

Infancia, cultura y currículo: desafíos para la escuela

SONIA
KRAMER *

De las utopías
*«Si las cosas son inalcanzables... ¡Epa!
No es motivo para no quererlas...
Qué tristes los caminos, si no fuera
la mágica presencia de las estrellas».*

Mario Quintana

Mi objetivo en este texto es reflexionar acerca de las paradojas de la infancia en la cultura contemporánea y los desafíos que implican para la escuela y el currículo. La infancia es entendida, por un lado, como categoría social y como categoría de la historia humana; en ese sentido, la concepción de infancia engloba aspectos que afectan también lo que llamamos adolescencia y juventud. Por otro lado, infancia se refiere al período de la historia individual que se extiende, en nuestra sociedad, desde el nacimiento hasta aproximadamente los 10 años. Dos preguntas atraviesan el artículo: ¿la educación contemporánea favorece que los niños comprendan al otro y se reconozcan como un otro, o la indiferencia y el individualismo son la marca?, ¿los niños

han sido comprendidos como un otro? En estos análisis y reflexiones parto de una visión del compromiso de la escuela con el conocimiento y apuesto por la posibilidad de la utopía.

Inicialmente presento algunas ideas sobre infancia, historia y cultura contemporánea. A continuación analizo la especificidad de la infancia, tratando de reflexionar sobre los niños y la cultura infantil. En un tercer momento enfoco las interacciones entre niños y adultos, sus tensiones y contradicciones, a mi ver uno de los grandes desafíos enfrentados hoy. Finalmente, propongo algunas consecuencias de las

* Profesora del Departamento de Educación de la PUCP, Río/Brasil, donde coordina el curso de especialización en nivel inicial.

reflexiones desarrolladas, pensando en su impacto en la escuela y en el currículo.

1. INFANCIA, HISTORIA Y CULTURA CONTEMPORÁNEA

Aquellos que actúan en la educación y en las políticas sociales orientadas a la infancia enfrentan en este inicio de siglo inmensos desafíos: cuestiones relativas a la situación política y económica y a la pobreza extrema de nuestras poblaciones, cuestiones de naturaleza urbana y social, problemas del campo educacional que asumen proporciones cada vez más graves, tienen implicaciones alarmantes y exigen respuestas firmes y rápidas, nunca fáciles. Muchas son las posibilidades de abordar el tema. Vivimos la paradoja de tener un conocimiento teórico complejo sobre la infancia, mientras presenciamos la dificultad de nuestra generación para tratar con poblaciones infantiles y juveniles.

Reflexionar acerca de esa y otras paradojas referentes a la infancia es hoy requisito para pensar e implementar el currículo. ¿Cómo perciben las personas a los niños?, ¿cuál es el papel social de la infancia en la sociedad actual?, ¿qué valor es atribuido al niño por personas de diferentes clases y grupos sociales?, ¿cuál es el significado de ser niño en las diferentes culturas?, ¿cómo

trabajar con los niños de modo que sean considerados su contexto de origen, su desarrollo y el acceso a los conocimientos, derecho social de todos?, ¿cómo asegurar que la educación cumpla su papel social frente a la heterogeneidad de las poblaciones infantiles y de las contradicciones de la sociedad?

A lo largo del siglo XX creció el esfuerzo por el conocimiento del niño en varios campos. Desde que Philippe Ariès publicó, en los años 70, su estudio acerca de la historia social del niño y de la familia, y del surgimiento de la noción de infancia en la sociedad moderna, sabemos que las visiones a este respecto son construidas social e históricamente: la inserción concreta de los niños y sus papeles varían con las formas de organización de la sociedad. Así, la idea de infancia no existió siempre, ni de la misma manera. Al contrario, surge con la sociedad capitalista, urbano-industrial, en la medida en que cambian la inserción y el papel social del niño en su comunidad.

En sus estudios, Ariès afirma la condición y naturaleza históricas y sociales de los niños, la necesidad de estudios que profundicen el conocimiento de estos en diferentes contextos y la importancia de actuar en la práctica escolar considerando esa especificidad. Sin embargo, es preciso apropiarse de esos estudios

de modo crítico, considerando los aspectos sociales, culturales y políticos que marcan nuestra historia: la presencia de las poblaciones indígenas, sus lenguas y sus costumbres; el largo período de esclavitud (en el caso brasileño, de las poblaciones negras); la opresión de expresiva parte de la población. Sin duda, tanto el colonialismo como el imperialismo dejaron huellas diferenciadas en el proceso de socialización de niños y adultos.

También las contribuciones de la sociología, desde los años 70, han sido fundamentales para ayudar a comprender el significado ideológico del niño y el valor social atribuido a la infancia: la distribución desigual de poder entre adultos y niños tiene razones sociales e ideológicas, que repercuten en el control y en la dominación de grupos. Esa comprensión histórica, ideológica y cultural de la infancia favorece la crítica a la naturalización del niño: su dependencia en relación con el adulto es un hecho social y no natural. En una sociedad desigual, los niños desempeñan, en los diversos contextos, papeles diferentes. La idea de infancia moderna fue universalizada sobre la base del padrón de niños de las clases medias, y de criterios de edad y de dependencia del adulto característicos de su inserción específica en el interior de esas clases. Por

otro lado, la antropología ha permitido conocer la diversidad de las poblaciones infantiles, las diferentes prácticas culturales entre niños y con adultos, los juegos, actividades, músicas, historias, valores, significados. Más allá, el siglo XX asistió a la búsqueda de una psicología basada en la historia y en la sociología: las teorías de Vigotski y Wallon y su debate con Piaget revelan este avance y revolucionan los estudios de la infancia al enfatizar el papel del otro y la relevancia del afecto en el desarrollo de la cognición. Sin mencionar a Bakhtin y su teoría del lenguaje.

Recientemente, otras cuestiones inquietan a los que actúan en el área: hay pensadores que denuncian el desaparecimiento de la infancia y se preguntan: ¿de qué infancia hablamos?, pues la violencia contra los niños y entre ellos se tornó constante, en un contexto donde la pobreza y el trabajo infantil retratan una situación en la que el reino encantado de la infancia habría llegado al final. En la era posindustrial, no habría más lugar para la idea de la infancia, una de las invenciones más humanitarias de la modernidad. Con los medios e Internet, el acceso de los niños a la información adulta habría terminado por expulsarlos del jardín de la infancia, tal y como a ese proceso se refiere Neil Postman (1999).

Indago: ¿es la idea de infancia la que entra en crisis o la crisis es la del hombre contemporáneo y de sus ideas en general? Sé que la pobreza acompaña la historia humana, marcada por la injusticia social y por la desigualdad, pero me rebelo ante la idea del desaparecimiento de la infancia. La noción de infancia surge en la modernidad, con la reducción de los índices de mortalidad infantil, gracias al avance de la ciencia y a cambios económicos y sociales. Nace, como vimos, en el interior de las clases medias, pero la miseria de las poblaciones infantiles y el trabajo esclavo, desde el inicio de la revolución industrial —niños trabajaban en las fábricas, en las minas de carbón, en las calles—, los condenaba al abandono de esa condición. Y hasta hoy el proyecto de la modernidad no es real para la mayoría de la población infantil en países del tercer mundo donde los niños trabajan y no tienen asegurado su derecho a jugar.

Varios autores cuestionan la imagen que la modernidad tiene de la infancia como esperanza y llaman la atención acerca de su institucionalización: los niños se tornan objetivo de la acción, protección y control del Estado, de la sociedad, de la ciencia en los variados campos del conocimiento y de la cultura. Reflexionando sobre las relaciones entre infancia, historia y cultura

pregunto: ¿puede el niño dejar de ser *inf-ans* (el que no habla) y adquirir voz en un contexto que, por un lado, infantiliza a jóvenes y adultos, y prolonga el momento de la madurez y, por otro, los hace adultos, dejando atrás tempranamente la corta etapa de la primera infancia? Los niños son sujetos sociales e históricos, marcados por las contradicciones de las sociedades en las que están insertos. El niño no se limita a ser alguien que no es, pero que se tornará (adulto, el día en que deje de ser niño). Esa concepción reconoce lo que es específico de la infancia —su poder de imaginación, la fantasía, la creación, el juego entendido como experiencia de cultura— y ve a los niños como ciudadanos que tienen derechos, que producen cultura y son en ella producidos.

La infancia, más que período, es categoría de la historia: existe una historia humana porque el hombre tiene infancia (Agamben 1989). El modo como los niños y jóvenes son tratados indica el modo como la humanidad es entendida. ¿Y qué caracteriza a la infancia? Construyendo con pedazos, rehaciendo de residuos o sobras (Benjamin 1987b), los niños establecen nuevas relaciones y combinaciones, invierten el orden de las cosas y, al hacerlo, revelan la posibilidad de ser humanos y no bestias. Una silla dada

vuelta se transforma en un barco, navío, tren, camión. Aprendemos con los niños que es posible cambiar el rumbo establecido de las cosas y atribuirles otros significados. Al contrario de una visión fatalista, percibimos que el pasado no precisaría haber sido lo que fue, el presente podría ser diferente de lo que es, y el futuro puede ser otro, diferente de aquel que los acontecimientos presentes hacen suponer. Ese modo de ver al niño favorece ver el mundo a partir del punto de vista del niño.

2. LOS NIÑOS Y LA CULTURA INFANTIL.

ALGUNAS CONTRIBUCIONES DE W. BENJAMIN

En la búsqueda de referenciales para entender la infancia, los niños y las contradicciones que marcan la experiencia contemporánea, encontramos en la teoría crítica de la cultura y de la modernidad, en especial en la obra de Walter Benjamin, las bases filosóficas que permiten comprender la delicada complejidad de la infancia y la dimensión creadora de las acciones infantiles. Muchos de sus ensayos y fragmentos expresan una interesante mirada de la infancia y de la cultura infantil y ofrecen importantes ejes que pueden orientar otra manera de ver a los niños. Para nuestra discusión elegí cuatro ejes, basada en Benjamin:

a) El niño crea cultura, él juega. Aquí reside su especificidad

Obras: Es necio cavilar pedantescamente sobre la confección de objetos —medios visuales, juguetes o libros— que sean adecuados al niño. Esta es, desde la época de la Ilustración, una de las especulaciones más enmohecidas de los pedagogos. Su embeleso con la psicología les impide reconocer que el mundo está lleno de objetos incomparables para la atención y ejercitación de los niños; objetos muy específicos. Los niños tienden, de una manera muy especial, a acudir a todo lugar de trabajo donde visiblemente se manejen cosas. Se sienten irresistiblemente atraídos por los desechos de la edificación, del trabajo en la huerta o la casa, de la confección de vestidos o de muebles. En los residuos ven el rostro que el mundo de las cosas les muestra precisamente a ellos, y sólo a ellos. No tanto porque con ellos reproduzcan las obras de los adultos, sino más bien porque con las cosas que se hacen jugando entre sustancias de muy diversa índole crean nueva y caprichosa relación. Así los niños se forman su propio mundo objetivo, pequeño entre lo grande. Se deberían tener presentes las normas de ese pequeño mundo de objetos si lo que se desea es crear específicamente para los niños, y no hacer que la propia actividad —con todos sus requisitos y todo su instrumental— se abra camino hacia ellos. (Benjamin 1989: 95)

Para Benjamin, los niños «hacen historia a partir de los restos de la

historia», lo que los aproxima a los inútiles, a los inadaptados y a los marginados (1987a: 14). Ellos rehacen de la ruina. Reconstruyen de los destrozos. Interesados en juegos y muñecas, fascinados por cuentos de hadas, mitos, leyendas, queriendo sobre todo aprender y crear, los niños están más próximos del artista, del coleccionista y del mago que de cualquier pedagogo bien intencionado. La cultura infantil sería, en ese sentido, producción y creación. Los niños producen cultura, y son producidos en la cultura en que se inscriben (en su espacio) y que les es contemporánea (de su tiempo). La pregunta que cabe hacernos es: ¿cuántos de nosotros, trabajando en las políticas públicas, en los proyectos educacionales y en las prácticas cotidianas, garantizamos espacio para ese tipo de acción e interacción de los niños?; ¿nuestras escuelas han ofrecido condiciones para que los niños produzcan cultura?; ¿nuestras propuestas curriculares garantizan el tiempo y el espacio para crear?

En esa posibilidad de rehacer reside el potencial del juego, entendido como experiencia de cultura. No es por casualidad que, en diversas lenguas, la palabra «jugar» —*spillen, to play, jouer*— tenga el sentido de lanzar, practicar deporte, representar en el teatro, tocar algún instrumento musical, jugar

propriadamente. Al valorar el juego, el filósofo plantea una crítica seria a la pedagogización de la infancia, una crítica a los pedagogos, y nos hace pensar... Entendiendo de esa forma el juego, ¿será posible trabajar con niños sin saber jugar, sin haber jugado nunca?

b) El niño es coleccionista, da sentido al mundo, produce historia

Niño desordenado. Cada piedra que encuentra, cada flor arrancada y cada mariposa cazada son para él comienzo de una colección, y todo lo que posee es para él una sola colección. En él, esa pasión muestra su verdadero rostro, la adusta mirada de indio que en los anticuarios, investigadores o bibliómanos sólo sigue ardiendo empañada y maníaca. Apenas entra en la vida, el niño es ya cazador. Caza los espíritus, cuya huella husmea en las cosas; entre espíritus y cosas transcurren años en que su campo visual permanece libre de seres humanos. Le sucede como en los sueños: nada es permanente; todo le ocurre —cree él—, le acaece, le pesa. Sus años de nómada son horas en la selva de los ensueños. Desde allí arrastra la presa al hogar, para limpiarla, consolidarla, quitarle el hechizo. Sus cajones tienen que convertirse en arsenal y zoológico, museo policial y cripta. «Ordenar» equivaldría a destruir [...]. (Benjamin 1989: 98)

Como un coleccionista, el niño caza, procura. Lejos de proponer la valoración del desorden, en ese

fragmento de Benjamin hay una descripción de los niños y su tentativa de descubrir y conocer el mundo actuando sobre los objetos y libertándolos de su obligación de ser útiles. Contra el pragmatismo, contra el utilitarismo, en la acción infantil, se va expresando, así, una experiencia cultural donde ella atribuye significados diversos a las cosas, hechos y artefactos.

Como un coleccionista, el niño busca, pierde y encuentra, aparta los objetos de sus contextos, va juntando figuritas, chapitas, punteras, fragmentos de lápiz, gomas antiguas, pedazos de juguetes, recuerdos, presentes, fotografías. Imagino que la mayoría de nosotros tiene también cajones o cajas en que verdaderas colecciones van siendo formadas día a día, como partes de una trayectoria. La historia de cada uno o de cada una de nosotros es reunida y solo puede ser contada por nosotros. Conocemos los significados de cada una de esas cosas que evocan situaciones vividas, conquistas o pérdidas, personas, lugares, tiempos olvidados. Observar la colección acciona la memoria y desvela la narrativa de la historia. ¿Cuántos de nosotros estarían dispuestos a deshacerse de sus colecciones, quiero decir de su historia? «Ordenar significaría aniquilar» dice la traducción en portugués. ¿Cuántos de nosotros estamos siempre

dispuestos a ordenar las colecciones infantiles?, ¿cómo garantizar el orden sin destruir la creación?

c) El niño subvierte el orden y establece una relación crítica con la tradición

Niño que anda en calesita. El tablado con sus complacientes animales gira a poca distancia del suelo. Es la altura que mejor nos permite soñar que volamos. Se inicia la música y el niño se aleja a sacudones de la madre. Primero tiene miedo de separarse de ella, pero después se percata de su propia fidelidad. Cual soberano fiel está entronizado sobre un mundo que le pertenece. Por la tangente, árboles e indígenas forman fila. Entonces, en un oriente, vuelve a aparecer la madre. Luego se levanta de la selva una cima que el niño ya vio hace miles de años, como acaba de verla en la calesita. [...] El eterno retorno de todas las cosas se ha convertido, mucho ha, en sabiduría infantil, y la vida llegó a ser prístina embriaguez de poder, con el retumbante organillo en el centro. [...] Cuando la música se hace más lenta, el espacio empieza a tartamudear, y los árboles tratan de recordar. La calesita se convierte en un terreno inseguro. Y surge la madre, el poste muchas veces chocado en el cual el niño, al aterrizar, arrolla la cuerda de sus miradas. (Benjamin 1989: 97)

Mirar el mundo desde el punto de vista del niño puede desvelar contradicciones y revelar otra manera de ver la realidad. En ese proceso,

el papel del cine es esencial para ayudarnos a constituir esta mirada infantil, sensible y crítica. Estudiar la infancia o actuar con los niños con esta mirada significa investigar o actuar con la propia condición humana, con la historia del hombre. Aquí vale evocar la niña de *Cría cuervos*, película de Carlos Saura, que recuerda el futuro y sueña el pasado, sufre, se entristece, pierde a la madre, todo distante de lo que ingenuamente se piensa de la situación y de la mirada infantil. Desvelando lo real, subvirtiendo el aparente orden natural de las cosas, la niña habla no solo de su mundo y de su óptica de niña, sino también del mundo adulto, de la sociedad contemporánea. Imbuirse de esa mirada infantil crítica, que da vuelta a la costura del mundo, es tal vez aprender con los niños y no dejarse infantilizar. Entonces, ¿infantilización y dependencia no son proyectos de la sociedad moderna? y ¿qué papel reserva esa sociedad a los niños y jóvenes?

Conocer la infancia significa, pues, una de las posibilidades para que el ser humano continúe siendo sujeto crítico de la historia que él produce. Siendo humano, ese proceso es marcado por contradicciones: podemos aprender con el niño la crítica, la reversión del orden, el juego como el mundo dado vuelta. Al mismo tiempo precisamos

considerar el contexto, las condiciones concretas en que los niños están insertos y dónde se dan sus prácticas e interacciones. También precisamos considerar los valores y principios éticos que nos interesa transmitir en la acción educativa.

d) El niño pertenece a un pueblo, a una clase

Los niños no constituyen una comunidad aislada, sino que son una parte del pueblo y de la clase de la cual proceden. Así es que sus juguetes no dan testimonio de una vida autónoma, sino que son un mudo diálogo de señas entre ellos y el pueblo. (Benjamin 1989: 88)

Esa concepción desnaturaliza la infancia y comprende que los niños no son crías, sino sujetos sociales; nacen en el interior de una clase, de una etnia, de un grupo social. Las costumbres, valores, hábitos, las prácticas sociales, las experiencias interfieren en sus acciones y en los significados que atribuyen a las personas, a las cosas y a las relaciones. Mientras hay niños que tienen asegurado el derecho de jugar, para muchos el trabajo es impuesto como medio de supervivencia. Considerar simultáneamente la especificidad del niño y las determinaciones sociales y económicas que interfieren en su condición exige reconocer la diversidad cultural y combatir la desigualdad de condiciones y la situación de

pobreza de la mayoría de nuestras poblaciones con políticas capaces de asegurar igualdad y justicia social. Eso implica garantizar el derecho a condiciones dignas de vida, al juego, al conocimiento, al afecto e interacciones saludables.

En el contexto de esa reflexión queda evidenciada una paradoja más: las relaciones entre niños y adultos, hoy, y su delicada complejidad. Tratemos de este punto en el ítem que sigue.

3. NIÑOS Y ADULTOS:

¿IDENTIDAD, DIVERSIDAD Y AUTORIDAD EN RIESGO?

Comencé este artículo mencionando paradojas. Ahora trato de exponer una preocupación: la manera en que las ideas relativas a la valoración del niño como sujeto han sido apropiadas, hoy, por profesores, padres, autoridades; ella se refiere a cómo hemos vivido los cambios relativos a la concepción de infancia. Más allá de los problemas económicos, políticos y sociales que hemos enfrentado y que no son de solución rápida, la violencia creciente inquieta. Al discutir infancia y currículo permanecen actuales temas como: derechos humanos, la violencia practicada contra/por niños y jóvenes y su impacto en las actitudes de los adultos, en particular profesores; las relaciones entre adultos

y niños y la pérdida de autoridad como uno de los problemas sociales más graves del escenario contemporáneo (Bazilio y Kramer 2003). Las relaciones establecidas con la infancia son expresión crítica de una cultura en la que no nos reconocemos. Reencontrar el sentido de solidaridad, restablecer con los niños y los jóvenes lazos de carácter afectivo, ético, social y político, exigen la revisión del papel desempeñado por las instituciones educativas. Es oportuno recordar a Benjamin (1987a), para quien la experiencia de la guerra es incommunicable, como si faltaran palabras para describir los horrores. En la modernidad, la narrativa entra en extinción porque la experiencia se va consumiendo, siendo reducida a vivencias, en reacción a los choques de la vida cotidiana. Experiencia y narrativa ayudan a comprender procesos culturales (también educacionales) y sus dificultades. Más que eso, esos conceptos contribuyen en la práctica, en especial en cuanto a las estrategias de formación que abren el espacio de la narrativa, para que los niños, jóvenes y adultos puedan hablar de lo que viven, vivieron, presenciaron.

Una perspectiva de rememoración ha sido una dimensión fundamental y cuenta con el esfuerzo de áreas como el psicoanálisis, la historia, la antropología, la sociología,

la literatura. Diversas investigaciones han intentado rescatar historias de grupos, pueblos, personas, clases sociales; rehaciendo las trayectorias, viejos sentidos son recuperados y las historias ganan otras configuraciones. Los conceptos de infancia, narrativa y experiencia ofrecen elementos básicos para pensar la delicada cuestión que se plantea hoy acerca de la autoridad. Para Benjamin (1987a), lo que da autoridad es la experiencia: la proximidad de la muerte daba al moribundo mayor autoridad, derivada de su mayor experiencia y de una más clara posibilidad de narrar lo vivido, haciéndolo infinito. La vivencia, que es finita, se vuelve infinita (y sobrepasa a la muerte) gracias al lenguaje: es en el otro que la narrativa se arraiga, lo que significa que esta es fundamental para la constitución del sentido de colectividad, donde cada uno aprende a ejercer su papel. El arte de narrar decae porque la experiencia entra en extinción. En consecuencia, disminuye la autoridad constituida y legitimada por la experiencia.

Aun en lo que se refiere a los desafíos de las relaciones contemporáneas entre adultos y niños, Sarmiento alerta sobre los efectos de tres cambios centrales: «la globalización social, la crisis educacional y las mutaciones en mundo del trabajo» (Sarmiento 2001: 16). Se trata de

una paradoja doble: los adultos permanecen cada vez más tiempo en casa debido al cambio en las formas de organización del trabajo y al desempleo, mientras los niños salen más de ella, sobre todo por causa de su creciente permanencia en las instituciones. «Hay, de este modo, como un intercambio de posiciones entre generaciones. Este es uno de los más significativos efectos generados por las mutaciones en el mundo del trabajo» (Sarmiento 2001: 21). La sociabilidad se transforma y las relaciones entre adultos y niños toman rumbos desconcertantes. El discurso del niño como sujeto de derecho, ciudadano, y de la infancia como construcción social es alterado: en las clases medias, ese discurso refuerza la idea de que la voluntad del niño debe ser atendida a cualquier costo, especialmente para consumir; en las clases populares, los niños asumen responsabilidades que se encuentran más allá de lo que pueden hacer. En ambas situaciones, los niños son expuestos a los medios, a la violencia y a la explotación.

El reconocimiento del rol social del niño ha llevado a muchos adultos a abdicar de asumir su papel. Parecen usar la concepción de 'infancia como sujeto' como disculpa para no establecer reglas, para no expresar su punto de vista, para no posicionarse. El lugar del adulto queda desocupado, como si para

que el niño ocupe un lugar el adulto precisase desocupar el suyo, lo que revela una distorsión del sentido de la autoridad. Y ¿cómo ofrecer condiciones para que el niño sea valorado y reconocido como sujeto y se movilice, garantizando al mismo tiempo su estabilidad?; ¿cómo valorar y reconocer al niño, sin abandonarlo a su propia suerte y sin apenas normalizarlo?; ¿cómo actuar, considerando las condiciones, sin exponer y también sin descuidar a los niños?; ¿cómo reconocer derechos y preservar?

En la escuela parece que los niños piden que el profesor intervenga y él no lo hace, imponiéndose en lugar de compartir con el niño, en situaciones en que podría hacerlo, y exigiendo en exceso cuando debería ser más contenido. La cuestión de la sociabilidad se volvió algo tan frágil que los adultos —profesores, gestores, padres— no ven las posibilidades del niño y algunas veces controlan, regulan, conducen, otras ni siquiera intervienen, tienen miedo de niños y jóvenes, miedo de establecer reglas, de hacer acuerdos, de tratar a los niños a través del diálogo y de la autoridad. El equilibrio y el diálogo se pierden y esos adultos, al abdicar de su autoría (de padres o profesores), al ceder su lugar, solo tienen como alternativa la confrontación o la indiferencia.

En el centro de esa cuestión parece manifestarse una indisponibilidad en relación con los niños, a mi ver uno de los cambios de valores más perversos de los adultos: las preguntas quedan sin respuestas, las transgresiones quedan sin sanción, las dudas quedan sin aclaración, los relatos quedan sin ser oídos. La indisponibilidad del adulto parece impregnar la vida contemporánea, marcada por el individualismo y por la mercantilización de las relaciones. Desocupando su lugar, unas veces los adultos tratan al niño como compañero en situaciones donde él no tiene la menor condición de serlo; en otras no asumen su papel en situaciones en las que los niños precisan aprender conductas, prácticas y valores que solo adquirirán si son iniciados por un adulto. Los niños son descuidados y van quedando también perdidos y confusos. Muchos adultos parecen indiferentes y no los inician más. La indiferencia ocupa el lugar de las diferencias.

En contextos donde no hay garantía de derechos se acentúa la desigualdad y la injusticia social y los niños y niñas enfrentan situaciones que no están al alcance de su nivel de comprensión, conviven con problemas que están más allá de lo que el conocimiento y la experiencia que poseen les permite entender. Los adultos no saben cómo

responder o actuar frente a situaciones que no enfrentaron antes, pues también, aunque adultos, no se constituyeron en la experiencia y se les exige responder preguntas para las cuales nunca nadie les ofreció respuestas. Como si no bastase, el panorama social y la coyuntura política más amplia de la naturalización de la violencia, la valoración de la agresión, impunidad y corrupción generan perplejidad, que implica inmovilidad. ¿Sin autoridad (Sennett 2001) y corroídos en su carácter (Sennett 1999) los adultos han encontrado soluciones para tratar de la identidad, la diversidad y para delinear padrones de autoridad, resignificando su papel en la esfera social colectiva?; ¿o identidad, diversidad y autoridad están en riesgo, agravando la deshumanización, si es posible usar esa expresión delante de la barbarie que el siglo XX logró dejarnos como herencia?

4. DERECHOS DE LOS NIÑOS, PAPEL DE LA ESCUELA Y DESAFÍOS PARA EL CURRÍCULO

El desafío que esa reflexión propone es: ¿cómo puede la escuela considerar el pluralismo de las culturas, la especificidad de la infancia y simultáneamente garantizar el conocimiento universal?; ¿cómo queda, pues, el papel de la escuela?

Hablar del papel de la escuela es hablar de ciudadanía, derecho de todos a la educación de calidad; de cultura, producida en lo cotidiano, en las relaciones (pluralidad étnica, religiosa, de lenguaje, de los grupos) y en su dimensión universal (literatura, escultura, pintura, arte, teatro, cine, música); pues lo que singulariza al ser humano y social es la pluralidad. Hablar del papel de la escuela es afirmar que todos tienen derecho al conocimiento. La escuela y los profesores tienen el compromiso de reconocer las diferencias combatiendo la desigualdad; de asegurar la apropiación del conocimiento, pues lo que favorece superar la particularidad es el conocimiento universal y, sobre todo, la comprensión de la historia. Ser profesor es trabajar con las diferencias en una perspectiva de universalidad. Todos tienen derecho al conocimiento porque todos han participado directa o indirectamente de la producción de este conocimiento. Como escribió Bertold Brecht en el poema «Preguntas de un trabajador que lee» (*apud* Konder 1996: 95):

*¿Quién construyó Tebas, la ciudad de las siete puertas?
En los libros están nombres de reyes.
¿Los reyes cargaron piedras?*

Por otra parte, derecho a educación significa derecho a la formación,

no solo para mejorar la práctica, sino para crecer como personas, para entender el mundo. Asimismo, muchas alternativas curriculares e iniciativas de formación trabajan con la idea de que es preciso o posible desechar la experiencia pasada y comenzar todo de nuevo. Como si nosotros, profesores, pudiéramos desechar nuestra historia cada vez que se descubre un nuevo método, una nueva propuesta o una nueva teoría. La historia vivida es preciosa, como lo es la narrativa. En la formación, la teoría se asocia al saber que deriva de la práctica en diferentes espacios y tiempos: en la formación previa en la enseñanza media o superior, en la formación en los movimientos sociales, en la formación en cada escuela, en la formación cultural. La formación debe favorecer experiencias con el conocimiento científico, el arte, la literatura, la música, el cine, el teatro, la pintura, los museos, las bibliotecas, capaces de humanizar y hacer comprender el sentido de la vida más allá de la dimensión didáctica, más allá de lo cotidiano o viendo lo cotidiano como la historia en vivo (Kramer 1993).

Los niños y los jóvenes pueden aprender con la historia contada por los mayores y con su saber del mismo modo que los adultos pueden aprender con el niño. Reconocer en la infancia su condición

de sujeto de la cultura y de la historia, su capacidad de creación e imaginación requiere que se tome medidas y se asuma posturas concretas. La escuela tiene el papel de valorar los conocimientos que los niños tienen y de garantizar la adquisición de nuevos, pero para eso precisa de profesores que conozcan a los niños y a los jóvenes. Observar las particularidades infantiles, promover la construcción colectiva de espacios de discusión de la práctica exige comprender que no hay «déficit» que requiera ser compensado en el niño, joven o adulto, ni en el profesional que a ella se dedica; hay diversos tipos de saber y maneras de pensar la realidad, más allá de la variedad de conocimientos por adquirir.

De la misma forma, en la consideración del saber y de los valores de los profesores a partir de su horizonte social, su etnia, su historia de vida y trabajo concreto reside la simpleza que rodea una propuesta de formación y también su fuerza y su posibilidad de éxito. Como profesionales precisamos reflexionar sobre la práctica, estudiar teorías para comprender la práctica y cambiarla, crear otras estrategias de acción, rechazar recetas. El hilo conductor precisa ser la práctica aliada a la teoría y a la reflexión crítica, teniendo al lenguaje —en tanto narrativa, lectura

y escritura de la historia— como elemento central que posibilita reflexión, interacción y transformación de la escuela en un espacio colectivo de muchas voces y conquistas de la palabra. Desde el punto de vista de la práctica, muchas son las propuestas curriculares posibles. También aquí la pluralidad es un buen consejo.

En la historia del currículo, las dicotomías han estado presentes en la tentativa de pensar el tiempo, el espacio, los actores y el trabajo de garantizar acceso al conocimiento, como si fuese posible elegir qué priorizar: ¿contenido o método?, ¿transmisión o construcción?, ¿proceso o producto?, ¿salas ambiente o enseñanza por problemas, entre otros modos de organizar el espacio escolar?, ¿centrado en el alumno o en el profesor? (la más bizarra de todas las polarizaciones, pues el trabajo educativo no puede prescindir de la relación, de la interacción). Recientemente, el debate sobre currículo asumió proporciones teóricas importantes, reeditando una polémica —universalismo o relativismo (Forquin 1993)— que, aunque antigua, se volvió más densa a la luz de la discusión contemporánea de la epistemología y de la sociología crítica del conocimiento. Esta polémica se ha ampliado en el escenario académico (basta ver el debate sobre multiculturalismo

y globalización) y repercute en las políticas públicas.

Del mismo modo, ha sido expresiva la producción académica sobre diversas perspectivas teóricas, metodológicas y político-ideológicas del currículo. Pero no ha sido fácil ir más allá de la academia e influenciar decisiones y políticas públicas. La distancia entre lo que se produce teóricamente sobre la escuela y las escuelas reales es todavía un problema grave. Sucede que en estas precisamos abarcar contenido y método, cognición y afectos, producto y proceso, teoría y práctica, conocimientos universales y particularidad. Algunos estudios sobre la sociedad moderna ya indicaban la fragmentación entre sujeto y objeto, fruto de la dilución del sujeto contemporáneo, con serias consecuencias discutidas, pero no siempre resueltas, por las ciencias humanas y sociales.

Diferentes investigaciones sobre historias de vida han enfatizado la importancia de considerar los sujetos (profesores, niños y jóvenes, familias) en la producción de las propuestas educacionales y también la necesidad de conocer no solo trayectorias individuales de profesores, sino también historias de las escuelas, de las propuestas curriculares y de los equipos institucionales, sus rumbos, errores y aciertos (Kramer y Jobim e Souza 1996, Kramer 2001).

He defendido la pluralidad de alternativas curriculares y metodológicas, y no creo en un supuesto mejor currículo o método. Estudiando a Piaget, a Vigotski, a Wallon y a otros autores, entiendo que el profesor precisa apropiarse de conocimientos de la lengua, matemática, ciencias naturales y sociales, uniendo a ese saber una sólida formación cultural.

Basada en estos análisis y reflexiones, sugiero como directrices para la gestión escolar: (a) garantizar condiciones de estudio y reflexión en grupo, con espacios para experiencias variadas de cultura (dentro y fuera de la escuela), salas de lectura, oficinas, grupos de estudio; (b) elaborar su propuesta pedagógica o curricular entendiéndola como acción colectiva en dirección a un lugar decidido por todos, definiendo lo que se quiere cambiar y las condiciones necesarias para emprender ese cambio; (c) abrir espacio para la formación, para el conocimiento de la historia más amplia y para el rescate de las pequeñas historias vividas por aquellos que hacen la escuela; lenguaje, narrativa, lectura y escritura se han mostrado como importantes instancias de la vida escolar y como estrategias de formación; (d) considerar la especificidad de la infancia, la diversidad cultural y su papel en relación con el conocimiento, lo que exige, en el

currículo, claridad en cuanto a los valores, objetivos y compromisos, y condiciones concretas para que sean ejercidos y alcanzados.

De otra parte, basada en los análisis y reflexiones realizados, sugiero también como directrices para el currículo: considerar la especificidad de la infancia; priorizar valores éticos de solidaridad, generosidad y colectividad; comprometerse con la universalización del conocimiento; reconocer la diversidad cultural y asumir la diversidad como riqueza; incentivar la fantasía, estableciendo prácticas novedosas y rompiendo la rutina; abrir espacio para la imaginación y la creación; garantizar experiencia cultural para niños, jóvenes y adultos; entender a el/la profesor/a como formador/a cultural, como agente cultural; rescatar historias de profesores, rescatando su propia infancia; enfatizar la formación cultural de profesores; conciliar conocimiento, historia y cultura, entendiendo la educación como práctica de libertad (Freire 1979); comprender el tiempo de la infancia también como tiempo de aprender y de aprender con los niños.

Las reflexiones que he buscado desarrollar se orientan hacia una perspectiva de la educación contemporánea, de la escuela y de su currículo donde el otro es visto como un yo y donde, por lo tanto,

están presentes la solidaridad, el respeto a las diferencias y el combate a la indiferencia y a la desigualdad. Asumo la defensa de la escuela —una de las instituciones más estables en un momento de absoluta inestabilidad—, lo que significa decir que asumo una posición contra el trabajo infantil. Los niños tienen el derecho de estar en una escuela estructurada de acuerdo con una de las tantas posibilidades de organización curricular que favorezcan su inserción crítica en la cultura. Los niños tienen derecho a condiciones ofrecidas por el Estado y por la sociedad que garanticen la atención de sus necesidades básicas en otras esferas de la vida económica y social, favoreciendo más que una escuela digna, una vida digna.

He tratado de compartir varias indagaciones: *¿cómo educar, en este inicio de siglo, en una dirección que revise el pasado y la cultura?, ¿cómo promover la formación cultural sin perder de vista que la cultura se construyó y fortaleció como monumento de barbarie (Benjamin 1987a)?, ¿cómo enseñar solidaridad y justicia social, contra la discriminación y respetando las diferencias, en dirección contraria a la dominación?, ¿perdimos el diálogo?, ¿cómo recuperarlo?, ¿están nuestros niños y jóvenes aprendiendo a reír del dolor del otro, a humillar, a no*

sensibilizarse más?, ¿las prácticas hechas con los niños los humanizan? Con la conciencia de los totalitarismos que el siglo XX presenció, nuestro mayor desafío ha sido el de obtener entendimiento y componer una educación fundada en el reconocimiento del otro y sus diferencias de cultura, etnia, religión, género, clase social, edad. Eso exige combatir la desigualdad, vivir una ética e implementar una formación cultural que asegure su dimensión de experiencia crítica. Exige garantizar la transmisión de conocimientos universales en una perspectiva pluralista, intercultural. Pero para educar contra la barbarie es necesario comprender procesos y ofrecer elementos sólidos, relativos a los modos de interacción entre niños y adultos en diferentes contextos sociales, culturales e institucionales, de modo que se haga posible colocar el presente en una situación crítica. Es preciso conocer las interacciones para educar niños y jóvenes en una perspectiva de humanización, para subsidiar políticas públicas y prácticas educativas solidarias entre niños, jóvenes y adultos, para promover acciones colectivas y eslabones capaces de generar el sentido de «pertenecer».

¿Qué papel ha desempeñado la escuela en todos los niveles?, ¿qué principios de identidad, valores éticos y padrones de autoridad se enseña a

seña a los niños?; ¿las prácticas contribuyen a humanizar las relaciones?; ¿las escuelas que conocemos han garantizado el acceso al conocimiento científico?; ¿han considerado diferencias étnicas, religiosas, regionales, experiencias culturales, tradiciones y costumbres adquiridos por los niños y jóvenes en su medio de origen y en sus relaciones cotidianas?; ¿han ofrecido a los niños experiencia de cultura con juguetes, libros, museos, cine, teatro?; ¿y a los profesores?, ¿cuáles son su formación y su inserción culturales?, ¿cómo tomar en cuenta estos aspectos en el currículo?

Muchos son los desafíos que se nos presentan hoy. Considerando las paradojas de los tiempos en que vivimos y los valores de solidaridad y generosidad que queremos transmitir, en un contexto de intenso y visible individualismo, cinismo, pragmatismo y conformismo, vale reafirmar que en nuestra acción colectiva residen las posibilidades de enfrentarlos y de cambiar el futuro.

BIBLIOGRAFÍA

AGAMBEN, Giorgio. «Idea de la infancia». En *Idea de la prosa*. Barcelona: Península, 1989.

ARIÈS, Philippe. *A história social da criança e da família*. Río de Janeiro: Francisco Alves, 1978.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 1982.

BAZILIO, Luiz y KRAMER, Sonia. *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Ed. Cortez, 2003.

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas I. Magia e técnica. Arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1987a.

– *Obras escolhidas II. Rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense, 1987b.

– *Escritos: La literatura infantil, los niños y los jóvenes*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1989.

CHARLOT, Bernard. *La mistification pédagogique*. París: Payot, 1976.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. Río de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

KONDER, Leandro. *A poesia de Brecht e a história*. Río de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

KRAMER, Sonia. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. São Paulo: Ática, 1993.

– *Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso*. São Paulo: Ática, 2001.

– «Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie». En L. Bazilio y S. Kramer. *Infância*,

- educação e direitos humanos. São Paulo: Ed. Cortez, 2003.
- KRAMER, Sonia et al. *Com a Pré-Escola nas Mãos: uma Alternativa Curricular para a Educação Infantil*. São Paulo: Ed. Ática, 1986.
- KRAMER, Sonia y Solange JOBIM E SOUZA (orgs.). *Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa*. São Paulo: Ed. Ática, 1996.
- POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphía, 1999.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. «A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade». En Regina Leite Garcia y Aristeo Leite Filho. *Em defesa da educação infantil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, pp. 13-28.
- SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter: conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Ed. Record, 1999.
- *Autoridade*. Rio de Janeiro: Ed. Record, 2001.
- WALLON, Henri. *Psicologia*. São Paulo: Ed. Ática, 1986.
- VYGOTSKY, Lev. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- *La imaginacion y el arte en la infancia* (ensayo psicológico). México D.F.: Ed. Hispánicas, 1987.