

# La educación del secreto: infancia, identidad y alteridad

EDUARDO S. VILA MERINO  
Universidad de Málaga, España

---

## 1. ¿Por qué el secreto?

La palabra secreto alude a una conjugación de lo interno y lo externo, lo privado, lo prohibido, lo íntimo, lo identitario, lo oculto, lo poderoso... Etimológicamente, este término deriva del latín "*secretus*": apartado, escondido. De hecho, incluso a través de los verbos que lo suelen acompañar podemos apreciar éstas y otras connotaciones histórico-culturales: los secretos se "guardan" y se "confiesan". Esto puede que a veces nos haya llevado a centrar el valor de uso de esta palabra desde sus acepciones más esotéricas o peyorativas, relacionándola con misticismos, perversiones, mentiras, intrigas y otras tantas cuestiones análogas. Sin embargo, el secreto no es eso (o no sólo eso), sino que pertenece al ámbito de lo cotidiano, forma parte de nuestras culturas de referencia y tiene su espacio dentro del mundo de la vida como mundo intersubjetivo, a través del cual reinterpretemos lo social desde nuestra experiencia y que nos sirve como "mapa" de referencia cultural.

Dentro de este marco, la vinculación implícita con los procesos de aprendizaje como ejes de la configuración del mundo de la vida son apreciables; de ahí su importancia y papel destacado para la producción cultural, así como al fenómeno de construcción de la *yoidad* y la *alteridad*, dado que las acciones educativas son también simbólicas y deben tener vocación de significatividad y relevancia experiencial. Es por ello que, desde una perspectiva fenomenológica social, hay que incidir en la idea de que nuestra experiencia del mundo siempre es mediada, desde el punto de vista de que nos experimentamos a nosotros mismos a través del otro y viceversa.

También es destacable cómo Habermas (1987), a través de su Teoría de la Acción Comunicativa, incidió en la idea de que el mundo de la vida indica el trasfondo social, lingüísticamente articulado y colectivamente construido, que configura los significados que usamos en la vida cotidiana y que forman la base de nuestro contexto experiencial. En este sentido, no debemos olvidar que el secreto tiene una base intersubjetiva, en la medida en que su existencia y su sentido provienen de la relación que establece entre *ego* y *alter*. Sin embargo, a menudo en el mundo de la vida dependemos en nuestros análisis de certidumbres que construimos desde nuestra presunción de "objetividad" del mundo, fruto de la instrumentalización racional y el "corsé" emocional, lo cual solemos realizar distinguiendo, desde el sentido común, entre conocimiento (lo que es cierto) y opinión (lo que sólo parece serlo), entre lo explícito y lo implícito, entre lo intersubjetivo (compartido) y lo intrasubjetivo (apropiado).

**Revista Iberoamericana de Educación**

**ISSN: 1681-5653**

n.º 47/1 – 25 de septiembre de 2008

EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos  
para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)



El secreto combina estas dos dimensiones, las concretiza, las "utiliza" y genera nuevos entramados simbólicos que enriquecen evolutivamente nuestro ser-en-el-mundo. Eso no quiere decir que no tenga su "cara oculta", puesto que el secreto también puede usarse para la mentira, la opresión o la discriminación, pero hay que insistir que ahí tendríamos que adentrarnos en su "valor de uso" y en la ética como referencia, como en todo lo relacionado con lo humano, escarbando desde ahí en su sentido antropológico-pedagógico, donde la "antropología viene en busca del secreto entendido como el conocimiento privado de la cultura, el conocimiento mantenido por el otro en reserva, en una reserva que preserva al otro y sustenta su cultura" (Johnson y Michaelsen, 2003, p. 50).

A su vez, no podemos obviar que la utilización sociopolítica del secreto lo ha hecho susceptible de interpretaciones de lo más variopintas, relacionadas con el tipo de interés, más o menos explícito, que se encuentra detrás de ese uso. Esto lo podemos comprobar, desde un punto de vista globalizador, en cómo las fuentes de poder hegemónicas (fundamentalmente las macroeconómicas, tecnocráticas, etc.) juegan con la información y la utilizan en beneficio propio, generando una serie de códigos intencionadamente desvinculados de los códigos lingüísticos de uso social (y sin argumentación científica para ello en muchos casos), fragmentando la realidad con el apoyo de los *mass media*, de manera que la mayoría de las personas (no iniciadas) se convierten, bien en meros espectadores-consumidores de un mundo que en cierto sentido les es ajeno en cuanto a sus estructuras y posibilidades de cambio, bien en damnificados de las injusticias y desigualdades atroces que les niegan la posibilidad de una vida digna en aras de una concepción del *progreso* que excluye a la mayor parte de nuestro planeta para beneficio de una minoría-burbuja.

Continuando la línea de pensamiento, concretamente en los medios de comunicación además el uso del secreto se da sobre todo por el tema de su desvelación. La inmensa mayoría de los *reality-shows* y concursos estrella basan su atractivo en la desvelación de los secretos ajenos, en la penetración *voyeurista* en la intimidad del otro, en la utilización de la imagen como fuente de *poder*. Mensajes, todos estos, frente a los que la permeabilidad infantil no resulta ajena y que condicionan toda una forma de concebir y construir los mundos de las relaciones humanas.

Desde este marco, la pretensión de estas reflexiones es disertar sobre la importancia que tiene el secreto para la cultura, la construcción de nuestra identidad, el proceso de socialización desde la infancia más temprana y la configuración de nuestras relaciones con los demás. Y esto es así porque los secretos son experiencias relacionales que incluyen emociones y sentimientos, significados y valores, procesos sistémicos y del mundo de la vida, a lo que hay que añadir su caracterización como diversos, temporales, irreversibles, no siempre intencionales y ricos en matices y lenguajes (verbales y no verbales). Por tanto, podemos decir que en cierto sentido "los secretos son interpretaciones de las relaciones humanas, así como interpretaciones de la relación de la persona con su propio yo o su vida interior" (Van Manen y Levering, 1999, p. 30), enfatizando de esta manera esa doble dimensión intersubjetiva e intrasubjetiva ya aludida.

Y, siguiendo con estos autores, podemos distinguir tres formas de vivir el secreto entre las personas:

- El secreto existencial, porque en última instancia los otros son un misterio, un secreto que no se puede revelar o desvelar totalmente, ya que son otros diferentes a mí y jamás dos personas pueden estar completamente abiertas la una a la otra. Se trata de una percepción global del secreto existencial que la presencia del otro supone.

- El secreto comunicativo, puesto que hay un límite en lo que somos capaces de compartir y comunicar con los demás, en la comprensión interpersonal, en nuestra posibilidad de interpretar al otro, manteniéndose y manifestándose en cuestiones cotidianas que hacen inaccesible la comprensión e interpretación total de los discursos, acciones y comportamientos de los demás.
- El secreto personal, que es la concepción más tradicional de secreto, vinculada a nuestra decisión de no compartir ciertos pensamientos u hechos con las otras personas. Y es que, en definitiva, el secreto empieza por uno mismo.

Todo esto, además, contextualizado en la sociedad actual, sujeta a tantos y tan rápidos cambios, tiene un componente claro en el desarrollo de la infancia y el papel que el secreto ha tenido y tiene en los procesos de socialización, en cómo las personas adultas configuramos y en teoría controlamos las "dimensiones secretas de la cultura". Aquí estamos asistiendo a transformaciones simbólicas, producto sobre todo de la influencia de los medios de comunicación de masas, Internet, etc., desde los cuales el acceso a la información difumina sus límites y los pone al alcance de manera indiscriminada y desfigurando sus connotaciones éticas y morales. Y esto también requiere una respuesta educativa, por lo que se suma a los desafíos sociales y culturales que tanto las personas adultas como los niños y jóvenes debemos afrontar.

Manejar secretos supone articular e interpretar códigos, representaciones y significados, generar habilidades simbólicas y lingüísticas, aprehender formas relacionales del yo y del *alter*, identificarnos, reconocernos y sentirnos parte de las realidades que nos rodean. Todo eso tiene un valor pedagógico que merece ser tratado y reconocido.

## 2. La infancia como constructo, la identidad y el secreto

En cierta forma, los seres humanos construimos la realidad de manera narrativa. De hecho, todos vamos dibujando desde nuestra experiencia una imagen prefijada que le da significado a los conceptos a través de los cuales nos comunicamos e interpretamos el mundo que nos rodea, tal y como sucede cuando hablamos de la infancia. En parte este término se ha asociado, sobre todo en los últimos siglos, al de educación, de manera indisoluble. Por tanto, parece razonable poder afirmar que cualquier cambio en nuestra forma de pensar la infancia debería acarrear, ineludiblemente, un replanteamiento en la forma en la que vemos y ponemos en práctica acciones educativas, de lo cual resulta una consecuencia con una triple dimensión:

- SOCIAL: desde las transformaciones inherentes a la tecnociencia de la sociedad informacional y las desigualdades económicas que se reflejan con especial virulencia en los sectores más desfavorecidos, dentro de los cuales históricamente ha estado inscrita la infancia, que a su vez forman parte del espectro de acción de la educación social.
- CULTURAL: desde la interacción de los distintos universos de significado que generan el ser-en-el-mundo de la infancia y la bombardean como objeto de consumo y para el consumo, articulados siempre desde el mundo adulto.

- POLÍTICA: desde las concepciones de las políticas educativas y el profesionalismo que rodean y se retroalimentan en torno a un ser infante que debe adaptarse a los criterios de “normalización” infantil, que incluyen tanto aspectos comportamentales como actitudinales y sobre los cuales pesan también unas consideraciones sobre lo privado y lo prohibido que configuran su identidad.

Ciertamente, si evocamos este término de infancia se nos vienen a la mente, de manera más o menos consciente, no sólo los significados que le otorgamos semánticamente, sino también las connotaciones y denotaciones que emergen del mismo y que parten del tejido cognoscitivo que generamos a través de nuestro contexto inmediato, nuestra particular historia y los conocimientos que hemos ido adquiriendo de manera formal e informal.

De esta manera, podemos entender que desde la perspectiva de lo cotidiano y extendido popularmente lo que acabamos haciendo a menudo es reproducir los significados de los que culturalmente hemos ido apropiándonos o se nos han ido imponiendo (aspecto éste importante en los análisis educativos). No obstante, sean cuales sean esos significados, lo que sí está claro en el caso de la infancia es que la misma la hemos construido las personas adultas y que somos nosotros quienes la hemos ido adjetivando y dotándola de categorías comprensivas que en definitiva configuran lo que actualmente entendemos por infancia, dentro de las cuales entra la manera de tratar, valorar y vivir el secreto en sus múltiples dimensiones.

Desde una óptica más académica o científica, podemos decir, de acuerdo con Gimeno Sacristán (2003), que las psicologías evolutivas son, en última instancia formas adultas de entender a los menores situados en el tiempo, representando una concepción lineal sin retorno, de un desarrollo a menudo considerado de forma etapista y donde pasado, presente y futuro se funden en un continuo lineal. De hecho, centrándonos en los escasos trabajos psicopedagógicos que se han hecho sobre el desarrollo de la noción de secreto en la infancia (como, por ejemplo, Flitner y Valtin, 1984), hay que destacar su percepción piagetiana al respecto, proponiendo fases desde la no identificación ni comprensión del concepto, hasta su uso social.

Todo esto no deja de lado otros modelos sobre la concepción de la infancia que defienden, frente a los popularmente hegemónicos que abogan por entenderla como etapa vital definida, su visión como estado psicológico o mental, no determinado por una evolución fisiológico-cognitiva tanto como por una determinada forma de pensar y sentir a superar, para lo cual no existiría un límite temporal estricto, sino sujeto a diversos condicionantes individuales y contextuales. Sin embargo, estas dos concepciones sobre la infancia inciden más en cuestiones psicofisiológicas o se encuentran más relacionadas con las formas o pautas de crianza.

Más considero que existe una tercera tipología de concepciones para las cuales la infancia es, en definitiva, una construcción social producto de orientaciones colectivas vinculadas a intereses político-históricos, lo cual le otorga una necesaria uniformidad que legitima los códigos científicos y las instituciones específicas (educativas, médicas, psicológicas...) surgidas alrededor de la misma y que a su vez la condicionan y moldean en función también de las pautas socioculturales emergentes, puesto que dichas representaciones o imágenes de la infancia fomentan procesos y formas de interrelación determinados que provocan que nuestra manera de percibir, conocer y comportarnos frente a los niños se mueva dentro de los significados que constituyen el paradigma de análisis y la experiencia que tenemos sobre la infancia. En este

sentido la infancia, más que una realidad social objetiva y universal, se convierte ante todo en un consenso social (Casas, 1998), que incluye las maneras de abordar en la socialización las cuestiones vinculadas con el secreto, lo prohibido, la intimidad, etc.

Podríamos continuar haciéndonos incluso la siguiente pregunta: ¿existe, pues, la infancia? La primera respuesta sería que sí pero, con matices, como abstracción o constructo. No en cambio como realidad homogeneizable, ni como experiencia común unívoca, ni como pautas de desarrollo definidas y determinadas, puesto que la evolución, las historias de vida, las condiciones socioeconómicas y las identidades culturales configuran diferentes maneras de ser en la infancia, casi tantas como niños hay. Esto no significa caer en el relativismo extremo, sino ser conscientes de que las diferencias que socialmente se transforman a menudo en desigualdades construyen también la heterogeneidad de los sujetos, lo que implica la aparición de múltiples formas de infancia, cualitativamente diversas y no equivalentes ni generalizables como categoría taxativa, lo cual debería tener además hondas implicaciones desde un punto de vista educativo. Por tanto, las maneras de entender, socializar y vivir el secreto por parte de los niños también deberán ser diferentes, aunque partan de ciertas cuestiones comunes de origen cultural.

En este sentido, pues, considero que un análisis sobre la infancia, el secreto y su educación debemos realizarlo partiendo de una mirada donde el ser de la misma fuera considerado como legítimo desde su esencia, haciendo nuestra la afirmación kantiana de que siempre debemos tratar a las personas (niños) como si fueran una finalidad en sí y no solo un medio para las cosas. Esto sin obviar que lo que hoy entendemos por infancia en nuestro contexto es así gracias a un desarrollo histórico-cultural determinado y un posicionamiento social que estereotipa como hegemónico aquello que más se adapta al modelo cercano a los círculos de poder y clase social dominante. Pero no podemos olvidar entonces, por un lado, ese recorrido histórico, donde se nos haría muy difícil por momentos reconocer aquello que hoy identificamos como algunas de las características más definitorias de la infancia; y por otro el relacionado con una perspectiva antropológica, pues las distintas culturas poseen pautas, instrumentos, prácticas y concepciones, a veces incluso contrarias entre sí que caracterizan este periodo vital tanto de manera genérica como específica, en torno a la temática del secreto. Por tanto, debemos aceptar como un hecho la variedad de significados que en los estudios históricos, transculturales y sociológicos podemos encontrarnos, en consonancia con el ritmo y las características cambiantes de nuestras complejas sociedades multiculturales. Y esto es así porque:

En el mundo cotidiano contemporáneo las imágenes sociales sobre los menores no sólo se crean, reproducen y recrean en los ámbitos de las relaciones sociales y familiares y escolares, sino que la publicidad, los medios de comunicación, el cine y la televisión, la industria y el comercio del juguete, desempeñan un papel determinante de la configuración de la idea de infancia, construyendo formas arquetípicas de ser menores. Éstos son los verdaderos artífices de las representaciones de la infancia, como en otro tiempo lo fueron la literatura popular y, especialmente, los libros infantiles. (Gimeno Sacristán, 2003, pp. 25-26).

Bien es cierto que se ha prestado una mayor atención y ayuda a la infancia en los últimos dos siglos, que ha pasado de su reconocimiento como "ser diferenciado" a declaraciones como la de los Derechos del Niño. No obstante, estas cuestiones se unen a los cambios de imagen, a esa "nueva infancia" aludida, a aspectos relacionados con los avances y el uso de las nuevas tecnologías en lo cotidiano, así como a la cultura iconográfica que emerge de ello, la cual se encuentra íntimamente vinculada con las modificaciones conceptuales referidas (Steinberg y Kincheloe, 2000). Y si a eso le unimos las implicaciones

de la globalización y el globalismo neoliberal sobre las paradojas de la "homogeneización desde las desigualdades sociales" de la infancia (criterios culturales globalizados que se vuelven comunes, unido a un incremento sustancial de las desigualdades de origen socioeconómico), estaremos ante un panorama ciertamente convulso.

En este sentido, hay que insistir en la idea de que debemos tener presente que nuestra manera de percibir, conocer y comportarnos frente a los niños se mueve dentro de los significados que constituyen el paradigma de análisis y la experiencia que tenemos sobre la infancia y cómo generamos espacios específicos para la misma en nuestros contextos. Entonces, otras preguntas surgen respecto a la pedagogía que emerge de nuestros espacios sociales y que impregna el desarrollo de los niños. ¿O quizás, hablando de manera genérica, los espacios comunitarios, educativos, familiares y de ocio nos permiten desarrollar alternativas al secreto? ¿No será que a través de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías lo que estamos es virtualizando el contexto de la infancia, privándola cada vez más de experiencias sociales directas, como las vinculadas al concepto de secreto, y otorgándole poca o nula influencia en la configuración de su entorno y de su comunidad?

En este sentido el análisis del desarrollo de la infancia como construcción social y su relación con el secreto resulta interesante, debiendo a través del mismo hacer frente a una sociedad donde todo se pretende dictar, donde existe una "crisis" con respecto a la organización y los contenidos de la educación (el debate se queda en el terreno de la eficacia, pero es necesario llevarlo también, sobre todo, al de la ética política), donde el papel de las familias y del educador cambia (o no tanto en la práctica, pero sí en las exigencias sociales, culturales y económicas), donde hay cada vez más marcadas pluralidades en un contexto multicultural sin precedentes y donde paradójicamente se fomenta el llamado "pensamiento único"; nuevas necesidades sociales, nuevas necesidades de la infancia, el fascinante desafío de la diversidad humana, la "tecnologización" de lo cotidiano, la transformación del espacio público y el desarrollo de la sociedad civil, etc. Todo ello configura un panorama de amplias e importantes consecuencias para la educación de la infancia.

Engarzando nuevamente estas cuestiones con el tema del secreto y su importancia para el desarrollo humano, podemos plantear con el sociólogo Georg Simmel (1986) que el guardar secretos es uno de los logros más importantes de los seres humanos y produce un inmenso ensanchamiento de la vida, ya que la experiencia del secreto ofrece la posibilidad de desarrollar un mundo vital más complejo, un segundo mundo junto al mundo manifiesto que influye profundamente en el mismo y, sobre todo, en la dimensión moral y relacional. Esta idea resulta crucial para entender la relación entre el desarrollo de la infancia y el secreto. ¿Cómo fomenta esto (si es que lo hace) nuestra sociedad? ¿Qué papel debemos adoptar las personas adultas en este proceso? Estas cuestiones son algunas de las que deberá ir contestando una pedagogía del secreto, encontrándonos con una relación en la que resulta necesario profundizar entre lo que supone la infancia, la construcción de la identidad durante la misma y el importante papel que el secreto ocupa en ese proceso. Y esto es así porque no podemos obviar que ha existido históricamente una conciencia para el fomento del aprendizaje de las normas sociales de comportamiento y discreción (vinculadas al concepto de secreto), vinculadas a la formación de la identidad y del yo interno, por lo que su análisis y consideración pedagógica resulta necesaria. No en vano, no debemos olvidar que: "Si hay una regla para comprender al otro, esa regla permanece oculta, es secreta; y si "nuestra" comprensión de nosotros mismos depende de "nuestra" lectura de los otros, entonces la ley de "nuestra" identidad sigue

siendo un secreto también para “nosotros”: tal vez un secreto entre los otros, un secreto que no puede (no) ser divulgado entre los otros, que no puede (no) afectarnos” (Johnson y Michaelsen, 2003, p. 49).

Así, el secreto, desde su carácter de procedimiento de garantía de la intimidad, tiene un potencial importante en referencia a esa construcción identitaria donde la armonización entre las dimensiones intersubjetiva e intrasubjetiva adquieren, sobre todo en lo que hemos denominado como periodo de la infancia, un papel de conciliación (en el sentido mediador del término). En este orden de cosas, sin embargo, vincular a nivel propositivo mecanismos de complicidad, ocultación, fabulación o hiperrealismo bajo el mismo campo semántico resulta cuando menos complejo. Por eso es necesario delimitar el terreno concreto sobre el que nos basamos para defender el carácter pedagógico del secreto.

En definitiva, hacemos del secreto también signo identitario en cuanto que a través del mismo se configuran dimensiones no explícitas que forman parte de nuestro ser-en-el-mundo y se vinculan a orientaciones intimistas de entender(nos) y desarrollar pautas y criterios de reflexión y acción en torno a los contextos de referencia donde (con)vivimos. Por tanto el secreto, dentro de esta argumentación, nos aporta el valor de lo más nuestro, aquello que no hacemos explícito conscientemente, aquello que nos parece más *útil* desde su carácter íntimo, aquello por lo que nos sentimos, en cierto sentido, más *a salvo* del mundo exterior y que, formando en el fondo parte del mismo, optamos por mantener fuera de su alcance.

### 3. El valor pedagógico del secreto desde la alteridad

Hay quien dice que los sueños son en realidad los mejores guardianes de nuestros secretos, aunque a veces también los *traicionan*. Incidiendo en lo explicitado hasta el momento, si creemos que el secreto puede considerarse un valor educativo debemos centrarnos en esta opción y reflexionar al respecto. En este sentido, partiremos de las palabras de Van Manen y Levering:

Además de crear realidades ocultas a lo largo de las diversas realidades manifiestas en las que vivimos, y además de las dimensiones morales del secreto en la vida institucional, el secreto juega también un papel en la función educativa o pedagógica del crecimiento personal de los niños y adultos. Cuando el niño aprende que los pensamientos y las ideas se pueden guardar dentro y no son accesibles a los demás, entonces se da cuenta de que hay un cierto tipo de demarcación entre su mundo, que es “interior” y lo que es “externo”. (...) Los secretos tienen una significación pedagógica porque son capaces de crear múltiples capas del yo y del espacio interno-externo que contribuyen a la formación de la identidad personal. (Van Manen y Levering, 1999, pp. 23-24).

Esto tiene expresiones diversas en los distintos ámbitos de desarrollo de los niños. En la familia, por ejemplo, los adultos esperan de la infancia que aprenda y sean competentes en los significados del secreto y las diferencias entre verdad y mentira, con todos sus matices, sutilezas y complejidades, confrontándola con los procesos de construcción identitaria. No sólo hay que saber qué decir, sino también cuándo y por qué socialmente es necesario, y eso es un aprendizaje que requiere un espacio porque es un proceso de concientización, no un mecanismo fijo a automatizar.

A su vez, en la escuela, se dan dos procesos simultáneos y paralelos. Por un lado está el aprendizaje del valor del secreto con el grupo de iguales (socialización del secreto), puesto que el no mantenimiento de las reglas del mismo significa rechazo social (chivato, chismoso, acusica...). Por otro, en la relación con el profesorado, y dado que nuestros comportamientos tienen mucho que ver con las

expectativas y pretensiones que se tiene para con nosotros, se genera una dialéctica donde los niños aprenden qué debe ser secreto y qué debe manifestarse al maestro.

Desde esta perspectiva resulta importante trabajar también los secretos de los saberes, en tanto que el conocimiento se presenta como algo a (re)descubrir, y el capítulo didáctico de su adquisición y, más aún, de su apropiación, se encuentra estrechamente ligado a su percepción como medio para el desarrollo identitario e integral. Esta idea tiene un importante valor simbólico y práctico, sobre todo en los nuevos escenarios visualizados desde las globalizaciones y las peculiaridades derivadas de la denominada sociedad de la información. El valor de uso del conocimiento, desde socialización y democratización, adquiere así una nueva dimensión, no anclada en la ocultación de su sustantividad epistemológica y axiológica (que tanto daño provoca desde el punto de vista educativo), sino basada en los principios cooperativos que permiten que los niños y jóvenes se acerquen al conocimiento desde lo cotidiano, pero con la pretensión de sistematizarlo con una perspectiva de generación de redes semánticas y sintácticas (indisolublemente unidas a procesos emocionales), para cuya construcción son imprescindibles las acciones educativas.

El secreto del conocimiento, por tanto, en el sentido desvirtuado de negación, acriticismo u ocultamiento, es distinto de esa educación para el secreto aquí referida. Así, una pedagogía del secreto lo que debe abanderar es una premisa con respecto a la difusión y (re)construcción del conocimiento, donde se contemple la necesaria relación dialéctica entre los mundos internos de las personas y los contextos socioculturales donde se desarrollan los procesos educativos y cómo, a su vez, los saberes que se van incorporando a nuestras experiencias, pueden permitir el cambio estructural identitario y ecológico, para lo cual resultan imprescindibles planteamientos metodológicos y didácticos coherentes con estas cuestiones.

Desde aquí, el papel de educadores y familias debe partir de la conformación de un espacio para la experiencia del secreto desde el derecho de la infancia a la privacidad, lo cual no excluye la permanencia de una actitud de vigilancia, en el sentido no de férreo y absolutista control (imposible, además, en la práctica) sino de observación y aprendizaje recíproco, lo cual dota a ese espacio de una intencionalidad pedagógica. Ser conscientes de esa realidad, de ese mundo interior del niño, tiene además un valor importante de cara a las personas educadoras, puesto que les permite dar libertad a la individualidad social del niño sin que ello tenga que significar el dejar de lado su vida subjetiva. En definitiva: "Nuestra pedagogía del secreto tiene, antes que nada, que tratar de la significación y el respeto hacia los secretos que los niños llevan consigo en la vida. Una pedagogía del secreto estaría sin embargo incompleta si no se preocupara por el secreto mismo de la vida, el secreto que los niños tienen que encontrar en el curso de su vida" (Van Manen y Levering, 1999, p. 191).

Entonces, podemos afirmar la importancia de la educación para el secreto y de que los niños sean conscientes de que es necesario que desarrollen las distintas dimensiones de su mundo interior como parte de un proceso de enriquecimiento personal, que vayan aprendiendo que todo ese mundo interno no hay que compartirlo con todo el mundo, y que incluso no es malo (en el sentido de que no es algo aplicable a toda moral) que haya cosas que hagan suyas y conformen su intimidad. Claro que, en este sentido, no se trata de hacer una defensa de la *represión emocional*, porque no se está haciendo referencia en este discurso al secreto de lo enquistado, lo traumático, lo dañino, sino de aquello que libremente decidimos compartir o no con el otro y que conforma nuestra identidad.



De todo lo anterior se desprende la necesidad de la educación para el secreto como parte de una educación en y para la alteridad. Y esto es así porque las cuestiones pedagógicas y sus respuestas siempre provienen y devienen del otro, puesto que desde el punto de vista ético-pedagógico, toda acción lo es para otro, sin pretensión de reciprocidad en principio (según Lévinas), y su presencia define la relación ética. De esta manera, el secreto se constituye en cierto sentido en la frontera de la identidad, el límite entre lo interno y lo externo, entre el yo y el otro. Al mismo tiempo, en un proceso biunívoco, es el yo el que oculta el secreto para mantener en reserva su identidad, para no descubrirla (Johnson y Michaelsen, 2003).

No podemos olvidar que la relación de alteridad podemos circunscribirla desde lo ontológico, lo social y lo ético. En el primer caso, la mirada ética se da desde la presencia o la ausencia de un ser semejante, desde el reconocimiento, la afirmación recíproca, la valoración de su diferencia y el sentido de su identidad, tal y como es, sin condiciones ni excusas, sino como cómplice en ese proyecto común e intercultural que denominamos humanidad. Desde lo social hablaremos de una dimensión política e incluso normativa. Y en el caso de la ética, evidentemente nos referimos a una relación de responsabilidad y complicidad (vinculada a la noción de secreto), pero también a algo más, puesto que la alteridad no es sólo una característica de lo ético, sino que construye su sentido y constituye su esencia. La pregunta, por tanto, se traslada a un plano relacional donde:

El secreto de los otros, si es que existe, residiría más bien en la idea que ellos mismos se hacen del otro (o que no se hacen, o que se hacen con dificultad), porque aún constituye el medio más simple de pensar en lo mismo y lo idéntico. Pero, entonces, ¿el secreto de los otros no es también el nuestro? (Augé, 1996, p. 30).

Por supuesto que sí, porque la comprensión de la alteridad emerge desde el encuentro entre lo propio y lo otro que se hace presente frente a nosotros. Las palabras clave en ese encuentro son diferencia, comprensión y reconocimiento: la diferencia que nos constituye como humanos y legítimos desde nuestra identidad; la comprensión desde su papel mediador en la construcción e interpretación de la alteridad como hecho social intrínseco a la heterogeneidad; y el reconocimiento como elemento necesario para no sólo legitimar la presencia del otro sino para valorarla desde el convencimiento de su inconmensurabilidad y necesidad para la convivencia.

En síntesis, a modo de conclusión, la necesidad de considerar el valor pedagógico del secreto proviene de considerar que está relacionado con otra serie de valores educativos que se pueden desarrollar a través del mismo. Por lo tanto, una pedagogía del secreto permite profundizar en:

- Una pedagogía de la escucha, puesto que la capacidad de escucha (que incluye la de saber cuándo no hacerlo o forzar la comunicación) debe ser un principio de la pedagogía del secreto, desde su capacidad de percibir lo propio y lo ajeno desde la experiencia de guardar o compartir lo íntimo y las consecuencias de ello.
- Una pedagogía de la confianza, ya que es necesario desarrollar una cultura de la confianza donde la misma “no sólo implica que uno ha aprendido a fiarse de la equidad, igualdad y continuidad de los “agentes externos”, sino que uno “puede fiarse de sí mismo”. La confianza en los demás implica un proceso que se desarrollo unido a la formación de un íntimo sentimiento de confiabilidad que posteriormente proporciona la base de una identidad estable del yo” (Giddens, 1993, pp. 93-94). En otras palabras: la confianza es un prerrequisito para la

cooperación y para todo acto educativo y está presente en la capacidad de construcción de ese necesario espacio para el secreto, que no para la mentira, en las relaciones aludidas.

- Una pedagogía de la experiencia, en el sentido de que el papel que le hemos ido otorgando al secreto en la construcción de la identidad y el desarrollo de la infancia emerge también de su capacidad de seducción (del verbo latino *seducere*). En palabras de Fernando Bárcena:

Educación seduciendo es llevar al discípulo a un espacio secreto e íntimo, allí donde palpita el pensamiento vivo. Pero *educere* es “ex-ducere”, dirigir o salir hacia fuera, conducir a alguien fuera de lo propio, más allá del lugar conocido y habitado, empujarlo hacia lo extraño. (...) Educar aquí es acompañar en un viaje, uno en el que se hace una experiencia, la que consiste en confrontarnos con lo extraño, la que consiste, también, en escapar del lugar de nacimiento, de las identidades fijas e inmutables... (Bárcena, 2005, p. 11).

- Una pedagogía de la ética, puesto que el secreto, desde una perspectiva pedagógica, sólo tiene sentido si se asienta sobre pretensiones de validez ética, entendiendo la ética desde una perspectiva procedimental, discursiva y de la responsabilidad, desde nuestra preocupación por las consecuencias de nuestras acciones (u omisiones) sobre los demás. Una pedagogía del secreto no debe nunca dejar de lado estas cuestiones.
- Por último, una pedagogía de la alteridad (Vila Merino, 2007), porque el secreto sólo es posible, como la educación, gracias a la presencia del otro, y porque, en definitiva, en palabras de María Zambrano: “Sólo al verme en otro, me veo en realidad, sólo en el espejo de otra vida semejante a la mía adquiero certidumbre de mi realidad.”

## Bibliografía

- AUGÉ, M. (1996): *El sentido de los otros. Actualidad de la antropología*. Barcelona: Paidós.
- BÁRCENA, F. (2005): *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Paidós.
- CARLI, S. (2002): *Niñez, pedagogía y política*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- CASAS, F. (1998): *Infancia: perspectivas psicosociales*. Barcelona: Paidós.
- FLITNER, E., y VALTIN, R. (1984): “I Won’t Tell Anyone: On the Development of the Concept of the Secret in Schoolchildren”, en: *Education*, 35.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2003): *El alumno como invención*. Madrid: Morata.
- HABERMAS, J. (1987): *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- JOHNSON, D., y MICHAELSEN, S. (2003): *Teoría de la frontera. Los límites de la política cultural*. Barcelona: Gedisa.
- SIMMEL, G. (1986): *Sociología*. Madrid: Alianza.
- STEINBERG, S., y KINCHELOE, J. (2000): *Cultura infantil y multinacionales. La construcción de la identidad en la infancia*. Madrid: Morata.
- VAN MANEN, M., y LEVERING, B. (1999): *Los secretos de la infancia. Intimidad, privacidad e identidad*. Barcelona: Paidós.
- VILA MERINO, E. S. (Coord.) (2007): *Pedagogía de la alteridad. Inmigración, género y educación*. Madrid: Ed. Popular.