



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Educadora de educadores

La idea de “niño salvaje” y la educación

Yeny Marcela Patarroyo Rodriguez

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Facultad de Educación

Departamento de Posgrado

Maestría en Educación

Bogotá

2021

La idea de “niño salvaje” y la educación

Yeny Marcela Patarroyo Rodriguez

Código: 2016287570

Director:

Guillermo Bustamante Zamudio

Línea de investigación:

Educación superior, cultura y comunicación

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Facultad de Educación

Departamento de Posgrado

Maestría en Educación

Bogotá

2021

Contenido

EL CASO DE VÍCTOR	4
¿QUÉ PODRÍAN CONSIDERARSE PROGRESOS EN VÍCTOR?.....	17
¿UN PROBLEMA METAFÍSICO?	31
UN TRATAMIENTO POSIBLE	40
Aficionar a la interacción	40
Estimular la sensibilidad	49
Ampliar las ideas.....	59
Imitar la palabra	76
Objetos inmediatos por objetos de enseñanza.....	99
EN LUGAR DE UNA RECAPITULACIÓN	109
BIBLIOGRAFÍA	112

El caso de Víctor

En Francia, en el bosque Caune, en el siglo XVIII, encontraron un “niño salvaje”, en el año 1799, de entre 11 y 12 años, al que llamaron ‘Víctor’. Lo calificaron de “niño salvaje” por sus características y rasgos, ya que no se asemejaba a los niños del contexto. Al parecer, nunca se había relacionado con seres humanos, no obstante lo cual había logrado sobrevivir en el bosque.

Jean Itard, médico y pedagogo dedicado a la enseñanza y rehabilitación de sordos, acogió al niño e intentó realizar un proceso educativo con él (ya veremos el sentido de tal pretensión y los logros alcanzados). En esa dirección, hace un informe detallado de cómo se encontraba el niño, física y mentalmente, de cómo lo veían dentro del entorno donde se desarrolló después de haberlo encontrado, y de su desarrollo frente a las acciones implementadas con él para desplegar sus habilidades cognitivas (Cf. Itard, 1801). El informe de Itard es de 1801, y está titulado “Memoria e informe sobre Víctor del L’Aveyron”. Allí trabaja el hallazgo del “niño salvaje”, con conceptos que se pueden relacionar con los emitidos por Immanuel Kant en su libro *Pedagogía*, publicado en 1803, es decir, dos años después de la memoria de Itard. Este autor inicia el Proemio de la *Memoria* de la siguiente manera:

Echado al mundo sin fuerzas físicas y sin ideas innatas, impedido para obedecer por sí mismo a las propias leyes constitutivas de su organización, que lo destinan, sin embargo, al primer puesto en la escala de los seres,

solamente en el seno de la sociedad puede el hombre acceder al lugar eminente que le fue señalado en la naturaleza; sin la civilización jamás podría llegar a situarse sino entre los más débiles y menos inteligentes animales (Itard, 1801, p.7).

Da a comprender Itard que este muchacho no tiene conocimientos previos, que desconoce las normas que rigen a las personas que viven en sociedad, que es un ser diferente dentro de su especie y que sólo por medio de la civilización —vivir en sociedad— podría acceder algún tipo de conocimiento y a esa “dignidad” que se le asigna al género humano.

Kant va a mencionar algo muy similar: “Pero el hombre necesita una razón propia; no tiene ningún instinto, y ha de construirse él mismo el plan de su conducta” (Kant, 1803, p.30). Según el filósofo, a diferencia de este horizonte humano, los animales, por su instinto, tienen ya un “plan de conducta”¹, el cual, hemos de inferir, parece limitarse a las siguientes tres acciones: buscar su alimento, protegerse de los depredadores y reproducir la especie. Entonces, a diferencia de los animales, el hombre necesita construirse una “razón” y lo realiza a través del otro: “Pero como no está en disposición de hacérselo inmediatamente, sino que viene inculto al mundo, se lo tienen que construir los demás”, como dice Kant (1803, p.30). En ese sentido, Itard y Kant comprenden que los sujetos no vienen con ideas al mundo, sino que las construyen a través de sus semejantes: el uno dice “sin ideas innatas”, el otro dice “viene inculto al mundo”.

¹ En realidad, no se trataría precisamente de un plan que determine las conductas específicas, pero sí sería un plan que establece el rango de acciones posibles, una vez el animal experimente el encuentro con la contingencia de la vida.

Así continúa el Proemio de Itard:

He aquí una verdad cien veces repetida, pero nunca satisfactoriamente demostrada. Ni los filósofos que la lanzaron, ni quienes detrás de ellos la vienen defendiendo y propagando han aportado otro argumento que el del estado físico y moral de algunas hordas errabundas, que se les antojaban exentas de civilización tan sólo por no esbozar los rasgos de la nuestra, pretendiendo reconstruir sobre ellas la figura del hombre natural (Itard, 1801, p.7).

Con ello se pregunta si existen o han existido esas “hordas errabundas” e indica que los sujetos no están en una perspectiva de civilizados y no-civilizados, sino que conocen a través de una cultura. Por supuesto que hay alcances técnicos distintos de una sociedad a otra, pero eso no altera el estatuto de humanos, no altera la idea de que aprendemos a través de la cultura en la que vivimos; o sea, no se es “más humano” por vivir en la época de la batalla de Salamina —cuando los barcos sólo podían desplazarse a viento o a remo— que por vivir en la época de la Segunda Guerra mundial —momento en el cual los barcos se desplazaban con combustible fósil—². Itard reafirma su idea de la siguiente forma:

Así en la horda más salvaje y vagabunda como en la nación europea más avanzada, el hombre no es sino aquello que se le hace ser; siendo criado

² Por eso dice Zuleta que “Si la marina norteamericana se compara con la marina de la antigua Grecia (...), pues nos da risa la marina griega; cualquier lancha norteamericana acabaría con todo eso inmediatamente; pero si comparamos la poesía norteamericana con la poesía griega, no es exactamente lo mismo” (Zuleta, 1986, pág. 52).

por sus semejantes, no tomará sino sus costumbres y sus necesidades, ni sus ideas serán menos ajenas; habrá gozado en todo caso la más alta prerrogativa de su especie: la capacidad de desarrollar su entendimiento bajo el impulso de la imitación y la influencia de la comunidad (Itard, 1801, pp.7-8).

Bajo el supuesto de que un hombre naciera en una horda salvaje, de todas maneras él será el producto de la relación con los semejantes. Por ello, en ese contexto no es relevante la idea de “civilizados” o “no-civilizados”: el sujeto, en cualquier sociedad, tiene que llegar a ser. Ahora bien, Itard ubica el punto máximo de la especie en el desarrollo del entendimiento, cosa sobre la que aquí nos preguntaremos, cuando veamos los resultados obtenidos por Itard.

Kant coincide con Itard porque dice que el hombre se involucra con la cultura, y ésta es enseñada por sus semejantes: “Únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre. No es, sino lo que la educación le hace ser. Se ha observado que el hombre no es educado más que por hombres, que igualmente están educados” (Kant, 1803, pp.31-32). Con esto explica que los hombres son el producto, en gran medida, de lo que se les enseña o de lo que se les “hace ser”; y esta enseñanza es realizada por sus semejantes, los cuales, a su vez, han sido educados, se han involucrado con la cultura.

Continuando con el Proemio, Itard se muestra inquieto por no conocer un caso similar que le permita trabajar con el niño “bravío”, como lo llama: “(...) figura del verdadero hombre bravío, del que nada ha tomado de sus semejantes (...)” (Itard, 1801, p.8). Ahora

bien, así como el caso de Víctor, hubo varios hallazgos de niños que permanecieron solos desde tempranas edades. ¿Qué se dijo, en su momento, sobre estos casos? Según Itard, no fueron bien abordados:

Pero tan torpemente procedía en aquellos tiempos el estudio de las ciencias, entregadas al afán de las explicaciones, al azar de las hipótesis y a la especulación de gabinete, siendo tenida en nada la experiencia, que aquellos hechos de valor inestimable para la historia natural del hombre hubieron de perderse para siempre (Itard, 1801, p.8).

En ese sentido, va a mencionar que estos estudios que se llevaron a cabo no fueron pertinentes, pues no analizaron la singularidad de cada caso y le aplicaron un mismo rasero:

Cuanto nos han dejado los autores que pudieron conocerlos y estudiarlos se reduce a retazos insignificantes, en donde lo que más llama la atención es el casi constante resultado de que dichos sujetos permaneciesen impermeables a cualquier perfeccionamiento relevante, debido indudablemente a que, sin consideración a la peculiaridad de sus orígenes, se les quiso someter al sistema educativo habitual de la enseñanza pública (Itard, 1801, p.8).

Más allá del sesgo moral presente, cuando Itard se refiere a la educación como un “perfeccionamiento”, podemos inferir la existencia de un estado anterior calificable de “imperfecto”. Así, el entendimiento del sujeto sería, de entrada, incipiente y luego se

desarrollaría hasta aproximarse a la “perfección”. Pero los casos a los que se refiere fueron tratados como si todo ser humano —cualquiera fuera la condición en la que hubiera crecido— tuviera que llegar a esa “perfección” por la vía de la educación. Por esa razón, se ingresaron esos niños a la educación usual de la época. O sea, la situación por la que pasaron, el haber sobrellevado un aislamiento, sin el contacto con los semejantes, sin haber socializado con la cultura, se lo tomó como un insumo más, indiferente, para educarlos, como si el ser social estuviera de entrada. Pero ¿era el caso una situación como cualquier otra? Y en caso negativo, ¿cómo entrar, entonces, directamente a un dispositivo social? No se estudiaron estos casos haciendo prevalecer la condición de los niños; por eso se los tomó como niños “normales”, como si no hubieran pasado por las difíciles circunstancias que los pusieron en el estado que se ha dado en llamar “salvaje”. Sin embargo, desde la perspectiva de Kant, la educación es crucial desde las primeras edades; por eso dice: “esto ha de realizarse temprano” (1803, p.30), evento que no ocurrió con los niños en mención. Y ¿por qué ha de realizarse temprano la intervención de la educación? Kant lo afirma, pero no lo explica; ahora bien, podemos ver que *todas* las iniciativas sociales de educación —en toda época y en todo lugar— así lo hacen. Kant continúa:

(...) se envían al principio los niños a la escuela, no ya con la intención de que aprendan algo, sino con la de habituarles a permanecer tranquilos y a observar puntualmente lo que se les ordena, para que más adelante no se dejen dominar por sus caprichos momentáneos (Kant, 1803, p.30).

Lo que Kant pone en discusión son unas condiciones para elaborar el plan, no el contenido de ese plan. Por eso, cuando propone el concepto de disciplina, no habla de las “perfecciones del entendimiento”, sino de aprender a dominar sus caprichos, escuchar al otro, estar tranquilo y prestar atención. Son muy semejantes las posturas de Itard y Kant frente a los cambios que tienen los niños en relación con su ingreso al sistema educativo. A Itard no le parece aceptable haber ingresado a estos “niños salvajes” al sistema regular de la época, pues carecen de esa disciplina de la que está hablando Kant: no escuchan, están inquietos, no prestan atención. De los casos similares a Víctor —de los que dijo que habían sido pobremente analizados—, Itard menciona el hallazgo de una muchacha:

(...) hallada en Francia en el segundo cuarto del siglo pasado, ello ha de atribuirse a la mera circunstancia de que, habiendo convivido por los bosques con una compañera, había gozado al menos de una forma elemental de asociación, a la que debía un cierto desarrollo de sus facultades intelectuales; al fin y al cabo una verdadera educación, como la que supone Condillac al imaginar dos niños entregados a la más profunda de las soledades y en los cuales la mera convivencia habría de dar impulsos al surgir de la memoria y la imaginación e incluso al nacimiento de algún modo de signos, por primarios que fuese: discretísima hipótesis, que da razón del modo más satisfactorio del historial de la muchacha mencionada, cuya memoria, en efecto, se hallaba lo bastante desarrollada como para haber podido reconstruir a partir de ella algunas circunstancias de su vida silvestre especialmente, con no poco detalle, la violenta muerte de su compañera (Itard, 1801, p.8).

Este caso es relevante por las siguientes razones:

- La muchacha tuvo un proceso de socialización con su compañera. Puede parecer limitado hacerlo sólo con un semejante, pero lo que está diciendo Itard es que la unidad mínima de la socialización es dos. Otra cosa sería la complejidad de esa “sociedad”, que se ampliaría en función del número de miembros, pero ya esta dupla constituye una sociedad. Un sólo hombre, en cambio, no puede socializarse.
- Con su compañera, la muchacha podía hablar e interactuar. Incluso generaron una convivencia, crearon imaginarios, como lo menciona Itard, citando a Condillac.
- Al haber pasado por el lenguaje, pudo mantener la memoria y después recordar sus experiencias en ese bosque. ¿Podría un animal recordar sus experiencias en el bosque?, ¿para qué desplegar un mecanismo como ese? No negamos que el animal tenga memoria, pero hemos de suponerla ligada a los asuntos que resuelve con los instintos (alimento, reproducción, protección) y con un soporte biológico. En cambio, la memoria de la niña no atiende sólo a esos aspectos, sino también a otros de la vida asociativa.

En un pasaje del texto, Itard amplía la situación de la muchacha:

(...) fue capturada en 1731 en la comarca de Châlons-sur-Marne y criada en un convento de religiosas, con el nombre de Mademoiselle Leblanc. En cuanto supo hablar, contó cómo había vivido por los bosques con una compañera y cómo ella misma, riñendo un día las dos por un rosario que

habían encontrado en su camino, le había dado muerte, de forma infortunada, con un violento golpe en la cabeza (Itard, 1801, p.9).

Se aclara que la niña ya tenía un lenguaje, al punto de recordar, no biológicamente (por ejemplo, apremiada por el hambre), sino lingüísticamente. En ese sentido, recuperar el lenguaje no es —como sugiere el Proemio— haber aprendido a hablar en ese momento, pues dice: “En cuanto supo hablar”, sino que ella *ya sabía hablar*; cosa distinta es que haya *recuperado* el habla. Queda por saber, entonces, qué significa ese “recuperar” el habla.

Estos encuentros con “niños salvajes” parece que no eran infrecuentes antes. Por ejemplo, en la *Didáctica magna* de Comenio también hay testimonios al respecto: “Hay ejemplos de que algunos, robados en su infancia por animales fieros y criados entre ellos, nada sabían más que los brutos ni podían usar la lengua, manos y pies de modo diverso que ellos, hasta no estar de nuevo algún tiempo entre los hombres” (VI, 6). Es el mismo tema que vemos en Kant y en Itard: la vida en común entre hombres cambia a la persona. De lo contrario, como dice Comenio, los niños que han vivido entre animales, nada saben más que ellos y se comportan como ellos; es decir, exclusivamente frente a los asuntos de la sobrevivencia. Pero esto no es indicativo de su condición, como vimos en el caso de la muchacha que menciona Itard. Comenio expone dos ejemplos:

Sobre el año 1540 en una aldea de Asia, situada en medio de las selvas, ocurrió que por descuido de los padres se perdió un niño de tres años. Algunos años después observaron los campesinos que andaba con los lobos

un cierto animal diferente por su forma y que tenía cara humana, aunque era cuadrúpedo; y como atendiese a la voz, fueron enviados por el Prefecto del lugar a ver si podían cogerle vivo de alguna manera. En efecto; fue aprehendido y llevado al Prefecto y después al Landgrave Casselas. Al ser introducido en la estancia del Príncipe, se desasíó, huyó y se metió debajo de un asiento mirando torvamente y lanzando tétricos aullidos. El Príncipe ordenó que se le diera de comer entre los hombres; hecho lo cual, poco a poco fue amansándose la fiera, comenzó a sostenerse sobre las extremidades posteriores, y a andar en posición bípeda, y, por último, a hablar conscientemente y a hacerse hombre. Y entonces él recapacitó, en cuanto podía acordarse, que había sido robado y alimentado por los lobos y se había acostumbrado a ir con ellos en busca de presa (VI, 6).

Tal como la historia de Itard sobre la muchacha, acá el niño al final —una vez ha vuelto a entrar en contacto con la comunidad de hombres— puede recordar lo acontecido mientras vivió con los lobos. Sin embargo, en la cita no queda claro cómo fue que el niño se “amansó”, cómo adquirió la posición bípeda y cómo hizo para hablar conscientemente. Es claro que había tenido contacto con los hombres, pues se dice: “por descuido de los padres se perdió un niño de tres años”. Y a esa edad, por lo general, los niños ya hablan. Esto va a ser importante, pues uno de estos rasgos no fue adquirido por Víctor. La otra historia que trae Comenio es la siguiente:

[...] Gulartino (en las maravillas de nuestro siglo) refiere que el año 1563 acaeció en Francia que, habiendo salido varios nobles a cazar mataron dos lobos y cogieron con lazos a un muchacho como de siete años, casi desnudo, de piel rojiza y cabellos crespos. Tenía las uñas encorvadas como

las del águila; no poseía ningún lenguaje a no ser cierto mugido inusitado. Llevado al castillo, tuvieron que encadenarle, tan feroz era; pero castigado durante algunos días por hambre, empezó a amansarse y a los siete meses aproximadamente comenzó a hablar. Se le llevaba por los contornos a que lo vieran, con no pequeño gasto de los dueños. Le reconoció como suyo una mujer pobre (VI, 6).

En conclusión, los casos mencionados (los que traen Itard y Comenio) no coinciden con Víctor, ya que estos niños habían tenido, en algún momento de sus vidas, contacto con los seres humanos y, sobre todo, habían podido desarrollar el lenguaje; tanto así que, al poder socializar nuevamente con los hombres, pudieron recordar cómo habían llegado a esa situación de aislamiento humano y cómo habían podido sobrevivir. Se supone que Víctor tuvo contacto con personas, claro está, pues es hijo de una pareja de seres humanos, pero no al punto de haber adquirido el lenguaje. Habría sido abandonado antes de alcanzar a hablar, algo casi inadmisible, pero por los resultados, hemos de inferirlo (de todas maneras, estamos trabajando sobre una hipótesis). En apariencia, son casos similares (“niños salvajes” hallados), pero en el fondo son muy distintos (hablar/no-hablar). Comenio cierra su comentario citando a Platón: “Cierto es lo que dejó escrito Platón (1.6 de las leyes): que el hombre es el animal extremadamente manso y divino si ha sido amansado con la verdadera disciplina; pero si no tuvo ninguna o fue equivocada, es el más feroz animal que produce la tierra” (VI, 6).

Esta apreciación aplica a la condición aparente de los niños (“lanzando tétricos aullidos”, “las uñas encorvadas como las del águila”), como si no hubieran sido objeto de la

disciplina de la que habla Kant. Pero sabemos que tuvieron contacto con los hombres y por eso pudieron rehacer la vida propiamente humana, o sea, bajo la condición de la disciplina. De no ser así, ¿se los habría podido disciplinar? Recordemos la idea de Kant: ello tiene que ocurrir temprano.

Según Itard, en su momento, esos casos fueron analizados de manera insuficiente. Por eso, se dispone a hacer una memoria, es decir, un documento con aspiraciones de ser un trabajo científico, filosófico; de ahí que analice el caso de manera rigurosa. En la *Memoria*, Itard se cuestiona cómo podría comenzar el proceso educativo con Víctor, cuyas condiciones no se asemejaban a ningún ejemplo de la época (ni de épocas anteriores, como vimos en relación con los ejemplos que trae a cuento Comenio en la *Didáctica magna*):

(...) no podían por menos de estrellarse los esfuerzos conjuntos de una metafísica en pañales, todavía resentida del prejuicio de las ideas innatas, y de una ciencia médica, cuyos puntos de vista, irremisiblemente alicortados por un mecanismo radical, no podían remontarse a consideraciones filosóficas sobre las enfermedades del entendimiento (Itard, 1801, p.9).

Según sostiene el investigador, las ideas disponibles para emprender la educación de Víctor, de un lado, son muy precarias; y, de otro lado, son portadoras de prejuicios que resultan insostenibles para Itard, como el de las ideas innatas: como si los niños, desde el nacimiento, trajeran algún tipo de conocimiento; pero, si existieran tales ideas innatas,

Víctor debería tenerlas y, de hecho, no las tiene. Entonces, Itard acuña un concepto muy interesante: *enfermedades del entendimiento*. Esto hace por oposición a esa medicina que llama “alicortada”.

Así, para Itard, lo que circundaba en su época sobre el entendimiento humano no era lo más adecuado para comenzar a trabajar con Víctor. Por eso decide tomarse el trabajo de llevar a cabo un estudio más profundo, que le permitiera abordar la filosofía y la medicina, pero sin olvidar las características del muchacho, el cual merecía toda la atención, cuidado, esmero... independientemente de su estado. Con todo, no era ese idiota sin remedio que habían juzgado que era (Cf. Itard, 1801). Por todo esto, ubicarlo en la escuela regular no sólo era un atropello contra el niño, sino también un desconocimiento de las condiciones propias de la educación; por ejemplo, de lo que tales condiciones *presuponen* y que Víctor no cumplía: socialización, lenguaje.

¿Qué podrían considerarse progresos en Víctor?

En el apartado “Los progresos de un niño cimarrón”, Itard describe así a Víctor: “Un niño de unos once o doce años, que tiempo atrás había sido avistado totalmente desnudo por los bosques de La Caune a la busca de bellotas o raíces, de que se alimentaba (...)” (Itard, 1801, p.11). Porque vivimos en sociedad, nos llama la atención cómo este niño logra sobrevivir por sí solo. Pero, en principio, somos animales y, en consecuencia, podríamos sobrevivir en la naturaleza sin las ventajas de la vida social. Ahora bien, durante los primeros años, la cría de hombre vive una indefensión absoluta. Nos preguntamos, entonces, desde qué edad permaneció solo Víctor, sin un semejante que le hubiera proporcionado los cuidados necesarios. Esto no pasa desapercibido para Kant, que reconoce un cuidado en los animales, aunque es relativamente breve. En los humanos, en cambio, el cuidado es de naturaleza distinta. Kant habla de “(...) precauciones de los padres para que los niños no hagan un uso perjudicial de sus fuerzas” (Kant, 1803, p.29). Los niños no son conscientes de los riesgos y daños que se puedan causar. Mientras los animales utilizan sus fuerzas en su propio favor, los niños pueden hacerse daño, asunto que no puede ser instintivo, natural. Hay algo ya en la cría de humano que necesita un cuidado especial y por eso Kant introduce el cuidado como una de las condiciones de la educación.

De tal manera, Víctor tuvo que ser objeto de ese cuidado del que habla Kant. De otra manera no habría podido sobrevivir en el bosque. Sobre esto, dadas las circunstancias,

Itard ya no puede aportar una transformación radical: ¿no es muy tarde para introducir la disciplina y el lenguaje?; así, lo que puede aportar estaría en el ámbito del *adiestramiento*, no en el de la educación (recordemos que, según Kant, para eso necesitaríamos un *homo sapiens* que haya perdido los instintos). Y si lo va a intentar más adelante, es porque Víctor nunca habló, a diferencia de los casos ya mencionados, en los que el habla ya existía previamente, aunque hubiera dejado de ser usada.

Así relata la manera como fue hallado Víctor: “(...) por unos cazadores, que consiguieron darle alcance y apoderarse de él, cuando intentaba, en las ansias de fuga, ampararse entre ramas de un árbol. Llevado a un caserío de los alrededores y confiado a la guarda de una viuda (...)” (Itard, 1801, p.11). Es como si sus semejantes representaran para él un peligro, dado que no tiene trato con ellos; de ahí que su reacción sea fugarse, aferrarse de los árboles: tiene miedo o extrañeza de ver estas personas que lo trataban de sacar de su entorno. Hemos de pensar que estamos ante una reacción instintiva del niño, mientras que las personas que lo encontraron estarían extrañadas, pues esperaban una reacción “humana” (un intento de comunicación, por ejemplo) y no una reacción “animal”.

Si le dieron alcance y se apoderaron de él, se da entender que lo sacaron y lo dominaron, pues, de hecho, el niño es un animal, como todos nosotros, pero un animal que no ha pasado por la disciplina y, como dijo Platón —citado por Comenio en la *Didáctica magna*— el más feroz animal que produce la tierra. De ahí el mote de “niño salvaje de L’Aveyron” con el que se conoce el caso de Víctor. Entonces, una vez atrapado:

(...) logró burlar su encierro al cabo de unos días y acogerse a las montañas, donde, apenas cubierto, no abrigado, por una pobre camisa hecha girones, transcurrió lo más crudo del invierno, merodeando de día los lugares habitados y refugiándose a la noche en despoblados vericuetos, llevando, en fin, una existencia errabunda y montaraz (...) (Itard, 1801, p.11).

Víctor, al fugarse, evidencia que ya se había acostumbrado a estar en un hábitat natural, que no le importaba soportar lo rústico y duro del lugar, que a pesar de que la viuda le diera algunas condiciones diferentes (que nosotros consideramos “mejores”) a lo que podría vivir en las montañas, él prefería ese lugar. ¡Y puede sobrevivir por su cuenta!, como testimonia el texto de Itard. En ese momento, para el muchacho, una casa es una jaula (independientemente de que para nosotros signifique ‘protección’). Entonces, obedece a lo que le dio la naturaleza, pues no está en posición de recibir lo que podría darle la cultura, la sociedad, que es de un orden muy distinto. Si es cierto que los lobos alimentaron al niño que menciona Comenio, sólo podían darle el abrigo de otro cuerpo, el alimento conseguido de manera salvaje y la protección propia de la defensa de que es capaz un lobo. Compárese con el abrigo humano (ropas, habitaciones, etc.), con el alimento humano (siembra, cosecha, cocción, condimentos, etc.), con la protección humana (armas, normas, etc.). Decimos que la cultura “podría” darle, pues no es simplemente “entregar” algo, sino que primero hay que hacer algo con el niño. Por ejemplo, *disciplina*, en términos de Kant. La cultura le puede ofrecer al niño el canon filosófico, pongamos por caso, pero la persona tiene que estar en capacidad de recibir ese canon.

Itard indica que Víctor se metió a una casa que estaba ubicada en el campo y nuevamente fue capturado. Ahora lo retuvieron con más precaución, lo atendieron y lo custodiaron hasta que fue llevado a una casa de beneficencia de Saint-Affrique. Más tarde lo trasladaron a Rodez, donde permaneció algunos meses, mostrando impaciencia y continuo movimiento. No era sociable, pues recordemos que eso hay que producirlo, no viene con el sujeto. Todo el tiempo buscaba la manera de escapar, según explica Itard (1801, p.11). Queda claro que, como dice Kant, “El hombre es la única criatura que ha de ser educada” (Kant, 1803, p.29). Lo que pasa es que, en este caso, tenemos a un hombre que no ha sido educado y, por lo tanto, se queda en el rango de creatura, no de hombre (en el sentido de haber experimentado los efectos de la socialización).

El hallazgo había conmocionado a París. Todos tenían la expectativa de que el niño se asombraría de las maravillas de la Ciudad Luz y que iba a ser educado en pocos meses. Sabemos que los animales no construyen ciudades como París, pues ellos construyen habitaciones como los nidos de los pájaros o los panales de las abejas, pero éstos son siempre los mismos, no cambian, como en el caso de los humanos, que tenemos *arquitectura*. Por eso, lo que tenemos que mostrarle a este muchacho, que no ha estado con nosotros, son los productos culturales, como París. Y se pensaba que pronto estaría “normalmente” entre los humanos socializados: los ilustres de la época —que contaban con un respeto y reconocimiento a nivel social— calculaban que el niño iba a ser educado en pocos meses. Y claro, como en los otros casos vistos, se esperaba que tras esa educación, ya podría relatar los secretos de vivir en las montañas (Cf. Itard, 1801, p.12).
¡Es que cuando vemos a un humano le suponemos de entrada que tiene lo que, en realidad,

habría que producir en él! Efectivamente, tales expectativas estaban fundadas en el desconocimiento de la condición humana y de la educación:

(...) Una pobre criatura de un desaliño repelente, presa de movimientos espasmódicos y a ratos convulsivos, que se agitaba de una parte a otra en incesante balanceo a semejanza de algunos animales enjaulados, que mordía y arañaba a cuantos hacían por atenderla, y, finalmente, ajena a todo, incapaz de parar la atención en cosa alguna” (Itard, 1801, p.12).

Si era —como dice la cita— incapaz de parar la atención en cosa alguna, ¿cómo podría fascinarse por la Ciudad Luz? ¿Acaso se deslumbra un pájaro ante la Novena Sinfonía de Beethoven? Además, si era inaccesible a las condiciones de sociabilidad, más cercano a los comportamientos de los animales silvestres, ¿cómo podía educarse rápidamente? Carente de lenguaje, ¿cómo podría contar los secretos que le permitieron vivir en las montañas? En términos de Kant, no se había *disciplinado*. Recordemos que Kant dice que los efectos de la disciplina son: permanecer tranquilo y observar lo que se le ordena (Kant, 1803, p.30). Y si no se había disciplinado, pues no podía ser instruido (que es lo más “visible” de la educación, pero no por ello más importante).

Al no suceder lo que esperaban, se perdió el interés del público y se generó una indiferencia frente al caso de Víctor: “No es de extrañar que una criatura de esta índole disipase muy pronto el interés del público. Acudieron a verla en multitud: vieron sin observar, sin conocer juzgaron; y nadie habló ya más” (Itard, 1801, pp.12-12). Itard había mencionado en el Proemio que este caso no lo habían tratado bien; así, lo que se dice en

esta cita sería una muestra de ello, porque cuando indica que “vieron sin observar” está realizando una diferencia entre ‘ver’ y ‘observar’. ‘Ver’ es pasar los ojos por un objeto —por decirlo así—; en cambio, ‘observar’ es ver y, además, poner atención; ‘ver’ es tener en cuenta los objetos a un nivel superficial; mientras que ‘observar’ es ir más allá: analizar, comparar, clasificar, etc. Si lo hubieran observado, posiblemente se hubieran generado discusiones interesantes en torno a la condición humana, a la situación específica de Víctor, a las posibilidades o no de su educación, a los límites de la interacción con él. Pero sólo emitieron enunciados efímeros. O sea: no entendieron; el fenómeno no cabía en sus esquemas y no fueron capaces de cambiar esos esquemas. Pero es obvio: era esa “indiferencia” que caracteriza al sentido común, que acude en multitud, pero que olvida rápidamente.

La indiferencia fue tan notoria que el Instituto Nacional de Sordomudos en Francia, donde tenían internado a Víctor, decide que Itard lo tenga a su cargo. Itard tenía la esperanza de que el tratamiento clínico que le habían hecho al niño le proporcionara algunas orientaciones para trabajar con él (Cf. Itard, 1801, p.13). Pero ese tratamiento empezaba, por ejemplo, por considerar que un niño sordo es, al mismo tiempo, mudo. Por eso, la institución francesa mencionada es para “sordomudos”. No obstante, hoy sabemos que una persona que padece sordera no tendría, en principio, impedimentos físicos para hablar (a no ser que, además, también tuviera problemas en los órganos de fonación). Por eso se lo puede hacer hablar con un entrenamiento. De ahí que ya hoy no digamos “sordomudos”, sino, más bien, *sordos*. Con todo, Itard decide considerar primero la descripción realizada en una “sesión científica” a la cual él asistió. El médico que dirigía

—Philippe Pinel— se destacaba por tener un talento en la observación y una experticia en las enfermedades mentales, informa Itard (1801, p.13). Según lo que describe el investigador, quería hacer las comparaciones del avance que había tenido Víctor, desde el día de su hallazgo y lo que presentaba para ese entonces. He aquí la descripción:

Comenzando su descripción por el aspecto que ofrecían las funciones sensoriales de nuestro pequeño hombre bravo, el ciudadano Pinel nos informó haber encontrado sus sentidos en un estado tal de inhibición, que el infeliz se hallaba, según él, a este respecto, bastante por debajo de algunas de nuestras especies zoológicas domésticas: los ojos, sin fijeza ni expresión, sin cesar divagan de un objeto a otro, sin detenerse jamás en uno de ellos, hallándose tan poco ejercitados, tan poco coordinados con el tacto, que en modo alguno sabían distinguir entre un objeto de bulto o una simple pintura; el oído tan insensible a los ruidos más fuertes como a la más emotiva de las melodías; el órgano de la voz, en el estado de mudez más absoluto, no emitía sino un sonido uniforme y gutural; el del olfato parecía igualmente indiferente a la exhalación de los perfumes como al hedor de las basuras de que estaba impregnado su cubil; el tacto, en fin, se limitaba a la función, mecánica y no perceptiva, de la pura prensión de los objetos (...) (Itard, 1801, pp.13-14).

Esta descripción del médico presupone unos órganos de los sentidos naturales, pero los objetos a los que aplicarían son, en un caso, naturales y, en otro, culturales:

- un objeto de bulto (natural) vs. una “simple pintura” (cultural);
- ruidos fuertes (natural) vs. “la más emotiva de las melodías” (cultural);

- “hedor de las basuras” (natural) vs. perfumes (cultural).

Pinel, en realidad no está haciendo una escala, sino que está saltando de lo natural a lo cultural; los humanos podemos hacer esas diferencias porque estamos en sociedad, pero no vemos la discontinuidad. ¡Igualmente, para los animales son indiferentes esos *objetos culturales* de la comparación! Víctor no dispone de *la interpretación* necesaria para hacer esa discriminación: la pintura es un objeto al que hay que habitar con nuestro conocimiento del arte pictórico, que es exclusivamente de seres hablantes que viven en sociedad, de resto, es una tela manchada; las melodías son solamente un ruido si no les aplicamos nuestra percepción social del arte musical; el perfume es un hedor más (de hecho, despista a los animales de buen olfato) si no lo aprecia un ser humano que vive en una sociedad que clasifica los olores de cierta manera.

El médico creía estar apreciando el funcionamiento de los sentidos de Víctor, pero realmente toma a un humano que vive en sociedad (creyendo que es un humano estándar) y lo compara con un humano que no ha vivido en sociedad, que no ha transformado sus sentidos con arreglo a las clasificaciones lingüísticas. Veamos lo que dice Marx (1844, p.150) al respecto:

(...) todos estos sentidos y cualidades se han hecho humanos, tanto en sentido objetivo como subjetivo. El ojo se ha hecho un ojo humano, así como su objeto se ha hecho un objeto social, humano, creado por el hombre para el hombre. Los sentidos se han hecho así inmediatamente teóricos en su práctica. Se relacionan con la cosa por amor de la cosa, pero la cosa

misma es una relación humana objetiva para sí y para el hombre y viceversa. Necesidad y goce han perdido con ello su naturaleza egoísta y la naturaleza ha perdido su pura utilidad, al convertirse la utilidad en utilidad humana.

Cuando Marx dice “El ojo ha devenido ojo humano”, se entiende que “el ojo” es natural, mientras que el “ojo-humano” es social. Así mismo, habla de “objeto” y de “objeto social”. Estas diferencias no las tuvo en cuenta el diagnóstico de Pinel. Los órganos de los sentidos de Víctor no estaban inhibidos, como dice el médico; operaban normalmente, pero no con la “normalidad” de seres humanos que se han asociado, que hablan, que tienen instrumentos, que crean arte: “ha perdido su pura utilidad, al convertirse la utilidad en utilidad humana”, agrega Marx en la cita. Los sentidos “estimulados” que faltaban eran los sociales, no los fisiológicos. Una mirada con fijeza, que no divaga de un objeto a otro, es una mirada educada, sometida a disciplina; una mirada “con expresión” es la de alguien que vive en sociedad. Los animales miran el mundo para ajustarlo, con ayuda de los resultados de la aplicación del resto de los órganos de los sentidos, a los objetos sobre los cuales se aplica la posibilidad de satisfacer la necesidad de alimentarse, de reproducirse, de proteger o de protegerse. Así continúa el informe del médico (Itard, 1801, p.14):

- “(...) mostró a su paciente incapaz de atención, salvo en lo que atañía a los objetos de sus necesidades”... es obvio, si hemos de considerar que un ser humano puede ser un espécimen de *homo sapiens*, que atiende a los objetos de sus necesidades; pero que también puede ser un sujeto, para el cual las

necesidades han quedado subordinadas al lenguaje, a la vida social, con los cuales ahora puede hacer demandas al otro para satisfacer algo que va más allá de las necesidades;

- “(...) sustraído por lo tanto a las operaciones del espíritu que reclaman el concurso de aquella facultad”... algo esperable, pues todos los asuntos del “espíritu” se producen a partir del momento en que un individuo de la especie *homo sapiens* ingresa al lenguaje.

Por eso también era imposible para Víctor todo aquello de lo que Pinel encuentra privado al muchacho: de discernimiento, de memoria, de aptitud imitativa, de recursos de la mente. Pinel cree que todo ser humano abre puertas y usa sillas y por eso lo echa de menos en Víctor, pero semejantes objetos son el resultado de seres hablantes: ¡en la naturaleza no hay sillas ni puertas!, sólo las han podido fabricar seres sociales que hablan. De hecho, Pinel señala la falta de comunicación, pero no la relaciona con los otros asuntos que detecta:

- “(...) desprovisto de todo recurso comunicativo y en ningún ademán o movimiento de su cuerpo podría adivinarse modo alguno de intencionalidad ni de expresión”; sin embargo, hay una clara intencionalidad del animal cuando intenta cazar a otro para comer; y también tiene una expresión propia, por ejemplo, cuando cuida sus cachorros y cuando los ve amenazados. De tal modo, la “intencionalidad” y la “expresión” que echa de menos el médico es la de seres hablantes en sociedad.

- Finalmente, Pinel diagnostica que Víctor es insensible “a cualquier clase de afección moral” y que está volcado sobre la satisfacción de sus necesidades. Claramente, todo animal busca satisfacer sus necesidades (es la razón de ser del instinto). Para eso está en el mundo; y si hiciera otra cosa, arriesgaría la supervivencia de la especie. No tiene, en consecuencia, “afección moral”, pues ese ámbito está justamente por fuera de la necesidad y se articula únicamente en seres hablantes que viven en sociedad.

Pero es justamente por la vía de la satisfacción de las necesidades que se producirán unos cambios en Víctor. No los vamos a llamar propiamente “educación”, pero sí se producen unos cambios. Por ello, se tomará la reflexión que hace Sigmund Freud, en el texto “Pulsiones y destinos de pulsión”:

“[la Fisiología] nos ha dado el concepto del estímulo y el esquema de reflejos, concepto según el cual un estímulo aportado desde el exterior al tejido vivo (de la sustancia nerviosa) es derivado hacia el exterior por medio de la acción” (Freud, 1993, p.248).

No tomamos el texto del médico Freud principalmente por las referencias a la Fisiología, pues ha pasado más de un siglo desde que él hizo este estudio y esa disciplina ha avanzado mucho. El caso es que el autor va a ligar ese conocimiento que tiene de la Fisiología con la idea de *pulsión*, que no es un concepto biológico, sino propiamente psicoanalítico; o sea, no aplica a la biología animal o a la etología, sino a la comprensión del hombre en tanto ser social y hablante. La cita anterior de Freud nos explicaría como normal lo que

Pinel está echando de menos, todo porque la cita no es en relación con los seres hablantes y sociales, sino con los animales. Es normal, natural, que el sistema nervioso busque suprimir los estímulos que llegan desde el exterior. Estímulos momentáneos que se pueden evitar con la fuga. Es como estar oyendo hablar de Víctor: intenta suprimir la necesidad, el hambre, por ejemplo, con los alimentos, no quiere dejarse atrapar, se escapa, etc. Estar atrapado sería justamente un estímulo externo que su sistema nervioso querría evitar. No en vano, Pinel culmina su diagnóstico diciendo: “en una palabra, su existencia toda quedaba reducida a una vida puramente animal” (Itard, 1801, p.14).

En cambio, un sujeto se puede acostar en una cama de puntillas (un faquir, por ejemplo), que es todo lo contrario de huir del estímulo negativo; incluso es buscarlo, propinárselo. Y esto es comprensible, pues ahora está sumido en una práctica cultural y toma decisiones ajenas a los instintos, muchas veces contrarias (ningún animal se acostaría en una cama de puntillas). Bien pensado, el ejemplo de la cama de puntillas del faquir no es un extremo, si pensamos en todas las prácticas que el hombre inventa para obtener satisfacción (lanzarse en un parapente, por ejemplo). Pero no una satisfacción de necesidades, sino de otra cosa. Así relata Itard la conclusión que saca Pinel del caso de Víctor:

(...) remitiéndose a numerosos historiales del archivo de Bicêtre, sobre casos de idiotas incurables, el ciudadano Pinel estableció un paralelo riguroso entre el estado del niño bravío del Aveyron y el cuadro clínico de aquellos infelices, de lo cual se infería necesariamente la identidad más absoluta entre ambos términos y en consecuencia era obligado concluir

que, aquejado de una enfermedad considerada hasta hoy como incurable, nuestro niño no habría de ser jamás capaz de sociabilidad ni aprendizaje alguno (Itard, 1801, p.14).

Sin otro referente, sin entender que la condición del ser hablante no es natural, Pinel hace un paralelo entre Víctor y los niños que él diagnostica y atiende permanentemente, es decir, personas volcadas sobre sí mismas, a las que se denomina *idiotas*. Ahora bien, la palabra ‘idiota’ viene del griego *idioteces*, que se refería a quien no se ocupaba de los asuntos públicos sino los privados. *Idios* significa ‘propio’, ‘singular’, ‘personal’; por eso aparece en palabras como ‘idioma’, ‘idiosincrasia’³. Parece que Pinel, considerado como alguien muy sagaz para hacer diagnósticos, no había conocido un caso igual. Según el juicio emitido, era un caso incurable: un niño que no podría interactuar ni aprender de sus semejantes.

Aunque este caso no parecía haber sido tratado superficialmente —como señala Itard para otros casos de niños salvajes—, la “profundidad” del estudio disponía de unos conceptos limitados. Justamente, Itard percibe que hay algo más: “(...) a pesar de la total veracidad del cuadro y de la irreprochable exactitud del paralelo establecido, me resistí a compartir semejante conclusión y me atreví a dar aliento a la esperanza” (Itard, 1801, p.15). Es muy interesante la actitud de Itard: el cuadro pintado por Pinel es veraz, irreprochable... pero hay algo que falta. Podríamos decir que el cuadro *parece* veraz, de cara a los conceptos utilizados, pero podría haber otros conceptos que lo mostrarán incompleto o, incluso, no

³ <http://etimologias.dechile.net/?idiota>

tan veraz. Por eso, cuando Itard asume el caso, se refiere a la “causa y la curabilidad de esta aparente idiotez” (Itard, 1801, p.15). O sea que acepta que hay signos que orientan el diagnóstico, pero que son *aparentes*; y, de otro lado, contra el juicio de ‘incurabilidad’, responde con la idea de una cura posible. Gracias a esa resistencia, Itard hizo un estudio más detallado y una práctica más exploratoria (quizá más amable), menos sometida al protocolo ya establecido. Todo esto lo dejó por escrito, lo que nos permite abordar el caso con renovados conceptos.

¿Un problema metafísico?

El tutor establece el estado de Víctor como un problema metafísico:

(...) cuál sería el grado de inteligencia y cuál la naturaleza de las ideas de un adolescente que, excluido desde su infancia de toda educación, hubiese vivido totalmente aislado respecto de los otros individuos de su especie; o yo no sé lo que me digo, o la única solución de este problema es la de no conceder a este individuo más que una inteligencia circunscrita al reducido acervo de sus necesidades y despojado de todas las ideas simples y complejas que recibimos por la educación y que sólo por obra y gracia del lenguaje podemos combinar de mil maneras en nuestro entendimiento (Itard, 1801, p.15).

Itard comprende que el niño es diferente a otros niños, debido a que no había sido tocado por la cultura, la educación y el lenguaje (según lo que hemos dicho, estas tres expresiones son concomitantes). En consecuencia, ¿qué grado de inteligencia puede tener Víctor? Pues la que obedece a las demandas que le hizo su realidad, o sea que su capacidad respondía a sus necesidades naturales. De esta idea de Itard podemos deducir que la vida cultural *multiplica* las necesidades o, si se quiere, introduce un sentido que *crea* nuevas necesidades. En el caso de los hombres en sociedad, las capacidades también dependen en gran medida de las exigencias, pero ya no naturales, que tienen el límite ya indicado aquí, sino de las exigencias culturales, sociales. Como Víctor no ha sido exigido por desafíos sociales, no puede haber respondido en consecuencia, es decir —en palabras

de Itard— por “todas las ideas simples y complejas que recibimos por la educación”; y agrega algo fundamental que hemos estado interpolando como necesario: el lenguaje. No está en Kant explícitamente, pero lo hemos considerado como el eslabón entre el animal y el hombre: el animal tiene instintos: “Un animal lo es ya todo por su instinto; una razón extraña le ha provisto de todo” (Kant, 1803, pp.29-30); mientras que el hombre no: “(...) el hombre necesita una razón propia; no tiene ningún instinto (...)” (Kant, 1803, p.30). Pues bien, según la cita anterior de Itard, *sólo por obra y gracia del lenguaje* el hombre puede combinar las ideas de mil maneras en el entendimiento. Y si las ideas —simples o complejas— van más allá de las exigencias naturales, Víctor no podía haberlas desarrollado.

Es decir, el lenguaje es enseñado por los semejantes (no es instintivo, no es natural), reproducido y reconstruido a través de la cultura; así sólo el lenguaje permite comprender la realidad construida por el hombre. Entonces, Víctor estaría virgen para el mundo establecido por los humanos, aunque sean de la misma especie y potencialmente hubiera tenido las mismas habilidades. Aunque el niño pueda “adaptarse” al mundo creado por el humano, mediante actos como vestirse, caminar erguido, comer a la mesa, etc., la falta de lenguaje no le permite reconocer, distinguir y racionalizar ese mundo.

Para Itard es importante establecer la existencia de la causa y poder exponer cómo ha actuado sobre el niño ese aislamiento. Itard rechaza la hipótesis de que el niño habría sido abandonado por sus padres en el bosque al poco tiempo de su hallazgo (Cf. Itard, 1801, p.15), pues entiende que la causa del estado de Víctor es el aislamiento; la refuta porque

quienes la emitían eran personas que no habían observado detalladamente el comportamiento y la condición de Víctor durante los primeros meses en París. Entonces menciona los siguientes detalles del comportamiento del niño que refuerzan la idea de que habría sido abandonado a muy temprana edad:

- aborrecía las casas,
- no producía ningún sonido con su voz,
- no le gustaba la ropa,
- al colocarle los zapatos el caminado era un trote y galopeaba,
- detestaba los muebles, tanto así que no le gustaba dormir en la cama,
- no le gustaban los alimentos preparados,
- no le gustaba el contacto con los seres humanos,
- tenía una pasión por los campos,
- le gustaba olfatear todo lo que se le presentaba,
- mordisqueaba como los roedores, y masticada rápidamente,
- le gustaba mucho los vegetales, patatas y castañas. Llegó a comerse un ave desplumándola, desgarrando sus carnes con las uñas, olfateaba y rechazaba algunas partes (Cf. Itard, 1801, pp.15-16).

Estos detalles muestran la condición animal del niño. De un lado, su relación puramente instintiva con las cosas: la pasión por el campo, que es donde se despliega su naturaleza; el hecho de olfatear todo, acción que le informa de las cualidades de las cosas, de acuerdo

con su instinto; el gusto por los alimentos naturales (vegetales, patatas, castañas), que es lo que instintivamente puede percibir; y, en consecuencia, el rechazo a los alimentos preparados (cuyas propiedades no puede establecer tan claramente); haber desgarrado un ave para comérsela; su masticación “de roedor”; el trote. Y, de otro lado, el rechazo a lo no natural, o sea, a las cosas de la cultura: a las casas, a la ropa, a los muebles (a la cama, por ejemplo), pues son asuntos que Víctor “no comprende”, dado que ya soluciona sus necesidades a su manera, instintiva; y rechazaba a los seres humanos, pues van hacia él en una actitud amenazadora: lo cazan, lo amarran, lo encierran.

Así nos parezcan muy útiles, por estar imbuidos en la sociedad, usar zapatos es algo antinatural. Para Víctor, lo natural era andar descalzo; y esta condición, por supuesto produce heridas... pero, tarde o temprano, se producirán unos callos protectores, pues el cuerpo crea condiciones de supervivencia. Por ello, galopeaba cuando le ponían zapatos, a diferencia de nosotros que regularmente caminamos con ellos; a nosotros se nos hacen necesarios (pues podríamos herirnos), dado que tenemos los pies débiles... pero los tenemos débiles justo por usar zapatos. Con todo, el uso que le damos nosotros al calzado se inscribe en propósitos sociales —donde tienen todo su sentido—, no en ayudas “naturales” —donde estamos hechos de manera que eso sobra—. Igualmente pasa con la ropa: es una manera social de transformar las condiciones naturales; los animales, en cambio, viven en los pisos térmicos que son capaces de soportar y, si no, sucumben, se acaba la especie.

Ahora bien, esas condiciones naturales no son fáciles ni dejan indemne el cuerpo: el niño presentaba 23 cicatrices distribuidas así: 4 sobre el rostro, 6 en el brazo izquierdo, 3 cerca al hombro derecho, 4 cerca del pubis, 1 en la nalga izquierda, 3 en una pierna y en la otra 2. Además, Itard menciona que tenía mordiscos de animales que le habían dejado cicatrices, profundas y superficiales (Cf. Itard, 1801, p.16). Teniendo en cuenta todo esto, no es lógico creer que el niño hubiera sido abandonado a los pocos meses de su captura. Su comportamiento revela claramente la falta de acompañamiento sus semejantes; por eso, el repudio y la extrañeza que el niño tenía hacia el mundo de los humanos era esperable, pues él había vivido bajo las condiciones de un animal. Y, claro, a la sociedad de entonces le parecieron “anormales” sus comportamientos y actitudes, pues estaban bajo la condición de la disciplina y la instrucción. Curioso es que no entendamos que un semejante que no ha pasado por la socialización será inevitablemente como Víctor; creemos que el estado “social” es “natural” y, sin embargo, es evidente, día tras día, que el estado social hay que producirlo (para eso está la educación) y reproducirlo.

Las cicatrices detectadas expresan la huella del tiempo: la estancia en el bosque de la Caune no había sido corta. Así fueran superficiales, las cicatrices dan cuenta de mucho tiempo a la intemperie; y las profundas con mayor razón. Por ende, la hipótesis de un abandono cercano al momento de la captura no tiene cómo sostenerse y más bien se puede desaprobar. Como Itard continuara con la duda acerca de la edad a la que pudo llegar Víctor al bosque de la Caune, pues eso era muy importante para sus hipótesis, hizo el siguiente análisis al respecto:

Y si, a juzgar por tal comportamiento, ya por aquel entonces tenía que estar acostumbrado al régimen de vida solitaria, habrá que suponerle por lo menos otros dos años de existencia errante en lugares despoblados de suerte que, con arreglo a tales cálculos, habría venido a vivir en absoluta soledad aproximadamente siete años de los doce que se le calcularon el día de su captura por el bosque de La Caune. Queda, pues, poco menos que probado que su abandono se remonta a la edad de los cuatro o cinco años y si por tales fechas ya tenían que haber aparecido las primeras palabras en su boca y las primeras ideas en su mente, semejantes rudimentos de educación humana hubo sin duda de ser pronto barridos bajo el viento cruel de la intemperie (Itard, 1801, p.17).

Hay una actitud investigativa muy interesante, que difiere de la manera como estos casos habían sido considerados. Por ejemplo, dados los comportamientos del niño, le supone (es su expresión) “dos años de existencia errante en lugares despoblados”. ¿De dónde saca ese dato? Parece que, sencillamente, estuviera contraargumentando. Pero lo importante es que va hacia atrás, para explicar la fragilidad del contacto que tuvo con sus semejantes. Según sus cálculos, el abandono debió ser a la edad de cuatro o cinco años. Ahora bien, a esa edad, como dice, “ya tenían que haber aparecido las primeras palabras en su boca y las primeras ideas en su mente”. A los cuatro años *hace rato* que aparecieron, no sólo las primeras palabras, sino frases y discursos completos. Y si hay una concomitancia —como el propio Itard lo plantea en la cita anterior— entre lenguaje e ideas, pues también a esa edad hace tiempo que circulan, no sólo “las primeras ideas” en la mente del niño, sino ideas completas y complejas.

Hay, entonces, una encrucijada en el planteamiento de Itard: si el abandono fue a los cuatro años, aproximadamente, el niño habría podido recordar su habla, la que ya manejaba al menos durante dos años. Y, entonces, habría podido contar sus experiencias en el bosque, tal como en los hallazgos de “niños salvajes” ya mencionados en este trabajo. Sin embargo, el niño no hablaba y nunca “recuperó el habla” (o sea que no la tenía). En lugar de retroceder más el momento del abandono (que lo empieza a volver cada vez más improbable, por la posibilidad de sobrevivir a tan temprana edad), juzga que la educación humana recibida fue rudimentaria y, por ende, fue barrida “bajo el viento cruel de la intemperie”. Sin embargo, esta idea presupone que hay una “vuelta atrás” posible de ese contacto con la sociedad, y por eso se consideran rudimentarios y efímeros los aprendizajes obtenidos. Pero ¿tiene vuelta atrás el haber ingresado a la educación que propone la sociedad? No parece, según lo que plantea Kant⁴, pues el niño habría sido cuidado (por eso sobrevivió), habría sido disciplinado (a los cuatro años, ya ha incidido insistentemente la disciplina) e, incluso, habría tenido ya alguna instrucción (como toda esa de la que carece Víctor: sentarse a la mesa, comer con cubiertos, usar ropa, dormir en una cama, etc.). Entonces, si no tiene ningún instinto, al decir de Kant, pues no puede volver a un estado animal: “(...) ha de construirse él mismo el plan de su conducta. Pero como no está en disposición de hacérselo inmediatamente, sino que viene inculto al mundo, se lo tienen que construir los demás” (Kant, 1803, p.30). Plan de conducta es “hacia adelante”, no hacia atrás. Ya vimos, en los casos de “niños salvajes” que trae Comenio a cuento, el del niño de tres años que recordó el habla y pudo narrar la estadía

⁴ “Entendiendo por educación los cuidados (sustento, manutención), la disciplina y la instrucción” (Kant, 1803, p.29)

con los lobos en el bosque. ¡Tres años!, o sea, todavía menos que los cuatro que puso Itard como edad mínima y hubo recuperación del habla, de los pensamientos. Entonces, si Víctor hubiera sido abandonado en el bosque a los cuatro años, habría sucedido con él algo parecido a lo del niño citado por en la *Didáctica magna*.

Para terminar su análisis, Itard indica: “He aquí, pues, declarada la que me pareció ser la verdadera causa de su estado y con ella insinuado el fundamento de mis esperanzas” (Itard, 1801, p.17). Opta por explicar el caso como una inmersión precaria en la sociedad, barrida por las condiciones (desconocidas) pero recuperable: bastaría dar, otra vez, inmersión en la sociedad, una educación, y, esta vez, no dejarla perder. Así lo ratifica: “De hecho, y con arreglo al tiempo que llevaba entre los hombres, el niño bravío del Aveyron estaba bastante más lejos de ser un adolescente aquejado de imbecilidad congénita que de ser un niño de unos diez o doce meses (...)” (Itard, 1801, p.17). Es decir, Víctor era, sencillamente, un niño normal, no un idiota, que vivió circunstancias infortunadas: “(...) un largo periodo excepcional y supernumerario de existencia prehumana, con todos los gajes obligados de la supervivencia (...) (Itard, 1801, pp.17-18) que había producido unas *costumbres asociales*: “(...) un arraigado desvío de la atención, una marcada rigidez de los órganos sensorios y una sensibilidad accidentalmente embotada” (Itard, 1801, p.18). Curiosa denominación: “costumbres asociales”, pues, según hemos visto aquí, serían “costumbres naturales” que, por su especificidad, dificultarían la socialización. Por valorar la socialización, llama ‘asocial’ a lo que se produjo como producto de los instintos en medio de las condiciones que vivió el niño. ¿Y cuáles serían esas “costumbres asociales”? : una atención y una sensibilidad

como la propia de los hombres que viven en sociedad, es decir, que han pasado por la educación, justamente aquella de la que carece Víctor.

Con todo, el asunto de la edad exacta en que el niño quedó librado a las eventualidades del bosque no se resuelve, ni se vuelve a tratar en la *Memoria* de Itard. Si, para poder explicar la ausencia de lenguaje y de socialización en Víctor, presumimos que dicha eventualidad fue a una edad prematura, quedamos a riesgo de que hubiera sido imposible la supervivencia del niño; y si, para poder explicar el hecho de que haya sobrevivido, presumimos que fue más tarde, tendríamos un niño con habla y con una educación previas, que habrían aflorado durante el intento de socialización. Coincidimos con el autor en que el niño presenta su condición a causa del aislamiento y que, por ello, no tiene la sensibilidad motora y cognitiva esperadas en un niño *socializado* que tuviera su misma edad.

Un tratamiento posible

Dijimos que la conclusión de Itard le permite abrirle la puerta a un tratamiento posible para Víctor, posibilidad que estaba negada en el análisis de Pinel. Por eso habla de un caso “cuyo tratamiento no había de ser encomendado sino al arte de la medicina moral” (Itard, 1801, p.18). “Medicina moral”, ¡qué concepto! Parece un oxímoron, pues la medicina está en un campo que aplica al cuerpo, mientras que la moral está en un campo que aplica al lazo social. Cuando hacemos consideraciones morales sobre la medicina, estamos en lugar social donde inscribimos la medicina. Itard señala que una intersección como esa se trabajaba en Inglaterra con Crichton y Willis, a los cuales había conocido por las publicaciones del profesor Pinel. Pero justamente Pinel no era un buen representante, pues su posición “moral” no interactuaba con la médica, sino que la oprimía. Con todo y que Itard consideraba valiosa la labor de Pinel como académico, intenta ir más allá y establece cinco puntos para llevar a cabo el “tratamiento moral” del niño bravío de L’Aveyron.

Aficionarse a la interacción

Que paulatinamente se fuese aficionando a la vida entre los hombres, haciéndosela más dulce y llevadera de lo que lo había sido hasta el momento y sobre todo más afín a la silvestre existencia que tan contra su gusto y condición se había visto obligado a abandonar (Itard, 1801, p.18).

Según lo que hemos dicho, entre la “silvestre existencia” y la “vida entre los hombres” no hay un tránsito paulatino, como propone Itard. Lo que hay es una discontinuidad. De lo contrario, Kant no habría dicho “El hombre es la única criatura que ha de ser educada” (Kant, 1803, p.29). Es una criatura, como las que gustan de la existencia silvestre, pero se diferencia de las criaturas, pues ha de ser educada; o sea que los animales no han de ser educados. Está clara la intención de no introducir una colisión, pero eso no elimina el hecho de que haya una discontinuidad. Adaptarse y socializar con sus semejantes es equivalente a desagregar a Víctor de la vida salvaje. Vivir en el bosque usando los instintos no es lo mismo que disfrutar del paisaje por parte de un integrante de la sociedad humana, que se rige por otros principios. Entonces, intentar la incorporación de Víctor a la sociedad forzosamente tenía que ser traumático para él, independientemente de la forma social de hacerlo. Claro que la manera como se hizo en este caso incrementó el impacto, pues se le presentó un cambio brusco de contextos; pero, igual, en sí el trauma es inevitable. Probablemente hoy lo haríamos de otra manera, pero también sería traumático.

No había “adaptación” posible, pues los instintos no se adaptan a la cultura, ni viceversa. Por eso, más que adaptarse, estaba presto a escapar. Por eso, según el tutor, “Su turbulenta agitación había ido degenerando poco a poco en una estólida apatía, que aparejaba inclinaciones todavía más hurañas (...)” (Itard, 1801, p.19). Claro, como habíamos dicho, una cosa es la intención de la sociedad con el niño, y otra lo que él asume desde su posición instintiva. Todo era nuevo para él. Tanto era el desprecio que sentía al lugar y las personas, que sólo se acercaba a buscar alimentos en la cocina; el resto del tiempo se

le encontraba agachado en los escondites del jardín y en los escombros del segundo piso (Cf. Itard, 1801, p.19). Si no era un niño inmerso en el mundo de los hombres, ¿cómo se lo podría adentrar a ese nuevo contexto? No era alguien *dispuesto* a ello, pues en ese caso sería ya alguien tocado por la sociedad, por la cultura, por el lenguaje. De entrada, no hay manera de “acomodar” cálidamente en la realidad social a un *homo sapiens* que ya tiene 11 o 12 años y no ha sido tocado por la presencia de otros de sus semejantes. Y no es que nada haya pasado, pero ya veremos cómo entenderlo.

Con todo, Itard busca darle a Víctor calidez y adaptación, poniéndole a su servicio una institutriz: Madame Guérin. Ella lo acompañará en el cuidado, pero un cuidado mediado por la cultura, pues, como dice Kant, “Los animales (...) no necesitan cuidado alguno; a lo sumo, envoltura, calor y guía, o una cierta protección. Sin duda, la mayor parte necesitan que se les alimente, pero ningún otro cuidado” (Kant, 1803, p.29). Así, el cuidado que brinda la institutriz no es el que Víctor necesita, en la condición que viene. Es más: si sobrevivió, quiere decir que esa época ya pasó para él. Ahora bien, otra vez según Kant, el cuidado en las sociedades humanas consiste en “(...) las precauciones de los padres para que los niños no hagan un uso perjudicial de sus fuerzas” (Kant, 1803, p.29). ¡Pues no es el caso de Víctor!, que más bien ha obrado en la otra lógica: “Si un animal, por ejemplo, gritara al nacer, como hacen los niños, sería infaliblemente presa de los lobos y otros animales salvajes, atraídos por sus gritos” (Kant, 1803, p.29). O sea, que Víctor no usa sus fuerzas contra sí mismo y más bien tiende a que sus actos lo protejan. Bajo esta condición de ‘cuidado humano’, ejercido por la institutriz con la paciencia de una buena madre, Víctor puede contener su agresividad hacia los semejantes, pues de ella

obtiene beneficios: protección y alimento... ¡justamente dos de los imperativos propios de los instintos!

Debido esas razones y sus intenciones con el niño, Itard quería que el niño tuviera momentos de “felicidad”. Por ello, le permite al niño contemplar la naturaleza, realizar actividades como correr al aire libre, sentir los cambios climáticos (así éstos fueran bruscos) y comer los alimentos que le gustaban (Cf. Itard, 1801, p.20). Era evidente la alegría del niño en estos casos. Las mascotas —los perros, por ejemplo— también se ponen “felices” de ver a su amo, o cuando se llega el momento de darles el alimento o de darles un paseo. Entonces, la “felicidad” ¿es lo mismo en los humanos sin habla, que en los humanos hablantes? Un sujeto se puede poner feliz por el inicio de un proyecto creativo que tardará mucho tiempo, pero no un animal. Éste ata su “felicidad” a ciertos asuntos inmediatos y ligados al instinto.

Esto es claro en el caso de permitirle al niño sentir los cambios climáticos. Itard se asombraba, pues si él estuviera sintiendo un cambio climático brusco, buscaría la forma de evitarlo para que el cuerpo no lo sintiera. Es clara la perspectiva del ser hablante y en sociedad, que transforma el mundo, en lugar de adaptarse a él. Su asombro, entonces, era porque estaba ante alguien de su especie, pero éste no quería transformar el mundo... ni sabía, pues la herramienta principal para llevar a cabo esa transformación es el lenguaje, que faltaba en Víctor. El niño no podía prever una gripe o una enfermedad pulmonar, porque ese tipo de previsión sólo es posible para alguien que está inmerso en el lenguaje. La sola denominación, “enfermedad pulmonar”, requiere de conocer al menos un tramo

de la historia de la cultura. Y, curiosamente, uno podría decir que Víctor tenía las defensas para exponerse a esos cambios climáticos, mientras que Itard no. Pero, a cambio, Itard tiene la ropa, la casa, los abrigos, incluso la medicina. Si Itard se enferma, Víctor nada puede hacer. En cambio, si Víctor se enferma, Itard recurre a toda la cultura de la que él es portador.

Para Itard, la habitación es protección, sitio de trabajo, de recogimiento... toda vez que tiene lenguaje, y puede crear y prever; Víctor, en cambio, como no puede *saber* que la habitación es una construcción exprofeso, pues no tiene lenguaje, está “(...) invariablemente entregado a su monótono, agobiante balanceo, los ojos vueltos siempre a la ventana, la mirada vagando tristemente en el vacío de la tarde apacible y mortecina (...)” (Itard, 1801, p.20). Es como un animal enjaulado (un pájaro, un tigre), que tiene el anhelo de volver a su estado natural; un niño hablante podría estar contento con sus juguetes, o anhelando estar en otra habitación con otros objetos, o con otros niños jugando, etc., pero no anhelaría “volver a su estado natural”, situación que —hablando hipotéticamente, pues en realidad es imposible— lo llenaría de angustia, lo pondría en riesgo, etc. Por eso,

(...) pero si por ventura entonces daba en soplar de súbito un viento tormentoso, o bien el sol, oculto tras las nubes, las rajaba de pronto, descubriendo su rostro relumbrante e inundando los aires con su luz dorada, allí eran estrepitosas explosiones de una risa exultante, de un júbilo espasmódico, en cuya agitación, dirigida hacia adelante, parecía adivinarse

la expresión de cierto impulso que le habría llevado a franquear de un salto la ventana y lanzarse hacia al jardín (Itard, 1801, p.20).

Claramente, son las condiciones *naturales* las que le atraen, estar en su contexto natural; para el caso, podemos hablar perfectamente de *hábitat*. Es el ámbito donde “sus instintos saben” que se pueden suplir sus necesidades. Por eso, en su caso no podemos hablar de *deseo*, sino solamente de su inclinación hacia los objetos de satisfacción. En el ejemplo de la habitación, podemos confrontar la presencia de la necesidad, del lado de Víctor, y la presencia posible del deseo, del lado de un ser hablante cualquiera. Cuando Víctor no lograba satisfacerse, “(...) retorció los brazos, se ponía los puños en los ojos, rechinaba los dientes y llegaba a volverse peligroso para cuantos se hallasen junto a él” (Itard, 1801, p.20). ¿Estamos ante una “pataleta” típica de un niño? No, se trata de algo muy distinto: un niño hablante puede molestarse por un *enunciado*, por una prohibición en relación con sus actos futuros. Como diría Kant: “(...) ha de aplicarse la disciplina desde muy temprano, porque en otro caso es muy difícil cambiar después al hombre; entonces sigue todos sus caprichos” (Kant, 1803, p.30). El niño hablante no quiere quedar en estado natural, no hace pataleta por eso; más bien quiere estar en algún estado relacionado con su estatuto de ser hablante en sociedad: comer golosinas, jugar con los amigos, etc.

Víctor atenúa su ansiedad, por ejemplo, recorriendo una y otra vez el jardín (Itard, 1801, p.21); mirando, durante largo tiempo, estático y de pie, los campos bajo la Luna (según informe de la señora Guérin), generando suspiros y quejas (Itard, 1801, p.21). Como el tutor pensaba que estos actos eran normales, no intentó modificarlos —incluso le parecía

inútil hacerlo— y los autorizó, con la idea de que el niño se adaptara y que los cambios que se le estaban presentando no fueran muy bruscos para él. Pero ¿podemos hablar de “adaptación”? Ya hemos mencionado que los hombres que viven en sociedad no se adaptan al medio, sino que lo transforman. ¿Y no es eso lo que la sociedad hace con un niño recién nacido, transformarlo? De aquí se deduce que, si Víctor es “adaptable”, entonces no llegara a ser un hablante en sociedad; y si fuera “transformable” en un ser hablante, pues no se estaría adaptando. Es la diferencia entre adiestrar y educar. Con ello, damos fe de la frase con la que Kant abre su tratado de pedagogía, tantas veces citada aquí: *El hombre es la única criatura que ha de ser educada.*

En relación con esos actos de Víctor que expresan su desazón, hay un aspecto que no nos parece accesorio en relación con el acto educativo que pretende Itard. Está expresado en las siguientes palabras del tutor:

¡Oh, cuántas veces me he quedado durante horas enteras, con indecible gozo, contemplándolo en aquella situación!, viendo cómo iban remitiendo poco a poco sus espasmos y el balanceo de su cuerpo venía a menos hasta llegar a sosegar por completo, para ceder el puesto a una actitud serena, en la que imperceptiblemente su figura insulsa y gesticulante se transformaba en un marcado ademán de tristeza o de ensueño melancólico (...) (Cf. Itard, 1801, p.21).

Vemos dos modos de satisfacción en juego:

- El sentimiento del niño, que pasa de la agitación a la melancolía.

- El de Itard, que goza durante horas de ese espectáculo; es claro que un niño socializado o en proceso de socialización no le habría brindado ese espectáculo, porque las reacciones de Víctor no son las concomitantes a la socialización (como la pataleta, según vimos). No es, entonces, solamente un investigador-educador, sino de alguien que obtiene un plus de satisfacción (ligado a elementos propios de la época): “¡Oh, cuántas veces me he quedado durante horas enteras, con indecible gozo (...)”.

¡Itard goza de su impotencia en relación con el caso! En la vida de Víctor, los acontecimientos sociales, desde ser cazado hasta ser vestido, era algo inusual, pero para eso tenía las respuestas que podemos esperar, y que son propias del instinto: rechazo a la nueva realidad, ganas de regresar a donde había vivido, agresión. Sufría como un animal en cautiverio, que se enfurece y se entristece... que incluso llega a morir a causa del encierro. Sabemos que Víctor optó por sufrir la pena, no por morir (¿una adaptación?).

Según Itard, Víctor ejercitaba excesivamente el estómago (o sea que comía mucho) y los músculos (o sea que corría mucho por el campo); entonces, para hacer que su cuerpo estuviera más disponible para la educación, introduce una medida en estas actividades (Cf. Itard, 1801, p.22). Quizá, al delimitar la alimentación se busque reducir su energía al niño, para que tenga una disposición y atienda a las indicaciones del tutor; y, al reducir las salidas al campo se busque generar tiempo para la pretensión educativa. De todas maneras, es claro que hay que aplacar, tranquilizar, apaciguar. Sabemos que lo tiene que

hacer toda persona que se dedique a amaestrar. Dicho así, podría pensarse que es una iniciativa de introducir la *disciplina*, en el sentido de Kant:

La disciplina impide que el hombre, llevado por sus impulsos animales, se aparte de su destino, de la humanidad. Tiene que sujetarle, por ejemplo, para que no se encamine, salvaje y aturdido, a los peligros. Así, pues, la disciplina es meramente negativa, esto es, la acción por la que se borra al hombre la animalidad (Kant, 1803, p.30).

Los términos de Kant son un tanto contradictorios, pues ya había dicho que los animales tienen instintos y los hombres no. Efectivamente, Víctor tiene “impulsos animales”, pero esos los podemos llamar ‘instintos’ o, si se quiere, reacciones atadas al instinto, como las que hemos comentado anteriormente. De manera que, reducir alimento y paseos en el campo tiene que ver con el instinto: en el primer caso, con el instinto que ordena comer; en el segundo, con el que ordena prepararse para la caza y para protegerse. En cambio, frenar al sujeto para que no se encamine —como dice Kant en la cita— salvaje y aturdido, a los peligros, es algo que *no* aplica a Víctor, pues él ha demostrado saberse cuidar solo; aplica, más bien, a los niños en proceso de socialización (y que han sido tocados por el lenguaje). Sólo en niños socializados se verificaría la disciplina como factor negativo —es decir, como una acción que *quita* algo—, pero no para borrar la “animalidad” del hombre, pues el filósofo ya había establecido en su texto la diferencia entre hombres y animales.

Estimular la sensibilidad

Que por medio de estimulantes tan enérgicos como fuese menester, y aun a través de vivas conmociones de su alma, se fuera restaurando su embotada sensibilidad nerviosa (Itard, 1801, p.22).

Itard convoca la autoridad de los “fisiólogos modernos” de su época, según los cuales “(...) la sensibilidad se halla en proporción directa con el grado de civilización (...)” (Itard, 1801, p.22). Esta es una curiosa anotación, pues hemos dicho que la sensibilidad extrañada en Víctor no tendría que ver con los órganos de los sentidos (en sí mismos o en su relación con el sistema nervioso central), sino con la forma cultural de aproximarse a los objetos sensibles. Aquella caracterización de Pinel —ya comentada— de que para el olfato del niño no había diferencia entre un perfume y el hedor de las basuras (Itard, 1801, p.14) es una caracterización *moral*, pues opone el perfume, supuestamente bueno, a la basura, supuestamente mala (todas las oposiciones que introduce Pinel manejan esa moralización). Sin embargo, no es así en el caso de los animales: el perro, que tiene un olfato muchísimo más cualificado que el del hombre⁵, no hace esa diferencia, no la “moraliza”. El perro no siente asco ante el olor de las basuras, ni tiene preferencia por el olor de los perfumes; más bien, el perro suele rechazar los perfumes, pues “invaden” su órgano perceptivo y le impiden, al menos por un momento, hacer discriminaciones olfativas (¡por eso el perfume es utilizado para camuflar drogas ilícitas, esperando que

⁵ El olfato de un perro es un millón de veces más potente que el del humano.
<https://www.bekiamascotas.com/articulos/perro-con-perfume-duda/>

los perros no las detecten!). Ahora bien, según lo dicho hasta aquí, tampoco habría esa aversión en el niño no tocado por la cultura; veamos cómo lo explica Freud:

La impulsión a la limpieza corresponde al esfuerzo por eliminar los excrementos que se han vuelto desagradables para la percepción sensorial. Sabemos que entre los niños pequeños no ocurre lo mismo. Los excrementos no excitan aversión ninguna en el niño, le parecen valiosos como parte desprendida de su cuerpo. La educación presiona aquí con particular energía para apresurar el inminente curso del desarrollo, destinado a restar valor a los excrementos, a volverlos asquerosos, horrorosos y repugnantes (Freud, 1929, p.98).

Entonces, en relación con la cita de los fisiólogos —modernos en la época de Itard—, podríamos decir que la sensibilidad del hombre socializado tiene que ver con la cultura, pero a las diferencias sociales no se les pueden asignar “grados”, sino diferencias. En otras palabras, no hay sociedades que susciten mayores o menores grados de sensibilidad. La cultura, la posesión del lenguaje, habilita para la vida social y, en consecuencia, para las *sensibilidades* (en plural) a las que dan lugar las diferentes sociedades.

Así las cosas, con Víctor ¿se trataría de “restablecer la sensibilidad”? No, él ya tiene una de orden natural y nunca tuvo aquella que es propia de las personas de una sociedad específica. Si se pudiera, si ya no hubiera pasado el momento, se trataría, más bien de introducirlo al lenguaje, a la cultura (lo cual le daría una *sensibilidad humana*, tal como citábamos a Marx páginas atrás), y luego ponerlo en contacto con los acervos propios de

la sociedad en la que está; así, iría afinando la *sensibilidad propia de esa sociedad* (que es susceptible de ser aprendida, si se cambia de sociedad). Podemos diferenciar entre las percepciones física y social de un estímulo. Un ejemplo: los franceses tienen una sensibilidad frente a los quesos muy distinta a la nuestra en Colombia. Hemos de *ser educados* en esa sensibilidad para que no rechacemos el olor y el olor de ciertos quesos. Como dice Kant, *la educación nos hace ser* (Kant, 1803, p.31).

La misma confusión que tiene Itard, que ratifica citando a los fisiólogos destacados de su época, se tiene hoy en educación, cuando se cree estar desarrollando los sentidos de los niños (incluso se habla de “estimulación temprana”), por la vía de aportar sensaciones empíricas; por ejemplo, texturas lisas y ásperas para que el niño desarrolle el tacto. ¡Y se cree que esto los hace avanzar en sus procesos cognitivos! Doble engaño: ese tipo de aportes llegan por la relación con las cosas del mundo, por eso, la pretensión de aportarlo termina siendo redundante. Pero tampoco se están haciendo aportes a la sensibilidad cultural: no es lo mismo “aportar” sonidos fuertes y leves, con la idea de ejercitar el oído, que introducir la diferencia entre la música barroca y la música clásica. Y, de otro lado, ¿qué tendría que ver lo liso y lo áspero con los procesos cognitivos? Pues nada, porque están en dos registros diferentes. Por su puesto que se educan los sentidos, pero en dos direcciones: cultural y social. Esto ya se había comentado, cuando se señalaba que el niño rechazaba las comidas preparadas. Lo que éstas tienen de más es la cultura: cocción, condimentos, mezclas. No se puede enseñar a comer a Víctor, pues él lo hace con sus instintos (por eso le gustan los vegetales tal cual). Pero “saber comer” en la sociedad francesa del siglo XIX, sí es algo que debe ser enseñado. No se hace mucho enseñando

lo blando y lo duro, lo áspero y lo suave (Itard, 1801, pp.25-26), pues eso se aprende en contacto con el mundo. Veamos el caso del tacto, traído a cuento por Itard, quien señala que ese sentido no estaba desarrollado, según lo mostraban las siguientes acciones:

- Podía estar semi desnudo, sentado en cuclillas en el suelo húmedo y durar horas sin quejarse;
- se sentaba al lado del fuego, de pronto un pedazo de madera ardiente se acercaba a él, sin alguna precaución lo cogía con las manos y la volvía a meter al fuego, sin tener algún reflejo para evitar la posible quemadura;
- en ocasiones cogía con la mano la olla hirviendo para sacar las papas y comerlas, sin expresar alguna sensación de dolor;
- durante su estadía en casa de Itard, la piel se puso más suave, pero el “desarrollo del tacto” no se le reflejaba (Cf. Itard, 1801, p.22).

En este listado se evidencia la adaptación, que habíamos considerado para el caso de los animales: podríamos decir que, en su medio natural, Víctor se acostumbró a resistir todas las temperaturas. En eso, que es positivo para quien se desenvuelve en el medio natural, no ha intervenido la disciplina de la que habla Kant; pero semejante adaptación no es ventajosa para quien se desenvuelve en el medio cultural, donde nos protegemos para poder hacer otras cosas que no son posibles en el mundo natural y, entonces, ahí si interviene la disciplina: la posición erguida, por ejemplo.

(...) el relegamiento de los estímulos olfatorios parece ser, a su vez, consecuencia del extrañamiento del ser humano respecto de la tierra, de la adopción de una postura erecta en la marcha, que vuelve visibles y necesitados de protección los genitales hasta entonces encubiertos y así provoca la vergüenza. Por consiguiente, en el comienzo del fatal proceso de la cultura se situaría la postura vertical del ser humano. La cadena se inicia ahí, pasa por la desvalorización de los estímulos olfatorios y el aislamiento en los períodos menstruales, luego se otorga una hipergravitación a los estímulos visuales, al devenir-visibles los genitales; prosigue hacia la continuidad de la excitación sexual, la fundación de la familia y, con ella, llega a los umbrales de la cultura humana (Freud, 1929, pp.97-98).

Así, la disciplina que intenta introducir Itard con Víctor, no es ejercida sobre un ser hablante, pues Víctor no habla; no es sobre un ser socializado, pues Víctor no está definido en relación con los demás. Tales medidas, en apariencia disciplinarias, serían una eventualidad más para Víctor, a la cual tiene que responder, por ejemplo adaptándose. La prueba de que no hay disciplina es que después no se sigue la instrucción (es lo previsto por Kant): después de esas acciones, Víctor no podrá ponerse en pos de entender *La guerra y la paz*, o la *Quinta sinfonía*, o *El origen de las especies*... El medio natural produce manos toscas, porque hace demandas toscas; pero, si se tienen manos de *homo sapiens*, es posible afinar los movimientos que requieren las cosas menudas de la cultura; el problema es si el individuo está en la posición que hace posible la creación de las cosas a las que aplicará esa finura, lo cual sólo es posible en la vida social, habiendo incorporado la cultura.

En relación con el sentido del olfato, sumamente ejercitado por Víctor —según Itard—, el tutor dice que “Jamás logré provocarle un estornudo llenándole las narices de rapé” (Itard, 1801, p.23). En su afán por “incentivar los sentidos”, que cree atrofiados, Itard se da sus libertades:

- Le mete rapé en la nariz para hacerlo estornudar.
- Usa el calor en el vestuario, en el tendido de la cama, en la habitación y en los baños, los cuales duraban de dos a tres horas (Itard, 1801, p.24). Esto lo hace porque fisiólogos y políticos “(...) han dado en reconocer en la acción del calor sobre la piel la causa de esa sensibilidad más refinada que distingue a los hombres del mediodía, en contraste con la de los del norte” (Itard, 1801, p.23). Acá tenemos alusión a los políticos, siento que el autor intenta, la mayor parte del tiempo, usar las referencias *académicas* autorizadas de la época. Pero, por esa vía, se le cuele una diferenciación dudosa: hombres “del mediodía” y “del norte”, en relación con la sensibilidad.
- Usa una ‘botella de Leyden’, que produce descargas eléctricas. Víctor recibió una descarga y, al otro día, el tutor lo presiona para que toque de nuevo el aparato y, por supuesto, el niño se niega... e Itard termina recibiendo accidentalmente la descarga (Cf. Itard, 1801, p.25). ¡También las vacas evitan tocar las cercas eléctricas después de haberlas tocado por primera vez!

Rapé, baños calientes que duran horas, descargas eléctricas... ¿todo esto forma parte del propósito de educar? En el presente, se nos haría un tanto excesivo, pero porque esa “naturalidad” con la que comprende Itard ya no es la nuestra. Hemos de pensar, entonces, que nuestra educación también tiene excesos (*toda* educación los tiene), pero que están naturalizados al punto de que nos parecen necesarios e, incluso, los echamos en falta cuando no están. Basta con una suposición (una propiedad nerviosa debilitada en la mayoría de sus sentidos [Itard, 1801, p.23]), más la supuesta detección de que están atrofiados, para dedicarle un tiempo considerable de la educación a eso. Podemos hacer un paralelo con la actualidad educativa: es el caso de introducir la “programación neurolingüística”. De la misma manera, hay una suposición, una supuesta detección y un supuesto respaldo “científico”... y con eso, tal como hizo Itard en el siglo XIX, ya tenemos una “neuro-pedagogía”, instalada como la que “ahora sí” va a sacar la educación adelante.

Se menciona el acontecimiento de que Itard hizo dos disparos a espaldas de Víctor. Con el primero, el niño tuvo un susto pequeño, pero con el segundo no presentó ninguna reacción (Cf. Itard, 1801, p.23). No reacciona como esperaba el tutor. Pero no hay ahí ningún sentido atrofiado, pues voltea a mirar cuando, estando de espaldas, responde al nombre de ‘Víctor’ cuando lo llaman con voz normal. ¿Qué pasa, entonces?

Con referencia al sentido de la vista, Itard señala que, a pesar de haber pasado un maltrato en los primeros meses de convivencia con su especie, nunca se le vio alguna lágrima (Cf. Itard, 1801, p.23). Este es un punto interesante, pues las lágrimas son naturales, su

emergencia es espontánea. Pero entre hombres socializados, tenemos un “uso” no espontáneo, ligado a las situaciones sociales y a la subjetividad de cada uno. Bajo las condiciones sufridas, un ser hablante habría llorado muchas veces; pero bajo idénticas condiciones, en un cachorro de *homo sapiens* no se habían suscitado las lágrimas. Las intervenciones de Itard hacen algo, indudablemente, pero ¿desde qué posición se hacen?, ¿a quién se le hacen?, ¿qué efectos producen? Veamos:

- ¿Desde qué posición se hacen? Por ejemplo, desde la idea equivocada de que desplegar los sentidos del niño permitiría ingresarlo al mundo de los humanos; idea equivocada porque supone una continuidad entre el cachorro de *homo sapiens* y el sujeto, y hemos visto que más bien es una discontinuidad.
- ¿A quién se le hacen? Es distinto introducir ‘calor’ en la vida de un niño que va camino al lenguaje, que introducirlo en un niño que no tuvo lenguaje y que ya no está en el momento en que podría adquirirlo. No es solamente la acción la que opera, sino también la condición sobre la que opera.
- ¿Qué efectos producen? Mientras Itard está pensando en la sensibilización con el calor, por ejemplo, Locke está pensando en lo contrario: “lo primero de que ha de cuidarse es de que los niños no estén vestidos ni cubiertos con ropas que abriguen demasiado, ni en invierno ni en verano. La cara, cuando nacemos, no es menos delicada que cualquier otra parte de nuestro cuerpo. Sólo esta costumbre la endurece y la capacita para sufrir el frío” (Locke, 1693, p.36).

Itard da cuenta, con entusiasmo, de que, al cabo de algún tiempo, el niño se muestra “(...) sensible a la impresión del frío y antes de introducirse en la bañera comprobaba primero, con la mano, si el agua estaba tan caliente como era de su agrado, y a poco que bajase de aquel punto se negaba en redondo a sumergirse” (Itard, 1801, p.24). Pero mientras Itard está pensando en sensibilizar, según Locke está produciendo un efecto negativo, pues: “se vicia, o al menos se perjudica, la constitución de la mayor parte de los niños con la indulgencia y la ternura” (Locke, 1693, p.35). Entonces, bajo estas consideraciones, el entusiasmo de Itard no es tanto con los resultados como con él mismo. En relación con los efectos, veamos estos casos:

- El niño empieza a vestirse por sí mismo: “bastó desalojarlo, unas cuantas mañanas, de su lecho y dejarlo desnudo al lado de la ropa, para que él mismo, acosado por el frío, acabase por ponérsela” (Itard, 1801, p.24). Esto es un “avance”, efectivamente, ¿pero en qué sentido? Las condiciones físicas han cambiado y, entonces, en correspondencia, ha cambiado su relación con la temperatura. Pero ¿esto es educación? Se viste porque ahora siente frío, pero no porque comprenda el sentido social de llevar ropas. ¡Nosotros llevamos ropas en tierra cálida!
- Pensando en el “desarrollo del sistema nervioso”, Itard le hace al niño unas “fricciones secas a lo largo de la columna vertebral y hasta unos toques a modo de cosquillas en la región lumbar” (Itard, 1801, p.24), ¿pero lo que produce es una excitación sexual! Suspende la práctica y explica, moralmente, que no quería desarrollarle una temprana e inadecuada pubertad (Itard, 1801, p.24). ¿No está

llena de eso nuestra educación? ¡Cuántas prácticas “bien intencionadas” y cuántos efectos insospechados!

- Para evitar otra descarga eléctrica, Víctor forcejea... y el tutor concluye que estaba ejerciendo la memoria, pues recordaba el objeto que le había traído un desagrado. Pero, de nuevo, ¿de qué tipo de memoria hablamos? Las vacas sufren descargas cuando tocan las cercas eléctricas, y por eso no vuelven a acercarse a ellas. Este tipo de “memoria” no tiene nada que ver con la memoria de los seres hablantes, que es una memoria ubicada, en gran medida, *fuera*: en la escritura, en el acervo cultural.

Itard se propuso rehabilitar la sensibilidad y, al cabo de tres meses, había exaltado —según él— todas las potencias sensitivas de Víctor (Itard, 1801, p.25); pero ¿eso quiere decir que está siendo *educado* o, más bien, que está siendo *entrenado*? Hay una *apertura* al mundo de los humanos, sí, pero no una *inclusión* en el mundo de los humanos; es como el caso de las mascotas: están en el mundo de los humanos, pero no participan de la lógica de ese mundo.

Después de esa tensión, el tutor decide buscarle alegrías a Víctor. Por ejemplo, usa el reflejo de la luz del sol en un espejo, o los goteos sobre las puntas de sus dedos; experiencias como estas le producían exclamaciones de alegría al niño (Cf. Itard, 1801, p.25). Es evidente que satisface algo en el niño, ¿pero eso contribuye a realizar operaciones mentales? Depende de lo que entendamos por ‘mente’. No tiene incidencia si entendemos que la ‘mente’ tiene que ver con la socialización, con el lenguaje. De forma

que los desafíos al niño quedan inscritos en las contingencias a las que aprende a responder, claro está, pero en el marco de la vida instintiva.

Ampliar las ideas

Que fuese ampliando el radio de sus ideas, extendiéndolo a un campo de necesidades nuevas y aumentando sus relaciones con el prójimo (Itard, 1801, p.27).

Según la cita, Itard intenta ampliar la dimensión cognitiva de Víctor (“el radio de sus ideas”), teniendo en cuenta dos orientaciones: crear necesidades y relacionar al niño con sus semejantes. Ya había mencionado que el desarrollo de la inteligencia de Víctor había sido trabajoso, lento y que presentaba resistencia. Ahora bien, si por inteligencia hemos de entender la capacidad para discriminar, para solucionar problemas, no es entonces un rasgo que caracterice al hombre, que lo diferencia de los animales. Según la definición, éstos también son inteligentes. Así, cuando nos enteramos de que Víctor resuelve problemas o de que es capaz de hacer discriminaciones, podríamos pensar que está operando la “educación” que pretende darle Itard; pero, en realidad, lo que está operando es un desafío a la capacidad de un ejemplar de cierta especie para responder. Y, en el caso de los humanos, esa capacidad es bastante aguda.

Las medidas de este tercer tratamiento que Itard le va a dar a Víctor (ampliar necesidades y relaciones) son incuestionables:

- Es claro que la educación produce nuevas necesidades: de un lado, todo lo que introduce la cultura ha de ser aprendido, ya que no es natural; en ese sentido, la educación introduce “nuevas necesidades”, como dice Itard. Y, de otro lado, la cultura crea todo el tiempo nuevas necesidades (piénsese, por ejemplo, en el teléfono celular hoy en día).
- Es un hecho también que la educación sólo se da en términos de la relación con los semejantes; son ellos los que nos pueden hacer desafíos culturales, son ellos los que pueden acceder a la memoria humana y, en consecuencia, los que nos permiten un enlace con lo que la cultura ha producido a través de la historia, independientemente de que lo que se expone en las instituciones educativas traiga a cuento toda esa cultura.

Cuando Itard dice que había sido trabajoso, lento y con resistencias el trabajo con el niño se hace evidente que lucha contra una fuerza. En principio, un animal no quiere ser amaestrado, no quiere someterse; entonces, es necesario desplegar ciertos mecanismos para vencer esa resistencia: generalmente, incentivos positivos y negativos, premios y castigos... pero, incluso así, hay instintos que no son aplacables. Si bien hay premios y castigos en la educación (es decir, con seres humanos), no es así como se educa a una persona, independientemente de que pensemos estarlo haciendo bien, pues si no tenemos el consentimiento de la persona, no puede ser educada. Y cuando de seres humanos se trata, como también hay una resistencia, podemos creer que se trata de lo mismo; pero, en realidad, esa resistencia es de otro orden: opera contra el *impulso*, en términos de Kant,

lo cual se manifiesta, por ejemplo, en no condescendencia, en falta de deseo, en la intención de permanecer en la situación que se tiene, etc.

Presuponiendo que operaba con un ser social, con un ser hablante, el tutor intentó darle juguetes a Víctor, buscando generar interés en el niño; y claro que un niño socializado se muestra interesado en los juguetes; es el caso de usarlos como motivación para que el niño se disponga a hacer algo. Pero Víctor no está socializado. ¿Qué pasó, entonces, con ese ofrecimiento? Pues que el niño se mostraba desagradado con los juguetes. Es obvio: tales objetos no tenían sentido para él; y, bueno, “tener sentido” es lo que aporta la cultura, es algo que ocurre porque se tiene lenguaje. Itard insistía en que Víctor tomara los juguetes, con seguridad sorprendido de que éstos no tuvieron efecto sobre un niño, porque consideraba que su dimensión social era inherente. Pero lo que produjo fue resistencia y enojo, hasta tal punto de que Víctor destruía los juguetes o los escondía (Cf. Itard, 1801, p.27). Veamos un caso:

(...) así le sucedió a un juego de bolos, a propósito del cual habíamos tenido algún disgusto: tanto fue su rencor hacia aquel instrumento de agobio y de discordia, que no contento con haberlo tenido largo tiempo escondido en una silla-retrete, optó por fin un día por echarlo a las llamas de la chimenea, ante la cual lo sorprendimos, calentándose alegremente con aquella hoguera de liberación (Itard, 1801, p.27).

Los juguetes que le presenta el tutor al niño son para muchachos que ya están dentro de la sociedad y no para un niño que nunca había tenido contacto con estos objetos. Por

ende, no comprende qué es un juguete y qué puede obtener de él. Sabemos de la fuerza que tiene la presencia de otro niño en el hecho de que los juguetes tengan sentido; se necesita, entonces, una socialización *previa* para que la entrega de un juguete a un niño tenga valor. Esos objetos que Itard le presenta al niño eran más motivo de sufrimiento que un juego; eran objetos sin relación con él, debido a que nunca los socializó. Ahora, si el tutor lo presionó para que comprendiera las dinámicas de dicho juego, era coherente que el niño se deshiciera de ellos: eran la causa de un dolor y estaba operando su sentido de protección. Como lo hemos mencionado el niño responde a la condición animal, de un animal tan especial, tan inteligente como puede ser un *homo sapiens*.

¿Qué es hacerle entender al niño el sentido de un juego? Parece sencillo, pero en primera instancia, se requiere que el niño entienda las explicaciones, y para eso ha de tener lenguaje. ¿A qué necesidad obedece el hecho de lanzar una bola para derrumbar unos bolos? No hay ninguna necesidad de por medio y, por lo tanto, se trata de un acto típicamente humano, que busca la satisfacción más allá de la necesidad. Entonces, de nuevo, hay que estar en la cultura para satisfacerse de esa manera. De otro lado, ese atractivo propio de los juegos, que consiste en ganar o perder, está por fuera de la esfera de Víctor. Además, los juegos tienen reglas que, por sencillas que parezcan, implican una relación con asuntos de naturaleza inteligible, no meramente sensible. ¿Qué pasa si al arrojar un bolo queda atravesado después de arrojar la bola? Para eso se necesita tener una regla, y para tener reglas se necesita una sociedad; y para entender reglas se necesita estar socializado y manejar recursos inteligibles, que es algo que solamente puede hacer

el lenguaje (las lenguas) o haber sido creado por el lenguaje (las matemáticas, por ejemplo).

Como Itard se da cuenta que no le funcionan esos objetos, realiza “(...) juegos vinculados, en principio, a sus necesidades instintivas” (Itard, 1801, p.27). Vamos a ver que serían esos juegos vinculados al instinto. Mientras tanto, podemos comparar esto con lo que ocurre con un niño: difícilmente podríamos relacionar la educación con la satisfacción de necesidades instintivas. Es como si Itard reconociera que está operando con la animalidad de Víctor, con sus instintos, no con la posible disposición que tendría un sujeto socializado.

Podemos ir concluyendo, entonces, que los esfuerzos del tutor en realidad van en la dirección de un “entrenamiento”, no de una educación. Se pensaría que no es idóneo usar este concepto, ya que nos referimos a un niño. Ciertamente, pero en este caso, más que de un niño —tal como lo entendemos en la vida social— estamos, propiamente hablando, de un cachorro de *homo sapiens*. Cuando estos cachorros son tocados por el lenguaje, entonces se produce un sujeto, un niño que, de esta manera, tendría todas las posibilidades de ser educado. Víctor pertenece a nuestra especie, pero no a la cultura. Como no ha sido tocado por el lenguaje, sigue en su condición de animalidad (que todos tenemos, pero que perdemos, en gran medida, en virtud de la acción de la sociedad sobre nosotros). Y claro que todo lo que introduce Itard tiene una marca social, pero el niño carece del recurso sin el cual nada de lo social es posible, nada de lo cultural: el lenguaje. Por eso reservamos

el concepto de *educación* para los sujetos y el de *entrenamiento* para los animales. Si un *homo sapiens* no tiene lenguaje, solamente puede ser entrenado, no puede ser educado.

Veamos el caso de una acción que el tutor realiza con Víctor y que podría relacionar con la idea de juegos y de reglas del juego:

(...) cuando me lo llevaba conmigo a comer a la ciudad, solía hacerle el siguiente: cogía unas cuantas tacitas de plata y, delante de sus ojos, las colocaba boca abajo encima de la mesa sin ninguna simetría, poniendo una castaña debajo de una de ellas; después las levantaba yo mismo una por una, excepto la que ocultaba la castaña, haciéndole ver que nada contenía, y volvía a colocarlas en igual disposición; finalmente, por señas, le instaba a que buscase: indefectiblemente, la primera tacita que sus manos levantaban era la que escondía el modesto galardón (Itard, 1801, p.28).

Recordemos que las castañas habían sido su alimento en el bosque y, por ello, le presta interés ya que había un gusto en ese alimento. Ya tenemos el premio, ahora falta el castigo. Pero el propio Itard se da cuenta de que no era algo relevante en un proceso educativo, pues “Esto no demandaba, por su parte, más que un pequeño esfuerzo de memoria (...)” (Itard, 1801, p.28). Y tiene razón al decir que es poco relevante desde el punto de vista educativo, pues ‘memoria’ también tienen los animales. Las mascotas, perros y gatos, por ejemplo, no dejan de mirar la comida hasta que se les sirve; incluso reconocen dónde está ubicada la comida; llegan a llevarle el plato al amo para que le sirva. Así mismo, saben dónde está la trailla y se la llevan al amo para que los saque a pasear. Son innumerables los ejemplos. Pero estos actos no significan que haya habido

un proceso educativo. Más bien estamos ante un interés por cubrir las necesidades. Es lo mismo que incentivaba a Víctor: adivinar dónde estaba la castaña para podérsela comer. Sabemos que muchos animales pueden resolver intrincados laberintos, a condición de que, al final, puedan obtener una recompensa (alimenticia, generalmente).

Ya Kant nos indicó que la educación articula cuidado, disciplina e instrucción. Entonces, cuando Víctor le presta la atención al juego de ubicar la castaña escondida, ¿está teniendo lugar la disciplina? Cuando Kant sostiene que la disciplina es negativa, se refiere a que resta algo. Pero el filósofo nos ha dicho que el hombre no tiene instintos, de manera que aquello que resta la educación no tiene que ver con los instintos, no es entrenamiento. Si tiene que ver con la educación, es decir, con los humanos, aquello a lo que se opone es el *impulso*, en términos de Kant. Pero este autor no explica mayormente cómo aparece el impulso, ni por qué hace presencia permanente en la vida del hombre. Pensamos que una manera de entender este concepto es relacionarlo con el concepto de *pulsión* del psicoanálisis.

Si hay algo que haga resistencia, algo difícil de moderar es la pulsión. Hemos hablado de movimientos animales incontenibles, tales como la alimentación o la reproducción. Pues bien, la pulsión humana puede estar relacionada con la comida, pero no en el sentido de satisfacer el hambre, si no, por ejemplo, en asuntos como la bulimia o como la anorexia. Y si pensamos en la reproducción, hemos de decir que los animales no saben que se van a reproducir cuando sienten el irrefrenable empujón a la sexualidad; en cambio, los sujetos socializados no tienden a la reproducción, sino a otros asuntos, muchísimo más

amplios, que incluso pueden contar con el propósito contrario: el de no reproducirse; y cuando sus actos buscan la reproducción, hay conciencia de ello, puede haber propósitos de por medio, etc.

Entonces, lo que Kant llama ‘disciplina’ sería un conjunto de actos que intentan reducir las pulsiones, redireccionarlas. Freud entiende que la pulsión es una fuerza constante ante la cual la huida resulta ineficaz (Freud, 1993, p.250). Si bien la pulsión no busca suplir una necesidad, sí produce una satisfacción. Y ante el hecho que señala Kant, de que el ser humano puede hacerse daño, la satisfacción de la pulsión puede ir en contra del sujeto, de los otros. De ahí que Kant diga que es algo a restar, a detener, y que no sería posible la instrucción (por ejemplo, lo que intenta hacer Itard) sin contener ese impulso. Y contra la pulsión no hay entrenamiento posible, pues es el sujeto mismo el que tendría que hacer los movimientos “internos”, “propios” que produzcan esa contención. Sin embargo, eso sólo puede aparecer en la vida social. De ahí la idea de Kant: el hombre es la única criatura (no entra ningún animal en esa operación) que ha de ser educada... ¡por otros!

Víctor enfrenta el mundo. Antes de estar en casa de Itard, enfrenta la vida salvaje: (objetos, animales). Después enfrenta la vida cultural, que para él, de nuevo, son objetos y animales-humanos; recordemos que, al principio, los ve como enemigos y los agrede. Es decir, los objetos no son para él objetos-humanos, producidos por la cultura, pues, así como cuando estaba en el bosque, los objetos sencillamente le están dados; y los hombres no son seres-hablantes, productores de cultura, sino unos extraños animales, tal como le estaban dados los animales en el bosque. Los animales tienen instintos, los heredan en el

nacimiento. Pero, no tienen pulsiones, porque éstas son efectos propios de la entrada al lenguaje, de la relación con los otros seres hablantes.

Así continúa Itard el juego que esbozó en la cita anterior:

(...) después de haber ocultado, del mismo modo, la castaña, cambiaba la disposición de las tacitas encima de la mesa, sin movimientos demasiado rápidos, pero lo suficiente como para que no dejase de ofrecer alguna dificultad, en medio de aquel trasiego general, seguir con la mirada y la atención la que encerraba el anhelado objeto. Aún más: ponía castañas en dos o tres tacitas y podía comprobar cómo aun teniendo que mantener simultáneamente su atención sobre tres términos distintos conseguía seguirlos igualmente en sus movimientos respectivos, de suerte que al final dirigía sobre ellos sus primeras pesquisas (Itard, 1801, p.28).

Cree el tutor que al complejizarle el juego, el niño está avanzando en su proceso educativo, pero esa misma atención la tenemos con los animales domésticos y algunos silvestres que han sido “entrenados”. De nuevo, había que identificar dónde están las castañas, lo cual pone de por medio la necesidad y no un propósito de naturaleza propiamente social, como sería el mismo juego, pero no con castañas. Itard lo percibe: “Ni aun con esto me conformaba yo, pues este discernimiento estaba todavía supeditado al acicate de la gula (...)” (Itard, 1801, p.28). Entonces realiza un cambio:

(...) y para hacer de alguna manera menos animal su atención, quité del juego aquello que lo convertía en un cálculo de la glotonería y ya no puse

bajo las tacitas más que objetos no comestibles: el éxito vino a ser aproximadamente el mismo; el ejercicio era ya del todo un puro juego, lo cual no dejaba de ofrecer ventajas para provocar atención, discernimiento y fijeza en su mirada, como era mi designio (Itard, 1801, p.28).

El niño resuelve los desafíos del juego, aun bajo una condición más compleja. Pero ¿eso significa que tiene una comprensión del juego? Simplemente asume la tarea. Todas estas acciones son desafíos para él, desafíos que asume desde su lugar. Pese a la nueva condición, todo se convierte en “un puro juego”; tiene la atención de Víctor, discernimiento (algo ligado a la ‘inteligencia’, dijimos) y la fijeza en su mirada, pero no es suficiente. El tutor entiende que el niño no se está educando. De hecho, también las mascotas juegan... ¡Pero siempre juegan a lo mismo! Mientras que un niño socializado, desde el comienzo puede sugerir nuevas reglas, la transformación de las que están dadas, la invitación a otros a jugar, el invento de otro juego a partir de éste, etc.

Itard es un investigador muy juicioso, pues es capaz de preguntarse por los conceptos que usa, por las creencias que dominan en su contexto, por los resultados de sus experimentos. Por ejemplo, en el siguiente caso: entiende que si la necesidad está de por medio, no es posible creer que las acciones realizadas sean realmente educativas: “(...) quitando esta clase de diversiones, ligadas en principio a sus necesidades, me fue imposible hacerle tomar gusto por los entretenimientos propios de su edad” (Itard, 1801, p.28). Y si elimina la necesidad, ¿qué aparece? Pues los objetos inteligibles, que no satisfacen las

necesidades “básicas”. A propósito, el hecho de que las mascotas, espontáneamente⁶, siempre jueguen a lo mismo nos autoriza a preguntar: ¿a qué necesidad obedece ese juego? Y, así, no ponemos el juego como elemento diferenciador (ya dijimos lo mismo a propósito de la ‘inteligencia’) entre hombres y animales.

La cita anterior de Itard termina diciendo que no pudo hacer que el niño les tomara gusto a los entretenimientos propios de su edad. Pese a haber criticado el hecho de intentar educarlo como un niño cualquiera, parece no resignarse a ubicar a Víctor en un estándar: cree que la edad igualaría a niños de la misma edad, independientemente de que hayan o no pasado por la socialización. Esos “entretenimientos propios de la edad” no dependen de la edad, simplemente, sino principalmente de la vida social, en la cual, es posible ver unas constantes.

Parece que Itard sólo puede ejercer su intento de educación con objetos atados a la necesidad. Por eso, usa golosinas y platos fuertes: “Intenté entonces el empleo de platos fuertes, como más propios para estimular un paladar embotado por una alimentación elemental, y fracasé igualmente: en vano fue ofrecerle, aun bajo el apremio del hambre y de la sed, viandas picantes y licores fuertes” (Itard, 1801, p.29). Ahí tenemos el uso de la necesidad para el entrenamiento: ofrecer (premio) el objeto que la resarce o negarlo (castigo). Muchos creen que eso opera en educación. Superficialmente así parece, pero en el fondo es mucho más complejo. De acuerdo con el concepto de pulsión, un castigo

⁶ Pues, si son entrenadas, pueden llevar a cabo otros juegos.

puede ser satisfactorio. Mientras “viandas picantes y licores fuertes” están presentes en las dietas humanas, Víctor no ha vivido una socialización en los ámbitos sociales que adoptan tales dietas. Su instinto lo lleva a elegir los alimentos naturales que sacian el hambre de su especie... no de su sociedad, porque él no pertenece a ella, aunque esté *en* ella.

A los hombres tocados por la educación les interesa distinguir los sabores de las comidas, porque allí detectan otras cosas: pertenencia, calidad, uso de los condimentos, cocción, etc. Toma decisiones en función de criterios sociales, no instintivos. Podría comer o no porque está a dieta, porque debe ayunar para un examen médico, porque está corto de dinero, etc. Víctor no puede tener ninguna de esas consideraciones. Sólo tiene una, una que no tienen los hombres socializados: el instinto, que apunta a alimentos naturales. Y claro que le pueden gustar comidas preparadas, pero a condición de que las acepte el instinto, no por razones sociales. Por eso, una vez que lo llevaba a la ciudad a comer “(...) podía encontrar sobre la mesa la colección completa de sus platos favoritos y la primera vez que se vio en semejante festín, allí fue un verdadero arrebató de júbilo que le llevó casi hasta el frenesí” (Itard, 1801, p.29). Entonces, a partir de cierto momento, al niño le gustan diferentes comidas, pese a no haber sido “educado” en tal sentido. Suena rara la expresión, pero intente que un niño se coma la ensalada, en detrimento del postre.

Hay que educar al sujeto para que acepte ciertos alimentos y para que, después, diga que le gustan. Víctor toma esos alimentos porque son admisibles para su instinto y, en ese marco, para su gusto. ¡Claro que hay una gama posible de alimentos admisibles por el

instinto, entre los que se puede elegir! Con todo, eso no permite cuestionar el alimento, reflexionar acerca de la manera como está realizada la cocción, las diferentes maneras de prepararlo, la posibilidad de donde puede cambiar la textura, el sabor, entre otras. Sólo sabrá que son agradables.

Itard había propuesto ampliar las necesidades al niño, crearle otras. Supongo que se trata de las necesidades sociales: “Yo me congratulé del resultado de esta primera salida, porque, habiéndole procurado una satisfacción, no tenía más que repetirla unas cuantas veces para crearle una necesidad” (Itard, 1801, p.29). Ahí tenemos otra concepción, un tanto etológica, de la educación: utilizar un punto de satisfacción y repetirlo, para que aparezca una necesidad. Pero esas “necesidades” que intenta implementar con el niño son las que nosotros le creamos a los animales domésticos, por ejemplo, cuando queremos que un perro haga sus heces fuera de la casa: lo sacamos a la misma hora, todos los días, y lo premiamos de alguna manera: o sea, les hacemos una rutina. Después, ellos solos sacan la correa o nos esperan en la puerta para que los saquemos, pero no es que haya una comprensión o una reflexión sobre esos actos. Eso es entrenamiento, no educación. El tutor opera con el niño como con una mascota. No es de extrañar, pues, pese a tratarse de un ser humano, no están las muestras de “subjetividad”.

Antes de esas salidas a la ciudad, Itard hace un preambulo para que el niño identifique cuándo iban a salir: “(...) entrar en su habitación hacia las cuatro, con el sombrero puesto y con su camisa limpia doblada sobre el brazo, lo que se convirtió enseguida en la señal y el anuncio de la fiesta” (Itard, 1801, p.29). El niño identifica estos preámbulos que lo

llevan a implementar otras acciones: “(...) vestirse en un relámpago y venir en pos de mí con grandes aspavientos de alegría” (Itard, 1801, p.29). Mas allá de realizar un cambio de conducta al vestirse, aún no hay una comprensión de los actos, solo mínimas identificaciones a preámbulos y los requisitos para lograr salir de la casa. Itard no es ajeno a esa diferencia por ello enuncia:

No alego esto en prueba de una inteligencia superior, pues nadie dejaría de replicarme que hasta el menos avisado de los perros haría tres cuartos de lo mismo. Con todo, aun conviniendo en esta equivalencia, no se podría dejar de reconocer el hecho de que había habido un cambio muy notable; y quienes hayan visto al niño bravío de Aveyron en los tiempos de su llegada a París saben hasta qué punto, en lo que a discernimiento se refiere, era inferior si quiere al más inteligente de los animales domésticos (Itard, 1801, p.29).

Claro que hay diferencia. Es un cambio de conducta notable... pero sólo eso: conducta; no hay comprensión cognitiva. Como dice el mismo Itard: un perro doméstico hace casi lo mismo. Identifica el sonido de las llaves de la puerta, sale con la correa en el hocico y está atento a que le digamos: “¡Vamos!”. Algo similar hace Víctor: se alista para la salida. El entrenamiento que ha recibido Víctor por parte del tutor genera unos cambios. Así mismo, el entrenamiento de un animal doméstico genera cambios de conducta. El niño recibe las salidas con alegría: ya las tenía como “(...) una auténtica necesidad, que cuando tardaba demasiado en verse satisfecha lo ponía inquieto, triste y caprichoso (Itard, 1801, p.30). Tal cual animal doméstico que no se le lleva al paseo acostumbrado y se deja en la

casa: entonces comienza a indicar que se lo saque o destroza los objetos de su alrededor.

En una ocasión, Itard lleva al niño

(...) al Valle de Montmorency, a la casa de campo del ciudadano Lachabeaussière, y fue un espectáculo verdaderamente curioso, y aun de lo más conmovedor, ver la alegría que se reflejaba en sus ojos a la vista de las lomas y los bosques de aquel risueño valle: parecía que las ventanillas del coche se le hacían pequeñas para dar desahogo a toda la avidez de su mirada (Itard, 1801, p.30).

Presenta los mismos estados instintivos de los animales, ese gozo por tener imágenes de su vida silvestre. Itard se da cuenta en la salida que no era tan conveniente propiciar esos paseos al niño, porque analiza las siguientes acciones de Victor:

(...) arrebatos por esta idea dominante, que embargaba todas las facultades de su alma, hasta apagar el sentimiento de sus necesidades, no se daba ni tiempo de comer y, levantándose a cada instante de la mesa, corría hacia la ventana, para saltar al jardín, si estaba abierta, o si no, para contemplar, al menos, a través de los cristales, todas aquellas cosas hacia las cuales lo empujaban de modo irresistible unas costumbres recientemente abandonadas e incluso, acaso, la añoranza de una vida feliz e independiente (Itard, 1801, p.30).

Parece que Víctor sentía desespero al ver esas montañas. ¿Recordaba su vida silvestre, donde tenía su libertad sin limitaciones? A pesar de que ya llevara un tiempo con los humanos no había podido socializar, tener el lenguaje y comprender el mundo humano.

Al ver la reacción de Víctor, el tutor decide no volverlo a llevar a lugares que se parecieran al bosque, para evitarle padecer esa ansiedad. Pero Itard no le quitó en su totalidad ese gusto que tenía Víctor por la naturaleza y permite que madame Guérin lo lleve a los jardines de Luxemburgo y a donde un ciudadano Lemerí, el cual tenía un observatorio y muy amablemente le ofrecía leche al niño (Cf. Itard, 1801, pp.30-31).

Itard detecta algunos cambios, dado su señalado afecto por madame Guérin, cosa que manifiesta de manera conmovedora: “(...) nunca se separa de ella sin alguna pena, ni vuelve a verla sin las correspondientes expresiones de alegría” (Itard, 1801, p.31). Claro que hay un afecto hacia la institutriz. ¿En qué se basa? Ella es la que le provee protección y alimento, la que a su vez tiene un afecto hacia él. ¿Es un afecto distinto al de un cachorro que distingue a su madre, la cual, similarmente, le provee alimento y protección? Un día, después de haberse escapado (el instinto jala), cuando lo encuentran y se enfrenta a la institutriz, al niño se le vio un llanto inmenso, su respiración estaba agitada y el pulso palpitante (Cf. Itard, 1801, p.31). De nuevo: ¿es algo distinto a lo que experimentan los animales cuando son separados de sus madres? Habría que pensar la diferencia entre esos afectos naturales y los afectos que se producen entre humanos socializados, los cuales pueden tener afectos con figuras de ficción (*Don Quijote*) o con personas desaparecidas (un familiar muerto); es decir, afectos no sólo con personas que “están allí”, sino con personas que tienen un *sentido* para el sujeto. Entre seres hablantes podemos hablar de *roles* y, entonces, se puede tener mamá, pero no sentir el rol materno; se puede tener papá, pero no sentir el rol paterno. Pues bien, los roles son construidos en el lenguaje, en la socialización humana. En cambio, el vínculo con el tutor es distinto: él no le provee

alimento, ni protección; con él establece relaciones de otro tipo. Itard lo tiene claro: el lazo de Víctor con Madame Guérin tiene relación con lo sensible, mientras que las relaciones con él no tienen que ver con eso, no se perciben tan fácilmente... otra manera de decirlo: las percibiría un ser hablante. Así lo dice Itard:

En cuanto a mí, no me guarda un afecto tan intenso, y no podría ser de otro modo: los cuidados que le prodiga madame Guérin son de los que pueden ser directamente reconocidos como tales, mientras que el provecho de los que corren de mi cuenta es algo que no se le alcanza de un modo sensible (Itard, 1801, p.31).

Víctor puede percibir que el tutor lo incomoda casi todo el tiempo; y no hay manera de decirle —porque no habla— que su papel es tan importante como el de la institutriz, pues está tratando de educarlo. De hecho, cuando no se dedica a la instrucción y entra al cuarto del niño a la caída de la tarde

(...) en seguida se incorpora en la cama para que lo abrace y me tira de manga hasta hacer que me siente junto a él; suele entonces cogermela una mano para ponérsela sobre los ojos, la frente o el cogote y tenerla así mucho tiempo sin soltarme; otras, en cambio, se levanta, riendo a sacudidas, y se me pone cara a cara para acariciarme a su modo las rodillas; modo que consiste en palpar y en frotar fuertemente y en todos los sentidos durante unos minutos, y aun, alguna vez, en aplicar sus labios en dos o tres impulsos (Itard, 1801, p.31).

Con ello termina el tercer punto de su tratamiento Itard, pero, como nos dimos cuenta, no “amplía las ideas” de Víctor, pues tener ideas es comprender algo —sobre lo material o lo inmaterial— a un nivel abstracto. Y Víctor no puede comprender por su condición instintiva; aunque tenga contacto con los humanos, no tiene lenguaje y no puede acceder a la cultura. Por ende, ¿qué idea puede realizar? Ninguna, sin lenguaje, no hay posibilidad.

Imitar la palabra

Que bajo la imperiosa urgencia de la necesidad se viese obligado al ejercicio de la imitación, a fin de conducirlo al don de la palabra.

El tutor encuentra en el lenguaje un motivo fundamental de la educación. Sin embargo considera que el “don de la palabra” se obtiene por imitación, luego de infundir externamente una necesidad. En este punto también se podría hacer una comparación con animales que son capaces de imitar la voz humana, como es el caso de algunas aves. Sin embargo, nadie consideraría que lo que hace un loro al respecto es adquirir el don de la palabra.

Agrega Itard que en su *Memoria* habría podido hacer públicos solamente sus éxitos, para lo cual le bastaría con suprimir lo que se refiere a este propósito de hacer hablar a Víctor, incluyendo los procedimientos que puso en juego (Itard, 1801, p.32). Pero el investigador registra a la par éxitos y fracasos pues su propósito es aprender y efectivamente se

aprende de ambas cosas. De hecho, reconoce que tuvo escasos resultados en relación con este propósito de conducir a Víctor a la palabra. Sabía que al publicar este punto podía ser reprochado por la comunidad académica y otros, pero asume la actitud de un investigador y con ello las tensiones que puede presentar sus resultados: “(...) siendo mi designio no tanto hacer el historial de mis desvelos cuanto reseñar el desarrollo anímico del niño bravío del Aveyron, no habré de omitir aquí cosa ninguna de cuanto pueda tener la más pequeña relación con este tema” (Itard, 1801, p.32). Hemos comprobado que en su trabajo ha buscado la consistencia y la seriedad; por eso, trata de obviar sus intereses personales y asume el riesgo con la idea de mostrar el caso de la manera más “objetiva” posible. Claro que es inevitable introducir perspectivas subjetivas y prejuicios de época (lo hemos señalado en varios puntos), pero resalta en Itard que corra el riesgo de publicar este pasaje del tratamiento en el que no tuvo éxito.

Como buen investigador, introduce una serie de ideas teóricas, pero —subraya— sustentadas sobre los hechos. Este planteamiento es muy interesante: no trata de imponer los hechos en detrimento de las ideas, ni hacer elucubraciones teóricas sin fundamento en lo que está ocurriendo con el niño. Por supuesto, no vemos lo mismo cuando recurrimos a campos teóricos distintos, razón por la cual no se trata solamente de “ver”, si no —si se quiere— de ver a través de la teoría, pero también que la teoría no sea ciega al acontecimiento.

Y estas anotaciones teóricas se hacen para tratar de responder a la pregunta de por qué no llega a hablar el niño bravío del Aveyron, siendo que no es sordo (Itard, 1801, p.32). Es

como si la única condición para hablar fuera poder escuchar. Pero ya Itard había señalado una condición que ahora no trae a colación: la interacción con otros hablantes (justamente su falta explicaría el hecho de que Víctor no hable). Había escuchado los ruidos “que atañían a sus necesidades físicas (...) la caída de algún fruto silvestre o el acercarse de un animal peligroso” (Itard, 1801, p.32); y, cuando estaba en casa del tutor, escuchaba cuando se pelaba sutilmente una castaña o cuando se tomaba la llave de la puerta que lo tenía encerrado (Itard, 1801, p.32). Pero ya habíamos dicho que este tipo de respuestas lo pueden tener las mascotas. Comprende el tutor que los oídos del niño se encontraban bien como órganos, porque atiende a los sonidos, eso sí, en relación con sus necesidades (hemos indicado que atiende a los sonidos en relación con los instintos relativos a la alimentación y la protección). No podemos decir que el niño se “comunique” con tales objetos, sino que toma información del medio para poder sobrevivir, y ese medio produce sonidos. Por eso, cuando entró en relación con personas, no tenía la necesidad de comunicarse, ni los sonidos de la lengua le eran relevantes.

En un medio natural, los sonidos del lenguaje son meramente ruidos, a lo sumo con una regularidad que los hace característicos de quienes los emiten. Pero en un medio cultural los sonidos del lenguaje, además de producir “ruido”, son vehículos para producir los significados propios de la interacción social. No son sonidos ligados materialmente a los fenómenos físicos (como el que se hace al pelar una castaña), sino sonidos *articulados* —dice Itard— y ligados conceptualmente al significado.

En este punto, el investigador hace una anotación importante: a medida que vamos creciendo, especializamos los sentidos, en función de nuestros gustos; es como si sólo sirviera uno o dos sentidos y los otros fueran indiferentes.

“(…) a medida que el hombre se aleja de su infancia, el empleo de los sentidos se va volviendo cada vez menos universal. En los primeros tiempos de su vida, todo lo quiere tocar, se lleva a los labios cuanto se le da; el ruido más pequeño le hace sobresaltarse, sus sentidos se posan sobre todas las cosas, Incluso sobre aquellas que no guardan relación alguna con sus necesidades” (Itard, 1801, p.33).

Pero no anota que esa “especialización fisiológica” (suponiendo que lo sea) está unida a una especialización cultural: la música, la mineralogía y las matemáticas, que Itard usa como ejemplos, son lugares culturales (Itard, 1801, p.33), de manera que hay que tener este contacto cultural para especializarse de esa forma.

Víctor no les presta alguna importancia a las voces humanas porque no le ve la relación con sus necesidades instintivas: “(…) su oído no demostraba la misma excitabilidad para la voz humana o para el ruido de las armas de fuego, ello quería decir que tenía que ser necesariamente poco sensible y poco atento para cualquier impresión no vinculada a una costumbre prolongada y excluyente” (Itard, 1801, p.33). En realidad no es que sea poco sensible o atento, sino que hay que producir la condición bajo la cual se desarrollan esa sensibilidad y esa atención. Un niño tocado por la cultura escuchará —y estará atento a— el sonido de la voz humana como una parte del lenguaje que se prolonga mucho más allá:

hacia el sentido, hacia la interacción. Por eso la discriminación acústica de alguien que está en el lenguaje es muy aguda en relación con su propia lengua; de ahí que, si quiere aprender a hablar otra lengua, está obligado a aprender nuevas discriminaciones, a desarrollar nuevas sensibilidades. Ese es el sentido de los siguientes ejemplos:

Y conforme se aleja de esta época, que es de algún modo la del aprendizaje sensorial, las cosas dejan de impresionarle en la medida en que no hagan referencia a sus apetitos, inclinaciones o costumbres y aun a menudo ocurre entonces que no haya ya más que uno o dos sentidos capaces de despertar su atención. Tenemos a un músico consumado que, atento a cuanto alcanza sus oídos, se muestra indiferente a cuanto ve. Tenemos, valga el ejemplo, a un mineralista o a un botánico de pasión tan exclusiva, que en un campo abundante en los objetos de su tema, no verán, sino minerales y las plantas, respectivamente. Tenemos a un matemático que acabando de ver una pieza de Racine preguntará: «¿que demuestra todo esto?» (Itard, 1801, p.33).

Entonces, no habría en realidad un “aprendizaje sensorial”, pues en los ejemplos vemos que interviene la educación: para ser mineralista, botánico o matemático... ¡No son asuntos meramente sensoriales! Y entonces podemos ver cómo la educación orienta las pulsiones en relación con sus asuntos de interés intelectual y, por ello, se les presta más atención. Termina la nota aclaratoria sobre este punto asociando la situación de Víctor:

Así pues si transcurrida la primera infancia, la atención no se dirige ya espontáneamente, sino hacia los objetos que tienen relaciones conocidas o supuestas con nuestros propios gustos, se puede comprender por qué nuestro niño bravío, al no tener más que un reducido número de

necesidades, no podía ejercer sus facultades sensoriales más que sobre un pequeño número de objetos. Esta es, si no me engaño, la causa de aquella falta absoluta de atención que tanto sorprendía a todo el mundo, a su llegada a París (...) (Itard, 1801, p.33).

Nuevamente expresa el pedagogo que la causa de la condición de Víctor es un reducido número de necesidades. Pero hay que complejizar el caso señalando dos tipos de necesidades: aquellas en relación con las cuales obran los instintos y aquellas que introduce la cultura. Sin entrar en detalles, podríamos decir que las necesidades mencionadas en primer lugar son las mismas para Víctor y para Itard; pero las necesidades mencionadas en segundo lugar, las culturales, están plenamente en el tutor, pero completamente ausentes en el niño. Y como no hay una maduración de las necesidades, sino la creación de condiciones que permiten la aparición de nuevas necesidades, la educación de cualquier niño está en la creación de tales condiciones, no en los desarrollos fisiológicos. Y es lo que no ha podido introducir Itard, no porque no sepa, toda vez que esto se introduce aún sin saberlo; el problema está en que Víctor no entró al lenguaje a tiempo y, por lo tanto, no fue susceptible de socialización. El hecho de que esa condición lingüística se produzca independientemente de que lo tengamos claro o no, es lo que hace creer que Víctor está en condiciones de ser educado.

Itard expone que para a llegar hablar es necesario no sólo “(...) percibir el sonido de la voz, sino que aún es necesario reconocer su estructura articulada (...)” (Itard, 1801, p.33). ¿Está articulada la palabra cuando la repite un loro? No, porque está tomada como un bloque acústico. Percatarse de la dimensión articulatoria del sonido presupone ingresar

al lenguaje, no simplemente ser capaz de repetir los sonidos del habla. Es dentro del lenguaje que puedo entender que ciertos elementos acústicos se pueden variar para producir nuevas palabras, y que nuevas combinaciones de palabras producen nuevas oraciones. Por supuesto que para eso es necesario oír los sonidos, pero la percepción de la dimensión articulatoria del lenguaje ya no tiene que ver con “cierto grado de sensibilidad del nervio acústico”, como propone Itard (1801, p.33), sino más bien con la comprensión. El pedagogo tiene una sospecha muy interesante al respecto: “un oído bien conformado y activo puede ser incapaz de captar la articulación del discurso humano” (Itard, 1801, pp.33-34). Sospecha que es necesaria una “transformación especial de la sensibilidad” (Itard, 1801, p.33) y va en busca de explicarla partiendo de ejemplos concretos de la clínica que él conoce:

Entre los tontos se dan muchos mudos que no están igualmente afectados de sordera: entre los alumnos del ciudadano Sicard hay dos o tres niños que oyen perfectamente el sonido del reloj, unas palmadas, los tonos más bajos de la flauta o del violín, y que, no obstante, jamás han sido capaces de imitar la elocución de una palabra, aunque emitida muy alto y muy despacio (Itard, 1801, p.34).

Es un excelente ejemplo: niños que oyen muy bien pero que no hablan. Se los califica de “tontos”. No es una palabra que hoy nos suene bien, pero en la época era una manera de referirse (tanto como la de ‘idiota’ que vimos más atrás) a niños que tenían problemas, con seguridad muy diversos, para realizar actividades cognitivas. Sabemos que ‘tonto’ tiene relación con ‘atónito’, con la idea de quedarse momentáneamente sordo: atontado

por un ruido fuerte. Entre esos niños hay unos que no están afectados de sordera y que, sin embargo, no son capaces de hablar. Claro que aquí Itard piensa es una incapacidad que se puede incidir con la imitación, lo cual resalta con la anotación pedagógica de emitir la palabra muy alto y despacio; ante lo cual nosotros podemos plantearle el ejemplo del loro, que puede imitar la palabra pero que no puede realizar actividades cognitivas. No se trata entonces de imitación sino de una disposición que no está producida: los alumnos de Sicard mencionados en la cita anterior no tienen la disposición para los procesos cognitivos (pese a oír bien); los loros, pese a imitar la voz humana, tampoco tienen la disposición para producir cognitivamente; en cambio, los sordos, que no pueden hablar porque no pueden oír, sí pueden perfectamente tener esa disposición y realizarla a través del lenguaje de señas. El problema, entonces, no está simplemente en poder oír: el sordo no oye y puede integrar la vida social, mientras que los alumnos de Sicard sí oyen pero no pueden incorporarse a la vida social. Tampoco el problema está simplemente en la posibilidad de articular, pues el loro puede hacerlo pero no puede integrar la vida social humana.

Itard informa de nuevas respuestas de Víctor a las palabras de los hablantes:

(...) cuando dos personas se ponían a conversar en voz alta en el pasillo al que iba a dar su habitación, llegaba a acercarse a la puerta, para asegurarse de que estaba bien cerrada, doblando sobre ella una segunda puerta de vaivén, y cuidando de poner el dedo en la cerradura para garantizar aún más su encerramiento (Itard, 1801, p.34).

En primera instancia podríamos decir que Víctor desconfía de los humanos; recordemos que la llegada a París había sido caótica para él. ¿Por qué no iba, entonces, a asegurar la puerta? Habíamos dicho que los humanos, pese a ser sus semejantes, eran amenazas para él; de ellos podía esperar una agresión. Es como cuando el animal muerde al veterinario que lo quiere curar; no tiene por qué entender que el humano tiene una buena intención con él. Y, bueno, ahora conocía la función de una puerta, de la cerradura. Solo habría una acción de protección. Pero, en segunda instancia, podríamos pensar que ya había pasado un tiempo y que ahora el niño entendía que era improbable una agresión de los humanos dirigida a él. Entonces, ¿por qué esta reacción?

Esto puede ser muy importante, pues estamos considerando que la llegada al lenguaje no es un asunto de imitación, ni un asunto de forzar a la persona. Es decir, se necesita cierto *asentimiento* por parte del niño para ingresar al lenguaje; de tal forma, en la anécdota de la cita anterior parece que Víctor se estuviera defendiendo, sí, ¡pero de la palabra! En ese mismo sentido, Itard informa que el niño se alejaba de los sonidos guturales que emitían los niños sordos cuando jugaban: “nunca dejaba de volverse atrás o apresurar sus pasos, según la procedencia de los gritos” (Itard, 1801, p.34). Es decir, reconoce los sonidos de los humanos, pero no diferencia entre la voz articulada y los sonidos guturales; para él son lo mismo. Pero, en determinado momento, el niño se interesa por un sonido emitido por los humanos:

(...) dos personas se pusieron a discutir muy animosamente a sus espaldas sin que él les prestase de momento la más mínima atención; pero cuando

un tercero se aproximó a terciar en la disputa, iniciando todas sus interpelaciones con las palabras «Oh, c'est différent», pude observar cómo todas las veces que aquella persona soltaba su exclamación favorita, «oh», nuestro niño bravío no dejaba de volver rápidamente la cabeza (Itard, 1801, pp.34-35).

A partir de esta aparente predilección por la 'o', Itard le pone al niño el nombre de 'V́ctor' (recordemos que las palabras en francés son todas agudas). Y, efectivamente, el niño empezó a *responder a ese nombre*, lo cual no significa una concepción de identidad o una reflexión sobre el mismo nombre, como los hacemos los humanos que hemos pasado por los procesos educativos. Como hemos sugerido, lo que Itard realiza con el niño es, inevitablemente, un entrenamiento (el pedagogo le *puso* nombre pero el niño no *tiene* nombre). Así, esto de responder por un nombre no es un "avance", pues sabemos que igual las mascotas tienen nombre y responden por él. Queda, en cambio, en incógnita la razón por la cual al niño le llamaba la atención el sonido de la 'o'. Por el hecho de que la negación en francés ('non') incluye una 'o', Itard cree que V́ctor ha comprendido el sentido de la palabra, siendo que siempre que se utiliza dirigida al niño, hay toda una pragmática que le indica al niño *rechazo*: el tono y la intensidad de la voz, la insistencia, los movimientos corporales, los gestos, etc. De hecho, menciona que usaba la palabra sobre todo para que el niño corrigiera los errores que cometía en los ejercicios que él establecía (Cf. Itard, 1801. p.35).

Igual podemos usar la palabra 'no' para regañar o impedir que una mascota haga algo, en cuyo caso no se trata de entender el sentido de la palabra sino de entender la actitud

pragmática. Es por eso que, en el *Cuaderno azul* Wittgenstein (1933-4, p.31) dice que “comprender una frase significa comprender un lenguaje” ... o sea que no se puede comprender una palabra si no se está dentro del lenguaje. De ahí que la idea de ir enseñando poco a poco los elementos del lenguaje sea ineficiente; de hecho, no se presentan resultados positivos después de los ejercicios de pronunciar sonidos simples, como las vocales. No por pronunciar vocales, el niño va a presentar algún entendimiento, pues “pensar es esencialmente la actividad de operar con signos” (Wittgenstein, 1933-4, p.33). Operar con signos es equivalente a hablar, no es simplemente poder pronunciar unas palabras. Veamos cómo lo interpreta Itard:

Junto a estos progresos, lentos pero sensibles, del oído, la voz seguía permaneciendo muda y negándose a reproducir los sonidos articulados que aquél parecía empezar a discernir; por lo demás, los órganos vocales no presentaban señal alguna de imperfección en su conformación externa y no había motivos para sospechar en la interna (Itard, 1801, p.35).

Recordemos el punto dos del tratamiento, donde Itard analizaba los órganos de los sentidos del niño. Había llegado a decir que le faltaba sensibilidad; acá nuevamente menciona la misma situación: “progresos lentos”. Ya hemos indicado en varios momentos de este trabajo que esa no era la causa de la situación de Víctor, sino que el niño no había sido tocado por sociedad a temprana edad y por ello el niño no podía hablar. Queda claro, además, que hablar no es un asunto de órganos vocales —que “no presentaban señal alguna de imperfección en su conformación”—, sino de una modalidad de *utilización*, tanto de ciertos lugares (dientes, alvéolos, labios, laringe, velo del paladar), como de ciertos

órganos (lengua, cuerdas vocales, pulmones). Además, el hecho de que llorara, de que emitiera chillidos y algunas carcajadas evidenciaban no presentaba alguna afección física que le impidiera emitir la voz. Y, particularmente, la cortada que tenía en el cuello no comprometía órganos involucrados en la producción de la voz.

Bien es verdad que en la parte anterior superior del cuello ostenta una cicatriz bastante extensa, que podría hacer temer por la integridad de las partes subyacentes, pero que por su aspecto hace desechar tales temores, pues aunque atestigua de una herida hecha por un instrumento cortante, hace pensar, por su fisonomía lineal, que tal herida no debió de afectar sino a los tegumentos y debió de cicatrizar sin complicaciones secundarias (Itard, 1801, p.35).

Particularmente, esta herida es situada por Itard como la explicación del abandono del niño: se habría pretendido degollarlo y se lo abandonó con la seguridad de que moriría. Pero, providencialmente, se habría curado con “el solo auxilio de la naturaleza”, dado que la herida no era muy profunda (Itard, 1801, p.35). Aquí tenemos un razonamiento a favor de la temprana edad del abandono: se pretendía deshacerse del niño.

Entonces, para Itard, la dificultad de Víctor para hablar no depende de un asunto fisiológico, si no de una falta de utilización de los órganos fonadores. La falta de ejercicio, afirma, “acaba por hacerlos incapaces para sus funciones” (Itard, 1801, p.35). Ahora bien, reconoce que las partes y los órganos comprometidos en la articulación oral de la lengua son convocados para tal uso, pero no lo tienen por sí mismo: “(...) si ya tanto afecta la

inactividad a los que están amoldados a su empleo ¿qué no hará con los que surgen y se desarrollan sin que ninguna sollicitación externa llegue a provocar su puesta en juego? (Itard, 1801, pp.35-36). Esta es una reflexión brillante, pues se está reconociendo que el lenguaje no es natural, pues no tiene órganos propios; por eso hay que convocar partes y órganos para articular el lenguaje. Pero, por esa misma razón, habría que explicar el peso que tiene en Itard la sollicitación fisiológica, pese a reconocer en este punto que el lenguaje viene *de la sociedad* a interpelar al cachorro de *homo sapiens*.

Entonces, hace una reflexión que apunta al tiempo de aprendizaje de una lengua: “Dieciocho meses al menos hacen falta para que un niño, sometido a una cuidadosa educación, empiece a balbucir unas palabras (...)” (Itard, 1801, p.36). Pensaríamos que se está refiriendo al contacto de Víctor con los humanos antes de haberse terminado sólo en el bosque: ¿es posible que hubiera sobrevivido antes de los dieciocho meses? Pero no, más bien se refiere al tiempo que ha estado una vez fue “cazado”:

(...) y se pretende que un endurecido huésped de los montes, que no lleva en la sociedad de los hombres sino catorce o quince meses —cinco o seis de los cuales en compañía de sordomudos— esté ya en condiciones de hablar (Itard, 1801, p.36).

Como si estuviera en las mismas condiciones de un recién nacido. Pero él mismo ha echado de menos el ejercicio que conduce a la atrofia. ¿Por qué no pensar que hay un momento a partir del cual un niño ya no puede aprender a hablar? Reconoce la importancia de la educación para los inicios de la producción de la palabra y considera

“(…) necesarios muchos más meses y muchos más trabajos que los que requeriría el menos precoz de los niños para alcanzar ese punto decisivo de toda educación” (Itard, 1801, p.36). Pero si el tiempo transcurrido antes de entrar en contacto con seres hablantes fuera lo más importante, en tanto ya no habría oportunidad de desarrollar el lenguaje, el tiempo disponible para “educar” a Víctor resulta irrelevante; de hecho, contó con más tiempo y nada pasó al respecto. Ahora bien hay una anotación fundamental en la cita anterior, pues de los cinco puntos del “tratamiento moral”, que habían sido enunciados como un listado (Itard, 1801, p.18), ahora encontramos una jerarquía: ¡El lenguaje es un punto *decisivo* de toda educación! Es lo que hemos venido diciendo y es por eso que todos los intentos de educar lo único que consiguen es adiestrar. Si hemos de ubicar un punto decisivo en el lenguaje entonces quedarían subordinados a él los otros factores: aficionar a la vida entre hombres, estimular la sensibilidad nerviosa, ampliar el radio de las ideas y sustituir los objetos inmediatos por objetos de enseñanza.

Nada sabe el recién nacido, dice Itard, “pero posee en grado superlativo la capacidad para aprenderlo todo” (Itard, 1801, p.36). Esto es cierto en algún sentido: tenemos una dotación muy compleja. Pero no basta con esta dotación para aprender. Ya dijimos que Kant pone la educación del lado de los otros, de los que le construyen al niño un plan ya que éste no puede por sí mismo, no porque su capacidad fisiológica esté limitada, sino porque no quiere, porque está marcado por un impulso que la disciplina va a aminorar para que el niño pueda ser educado; de manera que hay un *no-poder* en el juego de la educación de los humanos. Recordemos que, según el filósofo (Kant, 1803, p.30), el niño puede encaminarse hacia los peligros. O sea que no se encamina por sí mismo al

aprendizaje. De tal manera no basta con señalar “inclinación innata a la imitación; sensibilidad y flexibilidad desmedida de todos los órganos; movilidad constante de la lengua, una laringe casi gelatinosa” (Itard, 1801, p.36), pues estos son *soportes fisiológicos* de una educación posible que brinda la cultura, a condición de que el niño hable. No importa que haya una “inclinación innata a la imitación”, si requerimos del beneplácito del sujeto: el sujeto no aprende por imitación, aunque sepa imitar (es él el que decide qué imitar, a quién imitar, hasta cuándo imitarlo y por qué imitarlo). Cuando introducimos el beneplácito, es porque hemos introducido la interacción social. Y tampoco aprendemos a hablar como un asunto colindante con la voz: “(...) la tos, el estornudo, los gritos propios de su edad e incluso el llanto (...)” (Itard, 1801, p.36).

El diseño de nuestro cuerpo es un soporte indefectible para que seamos educables. Pero con ese soporte no se aprende: los niños pueden tener todas esas capacidades y condiciones físicas, pero si no son tocados por el lenguaje y por la educación, quedan en la condición de Víctor: en animalidad. Por eso es vano esperar un milagro de la naturaleza, que “(...) sabe crear nuevos medios de educación cuando causas accidentales la desposeen de aquellos que ella tenía dispuestos en principio. O, por lo menos, he aquí algunos hechos que permiten esperarlos” (Itard, 1801, p.36). Cuando hay “causas accidentales”, quien “crea nuevos medios de educación” no es su naturaleza, sino el sujeto inscrito en la vida social. Pensarlo como efecto de la naturaleza es dar fe de la existencia de la adaptación, propia de los seres vivientes; pero como la educación es entre seres hablantes, no hemos de esperar milagros naturales, sino salidas sociales e

individuales garantizadas por el hecho de que el sujeto habla y de que la sociedad se comunica.

Acorde a su planteamiento de obligar a Víctor a imitar “bajo la imperiosa urgencia de la necesidad”, comienza haciéndole algunos ejercicios. Por ejemplo, llena un vaso de agua y le solicita pronunciar la palabra ‘agua’, primero porque al niño le encanta el agua y, segundo, porque en francés la palabra se pronuncia ‘o’, que es un sonido que le atrae, según hemos visto. Pero, a pesar de que el niño tuviera sed, no emitía la palabra. Entonces buscó un tercero que pronunciara la misma palabra y le solicitara a Itard el vaso con agua; pero “(...) el infeliz se retorció en todas direcciones, agitaba los brazos hacia el vaso en forma casi convulsiva y lanzaba una especie de silbido, sin llegar a articular sonido alguno” (Itard, 1801, p.37). En conclusión, tampoco es la necesidad la que incita a hablar; si de necesidades se tratara, sabemos que Víctor ha dado muestras de resolverlas sin tener que hablar, pues ha vivido en el bosque muchos años, consiguiendo qué beber y qué comer. La relación entre la palabra, el contenido del vaso y la sed es evidente para Itard, que es un ser hablante, ¿pero qué relación existiría para el niño, que no habla? Parece un asunto sencillo pero hay una complejidad inmensa de por medio. Lo que sí entiende el niño es que lo están torturando y, entonces, Itard desiste porque le parece cruel la escena.

Esto nos hace pensar en la complejidad de aquello en lo que consistiría una escena educativa; es difícil decirlo porque se articulan muchos elementos, pero digamos, al menos, que *no es* una escena educativa: no es forzamiento, no está determinada por la necesidad, no es el

cumplimiento de una obligación, no es el aprendizaje que ejerce por sí mismo un soporte orgánico.

Aunque le haya parecido cruel la escena (“Habría sido inhumano empecinarse (...)” [Itard, 1801, p.37]), insiste en el mismo ejercicio, pero sólo cambia el objeto: leche, en lugar de agua. Pero ¿acaso era el agua lo que hacía cruel al procedimiento? Ya podemos decir que si el mismo pedagogo le parecía inhumana la escena, entonces hay un plus de “sadismo” en este nuevo ejercicio; recordemos las escenas de rapé en la nariz, de descargas eléctricas... y en ese momento no dijimos que estas acciones debería evitarse (como si estuviéramos en una posición moral superior), sino que más bien nos preguntamos por las prácticas excesivas que siempre hay en toda educación situada históricamente, por ejemplo la nuestra, pero que por supuesto hay una naturalidad que no hace ver esas acciones como excesivas. No escoge cualquier objeto pues la leche le gusta mucho al niño. El caso es que al cuarto día

(...) pude oír a Víctor pronunciar distintamente —aunque en verdad también algo rudamente— la palabra «lait», que volvió a repetir casi en seguida. Se trataba de la primera vez que un sonido articulado salía de su boca y no pude dejar de sentir la más viva satisfacción al escucharlo (Itard, 1801, p.37).

Como lo manifiesta en la cita, Itard siente satisfacción. Satisfacción ¿de qué? Se satisface de conseguir lo que se propuso, pero no en función del otro —del niño— pues, como él mismo ha dicho, lo está tratando de manera inhumana. Es una muestra de que, en educación, se pueden “cumplir los objetivos”, así sea en detrimento del estudiante. No

está teniendo lugar la educación sino la administración. Pero esto no se le escapa al investigador y vuelve sobre su propio acto:

(...) se me ofreció enseguida una consideración que disminuyó a mis ojos notablemente el valor que podía permitirme conceder a semejante éxito: y era la de que hubiese sido tan solo un momento en que, desesperado ya de mi propósito, acabada de echar la leche en la taza que él presentaba, cuando escapó de sus labios la palabra «lait», con grandes muestras de satisfacción; y aun no fue sino a llenarle la taza nuevamente, a título de recompensa, cuando la repitió (Itard, 1801, p.37).

Esta fue la ruptura del presunto éxito, que Itard había contemplado, el sonido emitido por Víctor estaba en relación de la recompensa y satisfacción, no estaba articulado a la estructura del lenguaje humano, es decir, el niño no comprendía el significado de la leche, como lo hacemos las personas que estamos en el mundo de los humanos educados, donde sabemos que es un líquido de alimento, que tiene unas características etc. Itard amplía el asunto definiendo el acto que no permitió que Víctor comprendiera el concepto de leche.

(...) consideración de que la palabra emitida no era, a juzgar por el momento de su aparición, más que una vana exclamación de júbilo, en vez de ser la señal de la necesidad. Si hubiese salido de su boca antes de la concesión del objeto deseado habríamos llegado a puerto: Víctor habría captado el verdadero empleo de la palabra, se habría establecido entre nosotros un comienzo de comunicación y se habría ido sucediendo los más rápidos progresos; pero en vez de esto no había conseguido sino una

expresión, tan insignificante para él como inútil para ambos, del placer experimentado (Itard, 1801, p.37).

El punto decisivo de ese momento que nos indica el tutor es: si el niño hubiera mencionado la palabra *antes* de obtener la leche, estaría en el lenguaje, “habría captado el verdadero empleo de la palabra”, como dice el pedagogo, es decir: la *comunicación*, la relación. Pero ‘lait’, en este caso, no era una palabra, sino un *índice*, en el sentido de que tiene contigüidad con el objeto (Todorov, 1972, p.105); en este caso el índice tiene contigüidad con el placer experimentado por el niño. Consumida la leche, se puede expresar ‘ahhh’ o ‘lait’, en el caso de Víctor. O sea que no es un “signo vocal”, como sostiene Itard (1801, p.37), sino un índice, de acuerdo con la semiótica.

El investigador sostiene que es una “expresión insignificante”, destinada a ser abandonada (Itard, 1801, pp.37-38). Pero se contradice inmediatamente después, ya que nos informa que Víctor continúa emitiendo la voz «lait», ahora como índice de satisfacción, en relación con cualquier objeto. Y resalta: “carente siempre de intencionalidad” (Itard, 1801, p.38) que sería lo que tendría un signo vocal. Ante el fracaso, decide abandonar “el órgano de la voz a la sola influencia de la imitación que, aunque débil, no falta de todo, a juzgar por algunos progresos espontáneos posteriores” (Itard, 1801, p.38). Luego anota el autor de la *Memoria*:

La palabra «lait» ha sido para él el punto de partida para los monosílabos «la» y «li», a los que da ciertamente todavía menos sentido; recientemente ha modificado el segundo añadiendo otra «l», de suerte que resulta el

monosílabo «gli» del italiano; se le oye a menudo repetir «lli», «lli», con una inflexión de voz no exenta de dulzura (Itard, 1801, p.38).

En el *laleo*, el niño juega con la materialidad fónica. Por eso esos juegos tienen “todavía menos sentido”, como dice la cita. Y está tan distante de la lengua francesa, que oye permanentemente, que produce un sonido que no es propio de esa lengua, según indica Itard cuando tiene que recurrir al italiano. En cambio en la *Leo* de los niños que están aprendiendo una lengua suele circunscribirse, más o menos, al universo fonético de esa lengua. Ahora bien, esa sílaba «lli» parece estar ligada al nombre «Julie», niña de unos once a doce años, hija de madame Guérin, que pasar los domingos con su madre (Itard, 1801, p.38). El pedagogo relaciona la creación de este monosílabo al interés que Víctor tiene por la niña: lo pronuncia con mayor frecuencia cuando ella está presente y cuando está dormido. El mismo tutor no lo ve evidente y por ello dice que, “Para establecer con precisión la causa y el valor de este último hecho será preciso esperar a que el proceso de la pubertad nos vaya suministrando más observaciones que nos permitan clasificarlo y dar cuenta de él” (Itard, 1801, p.38).

Que no haya palabra no impide que el niño haga entender sus “escasas necesidades”, como las llama Itard (1801, p.39). ¿Por qué se califican de “escasas” las necesidades del niño? Sencillamente porque son necesidades atadas al instinto; no serían escasas si estuvieran atadas a la vida cultural. De tal manera, para hacer entender las necesidades que experimenta, en atención a que no está integrado a la cultura, se sirve de “medios ajenos al de la palabra”: las señas (Itard, 1801, p.39):

Llegada la hora del paseo, se presenta una y otra vez ante la cristalera y ante la puerta de su cuarto y si ve entonces que madame Guérin no esta lista todavía, le pone delante todas las cosas que necesita para su toilette e incluso, en su impaciencia, llega a ayudarla a arreglarse. Hecho esto, baja delante de ella y él mismo tira del cordón con que se le abre la puerta de la calle. Ya en el Observatorio, lo primero que hace es pedir leche, para lo cual presenta un cuenco de madera que jamás olvida echarse al bolsillo en el momento de salir (...) si le acomete el deseo de pasearse y no haya nadie a mano para satisfacerlo, entra en la casa y agarrando por el brazo al primero que se encuentra lo saca al jardín y le pone en las manos las varas de la carretilla, en la que al instante se instala (...). Tratándose de comer, aún menos dudosas quedarán sus intenciones: dispone él mismo los cubiertos y presenta los platos a madame Guérin para que ella se los lleve a la cocina y los vuelva a traer llenos. (...) abrumado por una visita demasiado larga, acaba por despedirlos, más con sincera espontaneidad que no con cortesía, aunque tampoco con desabrimiento, ofreciéndoles el sombrero, los guantes y el bastón y empujándolos suavemente hacia la puerta (Itard, 1801, pp.39-40).

‘Lenguaje de acción’, ‘lenguaje pantomímico’ denomina con razón Itard a estos actos, pues no consisten realmente en señas. Efectivamente, el niño se sirve de los elementos que están relacionados con los actos que busca ver realizados y que satisfacen sus necesidades: pasear, beber, comer, jugar, deshacerse de alguien... según la cita anterior. No es extraño encontrar en la cita una alusión a la cortesía, pues se trata justamente de un rasgo cultural que no está presente en el niño: él sencillamente manda al otro a la calle, mientras que un ser hablante se las arregla para insinuarlo, pero no lo hace directamente. y las víctimas de este tratamiento no van a enfadarse, porque entienden que se trata de un

niño que está en la sociedad pero no hace parte de ella, como hemos dicho. Y este lenguaje de acción es usado para relacionarse con el niño: para mandarlo por agua, se le enseña el cántaro invertido; para que eche agua en el vaso, se lo voltea sobre la mesa (Itard, 1801, p.41). Así, resulta esclarecedora la reflexión de Itard al respecto: “Pero lo más sorprendente en la manera en que se muestra propicio a semejantes medios de comunicación es el hecho de que no haya necesidad de ningún aprendizaje previo ni de ninguna convención recíproca para hacerse entender” (Itard, 1801, p.41). Si no se necesita aprender lo es porque no es un lenguaje; es una forma de comunicación, sí, pero ligada a los objetos y a los actos mismos. Incluso el pedagogo realiza un experimento parecido pero que no había sido objeto de convención:

(...) elegí entre otros muchos un objeto acerca del cual me aseguré previamente de que no había establecido entre Víctor y madame Guérin ningún signo indicador. Tales circunstancias se daban, por ejemplo, en torno al peine que se usaba para él, y quise, pues, hacer que me lo trajese. Muy defraudado me habría sentido yo si al mesarme la cabeza en todas direcciones y mostrarle la cabellera totalmente despeinada no hubiese sido entendido como yo quería: al momento tuve en mis manos lo que había pedido (Itard, 1801, p.41).

Al ver los resultados de Víctor, el tutor se anticipa a la crítica de la comunidad académica, la cual podría decir que el niño no está siendo educado, sino entrenado, como se hace con un animal. Y lo reconoce en el caso de la elementalidad del lenguaje de acción. Pero este lenguaje de acción ¿no podría ser el lenguaje primitivo de la especie humana? Después vendría el milenarismo esfuerzo de organizar el complejo sistema de la palabra, del cual nos

servimos hoy, “sin caer en la cuenta de lo que significa su presencia ni de lo que sería de él en viniendo a faltarle, como en el caso que nos ocupa, por cualquier circunstancia accidental” (Itard, 1801, p.41). Armando esta historia, el tutor sostiene que Víctor puede salir de su condición más adelante:

“Sin duda alguna ha de llegar el día en que el multiplicarse de sus necesidades haga sentir al joven Víctor la urgencia de poner en juego nuevos signos; entonces el empleo desafortunado que ha hecho de sus primeros sonidos podrá sin duda retrasar ese progreso, pero no ya impedirlo totalmente (Itard, 1801, p.41).

Pero Víctor no va a tener más necesidades; cuenta con las estrictas necesidades de su condición animal, expandidas por su inclusión en la vida doméstica. Pero necesidades culturales no van a aparecer; sabemos que ello está condicionado al hecho de hablar, lo cual parece ya imposible. El pedagogo sigue ilusionado con que se va a presentar un desarrollo, tal como el que ocurre con los niños que han permanecido en lo social:

Ese progreso no ha de ser distinto del que se opera en los niños, que empiezan por balbucir simplemente la palabra *papá*, sin darle ningún sentido, emitiéndola en todo lugar y circunstancia, para aplicarla después a todo hombre que ven, sin llegar a emplearla de manera unívoca y adecuada más que después de múltiples razonamientos e incluso de abstracciones (Itard, 1801, pp.41-42).

Objetos inmediatos por objetos de enseñanza

Que se emplease un cierto tiempo en proyectar las más simples operaciones anímicas sobre los objetos inmediatos de sus necesidades, para sustituirselos más adelante por objetos de enseñanza (Itard, 1801, p.42).

Durante esta fase del tratamiento, el tutor pretende “ejercitar las operaciones del alma” presionando más allá de las necesidades físicas. Como las necesidades biológicas del cachorro de hombre son distintas a las *necesidades culturales* que se derivan de la vida social, Itard puede decir que en la más tierna infancia, el hombre “no parece elevarse, en lo que al entendimiento se refiere, por encima de los restantes animales” (Itard, 1801, p.42); claro, pues todavía no forma parte de la cultura, ya que, en las primeras edades, el niño todavía se regula por las necesidades a las que pueden responder los instintos. De hecho, los hombres se transforman cuando son tocados por la educación y amplían sus necesidades por las demandas sociales. Entonces, Itard arriesga la siguiente hipótesis: porque la educación dirige las “operaciones del alma” hacia asuntos ajenos a las necesidades primordiales es posible derivar de ella “todos los conocimientos, todos los ulteriores progresos del alma, hasta las concepciones de un genio más sublime” (Itard, 1801, p.42). Excelente hipótesis: se producen los hallazgos culturales *a condición* de trascender las necesidades biológicas.

Luego agrega que los objetos de apetencia para Víctor son entendidos como “obstáculos de dificultad creciente (...) que no podía salvar sino poniendo una y otra vez en juego su atención, su memoria, su discernimiento y todas las facultades sensoriales” (Itard, 1801, p.42). Esto es muy interesante, pues el propósito de enseñar está obstaculizado si se pretende algo distinto a la satisfacción que le es propia al individuo; de ahí que en el entrenamiento se ofrezcan objetos de satisfacción (comida, generalmente), o se amenace la integridad del individuo (castigos). Pero mientras en el caso de los animales es clara la tendencia hacia el objeto de satisfacción, entre los humanos, en cambio, las formas de satisfacción son muy complejas, pues ya están cruzadas con elementos culturales y con la singularidad de cada sujeto (su pulsión). Es decir, en ambos casos la búsqueda de la satisfacción puede ser un obstáculo para la instrucción; pero ese obstáculo es de una naturaleza cuando se trata de animales, y de otra cuando se trata de seres hablantes. Entonces la atención, la memoria, el discernimiento y las facultades sensoriales que convoca Itard en su pretensión de instruir al niño son las propias de un *Homo sapiens* que no fue tocado por el lenguaje. Ya hemos visto que idénticos conceptos tendrían otros significados si nos refiriéramos a seres hablantes.

Por eso los progresos que hace el niño están atados siempre a las necesidades primarias (Itard, 1801, p.42): en sólo seis semanas de vida en sociedad desenvaina judías como el más experto, clasifica y distribuye los vegetales, etc. (Itard, 1801, p.43). Pero esa inteligencia y esa destreza que despliega Víctor no pasa por la comprensión del acto social de preparar alimento, aunque entienda que ese acto le provee del alimento que él busca. Preparar la culinaria humana, la relación cultural con el alimento, no sólo es hacer

clasificaciones de granos. Por supuesto que se prueba la inteligencia de Víctor, pero no su inclusión en la cultura; de nuevo, como en el caso del agua y la leche del apartado anterior en relación con el lenguaje, la culinaria antecede a la alimentación en contextos sociales.

El tutor idealiza los logros del niño: “Así es cómo se han ido desarrollando todas las facultades que han de servir a su instrucción y no queda sino hallar los medios más viables de ponerlas en juego” (Itard, 1801, pp.42-43)... piensa que está desarrollando procesos cognitivos propios de la cultura, cuando en realidad son inteligentes aprendizajes que están atados a las necesidades.

Razón tiene el tutor cuando dice que “por lo que aquí interesa, el niño bravío de Aveyron era igual que un sordomudo” (Itard, 1801, p.43), pues con ello está indicando una imposibilidad en relación con el lenguaje, y lo que dice interesarle es la educación, la cual no se puede dar sin el lenguaje. No dijo lo mismo cuando se refirió al aprendizaje y la habilidad desarrolladas para la selección de los granos, pues en ese caso no se necesita el lenguaje. Con todo, se decide aplicar los procesos educativos que se usaban con los sordos en esa época para enseñar el lenguaje manual. Entonces, delante del niño, repetidamente superpuso una serie de objetos a los contornos correspondientes dibujados; luego

(...) intenté hacerme traer sucesivamente cada uno de los objetos señalados con el dedo en la pizarra, la figura correspondiente. No salió nada limpio. Volví a intentar muchas veces y siempre obtuve el mismo resultado; o se

resistía tenazmente a traer el objeto que se le indicaba o cogía también los otros dos y me los presentaba los tres al mismo tiempo (Itard, 1801, pp.43-44).

El niño sordo, desde pequeño tiene los efectos de la socialización y comprende las demandas culturales; aunque no tiene el habla vocal, tiene lenguaje y es por eso que se le puede enseñar el lenguaje manual y, lo más importante, que este lenguaje se puede verter completamente en los lenguajes que usan el tracto vocal. De manera que entre un niño sordo y Víctor hay tanta distancia como la que hay entre un niño que oye y Víctor. ¿Qué probaría el hecho de que Víctor pueda hacer coincidir los objetos con sus dibujos? Podemos acostumbrar a un chimpancé a hacer esa operación, de manera que si Víctor puede hacerlo, eso no prueba su inserción en lo social, un incremento cognitivo en el sentido de la educación.

Y, de otro lado, ¿por qué tendría que hacerlo? Recordemos que está atado a sus necesidades. ¿Qué necesidad se juega en hacer esas correspondencias? Es esperable, entonces que el niño se resista, porque quiera acabar la tarea rápidamente. Veamos qué piensa Itard al respecto: “Me convencí de que aquello no obedecía sino a un cálculo de la pereza, que no le permitía hacer por separado lo que tan fácilmente podía hacerse de una sola vez” (Itard, 1801, p.44). Si de inteligencia hablamos, en este caso vemos la actuación de un niño muy inteligente. ¡Sólo un niño-hablante es capaz de hacer una tarea tan falta de economía como la solicitada!, porque, además de la inteligencia de la que está dotado por pertenecer a la especie, tiene la “inteligencia cultural” que le permite entender

que no sólo se trata de hacer la tarea solicitada, sino también de satisfacer una relación. Entonces, el tutor encuentra otro recurso: aprovechar la inclinación del niño por el orden: cada objeto en la pared “tenía su clavo y su ganchito: a cualquier cambio que se hiciese entre tales objetos, no se daba reposo hasta que los restituía por sí mismos al orden primitivo” (Itard, 1801, p.44).

Podemos encontrar este modo de obrar en algunos animales: aves canoras, serpientes de cascabel, hormigas, ratas topo lampiñas y otros, hacen acciones similares de orden o limpieza⁷, lo cual no quiere decir que se parezcan a los seres humanos, porque en cada caso se hace por razones totalmente diferentes. Entonces, el tutor tomó los objetos de marras y le puso a cada uno su clavo, bajo el dibujo que lo representaba, durante un tiempo. Puestos los objetos en las manos de Víctor, él los colgaba, una y otra vez, en el orden prefijado (Itard, 1801, p.44). ¿Memoria o discernimiento?, se pregunta el tutor: “para comprobarlo trastoqué el orden de los dibujos, y pude ver entonces cómo, sin consideración alguna hacia este cambio, volvía a colocar los objetos en el orden anterior” (Itard, 1801, p.44). El mismo pedagogo reconoce que hay memoria (algo compartido con los animales), pero no razonamiento: “Nada tan fácil, en verdad, como enseñarle a acomodarse a la nueva ordenación, pero nada tan difícil como hacerle razonar acerca de ella: tan sólo su memoria corría con gastos de cada nueva organización” (Itard, 1801, p.44). Así, para que no se valiera de la memoria, aumentó los dibujos y cambió las posiciones: “La memoria se mostró entonces una guía insuficiente para la ordenación de

⁷ <https://www.ngenespanol.com/naturaleza/que-animales-son-mas-limpios-serpientes-de-cascabel-y-otros-animales-obsesionados-con-la-limpieza/>

tan crecido número de cosas y su alma se vio forzada a recurrir a la comparación con los dibujos” (Itard, 1801, p.44).

Ante esto, el tutor creyó que había vencido todas las dificultades y que podía pasar a la siguiente etapa, propia de la enseñanza a los sordos: poner, alrededor del dibujo, “las letras que forman la palabra del objeto presentado; hecho lo cual se quita la figura, no quedando ya más que el signo alfabético” (Itard, 1801, p.45). Se espera que el aprendiz sólo vea un cambio de dibujo y que ahora las letras sean el signo del objeto. Pero “No ocurrió así con Víctor, quien, pese a las lecciones reiteradas, a la prolongada exposición de la cosa encima de su palabra escrita, no logró nunca la identificación (... pues) hay una distancia inmensa entre la figura de un objeto y la representación alfabética” (Itard, 1801, p.45). Itard no cuenta con que el niño sordo tiene una lengua, que está en la cultura; por supuesto que acudimos a su discapacidad para darle un mecanismo social (la lengua de señas)... recordemos la presencia del otro, tan definitiva, según nos enseñó Kant. Entonces, los niños sordos no se arredran, pero no porque sean más atentos y observadores —como argumenta Itard (1801, p.45)— sino porque son hablantes, son tocables por la educación.

Resuelve, entonces, proponer problemas que, una vez resueltos, pongan al niño en la posibilidad de superar la siguiente dificultad (Itard, 1801, p.45). ¡Es la posición de un educador!; todo lo contrario de la posición del que hoy se considera educador y, sin embargo, se asume como un “facilitador”. Entonces el pedagogo abandonó los dibujos que “copiaban” a ciertos objetos y diseñó unas figuras abstractas (forma y color distintos),

que el niño hizo coincidir, sin dificultad, entre el modelo y unos recortes en cartón correspondientes (Itard, 1801, pp.45-46). Luego cambió el orden (para eliminar un desempeño por rutina) y más tarde unificó los colores de las figuras (para eliminar la redundancia forma/color); en otro caso neutralizó la forma y dejó sólo la diferencia de color... y siempre obtuvo más o menos el mismo resultado (Itard, 1801, p.46). Fue introduciendo modificaciones de este tipo, cada vez más sutiles hasta que

(...) la multiplicación y la complejidad de estos pequeños ejercicios vinieron a fatigar la atención y su docilidad; reaparecieron entonces, en su mayor intensidad, aquellos arrebatos de impaciencia y de furor que estallaban con tanta virulencia en los comienzos de su estancia en Paris, especialmente cuando se veía encerrado entre las cuatro paredes de su cuarto (Itard, 1801, p.46).

Pensando en que estas reacciones son defensas a la enseñanza, el pedagogo decide no ceder e insistir en la instalación de un límite; en términos de Kant, estaríamos ante la idea de *disciplina*, siempre y cuando se tratara de un ser hablante. Pero recordemos que la resistencia también está en los procesos de adiestramiento, caso en el que la insistencia no es para vencer un impulso (en términos de Kant), sino para atenuar un instinto. Estas manifestaciones del niño se incrementaron, pues estaba presionado y obligado a realizar acciones, sin recompensa ni satisfacción. Los arrebatos de ira ahora empezaron a dirigirse contra los objetos que representas a las personas (mordía la ropa, el tendido de la cama etc.), y empezó a tener estados convulsivos (Itard, 1801, p.47). Según Kant, sin disciplina, el niño se encamina “salvaje y aturdido a los peligros” y se aparta de su destino que es la

humanidad (Kant, 1803, p.30). Pero Víctor no tenía la condición necesaria —el lenguaje— para que sobre él operara la disciplina. Itard siente desazón y zozobra, pues le parece que ha agregado sufrimiento al niño (Itard, 1801, p.47).

Pensando que esos ataques eran de epilepsia, piensa en una solución: ¿medicamentos?... no, son a menudo inútiles; ¿dulzura?... de ella nada se podía esperar ya. Se decide entonces por el más terrorífico de los procedimientos perturbadores (Itard, 1801, p.47). ¿Cuántas prácticas se realizan en educación orientadas por la relación entre ensayo y error, sin estudios previos? Detectado el hecho de que el niño le teme a las alturas (Itard, 1801, pp.47-48), el pedagogo lo expone al vacío en la ventana de su habitación, que quedaba en cuarto piso, lo que le produce un gran terror; luego lo retira de ahí y lo conduce a los ejercicios, los cuales realiza lentamente pero ya sin irritación; inmediatamente después, por primera vez, se puso a llorar (Itard, 1801, p.48). De ahora en adelante los disgustos se expresaban más moderadamente. Se trata de un efecto —hoy diríamos “conductista”— que el tutor no puede explicar, pero que le sirve para su propósito. ¡Esta es la idea de que “el fin justifica los medios”!, Muy distinta de la que planteó atrás, según la cual hay que complejizar los problemas para cualificar las respuestas. Es la vía para justificar los excesos que se presentan en ausencia de comprensión.

Si nos atenemos a la hipótesis desarrollada en esta tesis, la moderación de las expresiones del niño tiene que ver con su instinto de protección, pues son las personas que lo rodean las que ahora garantizan sus necesidades. En este caso, es adiestrar —no educar— por la

vía del estímulo negativo (recordemos que ya había practicado la vía positiva: el alimento). Víctor también pudo resolver los ejercicios en los que el tutor cambió los cartones por dibujos (Itard, 1801, p.49). Según Itard, sólo después de haber resuelto todo lo anterior, ahora va a proceder con las letras del alfabeto: tomar cada letra y ubicarla en la posición acertada, prueba que el niño resuelve sin problema, gracias a un “expediente que le excusaba de poner en juego la memoria, el discernimiento y la comprensión”: como recibía las letras en orden, así mismo la distribuía en las casillas (Itard, 1801, p.49-50). Insistimos en que ‘memoria’, ‘discernimiento’ y ‘comparación’ no distinguen a hombres y animales, pero se realizan de una manera distinta en ambos casos; la memoria, por ejemplo —lo hemos explicado ya—, en el caso de los seres hablantes se deposita en el otro (en el acervo cultural), mientras que en el caso de los animales se deposita en el individuo mismo.

El tutor detecta la operación pero no sabe si el niño hace el razonamiento respectivo (Itard, 1801, p.50). Pero ve ahí un camino para “expresar las necesidades que no era dado manifestar mediante el habla” (Itard, 1801, p.50). Entonces vuelve a usar el recurso del gusto del niño por la leche: cuando el niño estaba esperando su desayuno cotidiano, Itard tomó las letras que forman la palabra ‘leche’ en francés (LAIT)⁸ para pedirle ese alimento a madame Guérin; y luego le indicó a Víctor solicitar la leche mediante ese mismo mecanismo. El niño pone las mismas letras desde su perspectiva, razón por la cual quedan invertidas. El tutor le indica la manera correcta y el niño, finalmente, la lleva a cabo y se

⁸ En francés la palabra ‘leche’ se pronuncia en una sola sílaba.

gana su leche (Itard, 1801, p.50-51). Ahora bien, no es cierto que haya asociado el signo a la cosa, cómo cree Itard, pues, como hemos dicho, no se construye el lenguaje asociando signo a signo, sino como totalidad. Víctor está obedeciendo a la instrucción práctica, no está haciendo la asociación signo/cosa, sino la asociación cosa/cosa. No hay que olvidar que el signo lingüístico no requiere estar acompañado de la cosa; si así fuera bastaría con señalarla. Finalmente ocurre un acontecimiento que deja convencido a Itard de su labor educativa y que a nosotros nos incrementa la duda sobre nuestra hipótesis:

(...) cuando se disponía, por la tarde, a salir para el Observatorio, le vimos echar mano por propia iniciativa de cuatro letras en cuestión y echárselas al bolsillo, de manera que no bien hubo llegado a casa del ciudadano Lemerí, donde, como he contado más arriba, acude todos los días a tomar leche, pudo desplegar sobre la mesa aquellos caracteres, de manera que viniese a formar precisamente la palabra LAIT (Itard, 1801, p.51).

En lugar de una recapitulación

Itard cierra su Memoria diciendo que quisiera hacer una recapitulación, pero que el último acontecimiento habla por sí solo. Y entonces saca unas conclusiones sobre el muchacho:

(...) se halla dotado de libre ejercicio de todos sus sentidos, de que la prueba constante de atención, de retentiva y de memoria, de que es capaz de comparar, discernir y razonar y, finalmente, capaz de proyectar todas las facultades de su entendimiento a los objetos del aprendizaje (Itard, 1801, pp.51-52).

Víctor enfrenta objetos, claro está, pero que no son “objetos de aprendizaje”. Esa denominación implicaría que alguien los pone ante el aprendiz en una relación social; por lo tanto, sólo se cumple para seres hablantes. Efectivamente, el muchacho usa sus capacidades y enfrenta las situaciones. Pero no tiene cómo involucrar esto en una dinámica cultural, social, que lo defina a él en relación con los otros. Como Víctor ha hecho progresos en tan sólo nueve meses, Itard está entusiasmado con el horizonte de educabilidad del muchacho (Itard, 1801, p.52). Pero, en realidad, hemos visto que el niño ha pasado de estar completamente aislado en situación natural, a estar con otros seres humanos en situación social (luego de ser “atrapado” por sus semejantes); por supuesto que las condiciones de relación del muchacho por la vida no tenían nada que ver con las formas propias de lo social. Entonces lo que ocurrió en Víctor es una *adaptación*, a diferencia de lo que ocurre con los seres hablantes que no se adaptan sino que transforman

el mundo. Y recordemos que las transformaciones de las que es capaz un ser humano son posibles gracias al lenguaje. A partir del caso de su pupilo, Itard hace cinco deducciones atinentes a la historia filosófica y natural del hombre (Itard, 1801, pp.53-54):

1. Cuando el hombre está reducido a las funciones de la animalidad (“estado de naturaleza”), es inferior a muchos animales.
2. La condición moral del hombre es resultado de la civilización.
3. Hablar y especializar los órganos comienza en los primeros años de vida y se debilita rápidamente con el tiempo.
4. Los conocimientos, las ciencias, las bellas artes y la industria social dependen del incremento social de las necesidades. Su disminución afecta el desarrollo del espíritu.
5. Por ser capaz de apreciar las anomalías orgánicas e intelectuales de cada individuo, la medicina puede contribuir a decidir la educación que conviene a cada uno.

Respondamos a cada una de estas deducciones:

1. El “estado de naturaleza” no es un mito: cada niño que nace está en ese estado, pero la sociedad lo acoge en la palabra y lo saca de sus funciones animales. Rara vez un niño puede quedar en ese estado: ¿es el caso de Víctor?
2. La “condición moral” no es connatural al hombre. Sólo se produce en el seno de la vida social.

3. Dado el caso de Víctor, estamos de acuerdo con Itard: después de cierto tiempo, aprender a hablar ya es imposible. Pero no sabemos por qué...
4. No habría sociedades “salvajes” y “civilizadas”. El caso de Víctor podría ser un umbral entre la posibilidad o no de tener los conocimientos, ciencias, artes e industria social, disponibles en la sociedad específica.
5. Es muy importante conocer la singularidad de cada individuo para decidir la educación que le conviene. Allí la medicina tendría un lugar, pero también otros saberes.

Ya veremos —pero eso es para un futuro trabajo— qué pasó, cinco años después, con Víctor, pues, después de la Memoria, Itard escribió “Informe acerca de los nuevos progresos de Víctor de L’Aveyron” (1806) ...

Bibliografía

- Comenio, J. A. (1998). *Didáctica Magna*. Mexico: Porrúa .
- Ducrot, O., & Todorov, T. (1972). *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freud, S. (1990). *Malestar en la cultura*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1993). *Los textos fundamentales del psicoanálisis* (Vol. 1). Barcelona: Altaya.
- Itard, J. (1801). *Memoria e informe sobre Victor de l'Aveyron*. Madrid: Alianza.
- Kant, I. (1803). *Pedagogía*. España: akal S.A.
- Locke, J. (1986). *Pensamientos sobre la educación* . Madrid: Akal.
- Marx, K. (1844). *Manuscritos filosóficos y económicos*. Obtenido de pensary hacer :
<https://pensaryhacer.files.wordpress.com/2008/06/manuscritos-filosoficos-y-economicos-1844karl-marx.pdf>
- Wittgenstein, L. (1933-4). «Cuaderno azul». En: *Los cuadernos azul y marrón*. (1998, Ed.)
Madrid: tecnos.
- Zuleta, E. (1986). *Arte y filosofía*. Medellín : Percepción.