y objetiva: *es un niño salvaje de unos 11 años*. Lo compara con esos otros objetivados a su cargo (deficientes mentales): *no habla, no se identifica, no mira, no escucha, es caprichoso, desobedece*. Luego encargado (solicitado) por Itard. Este lee las observaciones de Binet y convierte al *niño salvaje* en objeto de intervención. El proceso logra: ambivalencia afectiva por el protector y cuidador, extrañamiento de su imagen, aprendizaje de comportamientos básicos para comunicar: gestos, movimientos, gruñidos; a su vez, se domesticó algo de salvaje, nada de niño; no desarrolló el lenguaje para hablar. En todo caso, los aldeanos, Binet, Itard, la ciencia, encontraron un cuerpo desahuciado de palabra, o, específicamente, un cuerpo no simbolizado por el lenguaje. Si apelamos al planteamiento filosófico de la “hospitalidad”⁶ (el extranjero acogido por el otro y la reciprocidad implícita del encuentro), en el caso del “niño salvaje”, por principio, no se desarrolló tal hospitalidad, sino hostilidad. La falta de autorreconocimiento del “niño salvaje” es ya una insuficiencia del orden simbólico y del establecimiento de un vínculo con ese otro. Por eso, Víctor, aunque nombrado y señalado, nunca se “transformó en sujeto” (Lacan, 1949). A Víctor le endilgaron unas cualidades infantiles en su ingreso al mundo, lo situaron como objeto de infantilización y pervivió en

5 Siguiendo las ideas de Saussure (1967) acerca de la naturaleza del signo lingüístico: significativo es la “imagen acústica” del concepto (significado) “niño”.

6 Kohan (2007) plantea una interrelación entre la infancia y la extranjeridad vista como la incertidumbre sustancial del encuentro con el otro. A su vez, señala la hospitalidad del extranjero como “la relación con el otro, en las redes imposibles de desconflictuar entre identidad y alteridad” (p.14). Razón por la que existe la hospitalidad es la otredad y por lo que “el niño salvaje” es ajeno al principio de reciprocidad no teniendo una imagen especular en quien identificarse. Más adelante se plantea el problema de Víctor como la insuficiencia simbólica del lenguaje en la temprana edad.

un ambiente con otros, ¿Qué falló? Su naturaleza indómita, dirán; no el método, ni la ciencia. Esta es la *fe científica* cartesiana.

Víctor, no fue objeto de *sujeción* desde sus primeros años de vida. Esa es la falla; por eso no pudo ser *infante*. Si el carácter etimológico del *infans* como “ausencia de habla y, por consiguiente, de razón”, como estado primigenio del hombre prevalece, no es sino porque ese estado tiende a transformarse (o retornar, dirá Nietzsche); lo que importa es que la infancia sea superada. Unos plantean que se supera porque se habla, mueve, piensa, estudia, trabaja, eso construido socialmente por el hombre como niño. Mas lo importante es considerar la infancia, primero, como presupuesto de lo humano, inaugural y nunca sustituible (imborrable); y, segundo, propio de la configuración del sujeto. Sin lo uno y otro, ni se es ni se hace. Entonces, Víctor no pudo ser *infante* porque careció de esa temporalidad constitucional de lo humano y de su identidad. Si el niño es una construcción sociocultural e histórica más aún la infancia, y por ser una y otra representaciones de lo humano no pueden adherirse ni desarrollarse sino por la efectividad simbólica del lenguaje: “el hombre [dice Zuleta], es producto de la sociedad; no se hace hombre, eso es algo que a uno le ocurre” (s.f., p.37).

La imposibilidad estructural del “niño salvaje”: el lenguaje

Por ser sujeto del lenguaje, el hombre es la única especie que puede rechazar a su misma especie. Con la ineffectividad educativa del método de Itard, de su ciencia, de su época, se *excluyó* a Víctor en su significante primero: el “niño salvaje”; el retorno al significante inicial es para Víctor *nada* porque careció de un sistema de representación de sí. El planteamiento lacaniano de la formación en el espejo del sujeto que Zuleta (s.f.) sintetiza establece un paralelo con el caso de Víctor:

Del sujeto. Una criatura nace. Una criatura se encuentra con una imagen extraña para él. Es objeto de cuidado y protección por esa imagen. Esa imagen tiene un cuerpo, es una persona, que provee contactos físicos placenteros y, además, habla con la criatura. Esa imagen es placentera, se aloja en esa criatura. *Esa criatura es esa imagen.* Esa criatura comienza a lidiar con la ausencia y la

presencia de la imagen. Grita, llora, señala, bota, balbucea: aparece, desaparece la imagen. La criatura solo identifica esa imagen. *Esa criatura convierte la imagen en un cuerpo proyectado.* Esa criatura crece, se mueve, interactúa con ese cuerpo proyectado, nombrado, señalado, tocado. Esa criatura reconoce parte de su cuerpo proyectado, nombrado, señalado, tocado y ya no la imagen. Partes fragmentadas; luego unidad. Esa criatura es un cuerpo.

Del “niño salvaje”. Una criatura es encontrada. Una criatura tropieza con seres extraños para él. Es aprehendido, cuidado, protegido (¿de sí mismo?). Esos extraños lo observan, lo describen (registran los signos de su estado: 23 cicatrices propias de la “cruenta escritura de la selva” y otra de “origen diferente”).⁷ Los extraños intentan comunicarse; la criatura resiste, evade. Los extraños hablan; la criatura gruñe. Los extraños tocan; la criatura prontamente asiente. Los extraños miran, juegan, comen; la criatura participa. Los extraños hablan; la criatura señala. Los extraños son extraños; la criatura es una criatura. Los extraños ven una imagen de niño; la criatura ve otra criatura.

Si la infancia es una representación atribuible a lo humano, entonces ¿Por qué la ineficacia en Víctor? La infancia no puede sustituirse, desplazarse en el tiempo como se pensaría en el caso del “niño salvaje”, no en tanto la infancia es una temporalidad constitucional e histórica del sujeto inscrito en el lenguaje. Constitucional porque de allí nace lo humano; histórica, porque tiene un valor lo humano. Víctor fue una temporalidad histórica sin constitución. Todos creían ver a un niño allí en ese cuerpo ausente de gobierno, pero ese cuerpo no podría verse a sí mismo. Como se ve: Víctor no era esa imagen. Víctor no convirtió esa imagen en su cuerpo, si Víctor tuvo infancia es porque, efectivamente, todos le otorgaron una figura infantil allí en aquella vacuidad que era el “salvaje”, pero recíprocamente, Víctor no fue *infante* a pesar de tales recubrimientos simbólicos. Si Víctor no “interiorizó” esa

7 En las Memorias Itard señala cómo Binet encontró en el cuerpo del “niño salvaje”: “23 cicatrices que se contaron, de aspecto revelador las más de ellas —y amén la del cuello, que hay que achacar a origen diferente y de la que hablaré en otro lugar” (p.2). Esa cicatriz “de origen diferente” acentúa un elemento fundamental para la imposibilidad de Víctor como infante: la falta de ser considerado objeto de amor por otro y, por consiguiente, vuelto objeto de tortura desde temprana edad.

imagen del otro fue porque *constitucionalmente* no fue marcado por el lenguaje desde temprana edad, no tuvo otro en quien reflejarse. Si se sitúa la cicatriz 24 “de origen diferente” que registró Binel, esta “marca” es el germen simbólico de Víctor de alguna aproximación inicial a la cultura que, paradójicamente, lo excluyó, se infringió en su cuerpo para eliminarlo de la cultura. Esta cicatriz es la única *huella* del paso de lo humano —de alguien— en el cuerpo infantil de Víctor; huella de rechazo, abandono y muerte.

Víctor sobrevivió a consta de cualquier tipo de contacto con la cultura, Víctor es “salvaje”, es una criatura, no una imagen, no es “niño salvaje”. Lacan (1949) llama “matriz simbólica” a la suficiencia de la identificación del sujeto por la imagen del otro, es decir, el reconocimiento de lo que es uno en tanto hay otro en compensación a la insuficiencia con la que llega toda criatura al mundo: por su inespecificidad es dependiente del cuidado del otro, pero el otro no solo cuida, ama, habla, acaricia, mira y rechaza; todo esto es parte de la “identificación primaria” anulada en Víctor, por eso Víctor careció de la eficacia simbólica de la palabra *yo* desde que fue abandonado por la cultura. “Víctor” jamás fue un significante para el “niño salvaje”, en términos claros, un *significante* solo es para alguien, una autoreferenciación no es la interiorización del sonido “Víctor” es estar inscrito afectivamente con el otro. Víctor fue un gorrión que “aprendió” a cantar entre canarios, utilizando el ejemplo de Kant (1985),⁸ no una criatura que “aprendió” a ser hombre.

Puede objetarse: ¿por qué el lenguaje tiene que inscribirse desde temprana edad? Acaso, ¿la potencia de lo humano no emanaría en cualquier etapa del curso del hombre?, ¿esta idea de la marca simbólica del cuerpo desde pequeño no es ambigua para pensar la infancia como una temporalidad anclada a lo humano? Si es un problema lingüístico ¿cómo el sordo congénito que nunca escuchó palabra alguna puede sí, en efecto, desarrollar una

capacidad comunicativa y ser infante? Tal vez, porque el orden del problema no es lingüístico o comunicativo como lo planteó Itard en su Informe:

[...] la única solución de este problema es la de no conceder a ese individuo más que una inteligencia [...] despojada de todas las ideas simples y complejas que recibimos por la educación y que solo por obra y gracia del lenguaje podemos combinar de mil maneras en nuestro entendimiento. (p. 2)

Incluso, lo anterior expone la reducida idea de la época acerca del lenguaje como vehículo del pensamiento. La forclusión de Víctor del lenguaje es la no producción simbólica de sí y lo simbólico tiene, pues, un origen solo posible allí después del trato con el otro en los primeros años; así, lo simbólico afecta al orden estructural de lo específicamente humano, la estructura no tiene historia, se da o no. El “niño salvaje” no anudó marcas a eso de estructura que solo puede darse en los primeros años y que no es reductible a la imitación o el aprendizaje. La identificación humana es un proceso de tornar el ser humano en sujeto, que en el caso de Víctor, no se dio en ausencia de otro visible. Víctor respondió a sus necesidades biológicas adaptándose al medio en el que creció (pero ¿cómo? No se sabe. Y sin registro, es decir, sin memoria, todo será especulación). Inmerso en la cultura imitó lo que fue susceptible a su interés, pero las demandas culturales tienen un peso simbólico mucho más denso que las exigencias físicas del medio.

Demanda cultural: la infancia

El problema del “niño salvaje” fue un problema de la cultura, en realidad la infancia *ha sido* el gran problema de la cultura: abandono, mortalidad, indiferencia, explotación, hipervalorización; por eso, la efectividad de las instituciones modernas fue “infantilizar” a la criatura humana tal como a Víctor de Aveyron. La infancia otorga el estatuto inaugural al sujeto para ingresar a la cultura. Cada uno de los involucrados en el proceso educativo cumple una función estructural, del orden social, que inicia, siguiendo las tres instancias formativas de Kant (1985), con la crianza, la disciplina y la instrucción. Que falte alguna para la formación del

8 Dice Kant (1985): “A fin de convencerse de que las aves no cantan por instinto, sino por aprendizaje, vale la pena hacer la prueba y quitarle la mitad de los huevos a un canario para reemplazarlos por huevos de gorrión, o también cambiar canarios pequeños por pichones de gorrión. Se aíslan en una habitación en donde los gorrones no pueden escuchar sonidos externos, y aprenderán el canto de los canarios; se obtendrán, así gorrones cantadores” (p.11).

sujeto causa, ante la falta de crianza: la muerte por la inespecificidad de la cría humana ante la adversidad de la naturaleza y la compleja cultura; ante la falta de disciplina “el salvajismo *que* no puede ser eliminado” (p. 11); ante la falta de instrucción, no existe “dominio de sí”, no hay uso de la razón; sin embargo, Víctor exceptuó la regla de la crianza y aun así vivió, superó la adversidad de la naturaleza y no procuró su dominio, lo hizo pero a consta de la cultura. Entonces, la supervivencia parece un rasgo filogenético más que ontogenético, con eso fue suficiente para Víctor.

Si la infancia inscribe al ser humano al orden de la cultura, con la aparición del “niño salvaje” se dirigieron a este todos los atributos infantiles del título *niño*. El problema según Itard es el “cuadro moral del niño bravío de Aveyron”, de allí la temporalidad histórica de la infancia. Si el “niño salvaje” tuvo infancia fue producto de la identificación comparada con el niño moderno o, más bien, por la demanda de encuadrar su diferencia “salvaje” al arquetipo “moral del niño”. Para la época de aparición del “niño salvaje”, la figura del niño aún era difusa, aunque más visible que en el Antiguo Régimen. Pero la diferencia del “niño moderno” y el “niño salvaje” no era de grado sino de naturaleza: el “niño salvaje” no era un delincuente, un desahuciado, un idiota o cierto tipo de individualidad a infantilizar, era un caso extraordinario de completa ausencia de cultura. Para la racionalidad moderna, el “niño salvaje” era un alma a la cual habría de encausar: en todo caso, era un *niño*, aunque careciera de familia, moral, educación y ley; no obstante, el caso de Víctor fue una antropomorfización de un estado salvaje jamás resuelto.

Si el problema de la infancia de Víctor fue un problema moral, su alma infantil habría sido objeto de “conducción” por efecto de la lucidez de las tecnologías disciplinarias y convertirse en un digno monaguillo o, en el peor de los casos, un canalla. Aun así, el dilema del “niño salvaje” no era moral, mucho menos un problema comportamental, Víctor no era un símil del problema moral de Pinocho, el muñeco antropomorfo sabía de su existencia y por tanto deseó ser “un niño de verdad”; Víctor no tenía idea de su estatuto como sujeto y aunque sorteara una y mil veces las aventuras del muñeco de

madera, no tendría la fortuna de inscribirse como infante: su alma viciada no sería salvada. Incluso, la condición salvaje de Víctor fue comparada con la especie animal ignorante de la propia especificidad humana. Dice Zuleta (s.f.): “ellos [los animales] no saben que se van a morir porque ellos no saben que están vivos, para poder saber que uno de va a morir, es necesario estar vivo” (p. 54). Víctor no sabía de su existencia tanto de humano como de infante. Si la noción de infancia se *inventa* en el siglo XVIII, el “niño salvaje” entra absorbido por el ideal social y científico de la época acerca de la especificidad humana: la moldeabilidad y la educabilidad del niño; así, la correlación de una especificidad y unos dispositivos de individualización crean al sujeto infantil a imagen y semejanza de los fines teleológicos de la racionalidad moderna. Nada más efectivo que contar con los medios y fines para encausar el “cuerpo-máquina” infantil. Tras grandes procesos de configuración del alma infantil por los moralistas del siglo XIV hasta los filósofos morales del periodo de la ilustración, la administración del infante subyacía por la especificidad “inocente” e “ignorante”. Según López (1999):

En la medida en que es *la infancia* una representación colectivamente construida para una época, ella produce y reproduce una percepción social y una autopercepción en el niño que se encuentra en la base de toda la dialéctica de intercambios que el niño establece consigo mismo y con los otros de su entorno. Su ser y su hacer buscarán responder a aquello que sobre él fue dicho. (p. 9)

El inconveniente estructural de Víctor es su no semejanza con otros ni consigo mismo. No marcado por el lenguaje desde temprana edad, es forcluido el “niño salvaje” a una ambigua disposición en el espacio-tiempo y de allí su prematura muerte. Luego de la muerte de Víctor, la ciencia, en especial, la psicología seguirá su rumbo hasta adquirir el estatuto científico describiendo y evaluando el cuerpo infantil sobre el marco comparativo de la evolución darwinista; la gran masa de cuerpos infantiles disponibles en las escuelas, hospicios y albergues conformarán el objeto de la “psicología del alma”: visibiliza los cuerpos y expone las

diferencias. El “niño salvaje” se convirtió en referente para fundamentar los esfuerzos de la ciencia en el siglo XIX y XX. La pedagogía y la psicología, respectivamente, se convirtieron en los derroteros de la individualización del cuerpo infantil. Después de mitad del siglo XIX hasta los inicios del XX, empieza a consolidarse paulatinamente la “pedagogía centrada en el niño” y la “psicología del desarrollo” (Walkerdine, 1985). La vida de Víctor de l’Aveyron concentró la atención de la ciencia para comprender el peso del periodo inicial del hombre: ¿Cuál es la especificidad del hombre?, ¿qué sucede en el periodo de vida denominado “infancia”? y ¿cómo es tal desarrollo del niño para convertirse en hombre?

Deberá pasar más de un siglo para que el lenguaje adquiriera un estatuto científico y empiece a deconstruir las maneras de comprensión de lo humano, hasta el momento fuertemente aferradas al dominio hegemónico de la psicología del desarrollo e identificar la infancia como temporalidad esencial de la configuración de lo humano.

A modo de conclusión

Víctor de Aveyron, el “niño salvaje”, no fue un *infante* y, a pesar de conferirle una “infancia”, le fue imposible inscribirse a la cultura porque careció de lenguaje. Entonces, investir al “niño salvaje” como *infans* es un contrasentido: el “sin habla” es tanto propio a la primera edad como a la constante dinámica humana de “retorno” al no decir, no así para el animal. Víctor no habló por la ausencia de palabras sino por no ser *hablante*. Agamben (2006) cita a Pico de Mirandola quien escribió:

[...] que el hombre, al haber sido plasmado cuando se habían agotado los modelos de la creación, no puede tener ni arquetipo ni lugar propio ni rango específico [...]. Más bien, puesto que su creación tuvo lugar sin modelo definido, no tiene propiamente un rostro y tiene que modelarla a su albedrio como forma bestial o divina. (p.63)

Carente de la especificidad, falta de un rostro con quien compararse y de una palabra con quien hablar, “el niño salvaje” no se enfrentó al dilema del sentido, no tuvo necesidad de preguntarse el dilema ontológico del ser. El “niño salvaje”

no fue sujeto a ninguna demanda cultural; sin ser “hospedado” en un *domus*, en ningún *oikos* con otros, no estableció una “identificación primaria”; no simbolizó un cuerpo a pesar de estar dotado biológicamente como la especie humana; Víctor fue incluso expulsado simbólicamente del mundo como lo demuestra la cicatriz 24; Víctor fue modelado como *bestia* por el “albedrio” de la naturaleza y no como *divino* infante por la cultura, retomando las palabras de Mirandola. Ajeno a la efectividad de la palabra, el “niño salvaje” circuló errante como animal e incorporado a la vida social fue abyecto a la “infantilización”.

Referencias

- Agamben, G. (2006). *Lo abierto, el hombre y el animal*. Adriana Arango Editora.
- Ariès, P. (1987). *El Niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Editorial Taurus.
- Canguilhem, G. (1998). ¿Qué es la psicología? En *Revista Colombiana de Psicología*, 7, 7-14.
- Descartes, R. (1994). *Discurso sobre el método*. Ediciones Universales.
- Foucault, M. (1983). El sujeto y el poder. En Hubert L. D y Paul, R, *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*, (pp. 241-259). Ediciones Nueva Visión.
- Itard, J. M. (s.f.). *Memoria sobre Víctor de l’Aveyron*. <https://es.scribd.com/doc/96593203/Memoria-e-Informe-Sobre-Víctor-de-L-Aveyron>
- Kant, I. (1985). *Tratado de Pedagogía*. Editorial Rosarista.
- Kohan, W. (2007). Política, educación y filosofía: la fuerza de la extranjería. En Walter, K., *Infancia, política y pensamiento. Ensayos de filosofía y educación*, (pp. 9-30). Buenos Del estante editorial.
- Lacan, J. (1949). El estadio del espejo como efecto formador de la función del yo tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica. *Escritos I. Siglo XXI*.
- López, Y. (1999). De la inocencia del niño a la sexualidad infantil. *Affectio societatis*, 4, pp. 1-15.
- Pagni, P. (2006). *Infância*. En Adalberto, D., *Diccionario de Filosofia da Educação*, (pp. 212-220). Porto Editora.

- Rose, N. (1999). La mirada del psicólogo. En N. Rose, *El gobierno del alma. La formación del yo privado* (pp. 135-154). UBA.
- Rousseau, J. (2000). *Emilio o de la educación*. El Apeph.
- Sáenz, J. (2009). Formación: Infantilización y Auto-creación. En *Cátedra Lasallista. Miradas sobre la subjetividad*, (pp. 89-114). Universidad de La Salle.
- Saussure, F. (1967). *Curso de lingüística general*. [A. Alonso, Trad. Sexta Edición]. Editorial Losada S.A.
- Walkerdine, V. (1985). Psicología del desarrollo y pedagogía centrada en el niño. La inserción de Piaget en la educación temprana. En Jorge, L., (Ed.), *Escuela, poder y subjetivación*, (pp.77-152). La Piqueta.
- Zuleta, E. (s.f.). *El carácter social de la infancia*. <https://es.scribd.com/doc/66562553/El-caracter-social-de-la-Infancia-E-Zuleta>

