

# Niñez y currículum

## Niñez y currículum oculto: designaciones hegemónicas de la infancia

*Marisol Loyola Venegas*

*“Las prácticas educativas, y el currículum es un conjunto de ellas, no existen aparte de ciertas creencias sobre las personas y sobre la forma en que interactúan y deben hacerlo en el mundo”.*

(Shirley Grundy)

### *Resumen:*

En el presente artículo se propone una mirada crítica sobre las formas de nombrar la niñez en espacios públicos y educativos. A partir de la categoría de análisis que introduce el currículum oculto, se intentan desmontar soportes ideológicos y operaciones discursivas implicados en la producción de términos y metáforas, utilizados cotidianamente para hablar de la niñez. En el lenguaje se asientan tanto las representaciones sociales como la construcción de subjetividades de niñas y niños, que en todo momento se han conformado desde un sujeto situado etaria e históricamente. En este ejercicio de los discursos dominantes se despliegan las designaciones hegemónicas de la infancia. Por último, un examen atento y crítico de las palabras, a lo largo del texto, está motivado por el deseo de promover procesos de resignificación de los diversos modos de ser de niñas y niños, con los fines de abrir espacios en donde puedan pensarse a sí mismos/as y narrar sus propias historias.

*Palabras clave: Niñez - Currículum oculto - Hegemonía - Infancia*

### *Summary*

This article aims at a critical look at the way childhood is regarded in public and educational places. In order to introduce the hidden curriculum, there is an analysis

which tries to state an ideological support and discursive operations implied in the production of terms and metaphors daily used to speak about childhood.

The language used shows both social representations and the build-up of girls and boys' subjectivities. They have conformed to historical subjects at any time. In this exercise of predominant discourses, hegemony terms open out.

Finally a careful and critical examination of the words throughout the text is motivated by the need to promote processes of redefining the various ways to be girls or boys in order to give space so that they will feel involved and able to narrate their own stories.

*Key words: Childhood - Hidden curriculum - Hegemony - Childhood*

## 1. Un preámbulo:

Los distintos modos de nombrar la niñez, usados comúnmente en el lenguaje, se han incorporado al habla casi como si fueran *naturales*. En un recorrido más acucioso por estas palabras cotidianas, se indagará en el tejido representacional del currículum oculto y el lenguaje, a través de una reflexión en torno a lo que, como dice el título de este artículo, se constituyen en designaciones hegemónicas de la infancia. La idea es repensar los soportes ideológicos que construyen significados para la niñez en distintas dimensiones de la cultura en la que estamos insertos y que resuenan en el espacio escolar. Al mismo tiempo, explorar en operaciones discursivas que hablan de niñas y niños, con los fines de liberar diversos sentidos para comprenderlos, desdibujando los encasillamientos tradicionales.

Para estos propósitos, la evolución del concepto de "currículum oculto"<sup>15</sup>, permite volver a pensar en la niñez a partir de todo el mundo que abre esta categoría de análisis. El currículum oculto posibilita la revisión de las creencias que surgen en el ámbito educacional sobre la niñez, des-ocultando aquellas zonas no exploradas: "es la pregunta por lo oculto mismo lo que nos puede ayudar a descubrir la relación histórica entre lo que es enseñado en la escuela y el contexto más amplio de instituciones que lo rodean" (Apple y King, 1988: 78).

En suma, la reflexión sobre las estrechas relaciones entre el currículum oculto, la cultura y el lenguaje devela los usos y abusos de nombrar, designar, clasificar, serializar, jerarquizar, discriminar, excluir y silenciar la niñez en las diversas esferas de la educación. En el lenguaje convencional, se encuentran las pistas para entender la niñez como una producción cultural dinámica, no definitiva y, por lo mismo, susceptible de alterar a través de procesos de destrucción, construcción y deconstrucción.

---

<sup>15</sup> Concepto acuñado por Jackson. Reflexionado por Apple, Young, Giroux, Grundy, entre otros.

## 2. Una mirada al currículum oculto:

Desde que Jackson propuso una nueva mirada a las relaciones humanas dentro de la sala de clases, se han abierto nuevas vías de interpretar el currículum: leyendo entre líneas, por los márgenes, lo latente, lo oculto y los subtextos de la trama educativa en general. Se pusieron de manifiesto las relaciones entre poderes, conocimientos, control social y sus vínculos con los contextos históricos, políticos, económicos, sociales, culturales, entre otros. Siguiendo la definición de Giroux y Penna: “el currículum oculto contiene las normas, valores y creencias no afirmadas explícitamente que se transmiten a los estudiantes a través de la estructura subyacente tanto del contenido formal como de las relaciones de la vida escolar y del aula” (1990: 65). El planteamiento de estos autores invita a ir más allá de las fijas categorías que oponen lo oculto y lo visible, lo explícito e implícito, lo formal e informal, como relaciones permeadas en la constelación simbólica de la educación en general. Para Apple y Young, “el currículum oculto, es decir, la enseñanza tácita de normas y expectativas económicas y sociales, a los alumnos en la escuela, no es tan oculto ni tan “distraído” como muchos educadores creen” (1988: 7). En definitiva, en el currículum se encuentran las creencias y valores que sostienen todas las prácticas educativas.

En el ensamblaje de la cultura y el lenguaje se producen y reproducen las operaciones más tradicionales del poder. En este sentido, resulta indispensable comprender y criticar los discursos hegemónicos que fundamentan la producción de los currículos. Sobre todo si pensamos en la intencionalidad del lenguaje, soporte histórico – cultural que subyace a la selección y producción del conocimiento, la participación de los sujetos educativos y los sentidos de la educación. Una mirada crítica apunta a cuestionar las pretensiones de validez de todo currículum cuyos significados no hayan sido negociados, socializados, dialogados democráticamente. El currículum es un producto cultural, dinámico y situado. En palabras de Grundy, (1991: 39): “el *currículum* es una construcción social. Es más, la forma y objetivos de esa construcción estarán determinados por intereses humanos fundamentales que suponen conceptos de personas y de su mundo”.

La persistente visibilización teórica y política de aquello *oculto* del currículum en las últimas décadas ha permitido franquear el discurso oficial y avanzar hacia un trazado periférico que emplaza nuevas formas de nombrar y resignificar. Este llamado a cuestionar la inocencia del lenguaje implica una lectura otra y la generación de discursos alternativos a toda habla hegemónica. En este sentido, lo oculto del lenguaje conlleva desmontar las operaciones discursivas que posibilitan las designaciones, explicitar el impacto simbólico y material de los nombramientos en las subjetividades de niñas y niños, indagar en los soportes culturales de las palabras, acusar la instrumentalización de las designaciones en contextos educativos, develar las complicidades que se establecen entre las designaciones hegemónicas y el currículum jerárquicamente instituido. Y en ese contexto, liberar puntos de inflexión o fuga disyuntivos a la hendidura propia de la exclusión.

### 3. Designaciones hegemónicas de la infancia:

Las distintas formas de nombrar la niñez tienen una base heredada de las tradiciones históricas, políticas, científicas, ideológicas que se expresan, a grandes rasgos, desde la carencia, el *minus*, la falta, la debilidad, entre otros lugares, en los márgenes del poder. La hegemonía de los discursos se inscribe a partir de una perspectiva jerárquica que sitúa arriba al adulto/a y abajo al niño/a en el concierto de las representaciones sociales. Este ordenamiento distribuye de tal manera el lugar de los sujetos que polariza la recíproca permanencia de la fragilidad y el poder. En este contexto, se puede pensar la niñez como otro punto de resistencia en el intento por socavar los discursos dominantes, aquellos que delimitan un campo de comprensión para niñas y niños desde la subordinación<sup>16</sup>. La infancia, en tanto constructo cultural, se ha repuesto una y otra vez en el escenario público a partir de esta forzada sumisión que obliga a mirarla desde lo alto, a través de transcurros de significación y resignificación que operan desde una lógica denominativa y vertical.

Bajo esta mirada, la designación es un ejercicio del poder hegemónico que, además de cumplir una función denominativa en términos puramente lingüísticos, también señala un modo de ser y un destino para quien es nombrado. El trazado de un designio a través del nombre, de determinación de un proyecto y un futuro, queda aquí comprometido. La misma designación implica una objetivación, de tal modo que repone una de las más clásicas operaciones del poder: la relación jerárquica entre un sujeto y un objeto. En este mismo acto se establece una distancia abismante y se aleja lo que incluso se quiere acercar. Para Arendt, “en el momento que queremos decir *quién* es alguien, nuestro mismo vocabulario nos induce a decir *qué* es ese alguien; quedamos enredados en una descripción de cualidades que necesariamente ese alguien comparte con otros como él; comenzamos a describir un tipo o “carácter” en el antiguo sentido de la palabra, con el resultado de que su unicidad específica se nos escapa” (1974: 241). La pregunta por el sujeto –como objeto de investigación– repone el anhelo de un conocimiento acabado. Sin embargo, la ilusión de aprehensión o reducción de lo objetivado nos remite a algo que ya de ninguna manera es. En este entendido, las designaciones hegemónicas de la infancia parten de un ejercicio aún más extremo del poder, nombrando y definiendo al otro ante todo momento como un objeto, estableciendo la lógica racionalista o instrumental de la primacía de un sujeto adulto y controlador.

El sustrato estructural de toda designación se instaura en el despliegue de una lógica de organización preestablecida que pretende clasificar el mundo entero en categorías<sup>17</sup>. La tabla categorial tiende a universalizar lo pequeño, a

<sup>16</sup> En este contexto, la hegemonía puede ser pensada a partir de los aportes teóricos de Gramsci y sus planteamientos sobre la tensión entre la hegemonía cultural de las clases dominantes y las formas de subordinación.

<sup>17</sup> Ver en: Heidegger, M., *Ser y Tiempo*, pp. 56, 57. “La ontología antigua tiene por base ejemplar de su interpretación del ser de los entes que hacen frente dentro del mundo. Por forma de acceso a ellos pasa el *noein* o bien el *λογος*. En éstos hacen frente los entes. Mas el ser de estos entes ha de ser apresable en un señalado *λεγειν* (permitir ver), de tal suerte que este ser resulte ser comprensible desde el primer momento como lo que él es y ya es en cada ente. El previo “decir del” ser que entra en todo “decir que” (*λογος*) relativo a un ente, es el *κατηγορια*. Éste significa primariamente:

homogeneizar lo diverso, a reducir lo irreductible. Vista así, la tabla categorial se constituye en todo un sistema de límites que impone un orden bajo el cual el universo entero debe ser pensado. Las categorías son el principio de reunión por antonomasia. Toda tabla categorial, desde Aristóteles a Descartes, elabora un ordenamiento de la alquimia del mundo, en donde todo mundo posible estará compuesto de combinaciones de lo posible. Todo mundo posible es entonces todo mundo pensable, de tal modo que descifrar la tabla categorial implica habérselas con la gramática profunda del lenguaje que constantemente genera sentido. La violencia sobre lo pequeño y lo particular marca una comprensión de las cosas a partir de un universal que, como define su término, obliga a pensar todas las cosas desde “una” sola “versión” del mundo. Como la taxonomía china que recuerda irónicamente Borges<sup>18</sup> y que evidencia el absurdo de la institucionalización del límite y orden para pensar el mundo. La idea de comprender la niñez como un corpus delimitado y reductible obedece a esta misma lógica. Siguiendo el profundo significado que encierran las categorías, citado anteriormente, se puede decir que las designaciones hegemónicas de la infancia se fundan como el previo “decir del” y conlleva el gesto avasallador de decirle a la cara a un niño o niña, acusar públicamente, lo que antes de ser ya es.

Otro encuadre para pensar a niños y niñas se funda en el estereotipo que, por la prevalencia de un tipo de economía del pensamiento, produce un número acotado de representaciones de la niñez. Según el paradigma dominante, podemos pensar la infancia desde un listado sinonímico reducido para cada tiempo. Hoy esto se traduce en las ideas políticamente correctas que la delimitan en los terrenos de la inocencia, pureza e ingenuidad. Pero la niñez no siempre se ha significado con los mismos contenidos. El concepto de infancia ha sido acuñado según las distintas formas de recibir a los recién nacidos a lo largo de la historia, que van desde el infanticidio a la protección, la pedagogización al infantilismo o del abandono a la ternura<sup>19</sup>. Como niños y niñas no escriben la historia, las distintas representaciones sociales muestran más bien las concepciones que los adultos tienen de la niñez que sus reales modos de ser. A propósito de estas reflexiones, Corea y Lewkowics sostienen que “la infancia puede considerarse como el conjunto consistente de las intervenciones institucionales sobre los niños y la familia” (1999: 91).

---

acusar públicamente, decirle a la cara a alguien algo delante de todos. Empleado ontológicamente, quiere decir el término: decirle a la cara a un ente, por decirlo así, lo que él es en todo caso ya como ente, permitirlo ver de todos en su ser. Lo avistado y visible en tal ver son las κατηγοριαί. Abarcan las determinaciones apriorísticas de los entes “de” que se puede “decir que” de distinto modo en el λογος.”

<sup>18</sup> Ver en “El Idioma analítico de John Wilkins”, Jorge Luis Borges (1976) *Otras Inquisiciones*. Madrid: Emecé: “Esas ambigüedades, redundancias y deficiencias recuerdan las que el doctor Franz Kuhn atribuye a cierta enciclopedia china que se titula *Emporio celestial de conocimientos benévolos*. En sus remotas páginas está escrito que los animales se dividen en a) pertenecientes al emperador, b) embalsamados, c) amaestrados, d) lechones, e) sirenas, f) fabulosos, g) perros sueltos, h) incluidos en esta clasificación, i) que se agitan como locos, j) innumerables, k) dibujados con un pincel finísimo de pelo de camello, l) etcétera, m) que acaban de romper el jarrón, n) que de lejos parecen moscas.”

<sup>19</sup> El infanticidio y el abandono están expuestos como dos de las etapas de la Historia de la Infancia de Lloyd De Mause.

En lo que sigue se desarrollarán más en extenso distintas designaciones de la niñez, junto con las implicancias que derivan en representaciones desde lo etimológico, ontológico, jurídico, político y pedagógico.

Un cúmulo importante de investigaciones sobre la niñez en el idioma español remiten a la etimología de la palabra infancia. La designación de la niñez como infancia tiene connotaciones peyorativas desde su etimología latina: significa “*el que no habla*” (prefijo negativo *in* y verbo *fari*). La construcción negativa del término se inscribe desde la ausencia y la falta, carencia que hemos visto reproducirse en un sinnúmero de teorías psicológicas y pedagógicas, por ejemplo. Castello y Mársico, citados por Kohan, nos dicen que en la antigüedad “el término pasó a ser usado para designar a los que no están habilitados aún para testimoniar en los tribunales y, de un modo más general, a los que todavía no pueden participar de la *res pública*” (2007:10). La niñez relegada al afuera del habla profundiza las conceptualizaciones de niñas y niños desde la subordinación o exclusión del escenario social.

Si el ejercicio de la palabra es considerado condición constitutiva de los procesos de comunicación y participación, en los que niñas y niños expresan sus deseos e intereses, la niñez como tal ha sido silenciada y, por lo mismo, relegada de la esfera pública y política. El espacio escolar se ha hecho eco de esta discriminación. Las relaciones de los sujetos en el aula se han regulado desde el habla y el silencio, otorgándose aún hoy un alto valor a este último para propiciar los procesos educativos. En palabras de Jackson, los niños y niñas “tienen también que aprender a sufrir en silencio (...) se espera de ellos que soporten estoicamente los continuos rechazos, demoras e interrupciones de sus anhelos y deseos personales” (1994: 58).

El silencio ha sido hasta ahora un aliado estratégico de la disciplina y el orden, incluso dentro de propuestas pedagógicas de avanzada. El uso de la palabra sigue siendo en muchas escuelas privilegio exclusivo del profesorado y la apropiación del habla por parte de los estudiantes continúa, en muchas ocasiones, considerándose como puro ruido, bullicio o interferencia. La designación de la niñez como *infancia* se ha capitalizado en todo el proceso educativo; siguiendo la pregunta de Foucault podemos concluir: “¿qué es después de todo un sistema de enseñanza, sino una ritualización del habla; sino una cualificación y una fijación de funciones para los sujetos que hablan; sino la construcción de un grupo doctrinal cuando menos difuso; sino una distribución y una adecuación del discurso con sus poderes y saberes?” (1999: 45-46).

Por otra parte, el estar fuera del habla y del ejercicio de la palabra produce modos de ser que inhabilitan a niñas y niños a narrar su propia historia. Concebida solo como una parte de la existencia, como proyecto inacabado, la niñez se presenta como el inicio de la vida humana, sin una sustancia propia, sino solo en vistas a otras etapas de la vida. La infancia es un término que desontologiza la niñez. La infancia se piensa como pura proyección al futuro, dicho en términos aristotélicos, como *potencia* en relación al *acto*, como potencia de ser. En el entendido de que niños y niñas solo pueden llegar a ser alguien “cuando sean grandes”. De este modo, urge pensar la infancia ya no como potencia o proyecto inacabado para llegar a ser adultos, sino como el

modo de ser del comienzo, como condición humana que nos acompaña en todo momento y en cada novedad. A firma Hannah Arendt: “que toda vida individual entre el nacimiento y la muerte pueda contarse finalmente como una narración con comienzo y fin es la condición prepolítica y prehistórica de la historia, la gran narración sin comienzo ni fin” (1974: 245).

La infancia, como etapa supeditada a la adultez, ha sido fuertemente utilizada bajo un interés biopolítico y demográfico que solo sirve para un control efectivo de la población. Esta práctica ha sido adoptada por las concepciones de la instrumentalidad técnica dentro de las ciencias sociales, que clasifican y encasillan la vida humana por categorías etarias. En esta línea discursiva y a propósito del impacto de la primacía del tecnicismo conductista y positivista en el ámbito educativo, Dal Santo señala: “en este contexto que exacerbó el criterio normativo de las prácticas educativas, quedaron afuera los debates ideológicos, de carácter cultural, sociopolítico, histórico, etc., que permiten visualizar al sujeto situado y atravesado por diversas circunstancias que trascienden las planificación eficientista y las estadísticas” (2002: 92). Además, la clasificación etaria valida el adultocentrismo y construye desde la lógica de oposiciones asimétricas todo un conflicto intergeneracional, en donde la primera y última palabra la tiene el adulto. Si extrapolamos, podemos pensar que los significados que definen a niñas y niños están pensados desde una *adultodesignación*. Históricamente la niñez ha sido *adultodesignada*.

Un sinónimo recurrente para la niñez, que evidencia esta *adultodesignación*, es el término *menor*. Este nombramiento, de carácter jurídico, asegura la imputabilidad penal a niños y niñas. El adulto en este caso es el “mayor”, el que tiene discernimiento, jerarquía social y puede responder judicialmente<sup>20</sup>. El concepto *menor* visibiliza la infancia en el espacio público, pero no abarca la totalidad de niñas y niños. En un artículo sobre conceptualizaciones de la niñez en las políticas públicas de nuestro país, se sostuvo que dentro de los “paradigmas de protección” a la infancia esta designación se ha centrado principalmente en los menores vulnerables. “El concepto “menores” es uno de los primeros en usarse, y está vinculado a procesos judiciales y de protección social. A su vez, podemos decir que nos hace pensar en algo de poca envergadura y de poca importancia, en algo secundario. Tras él, descubrimos que los niños son entendidos como *objetos* necesitados de protección” (Grupo de Trabajo Niñez, EPE, 2006: 50).

Se advierte, eso sí, de la preocupación relativamente reciente por las precisiones del uso del lenguaje: “al leer documentos emanados de los actuales ministerios o programas públicos, se observa preocupación en el uso del lenguaje, dejando atrás denominaciones de los años 60’ e incorporando la distinción de género entre “niños y niñas”. El cambio más notorio ocurre en el ámbito de la justicia, donde se ha cambiado el nombre de “Juzgados de Menores” por el de “Tribunales de Familia”. A pesar de esto, seguimos teniendo un Servicio Nacional de *Menores* (Sename)” (Grupo de Trabajo Niñez, EPE, 2006: 51).

---

<sup>20</sup> Aun cuando Chile ha adherido a la Convención de los Derechos del Niño, ya se aprobó la ley que disminuye la imputabilidad penal a los 14 años, lo que abre todo un debate sobre la protección real de la niñez.

En el texto se sostiene que el término *menores* aún se sigue entendiendo en el imaginario social chileno como sinónimo de infantes, niños(as) o párvulos, pero hacen notar que se utiliza principalmente para referirse a niños(as) pobres, en riesgo social, abandonados o niños(as) de la calle.

El concepto *menor* sigue siendo usado en muchos espacios de las políticas públicas como una designación que expresa sesgos de clase, género y etnia. El *menor* señala otra forma de diferir en la diferencia ya establecida por la “infancia” e intenciona las representaciones de la niñez desde una lógica social productora de minusvalías. El *menor* está en el espacio público, pero como un problema social, es el indigente, vagabundo y por lo mismo un posible “delincuente”. El *menor* en el espacio público tensa las categorías fijas que oponen visible e invisible, mayor y menor, centro y margen e instala un escenario para la educación menos desde la prevención que desde la corrección y rehabilitación. Una violencia encubierta se deja entrever en los programas de intervención en la infancia, que, según Corea y Lewkowicz (1999), se trazan en un doble juego de protección y vigilancia. En la primera el niño y la niña protegidos se ajustan a la norma y las reglas, y en la segunda, la infancia se presenta como peligrosa.

En otro sentido, las representaciones asociadas con la *infancia* han ido a la par de las visiones de la escuela más tradicional. De hecho “el niño moderno es el niño escolarizado” (Pereyra et. Al.: 2002: 10). Esto hace comprensible, en parte, la infantilización de los saberes que se imparten en la sala de clases, sobre todo en el contexto de la sesgada visión técnico metodológica de la enseñanza. El aula, como escenario privilegiado de los procesos de enseñanza y aprendizaje, sería otro lugar de devaluación de los saberes: “parece obvio que la educación moderna, en la medida que aspira a establecer un mundo de niños, destruye las condiciones necesarias para el desarrollo y el crecimiento vitales” (Arendt, 1996: 198 - 199). Pineau también coincide con este punto: “el saber escolar, que responde a ciertas pautas –por ejemplo, debe ser graduado, debe adaptarse al alumno, debe ordenarse en bolillas o unidades, etcétera–. El saber científico puro es moldeado por la forma en que es presentado, por las condiciones en las que se enseña y se aprende, y por los mecanismos de sanción y evaluación de su adquisición” (2001: 9). La infantilización de los saberes va a la par con la concepción de la niñez como infancia. Y de paso infantiliza al profesorado.

Por el aula circulan los vastos contenidos del currículum oculto, en donde encuentran nuevas formas de asentarse las designaciones hegemónicas y las categorizaciones. Desde el párvulo (del latín *parvus*, pequeño) que define al niño(a) por su tamaño, las designaciones de la infancia se anclan en metáforas potentes y cotidianas que producen los imaginarios de los estudiantes dentro de la comunidad escolar.

En estas pocas líneas no se pretende llegar a la esencia de la comprensión de la niñez al interior de la escuela, pero sí despojar de inocencia las operaciones y resquicios del lenguaje que se inscriben en las subjetividades y que son mediatizados también por el uso cotidiano de las metáforas. Siguiendo el planteamiento de Derrida (1989), el peso de la metáfora radica en la institución de la usura (en este caso del término o idea de niñez), el desplazamiento del concepto hacia la figuración, la doble borradura de la niñez en una infancia ya

gastada. En definitiva, si los términos que nombran la niñez muestran los rasgos de inferioridad y negatividad, en la metáfora se materializa una ausencia, receptividad o pasividad casi total.

De esta manera, aún se mantiene vigente la idea de la infancia como una tabla rasa, que fue pensada ya desde la filosofía aristotélica. Para el filósofo griego, llegamos al mundo como una tablilla en la que nada se encuentra escrito (Aristóteles, 1988). El concepto de *tabula rasa* fue retomado en las teorías epistemológicas de algunos representantes de la filosofía empírica: Hume, Berkeley y Locke. Este último utilizó, además de la tabla rasa, otras metáforas para comprender la infancia: el papel o la pizarra en blanco y la cera para moldear. Locke enfatiza la idea de que antes de la experiencia, el entendimiento humano no tiene nada, no existe nada innato en la niñez. La diversidad humana estaría dada solo por la educación que se recibe (Locke, 1980).

Desde sus propuestas educativas, Durkheim reafirma esta idea en sus pasajes sobre los procesos de socialización. Este autor relaciona educación e hipnosis, en donde el estado del estudiante era de una pasividad casi total. Según Durkheim, los aportes de los estudiantes más pequeños a los procesos educativos son prácticamente nulos: “pues bien, si prescindimos de las tendencias vagas e inciertas que pueden ser debidas a la herencia, el niño, al entrar en la vida, no introduce en ella más que la aportación de su naturaleza individual. Por consiguiente, la sociedad se encuentra ante toda nueva generación en presencia de una especie de tabla casi totalmente rasa, sobre la cual tendrá que construir con esfuerzos renovados. Es preciso que, mediante los procedimientos más rápidos que sea posible, a ese ser asocial y egoísta que ha venido al mundo se le sobreponga otro ser, capaz de llevar una vida moral y social” (1976: 99).

La pasividad y receptividad atribuidas a la niñez menoscaban la posibilidad de niños y niñas, en su conjunto, de traer algo nuevo y propio al mundo. *Tabla rasa, papel o pizarra en blanco, esponjita o recipiente vacío*<sup>21</sup> son recursos discursivos, figuraciones que reducen esencialmente al alumno(a) como objeto pasivo o receptáculo que absorbe. Se efectúa, entonces, un doble gesto de borradura, de niñez (ya inferiorizada) a infancia y de infancia a tabla rasa. La metáfora desplaza en el discurso educacional el lugar del término infancia, produciendo una devaluación adicional para la niñez. Por otra parte, las metáforas son posibles a condición de un conjunto de analogías de mayor alcance que connotan sentidos en el contexto educativo en general. Los niños son pensados como tablas rasas porque las ideas que hemos construido en torno a la educación —relación profesor(a) y alumno(a), transmisión jerárquica de los saberes, producción de los conocimientos, relaciones de poderes, entre otras— así lo permiten y promueven. Estas metáforas siguen siendo utilizadas hoy, aun cuando Dewey (1989) afirmó hace casi un siglo que los niños y niñas no son “recipientes vacíos” esperando a ser llenados, sino que junto con el profesor participan activamente dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

---

<sup>21</sup> La crítica a la concepción de la infancia como tabla rasa, recipiente vacío o esponjita, ha sido expresada por muchísimos autores en los últimos años. Entre ellas, destaca el ensayo de la filósofa Olga Grau Duhart: “De tablas rasas a sujetos encarnados”.

Paulo Freire (1970) nombró “modelo bancario” a esta concepción pedagógica, que reduce la enseñanza al acto de depositar en el(la) alumno(a) los conocimientos y valores. La educación bancaria preserva las características clásicas de designación de niñas y niños en la sala de clases, como objetos de aprendizajes, pasivos, receptivos y con una concepción acumulativa en la adquisición de los saberes. Como respuesta, Freire propone una educación liberadora y basada en el diálogo. Pero esa idea nos lleva a otras temáticas a desarrollar en otra oportunidad.

## 5. Para ir concluyendo...

Si consideramos las designaciones de la infancia desde los soportes de una estructura profunda o desde “esquemas de pensamiento no pensados”, en el decir de Bourdieu, podemos establecer una larga lista de oposiciones asimétricas que relegan la niñez a la casilla desfavorecida: poder – debilidad, alto – bajo, activo – pasivo, habla – silencio, lleno – vacío, presencia – ausencia, acto – potencia, plus – minus, mayor – menor, sujeto – objeto, visible – invisible, saber – ignorancia..., grande – pequeño. Estos binomios establecen clases organizadas jerárquicamente y se despliegan por todos los discursos y prácticas educativas.

Si bien la idea de infancia opera concretamente sobre la base de correlatos reales, estos no son definitivos. La niñez también expresa en el lenguaje sus dinámicos procesos históricos. Como punto de partida para pensar en una apertura a la diversidad, Dal Santo señala al respecto: “las construcciones de infancia –como cualquier construcción social– están sujetas a cambios producto del devenir del acontecer histórico, en el entramado de la cultura. Su abordaje puede realizarse desde diferentes enfoques” (2002: 96). Las posibilidades de des-infantilizar la niñez podrían partir, entonces, por actuar contra las sujeciones categoriales, “con la eliminación del encasillamiento (*tracking*), el poder aparece más difuso en el aula, de forma que los individuos que desempeñan roles de liderazgo de compañeros o de grupo están en condiciones de asumir posiciones de liderazgo que hasta ese momento estaban reservadas exclusivamente al profesor.

En otras palabras, con el derrumbamiento de los roles y las reglas rígidamente jerárquicas –lo que Basil Bernstein ha llamado el “almazón sólido”–, tanto estudiantes como profesores pueden explorar relaciones democráticas, raramente desarrolladas en el aula tradicional”. (Giroux y Penna, 1990: 81). Al mismo tiempo, la supresión del *tracking* permite instalar una relación sujeto – sujeto en las relaciones humanas y epistemológicas al interior de los distintos escenarios educativos y pedagógicos.

El acontecimiento histórico de niños y niñas de pensarse como sujetos, los posiciona como protagonistas en la búsqueda tanto de sus propios destinos como de una lengua que pueda anunciar quiénes están siendo. Al mismo tiempo, la concepción de la niñez en la inmanencia de la condición humana podría conducirnos a comprender –a “nosotros los adultos”– por qué muchas veces balbuceamos y tropezamos en el rugoso tejido del lenguaje y las palabras. Se

propone, entonces, escuchar las voces de los niños y niñas antes de construir alguna definición de niñez. Y una posibilidad para el idioma español está en visitar el significado de niñez. Según el diccionario de la Real Academia Española, la palabra niño proviene de la voz infantil *ninno* y la niñez, figurativamente, es el principio o primer tiempo de cualquier cosa.

Por ahora –y como educadores– podemos preguntar, por ejemplo: ¿qué espacios abrimos para que niños y niñas aprendan y hablen de sí? ¿Qué espejos dejamos a su alcance? Un posicionamiento crítico implica no descuidar en la construcción del campo educativo y pedagógico la pregunta por la niñez, como actor y sujeto central del proceso educativo. Y también buscar nuevas vías para renombrarla y resignificarla, sin perder de vista que en primera instancia sean los propios niños y niñas los que se signifiquen a sí mismos. Así comprendida, la *infancia* es un término obsoleto para enfrentar los nuevos desafíos que propone una educación más democrática. Mirar a las niñas y niños con sus infinitos modos de ser da paso a una nueva episteme, desde la niñez. Y por último permite recordar, una vez más, que “la esencia de la educación es la natalidad, el hecho de que en el mundo hayan nacido seres humanos” (Arendt, 1996: 186).

## Referencias

- Apple, M. y King, N. (1988). “*Economía Política y Control en la Vida Cotidiana Escolar*”. En: Landesman, M. (compiladora), *Currículum, Racionalidad y Conocimiento*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Arendt, H. (1996). *Entre el Pasado y el Futuro. Ocho Ejercicios sobre la Reflexión Política*. Barcelona: Península.
- Arendt, H. (1974). *La Condición Humana*. Barcelona: Paidós.
- Aristóteles (1985). *Acerca del Alma*. Traducción de Tomás Calvo. Madrid: Gredos.
- Berkeley, G. (1968). *Tratado sobre los Principios del Conocimiento Humano*. Buenos Aires: Losada.
- Borges J. (1976). “*El Idioma analítico de John Wilkins*”. En: *Otras Inquisiciones*. Madrid: Emecé.
- Corea, C. y Lewkowicz, I. (1999). *¿Se Acabó la Infancia? Ensayo sobre la Destitución de la Niñez*. Buenos Aires: Lumen/Humanitas.
- Dal Santo, L. (2002). “*Concepciones de la Infancia: Punto de Partida para el Abordaje de la Diversidad*”. En: *Revista Alternativas. Serie Espacio Pedagógico*. Año VII - N° 28. San Luis de Argentina: Universidad de San Luis.
- Derrida, J. (1989). *Los Márgenes de la Filosofía*. Madrid: Cátedra.
- Dewey, J. (1989). *Cómo Pensamos. Nueva Relación de la Exposición entre Pensamiento Reflexivo y Proceso Educativo*. Barcelona: Paidós.
- Durkheim, E. (1976). *Educación como Socialización*. Salamanca: Sígueme.

- Foucault, M. (1999). *El Orden del Discurso*. Barcelona: Tusquets.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Giroux, H y Penna, A. (1990). "Educación Social en el Aula: Dinámica del Currículum Oculito". En Giroux, H. Los profesores como intelectuales. Barcelona: Paidós.
- Grundy, S. (1991). *Producto o Praxis del Currículum*. Madrid: Morata.
- Grupo de Trabajo "Niñez", Equipo de Psicología y Educación, EPE (2006). "Conceptualizaciones de la Niñez desde la Lectura de las Políticas Públicas en Infancia". En: Revista de Psicología, Vol. XV, N°2. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Heidegger, M. (1991). *Ser y Tiempo*. Traducción de José Gaos. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Kohan, W. (2007). *Infancia, Política y Pensamiento. Ensayos de Filosofía y Educación*. Buenos Aires: Del Estante.
- Jackson, P. (1994). *La Vida en las Aulas*. Madrid: Morata.
- Locke, J. (1980). *Ensayo sobre el Entendimiento Humano*. Madrid: Nacional.
- Pereyra, M., González, J. y Coronel, J. (Coordinadoras) (2002). *Infancia y Escolarización en la Modernidad Tardía*. Madrid: Akal.
- Pineau, P. (2001). "¿Por qué Triunfó la Escuela? o la modernidad dijo: "Esto es educación" y la escuela respondió: "Yo me ocupo". En: La Escuela como Máquina de Educar. Tres Escritos sobre un Proyecto de la Modernidad. Pablo Pineau, Inés Dussel y Marcelo Caruso. Barcelona: Paidós.