

Proceso Civilizatorio, Infancia y Educación: Contribuciones de Norbert Elias¹

Civilization Process, Childhood and Education:
Norbet Elias Contributions

Dra. Magda Sarat

Facultad de Educación

Universidade Federal da Grande Dourados/MS/Brasil

magdasaratufigd@hotmail.com

Resumen

Las contribuciones de las teorías de Norbert Elias, especialmente respecto del proceso de civilidad, permiten pensar la educación del niño y la infancia como un período de la vida humana fundamental para la formación de todos los grupos sociales, considerándose sus procesos de aprendizaje e individuación. Según Elias, el niño es un individuo con un grado de maleabilidad y adaptabilidad que precisa del “otro” para formarse; o sea, un individuo que precisa de la sociedad para volverse “físicamente adulto” y también para construir sus concepciones acerca de la vida, del mundo y de los comportamientos. En una ‘sociedad de individuos’, de acuerdo a la expresión de Elias, con la presencia simultánea de diversas personas interrelacionadas, es solamente con el diálogo entre individuos formados y otros en formación que las referencias sociales entre los grupos podrán ser construidas. Las reglas, los comportamientos, los procesos de control y autocontrol de las emociones forman parte de ese proceso mayor y permiten al individuo garantizar su inserción social. Dicho proceso es una constante entre las generaciones.

1. Recibido el 9 de enero de 2012. Aceptado el 24 de enero de 2012.

Sugerencia para citar este artículo:

Sarat, M. (2012). Proceso Civilizatorio, Infancia y Educación: Contribuciones de Norbert Elias. *Subje/Civitas*, 9. Consultado el [fecha] en http://www.subjecivitas.com.mx/num9/sarat_proceso_civilizatorio.pdf

Así, instituciones o configuraciones —según Elias— como familia y escuela tienen un papel preponderante en la organización social en la medida en que constituirán los espacios de formación del individuo. Desde esa premisa, en este trabajo discutiremos el surgimiento de la infancia como construcción histórica, social y cultural, que aparece en la Modernidad y se expresa a través de una nueva concepción de mundo —el “civilizado”. Se trata de un proceso civilizatorio con especificidades propias, que produce modos de ser, modos de hacer, de controlar, de autocontrolar, de regular los patrones sociales de privacidad, sexualidad, afectos y comportamientos, y que le permite al niño volverse un individuo en sociedad.

Palabras Clave: Infancia; Niño; Educación; Proceso Civilizatorio.

Abstract

The contributions of Norbert Elias's theories, specially those concerning the civility process, allow us to think of child's education and childhood as a period of human life that is fundamental for the formation of all social groups, considering their learning and individuality processes. According to Elias, the child is an individual with a level of malleability and adaptability that needs the “other” to form itself, in other words, an individual that needs the society to become a “physical grown-up” as well as to build their conceptions about life, world and behaviour. In an “individual society”, according to Elias's own expression, with the simultaneous presence of a variety of interrelated people, it is only with the dialogue of formed individuals with others that are being formed, that social references between the groups may be built. Rules, behaviour, emotional control and self-control processes are part of this bigger process and let the individual guarantee his social insertion. Such process has been happening for generations. Then, institutions or configurations —according to Elias— such as family and school have an important role in the social organization as they will constitute the space where individual is formed. From this thinking, we are going to discuss in this work the emergence of childhood as a historical, social and cultural construction that arise during the Modern Age and express itself through a new conception of the world —the “civilized”. It is related to a civilizing process with its own characteristics which set up ways of being, doing, control, self-control, regulate social patterns of privacy, sexuality, feelings and behavior as a result it let children become an individual in society.

Key Words: Childhood; Child; Education; Civilizing Process.

Subje/Civitas

Estudios Interdisciplinarios
sobre Subjetividad y Civilidad

NO. 9

ENERO-JUNIO | 2012

ISSN 1870 6932

www.subjecivitas.com.mx

Proceso Civilizatorio, Infancia y Educación: Contribuciones de Norbert Elias.

Pensar la educación, la niñez y los procesos de civilidad de las sociedades organizadas es un desafío y podemos abordarlo a la luz del referencial ofrecido por las teorías de Norbert Elias. Ese autor estuvo toda su vida discutiendo tales procesos, en el intento comprender la sociedad, los grupos humanos y los procesos de individuación del sujeto, y supo, como ningún otro, atribuirle al hombre la responsabilidad por su proceso de individuación, entendiendo la formación de los grupos sociales como espacio construido únicamente por individuos, personas reales, que están continuamente en relación de dependencia e interdependencia entre sí.

Según Elias ‘los seres humanos son parte de un orden natural y de un orden social’ (Elias, 1994a, p. 41) que ha sido construido a lo largo de un proceso civilizatorio que también es histórico —y, debido a mi formación, es este el lugar desde el cual yo hablo—. O sea, para Elias la ‘historia es siempre historia de una sociedad, pero, sin la menor duda, de una sociedad de individuos’ (Elias, 1994a, p.45), compuesta por adultos y niños en constante proceso de formación y de cambios.

En ese aspecto, nuestro objetivo es pensar la formación de una ‘sociedad de individuos’ a partir de la educación de los grupos que la componen en diferentes períodos de la vida humana. En este trabajo, la niñez es el *locus* elegido, niñez entendida como una construcción social, histórica y cultural conceptualizada como perteneciente al contexto de la modernidad y que al largo de la historia ha sido transformada.

Los seres humanos, biológicamente, nacen niños y con características muy particulares, lo que, según la percepción de Elias, las acercaría de un estado ‘animal y primitivo’, antes de pasar por un proceso de civilidad y regulación de sus pulsiones. Respecto a eso, hay un acercamiento de Elias al pensamiento clásico, que se puede depender en la lectura de Platón o de San Agustín, y que le atribuía al niño la falta de racionalidad como uno de los símbolos de ese ‘estado animalesco y primitivo’ (Gagnebin, 1997).

El pensamiento clásico aprehendido en Platón y San Agustín valoriza la racionalidad como una capacidad humana propia y casi exclusiva del individuo adulto, pero no explica el modo cómo tales aspectos pueden ser construidos en el hombre desde la niñez. El concepto de niñez no existe socialmente para el período citado, cual sea, la Antigüedad clásica, tampoco la percepción de la particularidad infantil como un estadio de especificidades y aprendizajes propios. En este contexto, el niño es percibido por la falta y por la ausencia de la racionalidad.

Sin embargo, Elias desarrolla esa reflexión a la medida que su análisis destaca la prodigiosa capacidad humana de aprender en sociedad, individual y colectivamente —proceso que se inicia en la niñez—, atribuyendo todo el proceso de civilidad, de humaniza-

ción del individuo y de constitución personal a una inmensa capacidad de aprendizaje y de aprehensión de la organización social de que forma parte. Por tanto:

...en los humanos, formas no aprendidas de direccionamiento de conductas perdieron su rigidez genética y se amalgamaron y subordinaron a formas aprendidas, como la comunicación, la orientación o el conocimiento social preexistente (Gebara, 2009, p. 9).

Para Elias, los niños necesitan la convivencia social y un grupo para establecer relaciones de aprendizaje, pues el ser infantil ‘sin la asimilación de los modelos sociales previamente formados, continua siendo poco más que un animal’ (1994a, p. 31). Así, podemos decir que la educación tiene el papel preponderante de permitir que los individuos se vuelvan humanos en toda su complejidad y subjetividad.

Desde esta premisa, la reflexión propuesta en este texto se encamina hacia dos sentidos: la niñez como período de aprendizajes y el papel de instituciones próximas al niño, familia y escuela (Setton, 2002; Santos, 2009; Sarat, 2009), en ese proceso de civilidad señalado por Elias (1998²).

En primer lugar, es necesario pensar el niño como individuo que nace ‘infante’³ pequeño, indefenso, que podrá ‘llegar a ser’ en su grupo, formándose a partir de todas las experiencias y referencias vividas en un tiempo considerado para la niñez⁴. De este modo, se vive un período histórico en el cual diferentes concepciones marcaron la niñez e indicaron su especificidad.

Podemos preguntarnos: ¿Cuál sería la duración del niño/niñez? ¿Cuáles son las características del niño/niñez históricamente? ¿Cómo es ser niño/niñez? Tales preguntas tienen diferentes respuestas, si pensamos en la complejidad de los contextos y grupos y en las representaciones que el ‘ser niño’ tiene en cada uno de estos.

Por tanto, en cuanto a la reflexión sobre el tiempo de ser niño —considerándose los escritos de Elias—, el tiempo es una construcción humana, en la cual ‘el individuo humano, al crecer, aprende a interpretar las señales temporales usadas en su sociedad y a orientar su conducta en función de ellas’ (Elias, 1998, p. 15). Así, hay una convención acerca de cuál es la duración del tiempo para ser niño, que va a orientar la conducta de los niños —históricamente ese tiempo es determinado por convenciones humanas de grupos y

2. Elias, N. (1998). La Civilización de los Padres. En: N. Elias (Autor). *La Civilización de los Padres y Otros Ensayos*. Santa Fé de Bogotá, Colombia: Editorial Norma. Compilación y traducción de Vera Weiler. Pp. 407-550.

3. *In fans*: del latín aquel que no habla, caracterizado por la etimología de la palabra, la ausencia de la capacidad de comunicarse a partir del lenguaje hablado.

4. En Brasil la niñez, según el Estatuto del Niño y del Adolescente —ley 8069/90— es el período que va de 0 a 12 años incompletos.

culturas—. Entonces, si la convención indica diferentes edades oscilando entre la primera década de la vida humana, será en este período que el niño estará sometido a una gama de conocimientos, comportamientos y acontecimientos cotidianos, conviviendo con adultos y otros niños que serán los responsables por insertarlo socialmente.

De este modo, es posible pensar el período de aprendizaje, en sí mismo, como un concepto aprendido a medida que el niño se va ‘familiarizando con el tiempo como un símbolo de una institución social cuyo carácter coercitivo él experimenta desde muy temprano’ (Elias, 1998, p.14), y ese tiempo indica determinadas acciones, reacciones, modos de ser y de portarse específicos para el niño o para los adultos, siendo parte importante a ser construida en la niñez.

En el contexto occidental, históricamente, varias oscilaciones sobre ese tiempo de niñez coexistieron socialmente, regladas por las así llamadas edades de la vida (Ariès, 1981), que en textos históricos parece cubrir desde el fin de la niñez a los 07 años hasta los 24 años. Así, se puede decir que, en los grupos sociales en los que participamos, ser niño tiene fecha y tiempo reglamentado por la legislación vigente. En Brasil, la referencia es el Estatuto del Niño y del Adolescente/ley 8069/90, que señala que este tiempo va de 0 a 12 años incompletos.

Tenemos, en un plazo de diez o doce años, que infundir un proceso de civilidad en el individuo y hacerlo parte de un grupo social, con condiciones de actuar, vivir en grupo y absorber toda la complejidad de un proceso de larga duración, que se llevó siglos para ser construido y, en el cual, ‘los niños deben en algunos años alcanzar el nivel avanzado de vergüenza y asco que llevó siglos para desarrollarse’ (Elias, 1994, p. 145).

Las investigaciones sobre la niñez (Ariès 1981, Badinter 1885, Priore, 1999, Gélis 1991), con algunas divergencias, que aquí no cabe discutir, (Riché-Bidon 1994, Kuhlmann 2004, Heywood, 2004), señalan la Modernidad como el momento del ‘surgimiento de una concepción de niñez’. La investigación de Ariès (1981), que tuvo como modelo empírico la niñez europea de los nobles y de las cortes a partir del siglo XVII, es un trabajo pionero en el campo de la historia, pero no puede servir de modelo teórico para todos los grupos humanos, conforme al propio Elias argumenta, si consideramos la inmensa diversidad cultural y la complejidad de las diferentes sociedades y, en este caso, especialmente en el Brasil y la Latinoamérica, donde tenemos una formación cultural y social bastante influenciada por culturas autóctonas seculares.

Pero, volviendo a la reflexión histórica del tiempo de ser niño, tenemos un modelo bastante difundido en nuestra sociedad que es la perspectiva romántica y naturalista del niño, propuesta por Rousseau, concepción que se amplía a partir del siglo XVIII. Dicha concepción percibe al niño como individuo puro, bueno e inocente, en oposición a una sociedad adulta corrompida.

Con las debidas restricciones, discuerdo de la perspectiva propuesta en la tesis de Rousseau —aun que reconozca sus contribuciones a los conocimientos sobre el niño—, y

desde este presupuesto, concuerdo con Elias que en grande medida el niño es resultado de las relaciones e interacciones establecidas con su grupo social de origen. Contrariamente a Rousseau, la metáfora de crear un individuo fuera de la sociedad para actuar en la sociedad, es ‘un proceso inviable y no humano’, conforme señala Elias.

Aunque diferentes perspectivas nos sugieran pistas para la comprensión del proceso civilizatorio, y aunque tengamos diferentes concepciones sociales, todas están marcadas por la percepción de que en cada configuración social o grupo específico existe una relación de dependencia e interdependencia entre las generaciones. Se observa así que los grupos más jóvenes pueden avanzar en contacto con las generaciones más viejas, en un proceso de coexistencia, con el objetivo de mantener y sostener el grupo.

En este aspecto, Elias (1994a, p. 30) no indica un protagonismo del niño en el aprendizaje y señala que solamente en contacto con ‘individuos mayores’ él tendría condiciones de crecer y sobrevivir socialmente, o sea, que el niño es un individuo con un grado de ‘maleabilidad y adaptabilidad que necesita del otro para formarse’, lo que en gran medida parece ser el correcto. Sin embargo, este sería uno de los puntos de divergencia, considerando otras investigaciones que revelan el protagonismo infantil en el proceso de aprendizaje social (Corsaro, 2005; 2009; Cruz, 2008; Delgado, 2005; 2008.). El propio Elias indica esta tesis cuando propone la metáfora del ‘equilibrio de poder’ que seguramente en las sociedades actuales tiene alto grado de mutabilidad, si consideramos a los niños con los cuales convivimos cotidianamente.

Por tanto, volviendo a Elias, para ‘tornar-se psíquicamente adulto, o individuo humano, el niño no puede prescindir de la relación con seres más viejos y más poderosos’ (1994a, p. 30). Tal premisa se sostiene, pero nuevamente señalo que hay que considerarse también el protagonismo infantil en la relación con adultos y con las generaciones, además del alto grado de poder relacional implícito y explícito entre las diferentes configuraciones que forman a esos individuos, o sea, generaciones de adultos y niños, pues en el proceso de socialización de niños y adultos el poder oscila constantemente.

Los niños y los adultos no coexisten pacíficamente en un proceso de transmisión y recepción cultural, pues, bajo la perspectiva de educación de las sociedades actuales, la presencia y el lugar del niño y de la niñez están consolidados y protegidos por ley. Incluso, bajo la perspectiva legal, surgen documentos como las declaraciones de derechos, que reglan, comprometen los diferentes grupos y confieren a adultos y niños ciudadanía y derecho de participación en la vida y en las decisiones sociales, con garantías jurídicas, lo que impide que un grupo someta o se sobreponga a otro de manera arbitraria.

Así, aunque haya una intensa necesidad de asimilación de modelos sociales previamente formados por el grupo de individuos adultos de una sociedad, y esta contribuya directamente en el ‘modelaje social’ (Elias, 1994a, p. 30) —actuando sobre las funciones psíquicas y formando los patrones de individualización del niño—, para que la discusión avance es importante tener clara la perspectiva histórica y cultural en la cual el niño vive.

En cuanto a eso, queremos discutir el concepto de niñez, señalando que no existe un único modelo y un único concepto en todas las sociedades para todos los grupos de individuos pequeños, pero sí podemos hablar de diferentes ‘niñeces’, o sea, para dar un ejemplo, aunque biológicamente los niños mexicanos nazcan como los brasileños, europeos o orientales, la niñez de cada grupo tendrá especificidades y aprendizajes determinados y particulares. El tiempo y el modo de ser niño posee peculiaridad histórica, cultural y temporal, de acuerdo a las necesidades y modelos de cada grupo social —aunque la Modernidad haya engendrado un modelo relativamente globalizado y los medios mediáticos se hayan encargado de expandir este modelo—, en la realidad cotidiana, las peculiaridades de los grupos se expresa, se construye y se revela en la regulación de las acciones y comportamientos acerca de las relaciones de clase, género y etnia.

Pensar en niñeces es una perspectiva conceptual importante y ayuda a adultos educadores a comprender los diferentes individuos y sus experiencias. Para adultos educadores, antes y durante el proceso de institucionalización educativa, es importante tener claro el intenso proceso de interacción social en el cual los niños están inmersos, pues ellos pasan gran parte de su tiempo de niñez envueltos en aprendizajes de formación como individuos sociales, a medida que conviven en grupos con otros adultos y otros niños.

De este modo, la niñez ‘naturalizada’ propuesta por Rousseau —o ‘adaptable’, conforme señala Elias— puede ser discutida y expresada de forma compleja, si consideramos el alto grado de adaptabilidad y capacidad de cambio alcanzada en el proceso de desarrollo del individuo en medio a conflictos, relaciones de dependencia e interdependencia de los grupos.

Por tanto, en un contexto de formación, hay que considerar el proceso civilizatorio con sus aspectos relacionales, que exigen un alto grado de refinamiento en las relaciones entre la regulación del comportamiento, el control de las emociones, el auto-control esperado, los comportamientos impuestos y la perspectiva de formación para los pequeños. También es importante resaltar la mutabilidad de tales modos de comportamiento y el modo como han sufrido profundos cambios al largo de los tiempos y de la historia.

Aquí, seguimos la reflexión considerando los cambios en la concepción del niño lúdico, naturalizado que a poco a poco es sustituida por una concepción de racionalización de la niñez e imposición de modelos sobre como ser niño. Esos modelos de racionalización proponen la regulación de lo infantil e sugieren la separación de lo adulto y de lo infantil en un proceso marcante y continuo. En términos históricos, la separación de intereses, expectativas y creación de espacios adultos e infantiles empieza en la alta Edad Media y se va consolidando en la Modernidad, cuando la vida del niño, la niñez y sus atributos pasan por un proceso de racionalización o de, así lo podríamos llamar, ‘civilización de la niñez’, que se mezcla con la perspectiva de una concepción de mundo más laica, racionalizada, científica y concretamente humana.

Al largo de los siglos, el proceso de racionalización de la niñez se va construyendo y presentando un modo de regulación basado en los modelos civilizatorios que deberán ser

propuestos por instituciones —que también están en formación—, tales como la Familia, el Estado y la Escuela, que buscan alejarse de los modelos medievales basados en supersticiones, dogmas religiosos o que tengan una visión teocéntrica de la historia.

De este modo, el proceso de racionalización de la vida y de la sociedad, que es eminentemente humano, a medida que responsabiliza el propio individuo por sus procesos de aprendizaje y organización cotidiana, también propone modelos de regulación que se van formando desde la primera infancia. Por tanto, la idea de disciplinarización y regulación de las costumbres y de los comportamientos empieza a formar parte del período de niñez como algo inherente, primario, internalizado, o como ‘segunda naturaleza’, que es fundamental para la sobrevivencia social. Conforme a Elias:

La conducta y vida instintiva del niño le son insertadas a la fuerza, aunque sin palabras, usándose el mismo molde y hacia la misma dirección debido al hecho de que un determinado uso del cuchillo y del tenedor, por ejemplo, está completamente asentado en el mundo adulto —o sea, por el ejemplo del medio. Una vez que la presión y coacción ejercidas por adultos individuales es aliada de la presión y ejemplo de todo la gente del entorno, la mayoría de los niños, cuando crece, se olvida o reprime relativamente temprano el hecho de que sus sentimientos de vergüenza y timidez, de placer y disgusto, son moldeados y obligados a conformarse a cierto patrón de presión y compulsiones externas. Todo eso les parece altamente personal, algo ‘interno’ implantado en ellos por la naturaleza. (Elias, 1993, p. 134).

En este contexto, se crean espacios de control y autocontrol de las acciones fundadas en modelos de separación, de lo que, así podríamos llamar, universo adulto y universo infantil, que en grande medida está poblado por adultos y niños y en los cuales los primeros son los responsables directos por el aprendizaje de los últimos, especialmente como padres y profesores.

Surgen acciones que están directamente ligadas a la construcción de un modelo de comportamiento para la niñez, percibido a partir de procesos como la escolarización de la niñez; higienización de comportamientos e actitudes; acciones reguladoras y sanitarias relacionadas a la niñez; control de vacunas; disciplina de horarios; regulación de la sexualidad; control de los afectos; medidas de protección del Estado; en suma, una gama de actitudes que aumentan el control social sobre los individuos e indican la forma como la historia se constituye, según Elias en un ‘sistema de presiones ejercidas por personas vivas sobre personas vivas’ (1994a, p. 47).

Bajo este aspecto, creemos que la niñez como una construcción de la Modernidad es el espacio para que individuos niños experimenten durante un tiempo y espacio relativamente exiguo una gama de conocimientos que llevó un tiempo muy largo para ser aprendido, pues ‘su vida instintiva hay que ser rápidamente sometida al control riguroso y

modelaje específico que le dan a nuestra sociedad su carácter y que se ha formado en la lentitud de los siglos' (Elias, 1994, p. 145).

En estos espacios de racionalización de la niñez, el camino que estamos recorriendo señala a los adultos como responsables, juntamente con otros instrumentos como escuela, familia, iglesia y grupo social, por la formación del individuo. Conuerdo con Elias que los padres, juntamente con la escuela, tienen un papel preponderante, al 'ejercer presión sobre la nueva generación', con los objetivos de formar los individuos para un determinado fin y de integrarles a esos individuos en su grupo social.

Por tanto, hablar sobre el espacio de la niñez en la familia y en la escuela es apuntar para los procesos de educación informal e formal, representado por estos grupos como instancia reguladora de la sociedad, pero no solitarias, pues otros grupos están presentes en esa formación, componen también la complejidad de la sociedad organizada y consiguen objetivamente aprender a ser humanos y a construir condiciones de inserción social.

Sin embargo, la construcción de ese proceso no es sencilla, pues las relaciones son complejas y los individuos tienen que someterse a riguroso control. El control ejercido por esas instancias primarias —familia y escuela, objeto de análisis del presente texto— obedece a regulaciones impuestas y determinadas por configuraciones más amplias y todas dependientes e interdependientes entre sí.

En este contexto, la idea de que la niñez, o el tiempo para ser niño, es un período importante de la formación humana se inserta en las preocupaciones en discutir las nuevas configuraciones y necesidades de un orden social centrado en el humano, en el individuo, donde el modelo mítico-religioso no responde a las ansiedades de un nuevo mundo. En este nuevo orden, la percepción de la niñez se presenta como realidad y el individuo niño pasa a formar parte del grupo social.

Hablar sobre el niño en los tiempos actuales es un desafío tanto para las teorías de Elias, que específicamente no se detiene sobre la cuestión, cuanto para campos consolidados como la Psicología y la Pedagogía, además de campos en construcción, como la Antropología, la Sociología de la Niñez y los sectores de la Filosofía que han realizado estudios profundizando las cuestiones sobre ese período de la vida.

De este modo, destacamos algunos aspectos de las relaciones de dependencia e interdependencia entre las instancias de la familia y de la escuela como espacios de formación. Tales grupos también son construcciones que se organizan en la Modernidad conforme al modelo que conocemos, pues el proceso de socialización también es un proceso histórico complejo e temporalmente determinado, presentando diferentes modelos de familia y escuela con propósitos, objetivos y principios distintos. Por tanto, son instituciones que cambian juntamente con los cambios de los grupos sociales y...

...por poseer naturalezas específicas, son responsables por la producción y difusión de patrimonios culturales diferenciados entre sí. Es necesario, pues, identificar la configu-

ración, la disposición particular entre ellas, bajo una perspectiva antropológica, para se aprehender experiencias específicas de socialización (Setton, 2002, p. 102).

De ese modo, aunque podamos señalar la familia como lugar de socialización primaria y percibir que ella tiene un papel fundamental en la constitución del sujeto, es imposible no reconocer el lugar del proceso de escolarización en la vida del individuo, que ocurre cada vez más temprano, considerándose que los niños van cada vez más jóvenes para una institución educativa, especialmente si consideramos los procesos de inserción femenina en el mundo del trabajo a partir del siglo XIX.

En este contexto, esas instancias socializadoras son responsables por un intenso proceso de regulación de los comportamientos, que ocurren de modo continuo e ligados entre sí, dependiente e interdependiente, a medida que las tensiones y relaciones de poder se van formando en los diversos espacios y presentando nuevos modelos de socialización para los pequeños.

Un intenso proceso de coacciones y presiones externas e internas permea el universo de formación del niño, indicando sobre los adultos cobranzas sociales que causan ‘malestar’ a medida que el pequeño no atiende a los patrones de comportamiento impuestos y esperados por su grupo. De cierta forma, un niño ‘sin modales’ remite a un comportamiento característico de la ‘primera naturaleza’ (Wouters, 2009), retornando al estado ‘primitivo y animalesco’ ya mencionado anteriormente.

En este sentido, podemos decir que las instituciones primarias de formación, cuales sean los modelos, actúan de modo regulador respaldando y respondiendo socialmente a los procesos de contención de las emociones y del comportamiento de la vida del individuo. Sin embargo, al hablar de instituciones, es importante recordar que siempre estamos hablando de personas, y son las personas que nos importan, así como el modo como manejamos las relaciones entre los individuos, pues la necesidad de formar al niño y regular su comportamiento está relacionada a las respuestas sociales que nosotros adultos daremos a la necesidad de generar y educar un niño —bajo nuestra responsabilidad—, que está expuesta y es observada por el ‘otro’.

La escuela, el grupo y la familia tienen proyectos de futuro que son pensados en la constitución de un sujeto que necesita responder a su grupo y a las necesidades del mismo. De este modo, se intensifica la preocupación de padres, adultos y profesores con el control del comportamiento de los niños, imponiendo a padres y adultos cercanos un filtro ‘severo’ en la evaluación del resultado de la educación del niño, especialmente del ‘otro’.

Actualmente, hay una intensa preocupación con el futuro, con la formación para el trabajo y esos valores que son básicamente de una clase más abastada, con la intención de mantenerse en ascensión. Tales valores acaban extendiéndose como valores para las clases menos privilegiadas.

Subje/Civitas

Estudios Interdisciplinarios
sobre Subjetividad y Civilidad

NO. 9

ENERO-JUNIO | 2012

ISSN 1870 6932

www.subjecivitas.com.mx

Por otro lado, los niños perdieron su tiempo de niñez, si consideramos que necesitan prepararse para la vida adulta, hacer cursos extracurriculares, para que puedan ser bien sucedidos futuramente, o aun en diversos casos necesitan trabajar para ayudar a los adultos en la supervivencia diaria. O sea, la vida del niño y la niñez son objeto de constantes preocupaciones, y podemos decir que el ‘romanticismo’ propuesto por Rousseau no tiene eco en una sociedad que, por un lado, es en muchos aspectos excluyente, y que, por otro, incluye solamente los que se comportan de acuerdo a sus patrones de regulación, civilidad y ‘buenos’ modales.

En este espacio, tenemos un tiempo de niñez que está marcado por intenso proceso de aprendizaje, considerándose toda la complejidad del proceso educativo. Hay una necesidad urgente de aprender, de sobrevivir. Goudsblom, analizando el texto de Elias ‘Sobre los seres humanos y sus emociones’, señala que:

Los seres humanos pueden y precisan aprender más que cualquier ser de otras especies (...) pero no hay ningún otro animal que necesite confiar en el aprendizaje tan profundamente como los seres humanos (2009, p. 51).

Así, partiendo del principio de que necesitamos aprender para sobrevivir, la niñez se vuelve el momento crucial, el niño el individuo ideal para llevar adelante los proyectos del grupo adulto que o rodea. Sin embargo, para finalizar, queremos retomar la cuestión de que creemos en esa educación y en este proceso civilizatorio como un proceso que actualmente percibe y valoriza el protagonismo infantil y que puede darnos ‘esperanza’ de continuidad y de reflexión de las generaciones futuras.

Está claro para nosotros que no hay grupos transmisores y otros pasivos, receptores del conocimiento, pues las relaciones son circulares, relacionales y actúan constantemente entre adultos y niños, conformando procesos de civilización de *costumbres. Sin embargo, siempre hay que tener en cuenta las relaciones entre los individuos sociales, pues en una ‘sociedad de individuos’ solamente podemos aprender, convivir y sobrevivir en grupo.

Para concluir, la niñez en la actualidad ya no es un tiempo libre, lúdico e idílico; se convirtió en un tiempo de especificidades propias y de formación del sujeto que está en proceso, pero aún presenta aspectos de flexibilidad en una sociedad cada vez más exigente y que vuelve precoz la formación del niño. Elias y Dunning señalan la necesidad de controlar a los niños pero recuerdan que

solamente los niños saltan y bailan con excitación, solamente ellos no son inmediatamente censurados como descontroladas o anormales, si lloran y sollozan públicamente, en lágrimas desencadenadas por sus sufrimientos súbitos, si entran en pánico en un miedo salvaje, o si cierran los puños con firmeza y le pegan o muerde al odiado enemigo, en total abandono cuando se excitan. [...] Para que se las consideren normales, se espera

que los adultos viviendo en nuestras sociedades controlen, a tiempo, su excitación (Dunning, 1992, p. 103).

La presente investigación nos remite a otros comienzos y a pensar la niñez de una forma más flexible y con un proceso de relajamiento de las reglas, que está en construcción, pero que aún le permite al individuo niño ser espontáneo y ligero, lo que no es posible en el mundo adulto y 'civilizado'.

Bibliografía

- Ariès, P. (1985), *História Social da Criança e da Família*. 2ª. ed. Rio de Janeiro: LTC Editora.
- Badinter, E. (1981). *Um Amor Conquistado: O Mito do Amor Materno*. 9ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Brasil, Congresso Nacional, (1990). *Lei nº 8.069. Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília, Congresso Nacional.
- Corsaro, A. (2005), *Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas*. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 443-464, Maio/Ago.
- Corsaro, A. (2009), *Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e transição iniciais na vida das crianças*. In: Muller, Fernanda e Carvalho, Ana Maria Almeida. (Orgs.). *Teoria e prática na pesquisa com crianças*. São Paulo: Cortez, p. 83-103.
- Cruz, S. H. V. (Org.). (2008), *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, p. 141-157.
- Delgado, A. C. (2005), *Sociologia da infância: pesquisa com crianças*. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 351-360, Maio/Ago.
- Delgado, A. C. C. Müller, F. (2008), *Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças*. In: Cruz, S. H. V. (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, p. 141-157.
- Elias, N. (1993), *O processo civilizador: formação do estado e civilização*. Rio de Janeiro, Zahar, vol II.
- Elias, N. (1994), *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Rio de Janeiro, Zahar, vol I.
- Elias, N. (1994a), *A sociedade dos indivíduos*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar.
- Elias, N. (1998), *Sobre o Tempo*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar.
- Elias, N. (1998). *La Civilización de los Padres*. En: N. Elias (Autor). *La Civilización de los Padres y Otros Ensayos*. Santa Fé de Bogotá, Colombia: Editorial Norma. Compilación y traducción de Vera Weiler. Pp. 407-550.
- Elias, N. (2009), *Sobre os Seres Humanos e suas Emoções: um ensaio sob a perspectiva da*

Subje/Civitas

12

Estudios Interdisciplinarios
sobre Subjetividad y Civilidad

NO. 9

ENERO-JUNIO | 2012

ISSN 1870 6932

www.subjecivitas.com.mx

- sociologia dos processos. In: Gebara, A.; Wouters, C. (Orgs.) *O controle das emoções*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB.
- Elias, N. e Dunning, E. (1992), *A busca da excitação*. Lisboa: Difel.
- Gagnebin, J. M. (1997), *Infância e pensamento*. In: Ghiraldelli, P. J.r. (org). *Infância escola e modernidade*. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, pp.82-100.
- Gebara, A.(2009), *Introdução* In: Gebara, A.; Wouters, C. (Orgs.) *O controle das emoções*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB.
- Gélis, J. (1991), *A individualização da criança*. In: Ariès, P., Chartier, R. (orgs.). *História da vida privada*. São Paulo: Companhia das Letras, v.3, p.311-29.
- Goettert, J & Sarat, M. (2009), *Tempos e espaços civilizadores: diálogos com Norbert Elias*. Dourados, Ed. UFGD.
- Goudsblom, J. (2009), *A vergonha uma dor social* In: Gebara, A.; Wouters, C. (Orgs.) *O controle das emoções*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB.
- Heywood, C. (2004), *Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no ocidente*. Porto Alegre: Artmed.
- Kuhlmann JR., M & Fernandes, R.. (2004), *Sobre a História da Infância*. In: Faria Filho (org.) *A Infância e sua educação: materiais, práticas e representações* (Portugal e Brasil). Belo Horizonte/MG Autêntica.
- Priore, Mary Del (org). (1999), *História das Crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto.
- Riché, P., Alexandre-Bidon, D. (1994), *L'Enfance au Moyen Age*. Paris: Seuil / Bibliothèque Nationale de France.
- Santos, R. (2009), *O papel da família e da escola no processo contemporâneo de socialização primária: uma reflexão sociológica sobre representações e expectativas institucionais*. In: Goettert, J & Sarat, M. *Tempos e espaços civilizadores: diálogos com Norbert Elias*. Dourados, Ed. UFGD.
- Setton, G. (2002), *Família, escola e mídia: um campo com novas configurações*. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28, n.1, p. 107-116, jan./jun.
- Weiller, V. (1998), *La civilización de los padres y outro ensayos*. Bogotá, Editorial Norma.
- Wouters, C. (2009), *Mudanças nos regimes de costumes e emoções: da disciplinarização a informalização* In: Gebara, A.; Wouters, C. (Orgs.) *O controle das emoções*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB.