

# Cultura Educación y Sociedad

Indexada en: Publindex - Latindex - Ulrich's (Directorio) y Citefactor

Vol. 6 N° 1



UNIVERSIDAD  
DE LA COSTA  
1970

# LA NIÑEZ EN LA ESCUELA: UNA HISTORIA DE PODER, CONTROL Y DESARROLLO\*

*Childhood at school: A story of control, influence and developing.*

Recibido: Octubre 10 de 2014 – Aceptado: Febrero 17 de 2015

Melissa Estefanía Cruz Puerto\*\*  
Universidad Nacional de Colombia

Para citar este artículo / To reference this article:

Cruz, M. (2015). La niñez en la escuela: Una historia de poder, control y desarrollo. *Cultura Educación y Sociedad* 6(1), 127-139.

## Resumen

Dos de las características más relevantes en la actualidad es el gran valor social y político que se le ha dado a la educación como motor de progreso y cambio a nivel socio-económico, junto con la gran relevancia que se la ha brindado a la realidad infantil dentro de la sociedad, en especial dentro la familia. Esto es producto de un desarrollo histórico y político de nociones e ideologías que responden a necesidades políticas y económicas particulares. Este escrito se estructura como una revisión teórica de diferentes posturas y debates, con el fin de brindar una reflexión pedagógica en torno a la construcción socio-cultural del concepto de niño dentro de la educación y la escuela. Por lo cual surge la necesidad de indagar acerca del momento histórico que está viviendo la educación y la niñez; las necesidades y desafíos a superar.

## Palabras Claves

Niñez, Educación, Escuela, Desarrollo, Historia.

## Abstract

There exist two relevant characteristics at the present time, in particular, the great social and political value has been given to education in order to lead as well progress as socio-economic changes together with the great importance of childish focused on families given by society. It is important to realize, results were obtained from historical and. Political development of concepts and philosophies which have responded to specific economic and political needs. This research paper is structured as a theoretical review from different views and arguments in order to provide a pedagogical reflection on the socio-cultural construction of childhood theories not only education but also institutions. To point out, it is necessary to conduct researches on the current historical events where childhood and education are regarded like main subjects in the same way challenges which can be achieved.

## Keywords

Childhood, Education, School, Development, History.

\* Este artículo es derivado del Grupo de investigación Estudios sobre Desarrollo Socio-Moral de la Universidad Nacional de Colombia avalado por Colciencias.

\*\* Psicóloga. Correo: mscruzp@unal.edu.co

## Introducción

Para Freire (1971) el objetivo de la educación debe ser que el niño adquiera la capacidad reflexiva de evaluar su realidad, descubriéndose oprimido en el sistema, como sujeto histórico inmerso en un sin número de discursos de dominación que reproducen formas de desigualdad, discriminación y control. Este objetivo implica que se desdibuje dicha asimetría y que el niño surja como sujeto libre y reflexivo, que genere cambios no solo personales sino sociales. Adicionalmente, desde la mitad del siglo pasado, la psicología<sup>1</sup> ha comenzado a hablar sobre la agencia del niño dentro de su propio desarrollo, de su capacidad para construir su conocimiento y esquemas, a la vez de incidir sobre su contexto<sup>2</sup>. Demostrando que los niños y las niñas se pueden empoderar de su voz y su lugar para demostrar las infinitas posibilidades de acción desde el momento del ciclo vital en el que están. Sin embargo, seguimos evidenciando modelos pedagógicos y educativos tradicionales basados en ideas eclesiásticas y discursos tradicionalistas. Partiendo de la anterior, surge el interrogante por el rol que juega el concepto de niñez dentro la construcción del concepto de educación, como una estrategia para reflexionar acerca del lugar que ocupa el niño, como sujeto, en la construcción e estos conceptos.

<sup>1</sup> Es importante aclarar que a la psicología le queda mucho por decir frente a la niñez, a la educación y al desarrollo, que a pesar de que existan posturas como las mencionadas a lo largo del texto falta mucho por plantear, como por ejemplo, teorías realmente incluyentes y queden cuenta de la realidad de su objeto de estudio.

<sup>2</sup> Para Kuczynskim y Navara, la idea de socialización no se plantea ya como un proceso unidireccional de padres-hijo, sino como un proceso bidireccional padres-hijos, hijos-padres, escuela-estudiante, estudiante-escuela.

Entender la relación de la niñez y la educación implica tener una aproximación compleja de este fenómeno social que no solo representa una institución (la escuela), sino que implica una serie de discursos que la conforman (por ejemplo, los discursos pedagógicos, políticos, psicológicos, éticos, entre otros). No podemos hablar de *la educación* como un todo sin relación con sus partes: los educadores y los educandos, los profesores y los alumnos, los padres y la sociedad; pero tampoco podemos reducirla a sus partes, educación no son ni profesores, ni estudiantes, ni padres, ni instituciones, ni sociedad. Igualmente, no podemos hablar del niño y de la niña como categorías únicas que denotan unas características particulares que unívocamente caracterizan a todos los sujetos que están en esta etapa del ciclo vital denominada niñez, debido a que dichas categorías son producto de una serie de discursos sociales, históricos y políticamente establecidos que dan cuenta de relaciones de poder y control particulares. Este trabajo busca abordar el desarrollo del discurso del niño y de la niñez, ligándolo con el concepto de educación, con el fin de realizar un breve barrido histórico que denote los cambios dentro de estas concepciones y la forma en que esto ha afectado la construcción de los sujetos particulares y de la escuela como institución social.

## La Construcción De La Niñez Como Categoría Socio-Histórica

AlvarezUria y Varela (1991) plantean que *“al igual que la escuela el niño, tal como lo percibimos actualmente, no es eterno ni natural, es una institución social de aparición reciente ligada a prác-*

*ticas familiares, modos de educación y, consecuentemente, a clases sociales*” (citado por Propper, 2001, p. 1). Las distintas concepciones de la niñez que han existido a lo largo de la historia se han visto influenciadas por las creencias entorno al ciclo vital, los cambios en la forma de entender la afectividad y las distintas prácticas infantiles y concepciones de control y poder de orden político y económico. Philippe Ariés (1993), frente a la pregunta por el momento en el que nace la consciencia particular de la niñez como un agente distinto en el entorno social, analiza cómo las diferentes concepciones y valores afectaron la construcción particular del concepto de *niño* en estos momentos y cómo se han resignificado hasta llegar al concepto actual, planteando dos momentos históricos cruciales para contestar este interrogante: la sociedad tradicional y la sociedad moderna<sup>3</sup>.

El niño y la niñez son conceptos propios de la modernidad y producto de la reivindicación del discurso de los derechos. Estos conceptos que son tan cotidianos en esta época y que muy pocas personas podrían rechazar, son el ejemplo de un cambio paradigmático en la forma de abordar *lo humano* a lo largo de la historia, lo cual implicó una ruptura con las concepciones tradicionales que existían en torno a este tema. Para sustentar esta idea se puede ver como en la sociedad tradicional, como la denomi-

<sup>3</sup> Términos acuñado por Ariés (1993) para dar cuenta de periodos históricos particulares, que comprenden específicamente la Edad Media (período histórico de la civilización occidental comprendido entre el siglo V y el XV.) y la era actual (igualmente un periodo histórico que va desde finales del siglo XVI hasta la actualidad) pero que se remiten específicamente a la caracterización que dentro de la sociedad se le da a la infancia, tomando como referente análisis del arte renacentista y medieval.

na Ariés (1993), no existía una concepción del niño como agente social distinto al adulto, debido a que no existía una consciencia de los niños y niñas indiferenciada en la sociedad, al ser considerados como parte activa de los procesos de socialización comunal. Los niños y las niñas eran adultos pequeños en una sociedad que se caracterizaba porque la familia no tenía el valor que adquirió en la época moderna, debido a que no se representaba como un estructura relacional estable que se erige en torno a la afectividad (Pacheco, et al. 2011).

En el siglo IV el niño era concebido como un ser dependiente e indefenso; en palabras de Jaramillo “*los niños eran un estorbo*” (2007, p. 110). En contraste en el siglo XV, influenciado por la doctrina cristiana, el niño se concibe como malo de nacimiento debido a que trae consigo el pecado original. Posteriormente, en este mismo siglo, el niño comienza a verse como un ente indefenso que tiene que ser cuidado por alguien y es definido como *una propiedad*. Hasta el momento no se encuentra una consciencia como tal de la niñez sino una concepción del niño y de la niña como adultos incapaces y sin agencia, lo cual se extiende hasta principios del siglo XVI. En este siglo se da un cambio que abre una brecha que se caracterizó por la postura cristiana que entendía al niño como “*un ser de innata bondad e inocencia*” (Pacheco, 2007, p. 110). Siendo este el punto de ruptura de la sociedad tradicional y la transición a una sociedad moderna frente a la concepción de la niñez.

La sociedad moderna se caracterizó por dos eventos centrales en el proceso de resignificación de la niñez que buscaban comprender las necesidades, los intereses y las características propias del

contexto psico-social del niño: la primera, que surge a partir del siglo XVII, fue la aparición de nuevos sentimientos de cuidado y amor de parte de las figuras de apego como los padres, gracias a la consolidación de la caracterización por parte de la iglesia católica del matrimonio monógamo y de la familia (Pacheco, 2007); el segundo factor, es el crecimiento de la importancia que se le dio al estudio y a la escuela. Ya que al concebir al niño como un ser inacabado, inocente e irracional se debería resguardar y acompañar en el proceso de transformación en adulto a través del acompañamiento sistemático para garantizar un buen resultado (una buena adaptación del niño al medio social), dando pie a la consolidación de la función de la escuela dentro de la sociedad moderna; *“de esta manera, los padres aceptaron como legítima la cultura transmitida por la escuela, reconociendo que el pasaje por esta institución representaría la promesa de ascenso social para sus hijos”* (Propper, 2001, p. 3).

Los cambios en la concepción del *niño* y de *la familia* en la sociedad moderna, para Ariés (1987), estuvieron íntimamente relacionados debido a que al sacar al niño de la cotidianidad de la edad media e instaurarlo como el eje central de la familia moderna se cambiaron las preocupaciones de los adultos, siendo ahora el eje central de la familia la necesidad de intimidad, identidad y el compartir sentimientos, costumbres y estilos de vida particulares. Lo anterior, surge como una medida social para combatir la promiscuidad en la sociedad tradicional de la edad media, lo cual permite el surgimiento del fenómeno burgués y su distinción como una clase dentro de la jerarquía social, debido a que se crea

una diferenciación entre la intimidad de la familia burguesa y la promiscuidad y codeo de la clase popular caracterizada por la colectivización de sus procesos de sociabilización (Bourdieu, 2000).

El lugar de la escuela en la modernidad es central, ya que en este siglo es imposible desligar al niño de esta institución. En términos de Foucault (1967), la escuela, se ha convertido en una institución de secuestro en tanto espacio para la inclusión y normalización de los cuerpos infantiles. Cuando se controla el saber y se instrumentalizan las diferentes funciones biológicas se logra una alienación simbólica de los sujetos y una imposición de valores culturales hegemónicos que no dan cuenta de la realidad cotidiana de cada uno sino de la realidad impuesta por las clases dominantes del sistema. Este tipo de poder disciplinario se ejerce a través de *“prácticas como la inspección jerárquica, la sanción normalizadora y su combinación con exámenes”* (Foucault, 2005) característicos de la educación moderna y de nuestro sistema educativo Colombiano.

La época moderna al caracterizarse por la importancia que se le da al cuidado y educación de la niñez genera un nuevo interés por la comprensión de esta etapa del ciclo vital, que a pesar de que se construye como una categoría social, no se puede negar que tiene unas particularidades psico-biológicas puntuales, como son los procesos biológicos de desarrollo de estructuras vitales como el cerebro o el corazón, además del innegable cambio morfológico del cuerpo infantil y del cambio psicológico en sus patrones de conducta y adaptación. Estas características materiales y biológicas de la niñez no se pueden relativizar con base en la evidencia socio-histórica, es decir, no se

puede afirmar que en la época medieval el niño no se desarrollara física, psicológica o cognitivamente como en la época actual, sino que este proceso se entendía de una manera diferente, vinculado con las premisas, creencias, valores y supuestos propios de esta sociedad.

#### El Niño y La Niña Modernos Frente Al Discurso Del Desarrollo Infantil

En torno a la historia de la concepción de niño y niñez queda abierta una problemática que ha estado implícita a lo largo del texto, la falta de distinción entre la niñez y el niño. Ya que ambos conceptos remiten a dos cosas distintas: *“La primera se refiere a las representaciones e ideologías en torno a la infancia, la dimensión colectiva en un momento determinado, y la segunda se refiere a la vida cotidiana de los niños y sus cambios a lo largo de la historia”* (Cortes, 2009, p. 6). De esta forma, es evidente que muchas de las discusiones y avances se han dado en el primer plano, mientras en el segundo no ha existido cambio mayor ni ninguna preocupación política ni social. Esta distinción que hace Cortes, entre niñez y niño, *“permite una ligazón entre ideología, representaciones e imágenes dominantes acerca de la infancia, y la vida cotidiana de los niños”* (2009, p. 7), planteándose que es imposible tener una verdadera y crítica aproximación a la niñez sin tener en cuenta al niño y a la niña.

En la búsqueda de una aproximación de la niñez a partir del niño y de la niña puntualmente, la psicología ha tenido una importante voz que ha ido de la mano de teóricos como Piaget, Vygostky y Bruner, los cuales plantearon una nueva forma de entender el desarrollo como una construcción a través de la acción no

solo del niño sino de las personas de su entorno. Estas tres propuestas teóricas que surgieron a mitad del siglo pasado se caracterizaron por darle un rol activo a los niños y las niñas frente a su entorno, planteando una postura constructivista en donde el desarrollo se da en forma de un equilibrio entre maduración biológica, experiencia, acción y aprendizaje. Estas posturas le dieron voz al sujeto como constructor de su desarrollo, estructurando una teoría universal del desarrollo cognitivo en la niñez que busca desligarse de la idealización descontextualizada de este momento del ciclo vital.

El valor de la obra de Piaget reside en la consolidación de una teoría formal totalmente flexible, pero al mismo tiempo, estática, válida y fiable, que da cuenta de los procesos psicológicos de una manera dinámica. La cual no solo implica un contenido de carácter universal, como lo son las etapas invariantes, sino que le da un papel activo al niño dentro de su desarrollo como el constructor de su conocimiento. En este punto Piaget no solo describe un proceso sino que crea las bases para poder hablar de estructuras cognitivas universales sin perder la particularidad del individuo, lo cual rompió de entrada el discurso tradicional de la psicología que se enfocaba en visiones empiristas e innatistas. Estos dos puntos, lo universal y lo particular de la estructura cognitiva, es lo que fundamenta parcialmente su posterior aplicación en entornos educativos, que es uno de los temas que nos competen.

El desarrollo entendido en términos piagetianos, es una progresión invariante de estructuras de menor a mayor complejidad que tienen un punto de equilibrio el cual se rompe en el momen-

to en que dicha estructura no satisface las necesidades del niño para entender el mundo, frente a lo cual comienza un nuevo proceso de re-estructuración de una nueva etapa más sofisticada y eficiente con base en la anterior. El punto clave aquí es la incorporación de información nueva dada por la experiencia a la estructura preexistente, a través de los procesos de asimilación y acomodación (Saunders y Bingham, 1989, p. 61). Piaget planteo así, un desarrollo progresivo hacia una mayor integración y estabilidad, y por ende una mejor adaptación y entendimiento del niño de su mundo y su entorno. Con base en lo anterior, las prácticas educativas no se deben centrar en el número de información que el niño recita o memoriza, sino en la calidad y los desafíos que dicha información implica para el niño y su estructura mental. El centro de la educación, en este punto, debería ser el pensar cómo darle las herramientas a los niños para que se apropien del conocimiento, lo re-construyan y lo incorporen a su antigua estructura generando un cambio cualitativo en esta hasta llegar a una estructura posterior más equilibrada y adaptativa.

Por otro lado, podemos observar como Vygotsky crítica los modelos individualistas norteamericanos y los modelos tradicionales sobre el desarrollo y la educación, criticando abiertamente la psicología conductista en el prólogo para la versión rusa del libro Thorndike *Principios de enseñanza basados en la psicología* (1991), afirmando que uno de los mayores problemas de este tipo de teorías es que no toman en cuenta el desarrollo del niño, por lo cual tienden a conformar los procesos mentales infantiles de manera teórica, en térmi-

nos de supresión de las manifestaciones y particularidades de los procesos adultos, quedándose cortas al momento de explicar la psique infantil ya que no la estudian a partir de los procesos educativos y del desarrollo reales (p. 147). Resumiendo la realidad mental del niño a una simple resta de características que son propias del adulto y que por deducción le faltan al niño. Desde este tipo de visión el niño es visto como un ente inacabado, en falta frente a unos procesos adultos que representan la completitud y complejidad, acarreando que el lugar que se le da al niño frente al saber y a la educación sea un lugar secundario propio de un agente pasivo, lo que repercute directamente en la toma de roles en las dinámicas escolares (Palacios, 1987).

Bruner es un claro ejemplo de un cambio paradigmático de las diversas formas en que se pueden entender la realidad infantil y la niñez: de defender una consideración de la mente como *capacidad* que nos permite ver la realidad desde una perspectiva cognitiva, pasa a una consideración de la mente como *producto* de las diversas fuerzas históricas y culturales que conforman la sociedad. En el momento en que se consolida estas primeras afirmaciones, Bruner plantea la educación como “*un vehículo que permite penetrar en las estructuras subyacentes de proposiciones que contienen todo los ámbitos del conocimiento*” (Bruner, 2004, p. 235). Este autor plantea que el alumno no debe hablar de materias como física o química, sino hacer física o química, siendo la única forma de adquirir el conocimiento el descubrirlo de manera experiencial (Bruner, 1991). El segundo momento de la obra de Bruner se caracteriza por su postura cultural, a partir

de la cual comienza a preocuparse por la relación entre lo humano y la cultura, examinando los efectos de la pobreza y la transferencia cultural transmitidos por los sistemas educativos en búsqueda de nuevas formas de responder frente a las necesidades sociales que surgen de estas relaciones de poder. En este sentido, la realidad para Bruner es entendida como una narrativa producto de un proceso dialéctico entre los diferentes factores que componen la sociedad. Siendo el objetivo de la educación el de construir nuevas narrativas de vida a través de la enseñanza del pasado (historia), del presente (ciencias sociales) y lo posible (literatura y arte) (Bruner, 2004). Proponiendo que el centro de la educación no son los resultados, en tanto notas, sino cómo aprenden los niños, formas contextualizadas y centradas en las necesidades de cada persona en tanto ser particular con una historia propia e inmersa en una cultura.

En la forma de entender la educación de Bruner se puede observar que no se centra en la búsqueda idealizada de objetivos cognitivos en la niñez, ni en los procesos universales de apropiación de información, sino en cómo el niño en tanto ser social se involucra en un proceso público de intercambio, cooperación y negociación de significados dentro de su cultura, a través de instituciones sociales como la educación. Este autor se diferencia de los planteamientos piagetianos porque entiende el desarrollo de manera contraria, ya no como un proceso de adentro hacia afuera, sino de afuera hacia adentro; mostrándonos como las herramientas culturales, denominadas por él como *prótesis culturales*, permiten ampliar las capacidades y por ende el desarrollo (Guilar, 2009).

## La Escuela y El Discurso Pedagógico

Es importante aclarar que el discurso en este contexto no se puede equiparar con el lenguaje y el habla, en los cuales el significado es producto de la intencionalidad del sujeto. El discurso, en términos de Bernstein (1984), es una categoría abstracta, es el resultado de una construcción, de una producción compleja de redes sociales que va más allá de la consciencia y agencia del sujeto hablante, debido a que él está atravesado por el orden discursivo en el cual se ubica. Este orden discursivo es construido a partir de las demandas del orden dominante social que se caracteriza por relaciones de poder y control, lo que conlleva que el discurso sea una herramienta de reproducción de dichas relaciones dominantes.

Bernstein (1984) señala que el discurso es una categoría que ubica, contextualiza y reconstruye a los sujetos y objetos dentro de relaciones de poder. No existe un único discurso, sino una serie de discursos que dan cuenta de diferentes esferas del orden social. Un ejemplo es el discurso pedagógico, el cual *“puede considerarse como un dispositivo de reproducción de formas de conciencia específicas a través de la producción de reglas específicas, que regulan relaciones sociales específicas entre categorías específicas tales como transmisor y adquirientes”* (Bernstein, 1984, p. 3), en el cual las diferentes posiciones, voces y prácticas se construyen y regulan por medio de las reglas propias de dicho discurso. Lo anterior se puede contextualizar a partir del concepto de socialización, que se entiende como el proceso a través del cual el niño o la niña adquiere una serie de repertorios

sociales, morales y culturales que van a intervenir en la construcción de la identidad y posteriormente van a llevar a contrastar esta identidad construida e interiorizada con nuevos repertorios que se van adquiriendo a lo largo de la vida. En el proceso de socialización los niños adquieren los roles, expectativas, creencias y valores que la sociedad provee, brindándole al sujeto una sensación de estabilidad frente al orden social en el que está inmerso. En este orden de ideas, los principales agentes socializadores son la escuela y la familia, cuya función es la de transmitir esta serie de características al sujeto con el fin de que construya su identidad. En el caso particular de la escuela, dicho conocimiento ya está atravesado por el orden dominante, el cual a partir del sistema de clases, genera una distribución desigual de conocimiento, proveyendo a las personas de clases dominantes unos repertorios caracterizados por significados de universalidad, innovación y control, mientras a las clases obreras le brinda significados particulares y contextualizados a operaciones puntuales de su contexto social. El sujeto, en este caso el niño o niña que construye su identidad a partir del conocimiento producto del proceso de socialización en el contexto escolar, de entrada se va ubicar en un lugar particular dentro del orden social, con unas características particulares que van a influir en su desarrollo a lo largo de todo su ciclo vital, siendo la escuela un reproductor de discursos sociales de dominación.

Para entender la educación como un producto social de control y reproducción de discursos y relaciones de poder, es importante remitirse al concepto de Freire de la “*educación bancaria*” (1971, p. 51), el cual dimensiona a la educa-

ción como un instrumento de opresión y dominación de las clases dominantes frente al proletariado. Uno de los propósitos de este autor al caracterizar la educación como bancaria es contextualizar los procesos educativos dentro de las lógicas capitalista, puesto, la educación no corresponde a una respuesta frente a las problemáticas sociales de la comunidad sino responde a unas lógicas del mercado impuestas por los entes económicos internacionales<sup>4</sup> (Alvarado, 2007). En este sentido, plantear una *educación bancaria* implica hablar de una educación descontextualizada<sup>5</sup>, no solo del contexto social sino del niño y del maestro, ya que refuerza la contradicción educador-educando, siendo el educador la figura que posee *el conocimiento*, cuya función es la de transmitirlo al estudiante quien no lo tiene y queda relegado a una posición de carencia frente al educador. Esta concepción de sujetos *en falta* de conocimiento, lleva también a que se reduzca la educación a un proceso de adquisición de conocimiento en forma de retazos de

<sup>4</sup> En la introducción del texto *La educación en Colombia 1918-1957*, Helg (1987) muestra como la historia de la educación en este país siempre ha estado atada con los diferentes contextos políticos, económicos y sociales de cada momento particular, entendiéndose como una herramienta de progreso económico, control y unificación de los ciudadanos con su estado y en el caso particular colombiano con su elite dirigente. La educación a lo largo de la historia colombiana ha sido el caballo de batalla de los diferentes partidos políticos para fortalecer su posición y sus intereses, lo cual queda obvio en los continuos devenires de los programas educativos nacionales que dependían del partido en el poder y de su relación con la iglesia católica.

<sup>5</sup> En el Plan Nacional de Desarrollo 2002 - 2006 “*Hacia un Estado Comunitario*” de la Presidencia de la Republica de Colombia, se pueden evidenciar las inequidades del sistema educativo colombiano, que se caracterizan por problemas de cobertura, calidad y eficiencia, con reveladores contrastes educativos de las zonas urbanas y rurales.

la realidad desvinculados a los contextos socio-históricos de los educandos. La descontextualización y falta de pertinencia de dicha concepción bancaria de la educación es el mantenimiento y proliferación de una *“ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos alienación de la ignorancia, según la cual ésta se encuentra siempre en el otro”* (Freire, 1971, p. 60).

En esta línea de argumentación Bernstein plantea la función de la escuela dentro del aparato social como aquella institución encarnada en el discurso pedagógico que permite la reproducción de las desigualdades de clase social, género, raza, etc. Su tesis central en términos de Díaz *“se refiere tanto a la naturaleza como a los procesos de transmisión cultural y al papel que juega en éstos el lenguaje en los contextos de producción y reproducción, como el trabajo, la familia y la educación”* (1985, p. 7). Bernstein plantea que los códigos, elaborados y restringidos propios de clases sociales particulares, construyen la realidad psicológica y social de las personas, no solo evidenciando la estructura social sino la regulación de significados y la interacción con los mismos; siendo la verdadera función de la pedagogía el reconocer los códigos de cada niño en la escuela y entender cómo cada niño los adquiere. El objetivo del discurso pedagógico debería ser ir de la mano con la reivindicación del niño como sujeto particular que construye su conocimiento y realidad a partir de la incorporación de patrones, significados y principios exteriores, reproduciendo patrones de control, al mismo tiempo que, paradójicamente, subvierte relaciones de poder y dominación, porque no se puede negar la postura insurrecta de los niños fren-

te a la realidad que viven y que se hace evidente en su cotidianidad<sup>6</sup>.

## Conclusiones

Una de los elementos de la modernidad es la equiparación de educación con escuela, sin embargo, la educación es un proceso macro que desborda el alcance de la escuela y que es propio de las dinámicas sociales y culturales. La escuela es una institución social de construcción cultural e histórica que recoge diferentes intereses y necesidades comunitarias y sociales, en la cual el niño juega un rol fundamental siendo el eje central de todo el proceso. El rol del niño en el discurso de la educación ha sido históricamente diverso, al pasar de una postura del niño como agente pasivo y con necesidad de ser aleccionado dentro de la cultura, a un sujeto activo que construye su conocimiento y se empodera de su realidad socio-histórica. Estas diferencias han sido productos de cambios, luchas, aciertos y desaciertos que han marcado la senda recorrida y que van construyendo el camino por recorrer de las políticas y prácticas en educación.

<sup>6</sup> Grusec (2005) plantea que adultos y niños, viven y se desarrollan en ambientes sociales multifacéticos, dan sentidos a sus diversas experiencias sociales, tienen desacuerdos con una u otra persona acerca del significado de las experiencias sociales, las normas y los valores que regulan esto y, en diferentes tiempos, asumen actitudes críticas frente a aspectos de su ambiente social y se resisten incluso al cambio. El discurso cultural e ideológico está sujeto a la interpretación y a algunas críticas por los miembros de la sociedad. Para tener en cuenta plenamente el completo rango de la diversidad social y moral dentro del contexto cultural, las investigaciones pueden ampliar los focos más allá de los símbolos culturales y el entendimiento. compartido, reorganizando el rol activo de los individuos en la atribución de significados a sus experiencias, en reinterpretación las ideologías culturales y en la creación de juicios con base en la variabilidad de las prácticas culturales.

La relación entre el concepto de niño y escuela es inseparable, debido a que la escuela es pensada en el niño y el niño es construido por la escuela. La escuela pensada en el niño lleva a la conformación de esta como una institución social que da cuenta de las necesidades socialmente determinadas y esperadas como resultado del paso por este periodo del ciclo vital; el niño pensando en la escuela es el imaginario de un ser en falta que tiene la necesidad de ser educado y acompañado en esta etapa. Este discurso no se puede pensar de manera descontextualizada y neutral, debido a que da cuenta de intereses políticos, recoge principios axiológicos y éticos, e integra visiones y realidades construidas socialmente; sin contar que en la práctica da cuenta de seres reales, diversos y complejos.

Dicha relación del concepto de escuela con el de infancia se puede ver a partir de cuatro momentos, los cuales no son excluyentes sino están relacionados directamente, manteniendo elementos de cada uno. El primero momento, es el punto de partida en el cual no existe una concepción del niño como tal, sino que este es visto como un adulto inacabado con una valía social baja y con unas características inferiores a los de un adulto. El segundo momento, se puede considerar como una revolución sentimental acogida por principios religiosos, que conciben al niño desde una visión emotiva de bondad y pureza que necesita de un proceso de acompañamiento y aleccionamiento particular; esta etapa se caracteriza por el aislamiento de los niños de la vida social como parte del proceso educativo y formativo. El tercero, son los movimientos gubernamentales y sociales por la escolarización completa de la infancia, en la que la escuela asume

una nueva función social vinculada con el discurso de derechos y de progreso, no solo personal o espiritual, sino socio-económico. El último momento se puede enmarcar dentro del movimiento intelectual de disciplinas como la pedagogía y la psicología, en el cual se piensa la educación desde visiones distintas dándole una voz y lugar al niño como agente de su aprendizaje y, por ende, como actor principal del acto educativo.

La época actual se caracteriza por el auge de los discursos cientificistas propuestos por la psicología y la pedagogía acerca de la adecuación de los currículos a las necesidades de los estudiantes y la necesidad de que la escuela sea un factor determinante para la construcción personal del sujeto a partir de parámetros de progreso personal, social y económico. Manteniéndose una visión emotiva de los niños, a partir de una imagen de inocencia y bondad de los mismos que implica la necesidad de un proceso de acompañamiento diferente que lleve a la preparación de la vida adulta, como un momento cualitativamente diferente a la infancia. Lo anterior ha generado un movimiento social generalizado de protección a la infancia, enmarcado en un sólido discurso de derechos, además de un movimiento de normalización infantil a partir de parámetros de lo deseado y esperado para esta etapa. Manteniéndose la función de la escuela enmarcada en la reproducción de discursos de poder. Es importante aclarar que el hablar de relaciones de poder, no solo se está señalando el aspecto negativo de relaciones desiguales que mantienen diferencias sociales y económicas entre los agentes en las diferentes posiciones sociales, sino también el rol de escuela como un escenario de aprendizaje significativo y liberador, en el cual el niño se

enfrenta con relaciones de desigualdad dadas por la organización jerárquica y la distribución del poder dentro de dicha institución. En este devenir histórico del niño dentro la escuela se ha consolidado imaginarios sobre la infancia que van de la mano con su proceso de escolarización, que han incidido en cada uno de los niños que ha pasado por esta institución. Con base en lo cual, es necesario pensar la escuela, no como una institución artificial de paso en esta etapa, sino como un factor de socialización y construcción de realidades dentro de la infancia.

## Discusión

Al entender la educación como un producto social propio de la realidad histórica y cultural de cada comunidad, se abre un nuevo horizonte de sentido para comprender la educación y la niñez como categorías políticas y contextualizadas. Lo cual nos lleva a proponer una escuela pensada en el niño y la niña con una postura crítica frente a la realidad de cada sujeto y cada contexto, reconociendo sus códigos, sus necesidades, sus particularidades y sus características del desarrollo. Es una escuela que entiende la tarea básica de la educación como una guía para que el niño y la niña se empoderen de su realidad, construya y refuercen sus esquemas particulares y forjen su futuro de una manera autónoma. Una escuela desligada de los intereses eclesíásticos de partidos políticos, grupos mayoritarios e intereses mercantiles, que se apropian del discurso de la niñez para validar modelos educativos que dan cuenta de sus propios intereses en términos de productividad, pero no de los intereses de los niños, de sus familias y sus comunidades. En palabras de Reich (1950):

Tenemos que aprender de ellos en vez de imponerles nuestras propias ideas retorcidas y prácticas maliciosas, que ya, con cada nueva generación, han demostrado ser tanto dañinas como ridículas. Es aquí, por primera vez, que se ha encontrado una base positiva y amplia. Deje que los niños mismos decidan su propio futuro. Nuestra tarea es hacerles capaces para decidir ellos mismos y no destruir sus poderes naturales para actuar así. (p. 2).

La escuela entendida en estos términos es imposible mientras no se genere una ruptura en el discurso tradicional que plantea la misión de la educación en términos de formar la niñez, brindar conocimientos y formar seres integrales. Puesto, si cambiamos las gafas con las que evaluamos la realidad, dejándola de ver desde la parte institucionalizada para observarla desde la postura particular de cada uno de nuestros niños y niñas, nos encontramos con sujetos con grandes repertorios de conocimientos preexistentes que valoramos de manera equivocada porque no se ajustan a los parámetros impuestos; sujetos con el potencial para la construcción de nuevo conocimiento, con la capacidad de indagar acerca de la realidad de una manera descarada y liberadora; y con seres que no necesitan la integralidad<sup>7</sup> porque son únicos y complejos en sus particularidades (biológicas, familiares, sociales, culturales, religiosas). Nos encontramos con el desafío de educar su-

<sup>7</sup> El término integralidad hace referencia a las posturas que plantean que es necesario una educación integral que busca el desarrollo, equilibrado y armónico de diversas dimensiones del sujeto que lo lleven a formarse en lo intelectual, lo humano, lo social y lo profesional. Postura que va de la mano con la idea de la educación por competencias.

jetos únicos y reflexivos que desbordan los parámetros y los estándares que se nos han impuesto de lo que es “ser un niño o niña” y “ser un estudiante”, lo cual genera grandes choques entre docentes, estándares, modelos educativos, planes, estudiantes, aulas de clase y modelos pedagógicos. Dejando entrever que nuestra educación tiene importantes desafíos que no ha logrado asumir y no solo se resumen en los resultados de exámenes estandarizados nacionales e internacionales.

## Referencias

- Alvarado, M. (2007). José Martí y Paulo Freire: aproximaciones para una lectura de la pedagogía crítica. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, vol. 9 (1), p. 1-19.
- Ariés, P. (1987). *El descubrimiento de la infancia*. En: *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Taurus. Consultado el 10 de agosto de 2014. Disponible en: <http://201.147.150.252:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1346/Texto%2015.pdf?Sequence=1>
- \_\_\_\_\_ (1993). La infancia. En: *Revista de Educación N° 254, España*.
- Bernstein, B (1971). Clases, sociales, lenguaje y socialización. Tomado de *Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*. London: R.K.P. y traducido con permiso del autor por Mario Díaz.
- Berstein, B & Diaz, M (1984). Hacia una teoría del discurso pedagógico. En: *Towards a Theory of Pedagogic Discourse*, Vol. 8, No. 3, 1984. Traducido con permiso de los autores por Carlos Ossa.
- Bourdieu, P (2000). ¿Cómo se hacen las clases sociales? Sobre la existencia teórica y práctica de los grupos. *Poder derecho y clases sociales*. 2 Ed. Bilbao. Desclee de Brouwer. 101-131
- Bruner, J. (1991). The Narrative Construction of Reality. *Critical Inquiry*, Vol. 18. 2-20
- \_\_\_\_\_ (2004). Life as narrative. *Social research*, Vol. 17. 691-710
- Cortés, J. (2009). Por una teoría crítica de la infancia. Centro de derechos humanos. Universidad Diego Portales
- Foucault (1976). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno
- \_\_\_\_\_. El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 50, No. 3. (Jul. - Sep., 1988). 3-20.
- Freire, P. (1971). *Pedagogía del Oprimido*. Capítulo II. Bogotá: Studio 3. 50-68.
- Guilar, M. (2009). Las ideas de Bruner: “de la revolución cognitiva” a la “revolución cultural”. *Educere*, vol. 13 (44). 235-241.
- Grusec, J. (2005). The development of moral behavior and conscience from a socialization perspective. En: Killen, M & Smetana, J. *Handbook of moral development*. New Jersey. *Psychology Press*. 299-331.
- Helg, A (1987). *Introducción. La educación en Colombia 1918-1957*. Editorial Cerec. Bogotá
- Kuczynskim, L & Navara, G. (2005). Sources of innovation and change in socialization. En: Killen, M & Smetana, J. *Handbook of moral development*. Jersey. *Psychology Press*. 299-331

- Palacios, J (1987). Reflexiones en torno a las implicaciones educativas de la obra de Vygostky. En: M, Siguán (ed.). Actualidad de levs. Vygostky. Barcelona: Editorial Anthropos. 176-188
- Presidencia De La Republica de Colombia (2002). Plan Nacional de Desarrollo “Hacia un Estado Comunitario” 2002-2006. Recuperado el 10 de octubre de 2013. Disponible en: <http://www.dnp.gov.co/PortalWeb/Portals/0/archivos/documentos/GCRP/PND/P..>
- Propper, F. (2001). Infancia y escuela: construcciones sociales en crisis. Recuperado 22 de octubre 2010. Disponible en: [www.nuestraldea.com](http://www.nuestraldea.com)
- Reich, W. Los niños del futuro. Conferencia Orgonomía 25 de agosto de 1950. Consultado el 5 de enero de 2014. Disponible en: <http://wilhelmreich.wordpress.com/2009/02/11/wilhelm-reich-los-ninos-del-futuro-1950/>
- Saunders, D & Bingham-Newman, L. (1989) Perspectivas Piagetianas en la Educación Infantil. Madrid: Morata. Cap. 1 y 3.
- Vygostky, L (1984). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad preescolar. Infancia y aprendizaje.105-116

