

Instituto de Filosofía | Universidad Diego Portales  
Número 9 | Año 2022 | ISSN online 0719-0670

# Infancia



Revista

**Pensamiento**

**Político**



# Infancia

Nota editorial.  
Escenas de infancia  
**Amanda Olivares**  
p. 5

Las potencias de la  
infancia  
**Michaël Föessel**  
p. 19

Ensayos de niños  
**Megumi Andrade**  
**Kobayashi**  
p. 45

Entrevista a Patricia  
Muñoz García,  
defensora de la  
niñez  
**Natalia Ocampo y**  
**Amanda Olivares**  
p. 71

Infancia y política. Notas críticas  
sobre nacimiento y apariencia  
**Carlos Casanova P.**  
p. 9

Los procesos de aprendizaje  
de la lectura y la escritura en  
la infancia  
**Gabriela Peralta**  
p. 37

Juventud y *hardcore punk*: el  
orden del capital frente a la  
alteridad destructiva  
**Ignacio Moreno Fluxà**  
p. 59



# Nota editorial

## Escenas de infancia

Entre los acontecimientos que marcan el itinerario político constitucional chileno, el salto al torniquete es un hito mayor. No es la primera vez que los escolares irrumpen en el escenario político nacional. Al contrario, los estudiantes son quizá el catalizador común de los acontecimientos que han determinado el derrotero de la política en los últimos años. En el caso del salto al torniquete, el carácter decisivo de la irrupción es lo que fascina: casi dos semanas después, el 19 de octubre, la comunidad política estalla; dos años mediante, un proceso constituyente se articula en torno a la redacción de un nuevo texto constitucional.

Pero la irrupción la leemos también en clave de la arremetida de un nuevo actor político que nos obliga a repensar los marcos de la política. El itinerario constituyente no es sino el proceso a través del cual se articula esa reflexión. En ese contexto, este número de *Pensamiento Político* responde al llamado a repensar el paradigma de comprensión de niñas, niños y adolescentes, considerados por nuestro sistema político-institucional como objetos de protección y no como sujetos de derecho. Esta consideración se enfrenta con los acontecimientos que marcan nuestra trayectoria, donde niñas, niños y adolescentes se introducen con obstinación en el debate para poner en cuestión las nociones de agencia, el lenguaje y las formas de trabar relaciones entre los distintos actores sociales. Pensada desde la infancia, la escena del salto al torniquete nos interpela.

Creemos importante plantear una reflexión preguntándonos por los lenguajes de la infancia y cómo estos constituyen al infante como sujeto y actor político, y viceversa, es decir, cómo la infancia constituye el lenguaje y a la agencia política de otra manera. Es en este marco que aventuramos esta nueva edición de la revista *Pensamiento Político*. El objetivo de este número es plantear una reflexión breve, aunque no menos intensa, en torno a aquellos rasgos, modos de ser, potencias e impotencias que la infancia detenta que nos permiten repensar los límites de nuestra comunidad política.

En «Infancia y política. Notas críticas sobre nacimiento y apariencia», Carlos Casanova sugiere pensar la infancia como el hiato que distancia al lenguaje de la vida humana y de la vida política. Esta brecha también señala un espacio de imposibilidad que precede el orden de lo posible en el lenguaje y donde también se abre la posibilidad de inicio de algo nuevo e inédito, la experiencia de la libertad.

En «Las potencias de la infancia», conferencia pronunciada en Chile en marzo del 2020, con ocasión de la inauguración del año académico del Instituto de Filosofía de la Universidad Diego Portales y en el contexto de la Cátedra de Filosofía Jorge Eugenio Dotti, a partir de una cita del *Emilio* de Jean-Jacques Rousseau, Michaël Foessel reflexiona en torno a la infancia buscando pesarla como una potencia con rasgos propios, sin reducir su singularidad a la impotencia con la que se la juzga cuando se la sitúa en relación con la adultez. Del desconocimiento que mantenemos de las potencias de la infancia se sigue el temor que provoca su retorno y se plantea también la pregunta por un lenguaje capaz de nombrar esa potencia sin neutralizarla.

En «Los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura en la infancia», Gabriela Peralta indaga en las dinámicas que lectura y escritura establecen con los procesos de subjetivación de niñas y niños, remarcando la importancia de que la experiencia del lenguaje se vincule a las experiencias vitales en procesos de aprendizaje.

En «Ensayos de niños», a través de un recorrido por distintas escenas de artistas explorando formas de despojarse de las rigideces del lenguaje escrito, Megumi Andrade desliza una evocadora pregunta: ¿qué busca un artista cuando simula desaprender?

En «Juventud y *hardcore punk*: el orden del capital frente a la alteridad destructiva», siguiendo a Althusser, Ignacio Moreno propone una lectura política del panorama juvenil del *hardcore punk* estadounidense a principios de los ochenta. La caracterización abarca tanto las estrategias para la construcción de un orden alternativo por parte de una juventud desencantada, como la respuesta del orden hegemónico a través de los distintos aparatos del Estado. El retrato esbozado llama pensar en las proximidades con el panorama institucional chileno en torno a infancia y adolescencia.

Finalmente, ofrecemos a nuestros lectores una entrevista con Patricia Muñoz, Defensora de la Niñez. La entrevista fue realizada en septiembre del 2021 e indaga tanto en el diagnóstico de la situación político-institucional de niños, niñas y adolescentes en Chile, como en una identificación de los desafíos que la sociedad y el Estado enfrentan al asumir la tarea de cambiar el paradigma de objetos de protección de niños, niñas y adolescentes para transitar a un paradigma de sujetos de derecho.

Esta edición de *Pensamiento Político* se elaboró en el contexto del proyecto «Nomos y normas. Perspectivas sobre la articulación entre lo jurídico y lo político en el contexto del plebiscito 2020 en Chile», que contó con el apoyo del Fondo de Investigación Asociativa de la Universidad Diego Portales. El proyecto es dirigido por la profesora Aïcha Liviana Messina y propone una aproximación interdisciplinar que involucra a la filosofía, el derecho y la literatura, en el planteamiento de la pregunta sobre cómo una nueva constitución haría posible una nueva articulación entre lo jurídico y lo político.

Además, esta edición inaugura una nueva configuración de la revista que busca favorecer la publicación de una pluralidad de registros textuales, provenientes de marcos disciplinares diversos y reunidos en torno a un cuestionamiento común. Se trata de una apuesta editorial que esperamos que vaya tomando forma en lo sucesivo, a través del trabajo y la experiencia que vayamos adquiriendo con un equipo aún en formación. Nuestro interés es articular una reflexión amplia que dé cuenta de los distintos lenguajes que intervienen en el diálogo constante que nos constituye como comunidad política.

Amanda Olivares  
Directora y editora  
Revista *Pensamiento Político*



# Infancia y política. Notas críticas sobre nacimiento y apariencia

Carlos Casanova P.

## I. Vida humana y lenguaje

En su libro *La trasparenza delle immagini*, Emanuele Coccia –en la línea de lo que plantea su maestro Giorgio Agamben– clasifica a los filósofos en dos grandes escuelas o corrientes: la que afirma que los hombres piensan y que el pensamiento define, en este sentido, su naturaleza; y la que sostiene que los hombres no piensan (o todavía no piensan) (2008, 15).

§ Carlos Casanova P. es doctor en Filosofía con mención en Estética y Teoría del Arte de la Universidad de Chile (Conicyt) y profesor titular del Departamento de Filosofía de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE). Participa como investigador de International Institute For Philosophy And Social Studies (IIPSS) y como profesor adjunto del Instituto de Filosofía de la Universidad Diego Portales. Es autor de los libros *Estética y producción en Karl Marx* (Metales Pesados, 2016) y *Comunismo de los sentidos. Una introducción a Karl Marx* (Catálogo Libros, 2017); y de tres libros que serán prontamente publicados: *Pueblos, multitud, modos de existencia. Ensayos sobre la aparición monstruosa* (Editorial DobleAEditores), *Infancia y ceguera. Tentativas sobre la ejercitación o acerca de las artes de hacer* (Ediciones La Cebra) y *Karl Marx. Potencia y producción* (Ediciones Macul).

Para los filósofos que pertenecen a esta segunda corriente, no es el pensamiento o el lenguaje –el logos– lo que define lo *propriadamente* humano, la facultad que lo diferencia del resto de la vida animal, sino más bien las irregularidades e intermitencias del pensamiento y la imposibilidad de pensar que estas signan. Para esta corriente o escuela, que va de Dante a Spinoza, de Artaud a Heidegger, de Bataille a Deleuze, los humanos pensamos siempre a partir de la *imposibilidad* de pensar y, desde el fondo de esta impotencia, el pensamiento y su ausencia, los agujeros que lo interrumpen, y no su actividad continua e indefectible, son los que muestran su más verdadera naturaleza (Coccia, 2018, 133). De hecho, escribe Coccia –citando a Juan Filipón– que no todos los hombres obran intelectivamente: no lo hacen los infantes ni los hombres en el sueño y en la locura. La locura, la infancia, el sueño, la afasia, la ignorancia parecieran entonces signar «el no pensar propio del hombre» (2008, 132-133).

Tanto la productividad del racionalismo instrumental como la comunicación o el sistema de consignas de la información nos hacen olvidar el hiato que existe entre vida humana y lenguaje, entre lo humano y el pensamiento. Este «hiato» o «brecha» es la *infancia* insuperable de los hombres, la *apnea* que corta la respiración –la expiración e inspiración del «Ser» en tanto que «espíritu» (Prósperi 2018)–. Si es cierto, como lo lee Germán Prósperi –siguiendo en parte la interpretación de Alan M. Olson–, que «el proceso dialéctico que anima la filosofía de Hegel no es sino la *respiración* de la Idea, en sus dos movimientos: expiración en la naturaleza, inspiración en el espíritu, exhalación material, inhalación espiritual» (2018, 46), entonces la infancia, es decir, la brecha entre vida humana y lenguaje, es el «umbral amnésico» que implica

una interrupción del movimiento dialéctico, una cesura o un intervalo de la Idea, «el punto en el que irrumpe el *impoder* del pensamiento» (Prósperi 2018, 54 y ss.).

La infancia no es un simple aplazamiento temporal o accidental de la condición humana respecto del pensamiento o del lenguaje, sino la *no-coincidencia* de «aquél que está *naturalmente* fuera del pensamiento y del lenguaje, aunque mantiene una relación con estos» (Coccia 2008, 134). Esta relación de «no-coincidencia» es la que constituye la naturaleza infantil del hombre, aquella por la cual el pensamiento y el lenguaje permanecen en este como *posibilidad*. Es decir, es la impotencia o incapacidad humana de pensar la que le restituye a *lo pensado* o *lo dicho* su incompletitud y de algún modo vuelve al pensamiento o al lenguaje todavía posibles para nosotros.

## II. Vida humana y política

En su ensayo *Infrapolítica*, Alberto Moreiras, ante la insistencia de que por fin dé una definición del término, escribe: «Empecemos por decir que, si es necesario dar una definición de infrapolítica, puedo proponer la siguiente, una entre muchas, una entre legión: la infrapolítica es la diferencia absoluta entre vida y política, también por lo tanto entre ser y pensar». Unas líneas más adelante continúa: «La cesura no tiene cierre, es perfecta en su apertura, pero, al ser cesura entre dos términos, los dos términos permanecen también perfecta y absolutamente vinculados» (2019, 16).

La cesura que hay entre vida y lenguaje o entre pensamiento y ser es también la que hay entre vida y política. Moreiras se

refiere a una *disyunción conjuntiva* entre ambos términos. Paradójicamente, la cesura es el intervalo que separa vida y política (o vida y lenguaje) y al mismo tiempo los vincula por medio de la separación que abre entre los dos. El hombre es el viviente que, indefectiblemente, permanece vinculado al pensamiento o al lenguaje por medio de su natural no-coincidencia con estos. Así también es el viviente que, indeclinablemente, permanece vinculado a la política por medio de la diferencia absoluta que lo divide de esta.

El paralelo no es arbitrario si consideramos la conocida e influyente afirmación de Aristóteles en su *Política*: «De todo esto es evidente (...) que el hombre es un viviente político (*politikón zôon*)» y la razón por la cual es un ser político es que, entre los animales, «es el único viviente que tiene palabra (*zoon logón échon*)» (2000, 10-13). Por lo tanto, la premisa aristotélica según la cual el hombre es por naturaleza un viviente perteneciente a una comunidad política se sostiene en el postulado según el cual, a diferencia de los otros animales, posee logos y no solo voz (*phoné*). La unidad de vida y política es remitida así a la unidad de vida y lenguaje (o discurso intelectual).

Es interesante en tal sentido la tesis de Hannah Arendt que, a contrapelo de la interpretación corriente de la premisa aristotélica, cuestiona uno de los principales motivos por los cuales la filosofía no encuentra nunca el lugar donde surge la política. Este motivo es «la creencia de que hay en *el* hombre algo político que pertenece a su esencia». Pero según Arendt esto no es así: «*El* hombre es apolítico. La política nace en el *entre-los-hombres*, por lo tanto completamente *fuera del* hombre. De ahí que no haya ninguna substancia propiamente política. La política surge en el *entre* y se establece como relación» (2008,

132-133). La tesis de Arendt es que *zoon politikon* y *zoon logon ekhon* no definen al hombre en general sino que cualifican una forma de vida que *nace*, que surge como relación plural y apertura de un espacio común, sin que ella esté anclada en una esencia o naturaleza humana.

La tesis de Arendt, por consiguiente, es doble: afirma que la política es *exterior* «al Hombre» y, al mismo tiempo, sostiene que los hombres tienen un vínculo con ella por cuanto actúan y hablan, y mediante la acción y el discurso vienen a la presencia ante los otros, *en medio de* los diversos. Vale decir, según Arendt habría una cesura, un intervalo entre la vida humana y la política (y por eso el sentido de la política puede desaparecer sin que desaparezca la vida humana). En tal sentido, así como el hombre es hombre incluso sin que el pensamiento o cualquier conocimiento sean actuales (Coccia 2008, 135), igualmente el hombre es hombre incluso allí donde el sentido de la política ha desaparecido a favor de la pura gestión gubernamental de la vida de la gente. Sin embargo, por otro lado, para Arendt no es pensable el hombre si no es en relación con la política y su sentido: la libertad. En la medida en que los hombres pueden dejar de hablar (y su discurso desaparecer en la mudez de la violencia, en el puro mandato o en las consignas de la propaganda) y de actuar (y su acción desaparecer en la labor, el trabajo y el consumo), se vinculan por eso mismo con la política como posibilidad abierta (que es también posibilidad de su imposibilidad). Según Arendt, en esa posibilidad está la posibilidad del «mal radical», del totalitarismo «como fenómeno límite de la política» (2011, 67).

### III. Infancia y aparición

En una de sus anotaciones de septiembre de 1951, Arendt escribe: «Todos somos “mudos de nacimiento”» (2011, 129). Es otra manera de afirmar que todos al nacer somos *infantes*; comenzamos con *anterioridad* al lenguaje, en tanto que vida sensible prelingüística, y es justamente esta «anterioridad» la que vincula al hombre no a este o a aquel conocimiento en acto, sino a la simple potencia de *cualquier* conocimiento (Coccia 2008, 144). Es por eso también que ser niño es afrontar lo desconocido. Es porque ha venido al mundo como naciente, y como tal es un nativo separado del conocimiento, que el hombre es el ser viviente que siempre será capaz de olvidar un conocimiento aprendido, podrá olvidar esta o aquella idea, este o aquel saber. Sin embargo, en el olvido —ese olvido que procede de la condición *infante* del hombre—, no puede extraer de sí la relación con la posibilidad de conocer. Esta posibilidad es la que se abre en la cesura que divide vida y saber, vida y lenguaje. El hombre es el infante respecto al cual el pensamiento existe como posibilidad o potencia y no como pensamiento actual e innato.

Entre otras de sus anotaciones, de enero de 1954, Arendt escribe: «Parece como si los hombres desde Platón no hayan podido tomar en serio el hecho de haber nacido» (2011, 449). Si extrapolamos esta frase a lo señalado anteriormente, y la ponemos en relación con lo que Arendt anota en septiembre de 1951, podemos decir que lo que la filosofía no ha tomado suficientemente en serio es el hecho de la infancia, es decir, el hecho de la mudez que abre una brecha en el mundo en la que otro mundo es posible; una cesura que interrumpe la continuidad de lo sido, abriendo la posibilidad de inicio a

algo nuevo e inédito. Pero decir esto es afirmar no solo que cuando nacemos somos infantes, sino también que nacemos, somos comienzo, precisamente porque hay en nosotros una anterioridad muda que determina nuestra singular relación con el lenguaje y el conocimiento. Este vínculo, como hemos visto, es de *impropiedad* y de *no-coincidencia*. Siempre que intentamos pensar y aprender nos encontramos ante una posibilidad (de pensamiento y de lenguaje) que no nos pertenece. Esta no-pertenencia es exigencia, deseo, y en el deseo la apertura de un nuevo mundo.

Este peculiar modo de relación con el lenguaje es también el que determina nuestro vínculo con la política. El nacimiento, nuestra condición de recién llegados que sin poseer lenguaje debemos aprenderlo, recibirlo de otros, y ante lo desconocido abrimos en el intento de *comprensión* —que hace sentido— de la palabra que el otro nos dirige, nombra en Arendt la *exterioridad* de la política «al Hombre», su carácter no innato; la natividad es la inicialidad de lo humano (que no solo posee la capacidad de comenzar, sino que *es* comienzo) que designa tanto la separación de la política de la naturaleza humana como la relación de los hombres con la posibilidad de la política. La infancia define, así, el hecho de que la política se vincula a un ser viviente sobre todo en el modo de la potencia o posibilidad.

Ahora bien, para Arendt el comienzo es *apariciencia*, aparición del que viene, del que llegando parte por aparecer y cuya apariciencia es su partida hacia los otros y ante los otros (su promesa). Esa apariciencia es —como dice Nancy— «el salto a la escena», el salto que abre la escena, que es su apertura misma, de aquello que comienza siempre, «cada vez», como la experiencia de la libertad que es comienzo (pues «hace falta que la libertad sea

inicial para ser libertad») (Nancy 1996, 90-91). La apariencia, la imagen que implica el nacimiento, esa imagen que somos en tanto que vida nata abandonada a la visibilidad, es inicio y partida, partición de lo uno que se divide como relación de comparecencia ante los diversos, ante la mirada y el lenguaje que lo acoge, lo recibe no sin traicionarlo. Pues no hay imagen sin traición de «la imagen que nos falta» (Quignard 2016).

En *Die Krise in der Erziehung*, Arendt afirma: «Todo lo vivo, y no solo la vida vegetativa, nace de la oscuridad, y por muy fuerte que sea su tendencia natural hacia la luz, a pesar de todo, para crecer necesita de la seguridad que da la sombra» (2016, 287). Unas páginas antes, Arendt había señalado que antiguamente «recién nacidos» eran «esos niños a los, al superar la infancia y cuando estaban a punto de entrar en la comunidad de adultos como jóvenes, los griegos llamaban simplemente *los nuevos*» (2016, 273). Sin embargo, la infancia es lo que nunca se supera, ella vela en la niñez como la sombra que le permite crecer en la visibilidad y volverse vida adulta. Paradójicamente, devenimos adultos *porque* seguimos siendo infantes, y en la infancia, niños cuya condición de estar-en-el-mundo es el *estudio*. Eyectados hacia la luz, no dejamos de estar vueltos hacia la oscuridad de donde venimos. Esta oscuridad es la mudez infante que hace posible la política precisamente porque custodia la diferencia absoluta entre esta y la vida, y de esa manera hace imposible el cumplimiento pleno de la máxima totalitaria «*todo* es política. *Pese a* todo, la infancia es «la imagen que nos falta» de toda imagen, el centro ciego de la vida que impide la total visibilidad donde la política se vuelve indiscernible de la vida y donde ya nada crece en ella.



## Bibliografía

- Arendt, Hannah. 2008. «Introducción a la política». En *La promesa de la política*, 131-224. Barcelona: Paidós.
- Arendt, Hannah. 2011. *Diario filosófico 1950-1973*. Barcelona: Herder.
- Arendt, Hannah. 2016. «La crisis en la educación». En *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, 269-301. Buenos Aires: Ariel.
- Aristóteles. 2000. *Política*. Madrid: Gredos.
- Coccia, Emanuele. 2008. *Filosofía de la imaginación*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Moreiras, Alberto. 2019. *Infrapolítica*. Santiago: Palinodia.
- Nancy, Jean-Luc. 1996. *La experiencia de la libertad*. Barcelona: Paidós.
- Prósperi, Germán. 2018. *La respiración del Ser. Apnea y ensueño en la filosofía hegeliana*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Quignard, Pascal. 2016. *La imagen que hoy nos falta*. Madrid: Cuatro Ediciones.



# Las potencias de la infancia

Michaël Foessel

Traducción de L Felipe Alarcón

«Nada conocemos de la infancia» (1990, 28)<sup>1</sup>. Esta frase, extraída del prefacio al *Emilio* de Rousseau, al mismo tiempo que concentra todas las dificultades a las que se enfrenta una filosofía de la infancia, señala lo inmenso de su ambición. La ignorancia respecto de la infancia designa, en primer lugar, esa especie de distracción o ligereza, cuando no indiferencia, que caracterizan al sabio que se ve enfrentado al niño que ya no es y que sin duda no quiere volver a ser. La idea de Rousseau es que en la tradición filosófica la infancia es víctima de prejuicios, entre los cuales el central es precisamente que hacemos de ella el origen de los prejuicios. Incluso los pedagogos, y quizá sobre todo ellos, pasan por alto, se saltan el fenómeno de la infancia porque se dan como objetivo hacer salir al niño del estado de infancia. «Buscan siempre al hombre en el niño, sin pensar en

§ Filósofo, especialista en filosofía alemana y contemporánea. Fue profesor de la Université de Bourgogne y actualmente es profesor de filosofía en la École Polytechnique, en París. Es autor de *La Privation de l'intime* (2008), *Après la fin du monde. Critique de la raison apocalyptique* (2012), *Le temps de la consolation* (2015) y *Récidive. 1938* (2019). Recientemente fue publicada en español una traducción de su libro *La noche. Vivir sin testigos* (Metales Pesados, 2020, traducción de L Felipe Alarcón).

<sup>1</sup> Traducción modificada.

lo que es antes de ser hombre» (1990, 28), escribe Rousseau. Esta crítica está fundada en la circularidad del argumento: lo que debería buscarse está ya presupuesto, es decir, se pone al hombre ya hecho, al adulto, como norma de la infancia. Sorprendidos al no encontrar en el niño real al adulto que no es, se concluye que esa ausencia es una privación que debe remediarse a través de la educación. Poco importa aquí que el adulto signifique para Rousseau el hombre socialmente pervertido, de cuyos defectos la educación natural de Emilio debiera, precisamente, permitirle escapar. Lo que importa es que la infancia es desconocida por el hecho mismo de ser tomada como un «no todavía», una forma embrionaria y aproximativa del adulto en el que debe convertirse si la vida le es concedida.

En este prejuicio encontramos un tema que anima a la metafísica desde sus comienzos: el niño es, a lo más, un adulto en potencia. Pero esa potencia (*dynamis*) es también una impotencia si se la compara con lo que esta debe actualizar (la naturaleza del hombre como ser dotado de razón). Para Aristóteles las cosas son claras: «Todos los niños son pequeños enanos» (2000, 686b), es decir, seres cuya desproporción morfológica entorpece el movimiento. Es necesario entonces comprender el sentido del adulto «en potencia», pues podría pensarse que le da valor al niño al pensarlo como un ser en devenir. En realidad, Aristóteles estipula precisamente que, si por derecho es solo en la adultez que la razón se cumple, la infancia constituye en los hechos un obstáculo. En ella encontramos menos lo que anuncia que lo que impide la madurez (en particular, lo que se opone a la manifestación fisiológica de la superioridad del hombre: la postura erguida).

Quisiera, siguiendo algunas intuiciones de Rousseau, mostrar que la tesis según la cual la infancia es solo una potencia de otra cosa no es una constatación que venga de la experiencia, sino más bien una decisión filosófica ajustada a la experiencia que nosotros, los adultos, tenemos de los niños o los recuerdos que tenemos de nuestra propia infancia. Es cierto que a esta impotencia no le faltan signos sensibles. Emanan a veces de los niños mismos, que parecen enrabiarse con su propia debilidad corporal (gritos, llantos, pataletas). Pero la cuestión que se plantea es saber desde qué idea, o más bien desde qué imagen de la impotencia, la filosofía acusa a la impotencia de la infancia.

Conocer la infancia es tratar de reconquistar la potencia nativa que hay en ella y que no tiene necesidad de actualizarse en la madurez. Pero hay que ir más lejos todavía. «Nada conocemos de la infancia» podría efectivamente ser considerado un juicio del siglo XVIII, hoy afortunadamente superado. Precisamente desde que Rousseau confesó esta ignorancia, los saberes sobre la infancia no han cesado de multiplicarse. Psicología, sociología, historia, pedagogía, psicoanálisis, biología, ciencias cognitivas, etc.: todas esas ciencias han puesto a la infancia, o al menos a los niños, como objeto. Como si fuera necesario un examen de recuperación respecto de esta ignorancia que, este punto es fundamental y volveré a él, no existe nunca sin una cierta violencia.

No abordaré directamente el punto de si hoy sabemos más que ayer sobre la infancia. En cierto sentido es evidente que sí, pero quisiera tomar en consideración otra dimensión del juicio de Rousseau: si no conocemos la infancia es quizá porque es incognoscible, y esto en un sentido mucho más

profundo que aquel que consiste en decir que ya no somos niños. *Infans* es quien no puede hablar, a quien le falta la palabra. De allí la tentación de hablar en lugar de él, incluso cuando se quiere hablar por él. Evocaba al comenzar lo inmensamente ambicioso que es querer conocer la infancia. Esta ambición es tal vez desmesurada, pues la infancia nos devuelve a un punto que no es un conocimiento, o al menos no un conocimiento susceptible de decirse en un logos. Que no se pueda conocer significa entonces: conocerla sería necesariamente aplicarle saberes forjados después de ella y, en cierto sentido, hacerlo tomando como fundamento su pérdida. La pregunta se transforma entonces en la siguiente: ¿cómo puede la filosofía reconocer una potencia en aquello que todavía no es conocimiento? Es hacia allí que se encaminan las reflexiones que siguen.

### **Infancia y realización**

Reducir la infancia a un estadio temporal de la vida es necesariamente ser arrastrado a comprenderla bajo la categoría de irrealización, de inacabamiento. La infancia estaría entonces reducida a los niños, y estos a seres en maduración cuya educación debe acelerar el paso al estado adulto. El tiempo de la infancia sería asimilable a una prehistoria cuyo fin habría que precipitar: hacer todo para que el individuo no se quede en la infancia. Evitar que se instale allí placenteramente, lo que le provocaría (¿quién sabe?) el deseo de volver. Se dice de los viejos un poco seniles que «vuelven a la infancia». De este modo se sugiere que la infancia es una regresión temporal siempre posible en el curso de la vida.

El interés de Rousseau es cuestionar el presupuesto según el cual, como primer estadio de la vida, el tiempo de la infancia debe ser abreviado por la cultura y la educación. El paradójico principio de la educación de Emilio es que no se trata de «ganar tiempo», sino, por el contrario, de «perderlo». La «educación negativa» tiene como principio no intervenir (o intervenir lo menos posible) en la «marcha de la naturaleza» que, en cada etapa de la vida, le entrega al individuo las facultades necesarias para la satisfacción de sus necesidades. Hay un naturalismo en Rousseau, en el sentido de que según él la naturaleza hace las cosas correctamente: no les da a los niños deseos que excedan sus fuerzas. Es la sociedad la que, a través de una mala educación, hace nacer de manera prematura deseos que el niño es incapaz de satisfacer y que entonces le provocan rabia (es «el niño robusto» de Hobbes, que se vuelve violento a fuerza de impotencia). Pero la infancia esencial que Rousseau intentar captar no está todo el tiempo en guerra: a cada momento solo quiere lo que puede. Es el sentido profundo de su inocencia, es decir, del principio de toda la antropología rousseauiana: la bondad natural del hombre. Bondad «natural» y no todavía moral, pues el niño ignora la diferencia entre bien y mal. Puede, a lo más, captar a través de los sentidos la diferencia entre lo útil y lo dañino, pero no está todavía en condiciones de darle un sentido moral. Según Rousseau, no hay ninguna razón para considerar que esa no-relación con el bien y con el mal es una impotencia. Mi propósito aquí no es discutir ese optimismo naturalista, sino entender qué implica desde el punto de vista de la clásica cuestión de la inmadurez infantil. La infancia no es un estadio de la vida, sino una condición en la que es necesario que Emilio se instale al menos mientras pueda escapar de la

sociedad. El aspecto más cruel de la perversión social es no permitirle nunca al niño entrar en la infancia.

«Amen la infancia, favorezcan sus juegos, sus placeres, su amable instinto. ¿Quién de ustedes no ha echado de menos a veces esa edad en que la risa está siempre en los labios y en que el alma está siempre en paz? ¿Por qué quieren privar a esos pequeños inocentes del goce de un tiempo tan breve que se les escapa, y de un bien tanpreciado del que no podrían abusar? ¿Por qué quieren colmar de amargura y dolores esos primeros años tan raudos que ya no volverán para ellos como no pueden volver para vosotros?» (1990, 92)<sup>2</sup>. Rousseau reescribe en estas líneas el *topos* de la miseria infantil: recalifica sistemáticamente como fuerza lo que generalmente se considera expresión de impotencia. Por ejemplo, la ausencia de lenguaje articulado (*infans*) y el recurso a las lágrimas, que podrían interpretarse como sustitutos del discurso, Rousseau las toma como el signo de un saber moral de la infancia: ejemplo del lactante que se pone rojo, patalea y termina gritando cuando su nodriza lo golpea sin razón. Para él, esta dramaturgia demuestra que el sentimiento de justicia es innato: las lágrimas valen como protesta. Pero el niño (inocente) no sabe qué es la justicia y no tiene (todavía) necesidad de saberlo. Sus llantos se ajustan al sentimiento de la injusticia sufrida por un ser que no dispone de un concepto positivo de justicia. La cólera es una pasión moral, pero sin saber racional.

En este sentido, la infancia no es falta o privación, sino una sucesión de edades definidas de manera positiva. Hacia el final del libro II, Rousseau nos dice que Emilio ha llegado a la «madurez de la infancia». Es decir, que alcanzó la perfección

<sup>2</sup> Traducción modificada.



que le permitía su complejión. «Al menos ha gozado de su infancia, no le hicimos perder nada de cuanto la naturaleza le había dado». Rousseau habla también de «razón sensitiva o pueril» para expresar que las facultades aparentemente más abstractas (la razón) tienen una historia y que hay que respetar el tiempo que se necesita para su adquisición (no le enseñará entonces nada abstracto al niño, pues tendría el deseo de dominar saberes científicos que no se ajustan a su condición).

De allí surge una hipótesis impresionante: la del hombre-niño, es decir, un niño que nacería poseyendo inmediatamente las facultades del adulto. Para quienes insisten en la neotenia esta sería la situación ideal, pues el hombre se saltaría la infancia y sus miserias. Se ahorraría el tiempo perdido de la puerilidad. Ahora bien, Rousseau muestra que este hombre-niño sería un ser estúpido y monstruoso, tal como Aristóteles ve al niño, pero porque habría estado *privado de infancia*. «Si el hombre naciese grande y fuerte, su talla y su fuerza serían inútiles hasta haber aprendido a servirse de ellas (...). Supongamos que en su nacimiento un niño tuviera la estatura y la fuerza de un hombre hecho (...), ese hombre-niño sería un perfecto imbécil, un autómatas, una estatua inmóvil y casi insensible» (Rousseau 1990, 34 y 68). ¿Por qué? Porque el hombre sin infancia ciertamente tendría facultades a su disposición (lenguaje, motricidad, razón), pero no tendría la experiencia temporal del deseo de usarlas. Tendría piernas hechas para soportarlo, pero permanecería inmóvil al no haber adquirido la necesidad de moverse, una necesidad que se da justamente en el tiempo de la infancia.

En este sentido, la potencia de la infancia es la de un deseo, es decir, la constatación de una cierta inadecuación con el

mundo. Pero esta inadecuación es positiva, pues desestima las pretensiones de legitimidad de ese mundo (natural y sobre todo social). Rousseau se niega a reducir la infancia a la impotencia porque comprende que el niño, no siendo un animal, es consciente de la impotencia. Por eso los llantos. Cuando la potencia le sea dada (por ejemplo, la de moverse), sabrá usarla pues ya habrá concebido el deseo. Se haría una buena descripción de la infancia si se dijera que está en guerra con los objetos. Todo para el niño es demasiado grande, demasiado lejano o pesado. Rousseau transforma esa guerra en un principio ético que consiste en no admitir la inercia del mundo social, ni tampoco sus injusticias, como una evidencia. En otras palabras, la infancia esencial es una figura de cumplimiento respecto de la cual los órdenes del mundo pueden parecer incumplidos.

### **El falso testimonio**

El principio de la educación rousseauiana consiste entonces en educar a los niños de manera tal que a cada edad de su vida estén en un estado de cumplimiento respecto de lo que pueden. De allí una extraña consecuencia: a los niños hay que educarlos como si fueran a morir ese mismo día. Recordemos que, en la época en la que Rousseau escribe, la mortalidad infantil en Europa alcanzaba cifras considerables. No hay, por lo tanto, ningún cinismo en este precepto, sino el dictamen según el cual hay que prepararse a cada momento para ver a un niño desaparecer sin haberse vuelto adulto. Es por ello que Rousseau quiere que los niños, si es que tienen que morir, lo hagan en plena posesión de su potencia, de manera que no se los llorará por no haberlos visto volverse adultos. «¿Sabes,

padres, el momento en que la muerte espera a sus hijos? No preparen pesadumbres quitándoles los pocos instantes que la naturaleza les da: tan pronto como puedan sentir el placer de ser, hagan que lo gocen; hagan que sea cual fuere la hora en que Dios los llame, no mueran sin haber saboreado la vida» (Rousseau 1990, 92-93)<sup>3</sup>.

De lo que se trata es de lo siguiente: que si el niño debe morir, no lo haga de manera prematura. De manera probablemente ilusoria, Rousseau desea que a la pena de perder a un niño no se le sume el dolor de sobrevivirlo. Es decir, el pesar de que no se haya vuelto adulto y de que no haya conocido el cumplimiento de lo que la naturaleza humana es. Ahora bien, la edad de la razón no es, para Rousseau, un cumplimiento absoluto sino relativo: relativo a esa edad (alrededor de siete años) en el que la palabra «razón» puede tener un significado para el niño. En consecuencia, estima que Emilio debe ser educado de manera que no tenga nunca el presentimiento de que debe volverse adulto, de que sin ello le faltaría algo.

Esta introducción del motivo de la muerte nos permite tratar, aun cuando sea superficialmente, otro signo de la potencia de la infancia: el miedo que esta suscita en los adultos. Rousseau sabe muy bien que la tradición teológica abordó por una razón bastante precisa el problema de la muerte del lactante: ¿qué pasa con las almas de los niños muertos antes de haber podido ser bautizados? Es Agustín quien, en *La ciudad de Dios*, plantea y responde la pregunta de la manera más radical. El dilema es que esos lactantes no han hecho nada que justifique su condena eterna (o no han tenido el tiempo de hacerlo). Sin embargo,

<sup>3</sup> Traducción modificada.

no pueden ser salvados, pues tampoco han tenido tiempo de recibir el bautismo. Hay solo una manera de neutralizar el escándalo y es precisamente la forjada por Agustín: el recurso al pecado original. La culpa es innata, no supone acciones. De allí a identificar el mal con la infancia misma hay solo un paso, y Agustín no duda en darlo cuando interpreta los movimientos del bebé que se lleva todo a la boca como signos de su culpabilidad innata. Rousseau busca neutralizar ese razonamiento que identifica esta vez la impotencia de la infancia con aquello que sería una culpa innata del hombre. Este aspecto permite precisar de mejor manera la fórmula «no conocemos nada de la infancia». La infancia es supuestamente ausencia de saber, pero la tradición occidental (a la vez teológica y metafísica) hace de ella el lugar de un saber bastante particular: el de la miseria humana. Este motivo lo encontramos tanto en los estoicos como en la modernidad: los llantos del niño al nacer traducirían una predicción de la desdicha de vivir.

Así, Shakespeare hace decir al rey Lear: «En el momento de nacer / anunciamos a gritos nuestra llegada / a este gran circo gran» (2004, 159). Los llantos del recién nacido son como el presentimiento de las desdichas que esperan al adulto, sobre todo si nunca deja de ser niño. Una sola cosa sabe el niño: que la vida humana no vale la pena. Pero no maneja este saber (no puede decirlo y explicarlo), de manera que es solo testigo de la fragilidad humana, de su precariedad y su miseria. Rehabilitar la infancia podría entonces perfectamente ser equivalente a revisar la interpretación de esta escena inaugural de los llantos. Sabemos que Nietzsche (un pensador de la infancia positiva, como Rousseau, pero de una manera bien diferente) dirá de Zaratustra que nació riendo...

La pregunta es la siguiente: ¿quién hace hablar a ese niño como testigo de la miseria humana? En otras palabras, ¿cuál es la medida de la impotencia de la infancia sino la potencia del adulto o más bien del erudito que sabe lo que el lactante solo presente? Quien hace hablar al niño contra la infancia (o contra la vida) es tal vez, precisamente, quien no quisiera por ningún motivo revivir su infancia. Encontramos un signo de ello en el hecho de que Aristóteles, que es el primero en comentar los llantos del lactante en el sentido que he indicado, exprese claramente las cosas: «En efecto, hay muchas circunstancias a causa de las cuales los hombres rechazan el vivir, como, por ejemplo, las enfermedades, los sufrimientos excesivos, las tempestades; de suerte que es evidente que si, desde el principio, se nos diera la elección, hubiera sido preferible, al menos por estas razones, no haber nacido. Añádase a esto la vida que llevamos siendo todavía niños, pues ninguna persona sensata soportaría volver de nuevo a esta edad» (Aristóteles 1998, I, 5). La infancia es aquí definida como enfermedad, vida que no vale ser (re)vivida. Cercana a la vida vegetativa pero dotada de movimiento y de agitación, como los animales: el niño concentra las taras.

Pero podemos volver a poner en juego la objeción de Rousseau: ¿es el niño un falso testigo de la impotencia humana? No conocemos la infancia porque queremos a toda costa interpretarla como signo de lo que exige ser superado. ¿De dónde viene ese deseo tan intenso de salir de la infancia? ¿Es posible darle un significado político?

## El temor a la infancia

Quisiera finalizar esta serie de observaciones intentando hacer algo así como una genealogía. Si la impotencia de los niños es tan constantemente consagrada en la historia de la filosofía, ¿no es justamente porque la infancia posee una potencia de tipo singular? ¿Y si la medida de la incapacidad con la que la sociedad marca al niño fuera el miedo que este le inspira? El miedo más recurrente a este respecto es el de ser gobernados por niños. Lo encontramos en la famosa frase del Eclesiastés: «¡Ay de ti, tierra, cuando tu rey es un niño!» (10:16). Esta expresión se usa a veces a propósito de gobernantes reales para designar su inmadurez. En este punto, Rousseau respondería que la inmadurez es cosa de los niños despojados de su infancia, en cierto sentido de adultos prematuros. Pero, más profundamente, puede intentarse la genealogía de esta descalificación política de la infancia apuntando a su origen en el miedo que le suscita a un mundo satisfecho con su racionalidad.

Mi hipótesis final es que la infancia se encuentra neutralizada en su potencia singular porque amenaza con volver. Existe una línea de pensadores que, contra la tradición dominante, valoran al niño como una figura de lo otro de la razón que amenaza su hegemonía. Rousseau, claro está, aunque también Nietzsche, Deleuze, Artaud o Merleau-Ponty citan a menudo una trinidad que no tiene nada de santa: el niño, el primitivo, el loco. Se trata precisamente de otorgarle un valor a formas de vida o de relación con el mundo que no están reguladas por el logos occidental. Pero en esta trinidad hay una especificidad del niño: todos hemos sido niños antes de ser hombres. El distanciamiento de la infancia se complica entonces 1) porque niños han sido todos los adultos, aunque hayan revocado esta

dimensión de su vida, 2) porque, como pasado universal, la infancia es también una posibilidad del presente y del porvenir (uno puede «parecer un niño», «volver a la niñez»). En otros términos, el hombre es ese ser que nunca acaba con su infancia.

De allí el riesgo que las potencias infantiles reflotan en la escena del poder político. Pienso en esa extraordinaria escena contada por el príncipe Myshkin en *El idiota* de Dostoievski. Myshkin es una figura de la infancia mantenida con obstinación en un medio poco favorable para la infancia. Al comienzo de la novela, este narra su estadía en un pueblo suizo donde pasaba su tiempo con los niños, lo que ya sería suficiente para suscitar desconfianza: ¿qué tiene que hacer ese idiota en medio de los niños? En ese pueblo vivía María, una joven extremadamente pobre, seducida por un viajero de negocios francés que tomó su virginidad. Desde ese momento, deshonrada, María es objeto de la reprobación general, incluida la de los niños que pasan el tiempo tirándole piedras. Es la primera etapa de un mimetismo propio de la infancia: ponen en escena, con una crueldad tanto más grande en cuanto es inocente, la persecución de la que es víctima María. Un día, los niños del pueblo ven al príncipe Myshkin besar a María (el nombre ciertamente no es anodino, Dostoievski piensa en María Magdalena y Cristo). En un primer momento, ese beso a quien encarna la vergüenza produce escándalo: duplica la violencia mimética de los niños que la agarran incluso contra el príncipe. Pero poco a poco Myshkin logra despertar la piedad de los niños hacia María. El príncipe parece estar muy lejos de Rousseau: el primero considera que los niños pueden entenderlo todo, y es eso lo que le reprochan fuertemente los habitantes del pueblo. Frente a ellos evoca la desventura sexual de María, la injusticia de la que fue objeto, en particular por parte de

las autoridades morales del pueblo (pastor, profesor). Lo que asegura el triunfo del príncipe Myshkin es lo que podríamos llamar la actitud contemplativa de los niños que lo escuchan.

De allí surge un segundo momento en el mimetismo infantil. Myshkin relata el nacimiento de la piedad de los niños hacia María, la manera en que estos cambian su rabia mimética por el cuidado constante. Como el príncipe, abrazan a la joven, le llevan ropa y comida, intentan jugar con ella. La cuidan hasta su muerte, para escándalo de la sociedad que entiende que ha perdido el apoyo de la infancia. Según los mismos términos de Dostoievski, María «recibió el perdón (...) gracias a los niños» (2012, 64).

El aspecto más memorable de esta escena reside en el terror que inspiran los niños en los habitantes del pueblo y el odio que el príncipe suscita en los miembros de la gente bien. Es como si se formara un ejército de niños que súbitamente cambia de campo y se alza contra la lógica del chivo expiatorio en la que el pueblo fundaba su unidad. ¿Qué es ese terror frente al ejército sin armas cuyos «soldados» son un idiota, una loca y unos niños? Si la potencia de los niños parece tan intensa es porque no tiene más poder que el de la bondad. Gracias a su cambio, los niños del pueblo deshacen las coordenadas morales que regían la sociedad: acaban con la condena de una mujer pobre que ha perdido el honor. Tal vez los niños son capaces de piedad (con lo que volveríamos a Rousseau), pero la medida de esa piedad es la que puede inspirar debilidad. Basta que ya no sigan el juego, que pongan fin al mimetismo puesto en obra en la persecución del chivo expiatorio para que todas las certezas de los habitantes del pueblo colapsen, lo que provoca terror en la sociedad.



«No se conoce nada de la infancia» significa en este contexto político «ignoramos lo que puede». El miedo que inspiran los niños que ya no aprueban el orden social viene probablemente de que todo orden político declara que el porvenir es su principio justificatorio («hagámoslo por los niños» escuchamos, por ejemplo, a propósito de una reforma al sistema de pensiones). En la escena de *El idiota*, los niños rechazan bruscamente cargar con la responsabilidad de las injusticias presentes en nombre de las promesas del porvenir. A esto se suma que la revuelta de los niños amenaza con propagarse, y en ese caso la sociedad entera volvería a la infancia. Luego del relato del príncipe, la generala (una aristócrata, pariente lejana de Myshkin) reacciona exclamando: «¡Soy una niña!». Como si la inocencia misma tendiera a volverse contagiosa, como si naciera un deseo de infancia susceptible de poner en duda las jerarquías de la madurez.

El príncipe confiesa haber hecho ese relato con una «segunda intención», que es menos la de emocionar que la de provocar. Esto sugiere que la escena de la inocencia es también una escena de violencia. ¿En qué sentido? Revela la fragilidad esencial del orden social, su contingencia y, finalmente, su arbitrariedad. Mirar a María con ojos infantiles es precisamente lo que no quieren los habitantes del pueblo, pues los forzaría a reconocer la irracionalidad de su sistema valórico. Pero una vez que, siguiendo al príncipe Myshkin, los niños toman partido por la pobreza y las mujeres, todo el edificio del poder simbólico se desmorona, suscitando así el terror.

## Conclusión

Recapitemos las figuras que en el curso de esta conferencia ha tomado la pretendida impotencia de la infancia: es un «no todavía» de la madurez que espera su fin, es un testimonio de la fragilidad de la condición humana, está condenada al mimetismo del orden social dominante. Hemos visto que esas formas de la impotencia emanan, cada vez, de una «impotenciación» decretada desde un saber o un poder que se alza como norma. No se trata de oponer abstractamente los adultos a los niños, la juventud a la madurez. Por el contrario, la neutralización de la potencia de la infancia se nos ha aparecido como el hecho de una conciencia adulta que, privilegio de la condición humana, puede a todo momento recuperar la infancia.

La dificultad es dejar que la infancia se diga en nosotros a pesar de todo lo que nos separa de ella. Pero ¿cómo decirla sin traicionarla, puesto que no habla nuestro lenguaje? Georges Bernanos, sin duda uno de los más grandes escritores de la infancia, ha expresado perfectamente esta dificultad: «No hablamos en nombre de la infancia, pues habría que hablar su lenguaje» (2009, 7)<sup>4</sup>. La infancia es un caso particular, el más eminente tal vez, de las aporías de la representación: ¿cómo hablar en nombre de (y por) los seres minorizados? En otras palabras, coincidentes con el problema que he intentado plantear, ¿puede su diferencia ser interpretada de otro modo que una impotencia? Bernanos ha dado una indicación para abordar este problema recordando que la infancia es una figura singular de la alteridad, puesto que todos hemos sido niños. Para justificar sus compromisos políticos contra el fascismo

<sup>4</sup> Traducción modificada.

(él, que venía de la ultraderecha), escribe: «¡Qué más da mi vida! Solo quiero que permanezca fiel al niño que fui» (2009, 70). Espero haber mostrado que esta fidelidad no es imposible. A condición, al menos, de no confundir potencia y poder, y admitir que la infancia está a veces delante de nosotros.

## Bibliografía

- Aristóteles. 1998. *Ética eudemia*. Traducido por Julio Pallí Bonet. Madrid: Gredos.
- Aristóteles. 2000. *Partes de los animales*. Traducido por Elvira Jiménez Sanchez-Escariche. Madrid: Gredos.
- Bernanos, Georges. 2009. *Los grandes cementerios bajo la luna*. Traducido por Juan Vivanco. Barcelona: Lumen.
- Dostoievski, Fiódor. 2012. *El idiota*. Traducido por Juan López-Morillas. Madrid: Alianza.
- Rousseau, Jean-Jacques. 1990. *Emilio, o De la educación*. Traducido por Mauro Armiño. Madrid: Alianza.
- Shakespeare, William. 2004. *Lear, rey & mendigo*. Traducido por Nicanor Parra. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.



# Los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura en la infancia

Gabriela Peralta

En mi paso por las escuelas chilenas, tanto en básica como en enseñanza media, he visto cómo muchas veces los y las niñas manifiestan una relación personal con lo que leen y escriben, expresando opiniones positivas y negativas de sus experiencias: «La Manuela tiene los mismos problemas que yo, así que me gustó este libro porque me siento identificada», «No puedo escribir porque no soy creativo», «Reescribir este cuento fue bacán porque nunca pensé que podría escribir algo que le guste a otras personas», «Creo que entiendo lo que leo, pero no sé cómo decirlo con mis propias palabras», «Este poema dice todo de mí». Estos comentarios me recuerdan que las lecturas y las escrituras pueden participar protagónica o antagónicamente en la subjetivación de niños y niñas y, en consecuencia, que

§ Profesora de Lengua y Literatura y magíster en Currículum (Universidad Católica de Chile) y Literacy Education (New York University). En el presente, se dedica a la investigación y docencia universitaria en las áreas de formación de profesoras, didácticas de la escritura, la lectura y la literatura, y la relación de estas con el currículum escolar.

dichos procesos de literacidad deben ser abordados en compañía y desde una aproximación más comunicativa, metacognitiva y social que normativa del lenguaje.

Es importante reconocer, en primer lugar, que los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura comienzan antes que la enseñanza formal de un código (por ejemplo, las letras del alfabeto) y se remontan al momento en que los y las niñas empiezan a interactuar con el mundo en el que viven (Bear et al. 2016). Una imagen que podría representar el conjunto de procesos involucrados en la literacidad es la figura de una trenza. La primera hebra se iría construyendo a partir de lo que escuchan los y las niñas, de las historias que les leen o cuentan en casa o de las canciones que memorizan de tanto cantarlas. Conforme avanzan en su interacción con el mundo, se van agregando otras hebras, como el vocabulario que aprenden, la gramática que estructura sus formas de hablar, la ortografía que les ayuda a saber cómo deberían escribir según las normas de tal o cual comunidad lingüística, y así, entre más hebras se agregan al trenzado, este se hace más robusto.

La firmeza dependerá, en todo caso, de la calidad de los aprendizajes. Al respecto, un elemento favorable en el desarrollo de los procesos de literacidad iniciales y siguientes es la conciencia que puedan tomar los y las niñas sobre cómo usan el lenguaje y comprender las maneras en que el lenguaje representa lo que dicen (Cazden 2001). En ese ejercicio de reflexión pueden entender que la escritura les ayuda a expresar su pensamiento e ideas, que la lectura puede dialogar con sus experiencias vitales y ayudarles a imaginar, a entenderse a sí mismas y a otras personas. En ese sentido, niños y niñas con una mayor exposición a hablar y expresarse, a escuchar conversaciones

que les alienten a opinar y dialogar, a leer textos relevantes para su vida y escribir para aprender, podrían desarrollar hebras robustas y, por ende, trenzas firmes. Si los y las niñas son arrojadas al mundo sin compañía en estos aprendizajes o acompañadas de una forma limitada y superficial, probablemente sus trenzas sean más débiles, generando desventajas en los procesos posteriores.

Buena parte de esta tarea ha descansado en la escuela, y hemos sido los y las profesoras quienes hemos llevado a cabo ese acompañamiento. Desde mi experiencia, esa labor muchas veces se ha sostenido en la creencia de que el objetivo de la alfabetización inicial es solo la adquisición y registro del código para que así los y las niñas puedan acceder rápidamente a las habilidades básicas de toda sociedad letrada, leer y escribir, y desenvolverse o participar «adecuadamente» en ella. Sin embargo, este punto de vista reduccionista de la alfabetización considera a niños y niñas como aprendices y reproductores de contenidos, alejando la posibilidad de concebir el proceso como relevante en la exploración personal que todo ser humano debiese llevar a cabo con el lenguaje que luego usará para hablar, pensar, comunicarse, construir identidad, sentidos personales y subjetivos. Priorizar la efectividad, por ejemplo, escribiendo treinta veces «Lalo y Luli» (para que así los y las niñas aprendan la secuencia «la, lo, lu, li») podría ser beneficioso para la rapidez, mas no para hacer de la escritura y la lectura procesos significativos que utilizan para hacer sentido de sus vidas (Freire 1971). Sin este aporte de sentido, es probable que en el futuro estos niños y niñas no recurran ni a la lectura ni a la escritura para comprenderse como sujetos, dándole con suerte un papel accesorio o apenas funcional al cumplimiento de deberes.

Por otro lado, esta visión reduccionista muchas veces se traduce en ejercicios para aprender a leer y escribir que simplifican y deslavan la realidad, so pretexto de que lo importante es la técnica, no importando si esta se adquiere repitiendo o con ejemplos y ejercicios descontextualizados de sus vidas, con temáticas abordadas superficialmente, que no generan reflexiones significativas sobre las cosas que acontecen en el mundo y en su interior. Por mencionar un solo ejemplo, en el libro de texto de Lenguaje y Comunicación de 1° básico distribuido gratuitamente por el Mineduc, en el desarrollo de la lección «Vamos a conocernos mejor», aparece una tarea de escritura que consiste en que los y las niñas completen una ficha de presentación para luego leerla ante su curso. En la ficha, lo que deben escribir para darse a conocer como sujetos es su nombre, edad, color de pelo, mes del cumpleaños, lo que les gusta hacer y comer. Lo primero que llama la atención es que ninguna de estas indicaciones se formula como pregunta indagatoria, sino como campo de una ficha que debe ser llenado, recortando de inmediato las posibilidades para reflexionar e interpretar (Flower y Hayes 1980). Tampoco se considera en la actividad que los y las niñas se piensen desde otras dimensiones, como desde la personalidad o enunciando ellos y ellas mismas quiénes son, según criterios acordados por la clase. Salvo las indicaciones «qué te gusta hacer y comer», el resto es declarar información. ¿Es relevante para conocernos mejor, como dice el título de la lección, escribir mi color de pelo? ¿Por qué no escribir mejor sobre cómo me gustaría tener el pelo, dando así espacio a que la propia subjetividad aparezca y, con ello, la opinión? ¿Por qué no cambiar la indicación de pensar en la comida favorita por otra que te invite a pensar cómo te hace sentir la lluvia o el calor de la ciudad y



por qué? Este tipo de tareas de escritura revela, entonces, una perspectiva de la comunicación y el uso de la lengua como reproducción de contenidos y no en cuanto herramienta para pensar y conocerse, limitando así la capacidad de aprender de los y las niñas y de hacer relaciones y reflexionar.

La investigación sobre los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura es transparente en señalar que leer y escribir se parecen más a actividades del pensamiento altamente complejas (Wells 1990), que implican lógicas de resolución de problemas (Bereiter y Scardamalia 1992) y comprobación de hipótesis (Solé 1998), que se dan con movimientos recursivos y reflexivos de la cognición (Flower y Hayes 1996) y que se ven afectadas por la motivación del sujeto (Colomer 2014) y su contexto (Sweet y Snow 2003).

Cuando los y las niñas están aprendiendo a leer hacen mucho más que decodificar las letras para formar palabras y oraciones, ya que leer implica comprender qué significa eso que está ahí escrito (McKenna y Stahl 2015). Esa comprensión se relaciona con la interpretación que hace la persona que lee, sobre lo que lee y generalmente con la colaboración de pares o profesoras. Este ejercicio, además, no se hace con uno, sino que con los cinco sentidos: cuando leemos imaginamos, olemos, sentimos y hasta nos emocionamos (Bajour 2020). Leer, entonces, es un ejercicio complejo vinculado a la subjetividad, en la interacción de quien lee con su propia experiencia, que de paso está mediado por el contexto sociocultural en que la lectora habita y percibe (Sweet y Snow 2003). Si la lectura se da en este espacio, parece necio de nuestra parte insistir en pensarla como un ejercicio en solitario y que tiene como objetivo la fluidez para correr por las palabras.

Por otro lado, la investigación en escritura ha demostrado que escribir es un proceso que se construye pensando en lo que debo escribir, planificando mis ideas, investigando sobre ellas en las memorias personales y colectivas, revisando, reescribiendo, en un trayecto que podría no terminar nunca. Dada esa naturaleza, debe acompañarse de actividades que inviten a los y las niñas a resolver problemas, reflexionando constantemente sobre lo que escriben, corrigiendo y revisando la escritura como parte de un proceso normal de construcción de textos, que además se comparten para ser leídos (Bronckart 2007). Es decir, en su naturaleza, la escritura se da como un ejercicio que invita al o la escritora a mirarse a sí misma y su proceso de aprendizaje, haciéndola una herramienta poderosa para el pensamiento. Es importante, en ese sentido, incentivar la escritura desde siempre, incluso antes de que «sepan escribir». Alentar a los y las niñas a que escriban como ellos y ellas quieran, dejándoles tener su propia escritura u «ortografía inventada» (Read 1975), contribuye gratamente en el proceso que luego les permitirá escribir las letras del alfabeto para comunicarse convencionalmente. Estos textos, probablemente ilegibles para el adulto, validan la experiencia del y la niña como escritora, y les permiten comenzar a construir su aprendizaje desde el deseo de comunicarse y no a partir de la imposición por adquirir el código.

Entender la lectura y la escritura como espacios para comunicarnos, explorar la subjetividad, desarrollar el pensamiento y construir sentidos, es la base para ubicar en el centro del aprendizaje al sujeto que lee y escribe (Munita 2018). Y, así, priorizar la reflexión a través de y sobre el lenguaje y la lengua.

## Bibliografía

- Bajour, Cecilia. 2020. «Cuerpos que irrumpen: Poéticas de la sorpresa en la enseñanza de la poesía». *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, n.º 90: 23-38.
- Bear, Donald, Marcia Invernizzi, Shane Templeton y Francine Johnston. 2016. *Words Their Way: Word Study for Phonics, Vocabulary and Spelling Instruction*. New Jersey: Pearson.
- Bereiter, Carl y Marlene Scardamalia. 1992. «Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita». *Infancia y Aprendizaje*, n.º 58: 43-64.
- Bronckart, Jean-Paul. 1999. «Capítulo 7: La enseñanza de lenguas: para una construcción de las capacidades textuales». En *Ensenyament de llengües I plurilingüisme*, editado por Manuel García, Rosa Giner, Paulina Ribera y Carmen Rodríguez, 133-145. Valencia: Universidad de Valencia.
- Cazden, Courtney B. 2001. *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning*. Portsmouth: Heinemann.
- Colomer, Teresa. 2014. *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Flower, Linda y John Hayes. 1980. «Teoría de la redacción como proceso cognitivo». En *Textos en contexto: 1. Los procesos de lectura y escritura*, 72-110. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.
- Freire, Paulo. 1971. *Sobre la acción cultural*. Santiago: ICIRA.
- McKenna, Michael y Katherine Stahl. 2015. *Assessment for Reading Instruction*. Nueva York: The Guilford Press.
- Munita, Felipe. 2018. «El sujeto didáctico: lectores que enseñan y profesores que leen». *Álabe*, n.º 17: 1-19.

Read, Charles. 1975. *Children's Categorization of Speech Sounds in English*. Urbana, IL: NCTE.

Solé, Isabel. 1998. *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

Sweet, Anne y Catherine Snow. 2003. *Rethinking Reading Comprehension*. Nueva York: The Guilford Press.

Wells, Gordon. 1990. «Talk about Text: Where Literacy is Learned and Taught». *Curriculum Inquiry* 20 (4): 369-405.

# Ensayos de niños

Megumi Andrade Kobayashi

Héctor Libertella le pidió un dibujo infantil a Eduardo Stupía. Para darle en el gusto a su amigo, Stupía lo hace con la mano izquierda (Kamenszain 2018, 66).

En 1953, Cy Twombly pasó una temporada en Augusta, Georgia, cumpliendo con el servicio militar. En sus días libres, dibuja de noche con la luz apagada (Varnedoe 2014, 19).

Con la mano equivocada o la visión reducida, Stupía y Twombly buscaron limitar sus habilidades artísticas y acercarse, así, a las distorsiones propias de los dibujos hechos por niños.

§ Doctora en Estudios Americanos IDEA-USACH, magíster en Literatura de la Universidad de Chile y magíster en Estudios de la Imagen de la Universidad Alberto Hurtado. Profesora de Literatura en la Universidad Finis Terrae y de Teoría e Historia del Arte en la Universidad Alberto Hurtado. Fundó, junto a Felipe Cussen y Marcela Labraña, La Oficina de la Nada.



FIGURA 1. Cy Twombly. *Untitled*, 1954, lápiz, 48.2 x 64 cm

Héctor Libertella admiraba los grafismos ilegibles de Mirtha Dermisache.

Dermisache fue profesora de arte en escuelas primarias. A partir de esa experiencia desarrolló, a comienzos de los setenta, un método pedagógico para adultos. Lejos de reglas de composición y nociones propias de la historia del arte, lo que buscó fue estimular la libre expresión gráfica. Lo importante era el proceso creativo y la experiencia vivida (Cañada 2017, 53).

Dermisache puso en práctica su método en dos proyectos: el Taller de Acciones Creativas y las Jornadas del Color y de la Forma. El afiche de la versión piloto de las Jornadas se pregunta: «¿Puede la gente grande expresarse plásticamente con las técnicas de los chicos? Nosotros creemos que sí» (ctd. en Cañada 2017, 55).

Dermisache en una entrevista: «Yo estudié dibujo y pintura, y grabado, historia del arte (...) ¿Qué hice con todo eso que aprendí? Me sirvió mucho para entender el camino inverso, para juntar todas esas partes mías y un día sentarme a escribir, a desaprender» (ctd. en Pomiés 1992, 49).

Hacer el camino inverso, desaprender. Esta premisa ocupó un lugar central en su labor pedagógica y en su obra personal, ambas parte de una misma cosa, según Agustín Pérez Rubio (2017, 66).

Para asegurar que sus grafismos ilegibles fueran comprendidos como escrituras, en los setenta Dermisache desarrolló dispositivos textuales que imitan formatos tanto públicos como privados.



FIGURA 2. *Diario 1, año 1, 1972* (interior) tinta sobre papel, 47 x 36,3 cm

Libros, cartas, postales, historietas, historias y simplemente textos. A pesar de estas alusiones, para Libertella se trata «de un trabajo contra-natural: contra la naturaleza del periódico, del libro, de las bibliotecas» (262).

En 1950, el crítico y pintor japonés Saburo Hasegawa publicó *Arte moderno*. En las primeras páginas incluyó composiciones realizadas por niños. Hasegawa estaba convencido de que la verdadera forma del arte se expresa de manera más pura en el arte infantil.

Hasegawa le enseñó teoría de arte al calígrafo de vanguardia Inoue Yūichi.

Inoue se ganaba la vida trabajando como profesor en la Escuela Nacional Yokokawa.

En los cincuenta, Inoue solía leer una revista de poesía para niños llamada *Kirin*, en la cual colaboraban pintores abstractos como Yoshihara Jirō, miembro fundador del grupo Gutai. Inoue incluyó algunos de estos textos de poesía en su obra, imitando caligrafías infantiles (Kurimoto 2016, 64).

Un calígrafo profesional imitando los gestos de un niño.

Poco tiempo después, se inicia su período abstracto, en el cual le da la espalda a la tradición.

El 16 de abril de 1955, escribió en su diario: «Mañana comenzaré a trabajar con esmalte. Pretendo volverme tan salvaje como sea posible. Hacerlo absurdo, sin sentido. A la mierda



con todo. ¿A quién le importa el lenguaje escrito?»<sup>1</sup> (ctd. en Akimoto 2016, 21).

De ese mismo año es la sentencia: «Debemos escribir como queramos y lo que queramos —¡sin tabúes! Manchemos con esmalte el rostro de los antiguos maestros!—» (ctd. en Unagami 1989, 370).



FIGURA 3. Inoue Yūichi. *Obra N° 4*, 1955, esmalte en papel Kent, terminado con gel medium, 79 x 110 cm

<sup>1</sup> La traducción es mía, al igual que todas las citas en inglés que aparecen en este ensayo.

Inoue llevaba más de diez años sin cuestionar de manera significativa los materiales propios de la caligrafía. En ese mes de abril abandonó la tinta tradicional por tarros de esmalte común y corriente. En lugar de utilizar suaves y flexibles pinceles de pelo animal, construyó sus propios pinceles a partir de fibras de palmeras. Reemplazó el absorbente papel japonés por uno barato, creado con una pulpa química –un papel de superficie rígida, brillante y no absorbente– (Earle 2014, 5).

Para liberarse de los hábitos de una mano entrenada, Stupía y Twombly realizaron estrategias para infantilizar sus trazos.

Para desandar el camino recorrido, Dermisache e Inoue tomaron la creatividad y la escritura infantil como modelo a seguir. Esta búsqueda coincidió con la creación de una obra que va contra la naturaleza de la cultura escrita (en Dermisache) y de la caligrafía tradicional (en Inoue).

\*

El «arte infantil» como fuente de inspiración es un fenómeno recurrente del siglo pasado. El interés adquiere especial intensidad en la Europa de fines del siglo XIX y principios del XX.

Críticos del momento asociaron el arte modernista con los «primitivos», los niños y los locos (Foster y Krauss 2004, 17). A fines de la década del treinta, Robert Goldwater retoma el vínculo: en el capítulo «Child Cult» de *Primitivism in Modern Art* estudia a Paul Klee, cuya obra expresa una clara influencia del arte infantil. Según el autor, además de Klee, sintieron esa atracción Raoul Dufy, Marc Chagall, Lyonel Feininger, André Masson, y especialmente Joan Miró y Jean Dubuffet. También, ocasionalmente, Pablo Picasso.

Podríamos añadir a la lista a Henri Rousseau, Henri Matisse y Wassily Kandinsky.

La infancia como metáfora de lo nuevo y modelo artístico de inocencia, espontaneidad y sinceridad (86-89). Margaret R. Higonnet en «Modernism and Childhood».

Walter Benjamin en el *Libro de los pasajes*: «La tarea de la infancia: introducir el nuevo mundo en el espacio simbólico. Pues el niño puede hacer aquello de lo que el adulto es completamente incapaz: reconocer lo nuevo» (395).

Para Higonnet, la infancia en el modernismo europeo tiene un simbolismo dual: por un lado, el niño es la imagen de los orígenes, de la naturaleza y de una expresión arcaica; por otro, de un futuro cada vez más mecanizado (2009, 86). Esta ambivalencia se corresponde, según la autora, con la ambigüedad propia del modernismo: parado en los umbrales, observa hacia delante y hacia atrás, simultáneamente (2009, 105).

En esa época, el interés por el arte infantil estuvo acompañado de prácticas coleccionistas, exhibitivas y de publicación.

Natalia Goncharova, Wassily Kandinsky, Mikhail Larionov, Paul Klee y Gabriele Münter coleccionaron dibujos de niños propios y ajenos.

En Hamburgo se realizó una de las primeras exposiciones: *Das Kind als Künstler*, «El niño como artista», en 1898. Desde entonces hasta 1914, se organizaron exposiciones de dibujos infantiles en las principales ciudades europeas (Malvern 2003, 627).

El Lissitzky y Kurt Schwitters diseñaron libros vanguardistas dirigidos específicamente para niños (Higonnet 2009, 95). En 1928, Blaise Cendrars montó en París una exhibición de libros infantiles soviéticos.

«El lenguaje es un juego de niños» (343), asegura Tristan Tzara en «El fin del dadaísmo».

Posibles significados de «dadá»: un caballo de juguete, los primeros balbuceos de un niño.

«La poesía para adultos en época de guerra es demasiado intencional... mi poesía era poesía infantil» (1990, 508). Gertrude Stein en una entrevista.

La vanguardia rusa encontró en los niños que todavía no aprenden a hablar una fuente creativa ideal para la renovación artística que buscaban (25), asegura Sara Pankenier en *Voiceless Vanguard: The Infantalist Aesthetic of the Russian Avant-Garde*.

Una de las inspiraciones del *zaum* o «poesía transracional» fueron los balbuceos y juegos de palabras de los niños (Pankenier 2014, 160).

Aleksei Kruchenykh colaboró con niños artistas (Pankenier 2014, 160).

Goncharova y Larionov se inspiraron en dibujos y poemas infantiles (Pankenier 2014, 91).

Un admirador de Klee, Henri Michaux, se interesó también en ellos. Los niños no están condicionados ante la realidad, asegura. Son puro impulso, un estado inicial perdido del yo:

«Allí donde los mayores reconocen de inmediato y vuelven a ver las formas de lo conocido, el niño sigue su viaje desconocido en lo Desconocido» (Michaux 2000, 198).

André Breton en el «Primer manifiesto del surrealismo»: «Quizás sea la infancia lo que está más cerca de la “verdadera vida” (...). La infancia, en la que todo concurría a la posesión eficaz y sin restricciones de uno mismo» (60). Un estado pre-racional, más cercano al inconsciente y, por lo tanto, capaz de expresarse con libertad plena.

En 1934, un profesor de colegio llamado Hans-Friedrich Geist publicó un libro que promueve abiertamente el nacionalsocialismo: *Die Wiedergeburt des Künstlerischen aus dem Volk*, «El renacimiento de lo artístico a partir del pueblo». El libro celebra el arte infantil en tanto arte popular genuino, no corrompido por la civilización (Malvern 2003, 629).

El término «arte infantil» es problemático. En este contexto, alude a producciones visuales realizadas por niños: composiciones aparentemente espontáneas que estarían libres de restricciones culturales y educativas.

La infancia como un estado particular, cuya diferencia se hace visible, precisamente, a través del «arte infantil».

El mito del niño inocente, asociado al «primitivismo».

Pasivos, dependientes, fáciles de corromper.

Visiones que pasan por alto, por ejemplo, que en ocasiones a los niños les enseñaban cómo dibujar y pintar de forma naïf y poco sofisticada. A muchos les inculcaron estilos de

composición artística que estaban influenciados, a su vez, por la contemplación de pinturas modernistas. Dos pioneros en pedagogía artística, Franz Cizek y Marion Richardson, alcanzaron notoriedad y reconocimiento en gran parte por su cercanía con artistas modernos (Malvern 2003, 629).

Pasan por alto, también, una visión más oscura y compleja de la infancia. ¿El niño porfiado o cruel? ¿El que pregunta hasta irritar?

En «Juguetes antiguos», Benjamin sentencia: «Se ha descubierto el lado cruel, grotesco y sombrío de la vida infantil. Mientras piadosos pedagogos siguen entregándose a sueños rousseanianos, escritores como Ringelnatz, pintores como Klee, captaron el aspecto despótico e inhumano de los niños. Los niños son duros y están alejados del mundo» (83).

El niño inocente es una fuente de consuelo o salvación, asegura, a su vez, Sue Malvern. Nos libera de nuestras propias dificultades con las perplejidades y contradicciones de la modernidad. De la misma manera, se deposita sobre ellos una enorme responsabilidad (Malvern 2003, 631).

En «Ensayos de niños, dibujos de niños», Michaux asegura: «Las carencias del niño hacen su genio» (44). ¿Pero cuáles son esas carencias?

Los prejuicios del adulto, sus proyecciones.

A diferencia de lo que ocurre en la música o la literatura, los pintores no suelen cultivar obras dirigidas específicamente para un público infantil. Además, existe una clara distancia entre el artista inspirado y el niño que pinta o dibuja. Incluso

si llegamos a conocer algunos de sus nombres, la biografía del adulto es la que prevalece.

Una reseña de la revista *Vanity Fair*, publicada en marzo de 1990, asegura que Cy Twombly es poco reconocido en los Estados Unidos porque su obra se suele asociar a grafitis callejeros y dibujos infantiles. Un programa de televisión de la misma época pone a Twombly como ejemplo de un artista capaz de cobrar precios escandalosos por obras que bien podrían haber sido hechas por un niño (Leeman 2005, 168).

Otros artistas, especialmente contemporáneos, han caído en este tipo de polémicas.

En el Salón de Otoño de París de 1905, un crítico escribe que las pinturas de Matisse, Derain y Vlaminck le recuerdan a un niño inocente que juega con los lápices de colores que acaba de recibir como regalo navideño (ctd. en Benjamin 1996, 265). Otro se queja de que las composiciones juguetonas de Paul Klee podrían haber sido hechas por un niño de siete años (Higonnet 2009, 88).

Las contradicciones del arte y del adulto. Si un niño puede hacerlo, ¿entonces no es arte?

La sospecha de un aprovechamiento. Por flojera o desinterés: un comportamiento impropio. Se desobedecen las reglas del arte entendido *de cierta manera*.

¿Qué busca un artista cuando simula desaprender? ¿Cuándo restringe las habilidades de su mano?

## Bibliografía

- Akimoto, Yuji. 2016. «Yu-ichi Inoue, Pioneer of Contemporary Calligraphy». En *A Retrospective. Yu-ichi Inoue. 1955-1985*. Tokio: Kamikori Paper Foundation.
- Benjamin, Walter. 1989. «Juguetes antiguos». En *La literatura infantil, los niños y los jóvenes*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Benjamin, Walter. 1996. «Notes for a Study of the Beauty of Colored Illustrations in Children's Books». En *Walter Benjamin: Selected Writings. Volume 1, 1913-1926*, editado por Marcus Bullock y Michael W. Jennings. Cambridge: Harvard University Press.
- Benjamin, Walter. 2005. *Libro de los pasajes*. Madrid: Akal.
- Breton, André. 2001. «Primer manifiesto del surrealismo». En *Manifiestos del surrealismo*. Buenos Aires: Argonauta.
- Cañada, Lucía. 2017. «Las Jornadas del Color y de la Forma (1975-1981). El arte como praxis vital». En *Mirtha Demisache. Porque ¡yo escribo!* Buenos Aires: MALBA/ Fundación Espigas.
- Earle, Joe. 2014. «Sho: Utter Foolishness, Wonderful Poverty». En *Inoue Yuichi*. Fráncfort: Henrich Druck+Medien GmbH.
- Foster, Hal y Rosalind Krauss. 2004. «Introduction». En *Art Since 1900: Modernism, Antimodernism, Postmodernism*. Londres: Thames and Hudson.
- Goldwater, Robert. 1967. *Primitivism and Modern Art*. Nueva York: Vintage Books.
- Higonnet, Margaret R. 2009. «Modernism and Childhood: Violence and Renovation». *The Comparatist*, vol. 33: 86-108.



- Kamenzain, Tamara. 2018. *El libro de Tamar*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.
- Kurimoto, Takayuki. 2016. «The Art of Yu-ichi Inoue Examined Through Three Terms». En *A Retrospective. Yu-ichi Inoue. 1955-1985*. Tokio: Kamikori Paper Foundation.
- Leeman, Richard. 2005. *Cy Twombly. A Monograph*. Londres y París: Thames & Hudson, Flammarion.
- Libertella, Héctor. 1993. *Las sagradas escrituras*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Malvern, Sue. 2003. «The End of Innocence». *Art History*, n.º 23: 627-632.
- Michaux, Henri. 2000. «Ensayos de niños. Dibujos de niños». En *Escritos sobre pintura*. Valencia: Colegio Oficial de Aparejadores y Arquitectos Técnicos.
- Pankenier, Sara. 2014. *Voiceless Vanguard: The Infantalist Aesthetic of the Russian Avant-Garde*. Evanston: Northwestern University Press.
- Pérez Rubio, Agustín, editor. 2017. *Mirtha Demisache. Porque ¡yo escribo!* Buenos Aires: MALBA/Fundación Espigas.
- Pomiés, Julia. 1992. «Mirtha Dermisache. El mensaje es la acción». *Uno Mismo*, n.º 105: 49.
- Stein, Gertrude. 1990. «A Transatlantic Interview 1946». En *The Gender of Modernism: A Critical Anthology*, editado por Bonnie Kime Scott. Bloomington: Indiana University Press.
- Symes, Colin. 1996. «The Adulteration of the Infant Aesthetic: Modern Art through the Eyes of the Child». *The Journal of Aesthetic Education*, vol. 30, n.º 3: 107-111.
- Tzara, Tristan. 1924. «Fin de Dada». *Paris-Journal*, 25 enero 1924.

Unagami, Masaomi. 1989. «The Act of Writing. Tradition and Yu-ichi Today». *YU-ICHI Works. 1955-85*. Tokio: Hakushindo Co.

Varnedoe, Kirk. 2014. «Inscriptions in Arcadia». En *The Essential Cy Twombly*. Nueva York: D.A.P/ Distributed Art Publishers.

# Juventud y *hardcore punk*: el orden del capital frente a la alteridad destructiva

Ignacio Moreno Fluxà

El presente artículo presenta una breve discusión en torno al vínculo entre juventud y capitalismo a partir del análisis de un caso particular: la escena *hardcore punk* estadounidense. Las peculiaridades de esta escena musical –su rebeldía rabiosa, su ímpetu (auto)destructor, su desborde permanente– así como su contrapunto con los movimientos que la precedieron, nos permiten vislumbrar los mecanismos mediante los cuales el capitalismo ejerce su poder coercitivo, en lo que, con Althusser, denominaríamos los aparatos ideológicos de Estado y el aparato represivo de Estado. Comenzaremos por definir estos conceptos, para luego aplicarlos al recorrido histórico que deriva en el surgimiento del *hardcore punk* a fines de los setenta.

§ Economista y magíster en Políticas Públicas de la Universidad de Chile. Alumno del Magíster en Pensamiento Contemporáneo de la Universidad Diego Portales. Docente en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad de Talca. Músico experimental.

## Aparatos de Estado

El desarrollo conceptual de Althusser conforma una extensión de la teoría marxista del Estado. Su principal aporte teórico reside en la distinción entre los aparatos ideológicos de Estado y el aparato represivo de Estado. Los aparatos de Estado en general corresponden al sistema «que permite a las clases dominantes (...) asegurar su dominación sobre la clase obrera para someterla al proceso de extorsión de la plusvalía (es decir a la explotación capitalista)» (Althusser 2003, 19). La teoría marxista tradicional asociaba estos aparatos con mecanismos exclusivamente represivos (el ejemplo más palpable de ello sería la policía, encargada de reprimir cualquier alteración del orden hegemónico), frente a lo cual Althusser subraya la necesidad de añadir otra categoría, la de los aparatos ideológicos de Estado, a fin de comprender el funcionamiento del Estado en la práctica.

Si el aparato represivo de Estado reside, precisamente, en el Estado mismo (el gobierno, la policía, los tribunales, etc.) y es, en ese sentido, unitario, los aparatos ideológicos de Estado son múltiples, abarcando todas aquellas instituciones que, sin ser parte del aparataje estatal como tal, permiten afianzar el orden imperante y reproducir las relaciones de producción hegemónicas. En este sentido, pese a la pluralidad de los aparatos ideológicos (entre los cuales Althusser identifica, por ejemplo, los religiosos, los escolares o los culturales), «la ideología con la que funcionan, en realidad, está siempre unificada (...) *bajo la ideología dominante*, que es la de “la clase dominante”» (Althusser 2003, 27).

Solo la articulación del aparato represivo con los aparatos ideológicos hace posible el ejercicio del poder de Estado por

parte de un grupo determinado. Los aparatos ideológicos juegan un rol preponderante en la reproducción del orden en el largo plazo. En contraste, el aparato represivo, visible y violento parece ocupar un lugar más relevante en el mantenimiento del *statu quo* en el corto plazo. En este sentido, se esperaría que, si los aparatos ideológicos fracasan (lo cual puede ocurrir tanto por simples contingencias de corto plazo, como por un resquebrajamiento progresivo del poder del Estado, del orden hegemónico completo), el aparato represivo entre en escena rápidamente para reestablecer la normalidad dominante. El contraste entre el *hardcore punk* y sus predecesores nos permitirá ver en la práctica estos movimientos.

## El nacimiento de una alteridad destructiva

### *Antecedentes*

En la segunda mitad de los años sesenta, el jipismo había dado ya atisbos del quiebre entre la pulcra normalidad del *statu quo* y una juventud desencantada con la así llamada *american way of life*, caracterizada por la conformidad con los frutos de la era dorada del capitalismo. Sin embargo, el correlato musical del jipismo –el *rock* psicodélico y el *acid rock*– conservó una vocación más bien melódica, en línea con los ideales pacifistas del movimiento<sup>1</sup>. En tal sentido, podría decirse que, pese al rupturismo que significó el jipismo en la cultura popular estadounidense, los aparatos ideológicos de Estado mostraban plena vigencia, por cuanto las aparentes interrupciones del or-

<sup>1</sup> Aunque, ciertamente, hubo artistas particulares que escaparon de esta tendencia, atreviéndose a sonidos más potentes y adelantados a su época, como Blue Cheer, Iron Butterfly o, más notoriamente, Jimi Hendrix.

den no terminaban por sacudir realmente los cimientos de la maquinaria capitalista.

En contraste, la escisión adquirió tonos nihilistas con el advenimiento del *protopunk* en el cierre de la década, con bandas como The Velvet Underground o The Stooges, que sentenciaron la muerte de la ligereza jipi, adoptando una postura disidente que, en lugar de apelar a la comunidad de la naturaleza y el pacifismo, abrazaba la marginalidad de la propia ciudad como espacio de resistencia frente a las formas de vida tradicionales. Aunque la alienación de la vida en la ciudad capitalista seguía siendo denunciada (la decepción del sueño americano), con el *protopunk* comenzó a entreverse la posibilidad de transformar esa alienación en un arma capaz de fisurar el sistema desde dentro, pues en esa incomodidad frente al orden imperante residía, de forma muy incipiente, la fuerza y la motivación para echar abajo esa hegemonía. En línea con esto, musicalmente, el *protopunk* osó dirigir su mirada, aunque fuera solo por instantes, a aquellas zonas de penumbra que comenzaban a proliferar en el seno de la ciudad y del capitalismo estadounidense (los yonquis, las disidencias sexuales, las vanguardias artísticas, etc.). Consecuentemente, comenzaron a surgir tensiones más visibles con el orden establecido y, por tanto, los encuentros con el aparato represivo se volvieron más regulares<sup>2</sup>. Sin embargo, de la mano de las drogas y los excesos, primaba una vocación evasora que terminaba por socavar cualquier intento revolucionario serio y, por lo tanto, aunque tensionados, los aparatos ideológicos de Estado seguían mostrando su vigor.

<sup>2</sup> Un famoso episodio de ello es el registrado en la cinta *The Velvet Underground and Nico: A Symphony of Sound* (1966), de Andy Warhol.

Este espíritu contestatario en la propia urbanidad daría un paso adelante con el desarrollo del *punk rock* a mediados de los setenta. Artistas como Richard Hell, Patti Smith y Ramones comenzaron a vocalizar más ácidamente la alienación urbana, en un posicionamiento que musicalmente se reflejó en bases rítmicas más rápidas, guitarras distorsionadas sin dubitación y voces crecientemente vociferadas. Sin embargo, si en el Reino Unido el surgimiento del punk estuvo ligado desde su concepción a la clase obrera y a un discurso conscientemente antisistema<sup>3</sup>, su vertiente estadounidense todavía era políticamente inocente y su rebeldía se quedaba más bien en una actitud sin forma política definida: allí donde los Sex Pistols se burlaban desafiadamente de la monarquía británica y llamaban a la anarquía, las líricas de los Ramones describían incomodidades adolescentes. El resquebrajamiento de la juventud con el orden establecido todavía no era completo<sup>4</sup>.

### *El paso decisivo*

A fines de los setenta e inicios de los ochenta, se daría el paso decisivo, de la mano de una nueva escena musical. En efecto, este nuevo movimiento, bien denominado *hardcore punk*, sentenció el quiebre definitivo con la normalidad tradicional de la sociedad estadounidense, heredando en ello el atributo particular de sus predecesores directos —el *protopunk* y el *punk rock*—: su surgimiento en el interior mismo de la urbe yanqui. Y al igual que sus antecesores, el *hardcore punk* fue una

<sup>3</sup> En medio de la marginalidad de sectores populares que nunca habían podido recuperarse de la miseria de la posguerra.

<sup>4</sup> Ver, por ejemplo, «Rock 'n' Rolligion» de Svenonius en *The Psychic Soviet*.

escena ante todo juvenil, cuya figura palpable era la juventud marginalizada y alienada, la de una generación que aparecía como una otredad incomprensible para las generaciones anteriores y que, ante todo, se atrevía a vociferar su ira contra el sistema. En este sentido, el paso adelante del *hardcore punk* se manifiesta en un choque frontal entre dos tendencias opuestas que, además, se retroalimentaban mutuamente. Por una parte, habiendo observado ya la alteridad abominable del jipi y del punk de las décadas previas, el orden de la ciudad capitalista enardeció su resistencia al nuevo flagelo que se atisbaba y que amenazaba con darle el batatazo final a la tradicional familia burguesa estadounidense. Por otra, la juventud desencantada ya no era la del jipismo, la del Verano del Amor, de las flores y la psicodelia. El nuevo rostro del desencantamiento ardía en una rebeldía rabiosa, amarga; el fin de los años dorados del capitalismo se había traducido en la amenaza creciente de la precarización y la marginalidad latente, incluso entre las familias de la clase media alta. Las oportunidades infinitas de los antiguos relatos familiares se desvanecían al tiempo que la desigualdad y la pobreza se volvían una realidad cada vez más inevitable a la mirada del orden oficial. La insostenibilidad de la situación comenzó a manifestarse en la escena musical, cuyo impulso disruptivo, lejos de tomar distancia de la sociedad en búsqueda de un orden alternativo, se encaminó a subvertir el orden oficial desde su interior, a fisurar, a rasgar la cultura tradicional. Empujada por este ímpetu rabioso, la juventud del *hardcore punk* era destructiva, pero en un sentido crítico: su búsqueda por sacudir los cimientos del orden imperante procuraba abrir el espacio para lo nuevo<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> En su descontrol, esa fuerza destructiva muchas veces adquiría ribetes autodestructivos. Por ejemplo, en los conciertos era común la agresión mu-



En línea con la tensión entre estas dos tendencias, la búsqueda del *hardcore punk* derivó en una toma de consciencia política, algo que había estado ausente en sus predecesores directos. Como dijimos, el *punk rock* estadounidense había permanecido en una suerte de inocencia política, sin adoptar un discurso crítico frente al orden capitalista hegemónico<sup>6</sup>. Esta nueva generación de artistas abrazó, en contraste, un carácter abiertamente político, con posturas que, si bien mantenían la distancia frente a corrientes ideológicas particulares, se aproximaban a discursos de izquierda o anarquistas. En California, las líricas de Black Flag –cuyo nombre hace directa referencia al ícono anarquista de la bandera negra– se repartían entre mofas irónicas a la cultura oficial («TV Party», «Drinking and Driving»), dolorosos gritos de alienación («Scream», «Can't Decide») y ácidas disputas con el orden establecido («Police Story»). En el mismo estado, Dead Kennedys llevó la mordacidad a un extremo, enarbolando más decididamente un espíritu político, con canciones como «Let's Lynch the Landlord» (un llamado sarcástico a acabar con la hegemonía de los arrendadores), «Nazi Punks Fuck Off» (contra la proliferación de *skinheads* en la escena punk) o «This Could Be Anywhere (This Could Be Everywhere)» (una amarga crítica a la gentrificación de la ciudad estadounidense). Otro caso paradigmático de este ethos político es el de la banda washingtoniana Minor Threat, la cual dio origen a la subcultura *straight edge*, que abogaba por alejar al mundo del punk de la inconsciencia del *mainstream*, oponiéndose, inicialmente desde una posición de izquierda

---

tua entre sus asistentes o incluso entre el público y las bandas. Al respecto, ver *Get in the Van: On the Road with Black Flag* de Rollins.

<sup>6</sup> En ese sentido, su carácter político residía justamente en la ausencia de discurso y en la consecuente validación del orden establecido.

radical, a la promiscuidad sexual y al uso de drogas y alcohol, y defendiendo los derechos de los animales.

Un aspecto crucial que caracterizó a toda la escena *hardcore punk* en su conjunto dice relación con la adopción de una ética *do it yourself* (DIY; hazlo tú mismo), lo cual también se vincula a sus lineamientos políticos. En efecto, el DIY se erigió como una alternativa frente a la industria musical tradicional, atravesada por imperativos lucrativos y capitalistas y por criterios editoriales conservadores<sup>7</sup>. Visto de otro modo, fue un imperativo surgido por la posición marginal en la que se hallaba la escena, lo que implicaba una acusada precariedad en los recursos disponibles y, por lo tanto, la búsqueda de una senda por fuera de los medios tradicionales. En términos concretos, esta ética se traducía en una serie de iniciativas de autogestión y redes de apoyo mutuo, que tomaban forma, por ejemplo, en la creación de sellos discográficos autónomos, la autoedición de *fanzines* y la producción de eventos independientes. El caso más notable en este ámbito es el de los sellos autogestionados, algunos de los cuales alcanzaron niveles de notoriedad a escala nacional gracias a la influencia que las bandas de *hardcore punk* significaron para las generaciones futuras de artistas contraculturales. Pueden destacarse, en particular, SST Records en Los Ángeles, Dischord Records en Washington DC y, en menor medida, Ruthless Records en Chicago<sup>8</sup>.

<sup>7</sup> En ello contribuyó también la reacción de los sectores tradicionales frente al advenimiento de la alteridad destructiva.

<sup>8</sup> Todo este movimiento tuvo su contraparte en Reino Unido con aún más decisión. Al tiempo que en Estados Unidos se desplegaba el *hardcore punk*, en el Reino Unido tomó forma el *anarcho-punk*, al que seguirían derivaciones como el *crust punk* o el *d-beat*. Pueden citarse como referentes

## Alteridad y aparatos de Estado: el choque con el orden establecido

El ethos disruptivo del *hardcore punk* significó, al mismo tiempo que la construcción de un orden alternativo –un orden abierto, un orden en la heterogeneidad, por cierto–, una tensión frente al orden oficial. La alienación y el desencanto de la juventud frente a los ideales alicaídos del capitalismo estadounidense se tradujo en un ímpetu a la vez creativo –como alteridad cultural y artística– y destructivo –como fuerza implosiva al interior de la urbe estadounidense–. En cualquier caso, este ímpetu dicotómico tenía la particularidad de surgir como fruto mismo del *statu quo*, como vástago intrínseco del capitalismo estadounidense destinado a fisurarlo. Es importante notar la especificidad de este paso adelante del *hardcore punk*: las alteridades que le precedieron –el jipismo, etc.– o se presentaban como alternativas que venían de fuera del orden ciudadano o, cuando surgían de la ciudad, no amenazaban con socavar el orden prevalente. La peligrosidad del *hardcore punk*, en el prisma del régimen hegemónico, residía en que era a la vez fruto mismo de la urbanidad y una fuerza destructiva genuina de ese mismo espacio. La marginalidad urbana le había dado a la juventud una conciencia política que antes no poseía y la estaba utilizando para forjar una alternativa.

Evidentemente, frente a la rabia destructiva del *hardcore punk*, se erigió una resistencia del orden burgués tradicional, y la tensión que eso supuso se manifestó en distintos tonos. En sus puntos de contacto menos afilados con la alteridad ame-

---

importantes bandas como Crass, Rudimentary Peni, Discharge o, incluso, Chumbawamba.

nazante, la cultura oficial simplemente la ignoró<sup>9</sup>. Allí donde la tensión se hizo más patente, la censura no tardó en hacerse un sitio<sup>10</sup>. Pero tal vez el ángulo más interesante es aquel en que los mecanismos preventivos o evasivos del orden hegemónico no bastaron para ponerle freno a la juventud desbocada y en que, por lo tanto, el choque con la escena *hardcore punk* fue francamente frontal. Allí donde fracasaron los aparatos ideológicos de Estado apareció la policía. La pugna entre los cuerpos de policía y las bandas de *hardcore punk* fue una constante en la década de los ochenta. Ello se traducía no solo en la persecución y vigilancia sistemática de las bandas, en el allanamiento de sus salas de ensayo y sus casas y en redadas en los conciertos, sino también en el uso de violencia física directa por parte de la policía.

A medida que la era dorada del capitalismo llegaba a su fin, el poder de Estado del régimen comenzó a fisurarse, socavado por el descontento generalizado de sectores crecientemente marginalizados. Si bien los aparatos ideológicos de Estado habían dado abasto en el sostenimiento del orden imperante al enfrentarse a otros flagelos previos, el *hardcore punk* fue signo de la rabia incontenible de las nuevas generaciones frente a la alicaída realidad de la ciudad estadounidense. Con su fuerza,

<sup>9</sup> Hubo instancias, empero, en que curiosamente la esfera de la cultura *mainstream* entró en convivencia con la escena *hardcore punk*. Véase, por ejemplo, la participación de la banda californiana Fear en el programa de televisión *Saturday Night Live* en 1981.

<sup>10</sup> Es conocida, por ejemplo, la disputa legal entre Dead Kennedys y el Parents Music Resource Center, una organización orientada a restringir el acceso a música considerada inapropiada para menores mediante la censura. El conflicto comenzó en 1985 por el uso de una obra del artista visual suizo H. R. Giger, que consistía en un patrón de ilustraciones de penes y vulvas, en un disco de la banda.

esa rabia superó la capacidad de amortiguación de los aparatos ideológicos y el desborde consecuente exigió una reacción igual de violenta por parte del *statu quo*. El aparato represivo de Estado llegó a dar respuesta sin escatimar en brutalidad. Y ya en estado ruinoso la escena *hardcore punk* que surgió de esta coyuntura y reestablecido el imperio del capital, cabe preguntarse hoy si acaso la explosión de la juventud estadounidense dejó una huella persistente en el imaginario cultural primermundista. Si nos remitimos a lecturas anglosajonas contemporáneas<sup>11</sup>, tal vez el capitalismo sencillamente derrumbó la posibilidad misma de lo nuevo. Probablemente, los sonidos de las fisuras futuras –los sonidos de lo nuevo– no sean en inglés.

## Bibliografía

- Althusser, Louis. 2003. *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fisher, Mark. 2009. *Capitalist Realism: Is There No Alternative?* Winchester: Zero Books.
- Rollins, Henry. 1994. *Get in the Van: On the Road with Black Flag*. Los Ángeles, 2.13.61.
- Svenonius, Ian. 2020. *The Psychic Soviet*. Brooklyn: Akashic Books.

<sup>11</sup> Ver *Capitalist Realism: Is There No Alternative?* de Fisher.



Entrevista a Patricia Muñoz García, defensora de la niñez:

**«Es imperativo que nuestra  
nueva Constitución se cree  
*por, para y con los niños,  
niñas y adolescentes*»**

**Natalia Ocampo y Amanda Olivares**

Patricia Muñoz es abogada de la Universidad Católica de Temuco y magíster en docencia Universitaria por la Universidad del Desarrollo. Antes de asumir como defensora de la niñez, se desempeñó durante nueve años como fiscal especializada en delitos sexuales y violentos, gerenta de la División de Atención a las Víctimas y Testigos y directora de la Unidad Especializada en Derechos Humanos, Violencia de Género y Delitos Sexuales, en el Ministerio Público de Chile.

- § Abogada por la Escuela de Derecho de la Universidad de Chile. Magíster en Derecho Civil, Universidad de Chile, y máster en Responsabilidad Civil, Universidad Carlos III, España.
- § Abogada por la Escuela de Derecho de la Universidad de Chile. Magíster en Pensamiento Contemporáneo, Universidad Diego Portales. Doctoranda en Filosofía (Universidad Diego Portales/Université Paris Nanterre).

La Defensoría de la Niñez es una institución creada durante el segundo gobierno de Michelle Bachelet, con el objetivo de difundir, promover y proteger los derechos de los niños establecidos en la Constitución Política de la República, en la Convención sobre los Derechos del Niño y en otros tratados internacionales.

Patricia ha sido la primera persona en ocupar el cargo de defensora de la niñez y fue elegida en abril del 2018 de forma unánime por el Senado. Desde entonces ha ocupado un rol activo en el debate público, en lo que concierne a la promoción de los derechos de niñas, niños y adolescentes.

En noviembre del 2019, presentó ante la Comisión Interamericana de Derechos Humanos antecedentes respecto de violaciones de los derechos humanos cometidas en contra de niños, niñas y adolescentes por parte de fuerzas de seguridad del Estado en el contexto del estallido social en Chile. La audiencia tuvo lugar el 11 de noviembre en Quito, Ecuador, y fue convocada por el propio organismo. En dicha ocasión, la defensora declaró: «La frialdad que tienen los números no alcanza a reflejar la brutalidad de la violencia policial con niños, niñas y adolescentes a lo largo de Chile».

En enero del 2021, cincuenta y dos parlamentarios de Chile Vamos (oficialismo) solicitaron la remoción de la defensora ante la Corte Suprema por la publicación del video «El llamado de la naturaleza». El video hacía parte de la Campaña Anual de Derechos 2020-2021 de la Defensoría, que busca aumentar el nivel de conocimiento de sus derechos por parte de niños, niñas y adolescentes. Se indicó que el video incitaba a la violencia y llamaba al «incumplimiento de la ley». Durante



la tramitación de la solicitud se recibió el testimonio de Luis Pedernera, presidente del Comité de Derechos del Niño de las Naciones Unidas<sup>1</sup>, quien sostuvo respecto del video en cuestión: «Es una obra de arte. El ejemplo de Chile lo hemos usado en reuniones públicas como una forma de expresión, y que debe ser reconocida como una forma de protesta». La solicitud de remoción fue rechazada de manera casi unánime.

Esta entrevista fue realizada el 21 de septiembre del 2021.

*A: ¿Nos puedes dar un diagnóstico de la situación político-institucional actual de niñas, niños y adolescentes en Chile?*

P: Yo haría una distinción entre lo que tiene que ver con la gestión estatal —particularmente debido a que nos encontramos en un proceso de cambio institucional que, desde mi perspectiva, debió haber sido mucho más profundo y estructural en la generación de institucionalidad nueva—<sup>2</sup> y la situación político-institucional que viven directamente los niños, niñas y adolescentes —en la cual tanto la crisis social como la pandemia han revelado las brechas significativas que tienen que enfrentar para ejercer sus derechos, y también cómo muchos de esos derechos están siendo meras expectativas, es decir, no están siendo posibles de ejercer—. Esto además da cuenta de una

<sup>1</sup> El Comité es un organismo creado el año 1991, conformado por un grupo de dieciocho expertos de distintas nacionalidades, quienes trabajan para profundizar en diversas materias de los derechos de niños, niñas y adolescentes (NNA), entre ellas la supervisión de la aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño que Chile firmó en 1990.

<sup>2</sup> La defensora se refiere a la creación y entrada en vigencia del Servicio Nacional de Protección Especializada de la Niñez y Adolescencia, sucesor y continuador legal del Servicio Nacional de Menores (SENAME).

profundización dramática de diferencias en ámbitos específicos, como por ejemplo la educación, la salud, con especificidad en la salud mental, dado que este grupo de la población resulta particularmente afectado por la desconsideración que el Estado ha tenido persistentemente al no priorizarlos como un grupo de la población al que tiene que proteger de manera reforzada.

Me gusta hablar de la vulnerabilidad de esta población no en el sentido de la situación irregular de la infancia o de la mirada caritativa con la que se entiende esa expresión, sino vulnerabilidad en el sentido de la necesidad que tienen niños, niñas y adolescentes de que seamos los adultos que les rodeamos quienes posibilitemos que puedan ejercer de manera efectiva sus derechos.

Entonces, en lo que tiene que ver con la institucionalidad, definiría la situación actual como una oportunidad perdida para hacer un cambio estructural, efectivamente estructural, sobre todo cuando estamos *ad portas* de que comience el funcionamiento del nuevo Servicio de Protección Especializada en la Niñez y la Adolescencia, que tendrá que atender a aquellos niños que se encuentran privados de su medio familiar y que son los que el Comité de Derechos del Niño de las Naciones Unidas ha declarado víctimas de violaciones graves y sistemáticas de los derechos humanos por más de treinta años<sup>3</sup>.

Y en lo que dice relación con niños, niñas y adolescentes y sus condiciones de vida, yo diría que estamos enfrentando un tránsito complejo: se les sigue invisibilizando y no se dimen-

<sup>3</sup> <https://www.defensorianinez.cl/wp-content/uploads/2019/03/2018-Informe-del-Comit%C3%A9-de-los-Derechos-de-la-Ni%C3%B1ez.pdf>

siona el impacto que puede tener no ponerlos prioritariamente en la acción del Estado ni ofrecerles mejores alternativas a sus familias.

*N: ¿Qué implica que a los niños, niñas y adolescentes no se les reconozca como sujetos de derecho y que sean considerados objetos de protección? ¿Cuál es la diferencia entre uno y otro enfoque?*

P: El enfoque lo deberíamos haber cambiado hace treinta años cuando ratificamos la Convención sobre los Derechos del Niño, que es el tratado más ratificado a nivel mundial (solo falta que Estados Unidos lo ratifique). Ese es un punto inicial de la discusión.

Un Estado, cuando ratifica un tratado de derechos humanos, compromete obligaciones jurídicas. Yo no logro comprender muy bien cómo, desde que se ratificó la Convención, quienes fueron responsables del diseño, implementación y evaluación de políticas públicas no fueron capaces de considerar la Convención como elemento esencial de la construcción del país en el que avanzábamos. Nadie podría decir que Chile no evolucionó en los treinta años desde que se firmó la Convención, sin embargo, esa evolución no consideró a los niños, niñas y adolescentes como agentes claves de su propio desarrollo y parte integrante del país.

La diferencia en la convicción a nivel familiar, social, institucional de que niños, niñas y adolescentes tienen la condición de sujetos de derecho y no meros objetos de protección implica no solo que yo lo declaré discursivamente. El tema es cómo ese discurso se llena de contenido. El reconocimiento involucra también darles el trato como sujetos de derecho, y eso involucra

el desafío para quienes ejercen roles de institucionalidad de *verles*. Si yo como autoridad pública no veo a niños, niñas y adolescentes como parte integrante de este país, obviamente no visualizo las posibilidades o necesidades que tienen en tanto sujetos de derecho.

Ese reconocimiento de su calidad de sujetos de derecho involucra, por ejemplo, que tú vuelcas todos tus esfuerzos institucionales a que se fortalezca la forma en que niños y niñas nacen y crecen en un país, amparados por familias que también son apoyadas, contenidas y no cuestionadas en el proceso de crianza. Es evidente que la familia es insustituible. El Estado posee la responsabilidad de darles herramientas a las familias para poder estar en mejores condiciones de crianza, además de asegurarles dignidad.

Cuando no logras hacer el salto cualitativo que involucra este paradigma, sigues enfrentándote a personas que creen que los niños son propiedad de los adultos que les rodean. Empieza una falta de visibilidad de los desafíos y los deberes que tenemos en relación con ellos y ellas en tanto personas que poseen los mismos derechos que tenemos los adultos, pero que además involucran derechos específicos por el solo hecho de ser niños, niñas y adolescentes.

Cuando hablamos de un paradigma del enfoque de derechos, no solo desde lo discursivo sino desde lo concreto, nos referimos a cambios en la gestión estatal en relación con los propios niños y con sus familias. Se diseñan y construyen políticas públicas haciéndoles partícipes, que sean transversales, pero que tengan la flexibilidad suficiente para que posean pertinencia territorial (porque la realidad que viven los niños de Putre no es la misma

que viven los niños de La Granja, en Santiago, ni de Penco, Osorno o de cualquier ciudad).

Ese es un desafío que no hemos logrado concretar. Han pasado treinta años. La Defensoría de la Niñez ha procurado insistir en que ese paradigma impere y que se instale en quienes toman las decisiones.

*A: Respecto de esta dimensión activa de ser un sujeto de derecho, los niños, niñas y adolescentes ya participan e inciden activamente en la discusión política. El ejemplo más evidente es el salto al torniquete. Sin embargo, nuestra institucionalidad no reconoce su actuar como algo político. La pregunta es cómo lo reconoce entonces, qué categoría utiliza nuestra institucionalidad, nuestro marco jurídico legal, para abordar ese actuar.*

P: Seguimos teniendo vigente una ley de menores [ley 16.618], seguimos oyendo a autoridades públicas hablar de menores. Yo creo que hablar de niños, niñas y adolescentes es una forma de visibilizarles. Se hace la distinción respecto de menores porque esa concepción está nutrida de esta mirada no solo tutelar, sino de la «minoridad», desde la mirada de la incapacidad. En cambio, la Convención promueve precisamente que presumamos la capacidad de los niños, niñas y adolescentes para ejercer sus derechos, evidentemente en consideración a su grado de madurez, desarrollo, de su edad.

Existe un temor manifiesto de los adultos en los espacios de participación de adolescentes, que, en razón de su autonomía progresiva, son quienes más se van involucrando en lo político. Y también hay más pequeñitos que tienen una voz muy potente y que participan de manera activa. Pero nunca

ha existido la capacidad institucional de entender a niños, niñas y adolescentes como sujetos políticos. No me refero al sentido político partidista, sino a reconocerlos sujetos políticos en tanto que agentes claves de su propio desarrollo. Cuando se los concibe como un sujeto de derecho, se los valida igual que a un adulto. Esto no significa que el niño se imponga al rol del adulto, que no deja de ser un rol protector. Lo que se produce es una interacción que invita a un vínculo virtuoso en lo intergeneracional.

Es impensado que la autonomía progresiva de los niños se va a forjar sola, sin el apoyo, el soporte, el acompañamiento, la guía de quienes son sus papás, sus adultos responsables. El adulto tiene el trabajo de construir ese acompañamiento.

El reconocimiento de ellos y ellas como sujetos políticos se promueve desde ese vínculo tan cercano e insustituible que es la familia. De allí la relevancia del rol de los adultos. Si se les reconoce esa condición de sujetos políticos y se les da el espacio para la participación, no debíamos tener nada que temer.

Algo que valoro enormemente de este trabajo es la posibilidad de interactuar con muchos niños, niñas y adolescentes. Sus intervenciones son de una lucidez que ilumina el pensamiento de un adulto que no va a poder situarse en la mirada de ese niño. Los niños hoy día habitan un mundo que es distinto al que nosotras vivíamos cuando éramos niñas. Yo podría decir «bueno, cuando yo era niña tal cosa ...» y tomar una decisión, pero eso no tiene relación con la experiencia vital de los niños en la actualidad.

La falta de participación es una pérdida invaluable para cualquier país. Además, manifiesta un egoísmo adulto insostenible. Les quita espacio, los imposibilita a aportar de manera evidente al desarrollo de sus entornos más inmediatos (familiares, sociales, barriales, de comunidad local) y, al mismo tiempo, los resta del ámbito nacional.

Ahí hay un desafío. Como Defensoría de la Niñez, estamos trabajando para que la Convención Constitucional asuma este desafío e integre la necesidad de un espacio de participación efectiva. Si estos asuntos no son acogidos en la construcción de la nueva carta fundamental, vamos a reproducir los mismos procesos de exclusión que niños, niñas y adolescentes han vivido durante todo este tiempo.

Los adultos de hoy fuimos criados desde la lógica de que los niños son meros objetos de protección, y eso influye. Entonces, hay que estar permanentemente visibilizando a los niños.

Siempre que me invitan a actividades digo: «¿Va a haber niños?». «Ah, chuta, no, no lo habíamos pensado». Esto ocurre incluso en organizaciones que trabajan con la infancia. Por lo mismo, no tiene que ver necesariamente con mala voluntad, sino con que *no se les ve*. Lo primero que necesitamos es que se les se vea como personas, como agentes de transformación y de cambio.

N: *¿Crees que es un problema cultural? ¿De dónde nace ese temor?*

P: Es un tema cultural, sí, pero, en lo que tiene que ver con quienes ejercen poder, también implica un temor asociado a lo desconocido.

En mayo del año 2020, pedimos que los adolescentes votaran desde los dieciséis años. Nunca recibimos respuesta del Congreso en esa materia. La política no ha estado disponible para eso, y estoy segura de que es porque no tienen ni idea de cómo votarían. No saben a quién se van a enfrentar.

Además está la caricatura potenciada por ciertos grupos de visión extrema que tratan de poner a los adolescentes en un rol delictual asociado al desorden, al caos, que por cierto no representa para nada lo que ellos y ellas hacen. Se han cometido acciones delictivas tal como se cometen en la adultez. Por lo mismo, es inadecuado tratar a ese grupo como delincuentes.

Tenemos que comprometernos con una mirada distinta. Indiscutiblemente, hay espacios en los cuales prevalece un temor por no saber qué pasaría si les damos espacio y aparece la pregunta: «¿Cómo me confrontarán?». Por mi parte, no creo que la confrontación y el debate sean negativos. Me parece que el conflicto enriquece, entendido como la posibilidad de tener opiniones distintas y que el otro fundamente su mirada. Pero no todos están dispuestos a que ese proceso exista en nuestro país, lo que acarrea consecuencias indiscutibles en relación con los niños.

*A: El reconocimiento de este nuevo actor que ingresa al campo de lo político implica una ampliación del concepto que tenemos de lo político.*

P: Esto revela la necesidad de varias cosas que nosotros le hemos indicado formalmente a la Convención Constitucional. Es necesaria la revisión del concepto de ciudadanía. En Chile, somos ciudadanos solo quienes tenemos más de dieciocho años.



Es decir, la ciudadanía parece ejercerse desde la perspectiva del sufragio. También pedimos el voto para los mayores de dieciséis años.

El sufragio es una forma de manifestación indiscutiblemente muy poderosa por la incidencia directa que posee para elegir a quienes dirigen un país u otras instancias gubernamentales o estatales, pero es *una* forma de participación. El derecho a participar de niños, niñas y adolescentes debiera estar asegurado en todo tipo de instancias y no solo a través del sufragio. Eso es algo que hay que concretar de manera efectiva en nuestro país. Y no se trata de hacerles un favor: es nuestra obligación. Ellas y ellos tienen un derecho y nosotros tenemos el deber de generar esos espacios.

La falta de consideración en ese ámbito involucra también la necesidad de que la Constitución les reconozca expresamente como sujetos de derecho y reconozca su derecho a participar y a ser oídos. Más allá de lo que plantea la Convención sobre los Derechos del Niño —que, desde mi perspectiva, a partir de que se ratificó es norma vigente en Chile y, por lo tanto, debe cumplirse—, es imperativo que nuestra nueva Constitución se cree *por, para y con los niños, niñas y adolescentes*. Esos tres conceptos son fundamentales: *por, para y con*.

No se trata de la caricatura de que «los niños van a decidir ahora», sino que implica escuchar qué es lo que pasa con los niños de este país, con los niños de la Araucanía, con los niños que viven en zonas de sacrificio, con los niños que viven en situación de calle, bajo el cuidado del Estado. Qué pasa con los niños que no necesariamente están expuestos a una situación de detrimento personal, pero que también tienen mucho que opinar.

Uno de los desafíos que quise instaurar fue «desenamizar» el trabajo de la Defensoría de la Niñez. Dado que la situación del Sename es indiscutiblemente crítica, una responsabilidad del Estado no cumplida, etc., hay más niños, niñas y adolescentes que necesitan de una institución como esta, en el sentido de promoción de sus derechos, de instalar una ley de garantías<sup>4</sup> que instaure un paradigma preventivo, que ponga el foco en llegar antes en vez de estar llegando tarde y, además, hacerlo mal.

*A: En relación con el debate constitucional, ¿qué otras posibilidades de participación adicional al voto se podrían incorporar?*

A nivel de la discusión constituyente, nosotros pedimos que la participación de los niños sea considerada transversalmente en la Convención. Eso involucra, por ejemplo, la invitación a niños de manera individual, a organizaciones de niños, para poder explicitar temas que para ellas y ellos sean de interés respecto del debate constitucional. Para los niños son muy relevantes y preocupantes temas como lo medioambiental, la situación climática, la violencia escolar, el *bullying*, el ciberacoso. Eso nosotros lo relevamos en el primer estudio de opinión que se hizo en Chile para niños, niñas y adolescentes<sup>5</sup>, donde opinan ellos y ellas y no los adultos que los cuidan.

<sup>4</sup> La Ley de Garantías de Derechos de la Niñez es una ley ingresada a tramitación por la expresidenta Michelle Bachelet, en septiembre del 2015, que busca establecer un sistema de garantías y protección del ejercicio de los derechos de la infancia a través de un conjunto de normas, instituciones y políticas según lo establecido en la Convención de Derechos del Niño y otros instrumentos internacionales.

<sup>5</sup> Ver [https://www.defensorianinez.cl/wp-content/uploads/2020/05/Estudio\\_opinion\\_nna\\_2019-VF.pdf](https://www.defensorianinez.cl/wp-content/uploads/2020/05/Estudio_opinion_nna_2019-VF.pdf)

Los espacios e instancias de participación se deben producir en todos los ámbitos gubernamentales. Que cada institución tenga consejos consultivos, donde exista la posibilidad de que quienes tengan interés de propiciar espacios de discusión y de debate desde la niñez y adolescencia lo puedan hacer en condiciones de igualdad respecto de lo que los adultos hacen, propiciando espacios de análisis y de encuentro intergeneracional. Hay una instancia que también se está promoviendo fuertemente: los parlamentos juveniles.

Cuando hablamos de participación de niños, niñas y adolescentes es importante que los adultos no les imponamos la forma de participar. La idea es que sean ellos quienes lideren sus procesos de participación como mejor les parezca, con acompañamiento y apoyo de los adultos, por supuesto, pero que ojalá la forma en la que se desenvuelvan en esos espacios sea la que ellos y ellas necesiten para expresarse libremente, sin temor.

También tenemos el proyecto Mi Voz en la Constitución<sup>6</sup>. Nos parece fundamental hacerlos partícipes de este proceso que fue gatillado y liderado por las y los adolescentes, cuestión que, en general, no se les reconoce. No dejarlos participar sería negarles la posibilidad de hablar acerca de por qué se comprometieron tan firmemente con este hito histórico que está viviendo el país y que nos impulsó a tener una Constitución redactada democráticamente, que, insisto, no debiera excluir a nadie.

N: *¿Habría que explorar formas de participación? A lo mejor no sabemos cómo canalizar esas ideas, la expresión de lo que queremos*

<sup>6</sup> Ver <https://www.defensorianinez.cl/mivozenlaconstitucion/>

*y cómo lo queremos. ¿Faltaría también una especie de educación cívica, en colegios, en las casas, en la televisión?*

P: Un tema esencial para cualquiera que pretenda generar instancias de participación es promover de manera previa la información. Sin información tú no puedes opinar y hoy día estamos en un proceso en que los niños están fuera de lo que la Convención está haciendo. Hemos pedido formalmente en la Convención que la página web tenga un sitio específicamente para ellos y ellas, con accesibilidad universal. Explíqueme a los niños qué están haciendo, cuáles son los motores de su trabajo. Eso les permite tener claridad de cuáles son los espacios en los que pueden participar. No tiene sentido hacer instancias de participación con niños para hablar de la Constitución si ellos no saben qué es la Constitución. Y eso pasa con los adultos también.

Desde la institucionalidad pública se abordan los temas como si todos tuviéramos formación educacional completa. A los abogados además nos encanta hablar en difícil. Es necesario que seamos capaces de involucrar en nuestro trabajo público a toda la ciudadanía, que este sea comprensible en términos generales y, de manera muy fundamental, para los niños, niñas y adolescentes. En el caso de los niños, por su desarrollo evolutivo hay cosas que no van a comprender. Por eso, nos hemos centrado mucho en pedir información accesible, comprensible y pertinente sobre la actividad constitucional para que con esa información ellos y ellas puedan participar. Y eso es replicable en todo el ámbito público.

Sin información ningún proceso de participación es viable. Los adultos tenemos la responsabilidad de lograr transmitir

qué proceso histórico estamos viviendo, pero para eso también los adultos tenemos que saber. El valor de lo intergeneracional es muy relevante.

La responsabilidad que tenemos quienes somos funcionarios públicos involucra trabajar para que las condiciones de vida de otros sean mejores. También tenemos la responsabilidad de transmitirle al país qué es lo que se hace, por qué se hace y lograr que nuestro territorio sea cada día más rico en la construcción de comunidad. Esa interacción entre lo social, lo público, lo privado, todo ese engranaje que construye una sociedad se ha visto muy obturado, y eso tiene consecuencias. Si a eso sumamos la crisis de la institucionalidad, los liderazgos políticos que, con la finalidad de poder ganar una elección, son capaces de promover cualquier tipo de iniciativa, sin preocuparse por cómo la institucionalidad puede estar socavándose, y cómo eso puede dañar la democracia, estamos en un escenario particularmente complejo.

*A: Respecto de las violaciones graves y sistemáticas de los derechos de los niños, niñas y adolescentes que han ocurrido en Chile en los últimos años, ¿sobre la base de qué principios podemos pensar una política de reparación?*

P: Respecto de los niños, niñas y adolescentes bajo el cuidado del Estado tenemos una deuda país insoslayable. Pese a que es un mecanismo resistido por los gobiernos en general, hemos pedido la creación de una comisión de verdad, justicia y reparación. Este mecanismo, en principio, permitiría reconocer a las víctimas en tanto tales. Eso de por sí ya implica una reparación.

La respuesta habitual del gobierno, y de los gobiernos en general, es que para eso están las investigaciones penales. Pero hay muchas investigaciones penales que no van a llegar a ninguna parte, y eso no tiene que ver con que ese niño no haya sido víctima. Probablemente, la negligencia en la investigación penal y la incapacidad del Estado de responder desde el punto de vista de la sanción criminal de esos hechos es otra manifestación más de una vulneración del Estado.

La Comisión para nosotros es esencial desde la perspectiva de reconocer a las víctimas como tales, y en ese reconocimiento darles un espacio donde puedan contar sus vivencias. Por supuesto que en ella se participa voluntariamente, nadie podría obligar a una víctima a tener que contar un relato, menos si eso le va a provocar una afección mayor. A través de esa experiencia, el Estado puede rescatar mecanismos para generar garantías de no repetición.

Cuando postulé a este cargo, nunca me imaginé que lo que pasó a contar del 18 de octubre iba a ocurrir. Nunca me imaginé tener que estar sentada en la Comisión Interamericana de Derechos Humanos diciendo cómo el Estado de Chile a través de sus agentes policiales estaba violando los derechos humanos de niños, niñas y adolescentes de este país. No lo imaginé porque Chile vivió una dictadura muy cruenta que debió implicar aprendizajes y garantías de no repetición de situaciones de esa naturaleza.

Desafortunadamente, incluso existiendo el informe Valech y la Comisión Rettig, en esa época también hubo una invisibilización de las vivencias de los niños, niñas y adolescentes víctimas de la dictadura. Eso puede haber tenido consecuencias de que recién ahora estamos enfrentando.

Por eso hago la distinción entre violación de los derechos humanos de niños bajo cuidado del Estado, respecto de la violación que también nosotros consideramos que es grave y sistemática en el contexto del estallido social, como lo sostuvimos en el informe anual del año 2020.

Y en ambas instancias se necesitan acciones reparatorias. La sola creación de una instancia que propicie el espacio para contar las experiencias y vivencias –y sobre la base de ello también contribuir a que el Estado garantice la no repetición de actos así– es de por sí reparatoria.

Esto sin perjuicio de que el Estado debe reparar en condiciones económicas y, particularmente en el caso de los niños, considerar elementos esenciales, como el aseguramiento de tratamiento psicológico o psiquiátrico y el cuidado efectivo de la salud mental. Porque cuando siendo niño se es víctima de una vulneración grave, como la que involucra la violencia estatal y las violaciones de los derechos humanos, si esos procesos no son reparados ni intervenidos por profesionales idóneos y especializados, es indiscutible que repercutirá en el desarrollo vital de la persona a lo largo de toda su vida.

*N: ¿Piensas que son muy limitadas las facultades de la Defensoría?*

Ojalá no tuviera que existir la Defensoría de la Niñez, porque en el fondo su existencia devela aquello que el Estado no hace. Sin embargo, la Defensoría no puede sustituir a los organismos del Estado: solo puede recomendar y, en la recomendación, está la petición pero no la obligación. Ningún país va a tener una institución de Derechos Humanos que pueda obligar al gobierno. El desafío es que el Estado comprenda que, con-

forme a los Principios de París<sup>7</sup>, la creación de este tipo de instituciones está orientada a lograr que se produzcan cambios estructurales en la forma en que los Estados se enfrentan a niños, niñas y adolescentes. En ese sentido, todavía hay brechas muy importantes respecto de cómo atender las recomendaciones que se hacen desde una institución como la Defensoría y cómo priorizar aquellos cambios que se recomiendan. Obviamente desde nuestra perspectiva hay falencias en lo institucional, por ejemplo, que no tengamos presencia en todo el territorio nacional es una deficiencia manifiesta y también hay problemas en la de cantidad de recurso humano; críticas que ya se han formulado desde el 2018, pero que no se han corregido.

Hay que dotar a la institución de lo necesario para que pueda cumplir todas sus funciones. Eso es un desafío de los Estados y requiere ser revisado particularmente en el caso de nuestro país, considerando la situación de violencia a la que se han visto expuestos los niños, niñas y adolescentes.



<sup>7</sup> Los Principios de París son la principal fuente de estándares normativos para las instituciones nacionales de derechos humanos.



