



EDICIÓN  
ESPECIAL

ECCLESTON –  
MITRE:  
FESTEJANDO  
LOS 75 AÑOS  
DE HISTORIA



En este número:

Lucía Inés Moreau de  
Linares

María Beatriz Greco



En este número:

Sylvia Pulpeiro

María de los Ángeles

“Chiqui” González



En este número:

Miguel Ángel Roldán

Juan Carlos Tedesco

e- Eccleston. **TEMAS DE EDUCACIÓN INFANTIL**.  
Año 11. Número 21. 1º Cuatrimestre de 2015.  
ISPEI “SARA C. DE ECCLESTON”. DFD. MINISTERIO  
DE EDUCACIÓN. GCBA.  
ISSN 1669-5135

■ FESTEJANDO NUESTROS 75 AÑOS

ÍNDICE

—  
.4 - EDITORIAL

ERNESTO ROCLAW  
GABRIELA ORTEGA

---

- ARTÍCULOS

—  
.8 - “Piezas sueltas” de la escena educativa infantil. Potencialidades y desarrollo  
- LUCIA MOREAU DE LINARES

---

—  
.14 - La reinención de la autoridad: pensar hoy las relaciones intergeneracionales en la escuela y la familia  
- MARÍA BEATRIZ GRECO

---

—  
.20 - De familias y escuelas, una paradoja a resolver  
- SYLVIA PULPEIRO

---

—  
.24 - Niño se nace  
- MARÍA DE LOS ANGELES “CHIQU” GONZALEZ

---

—  
.30 - Las coordenadas del juego  
- MIGUEL ANGEL ROLDAN

---

—  
.36 - Educación y justicia: el sentido de la educación (2º Parte)  
- JUAN CARLOS TEDESCO

---

—  
.50 - CONVOCATORIA

**DISEÑO DE LA REVISTA**

*El diseño de la revista e-Eccleston fue realizado en un trabajo de colaboración con la Cátedra de Diseño Gráfico II Arq. Alfredo Yantorno. El proyecto elegido ha sido el de la alumna ALDANA MARTÍN. El equipo completo de trabajo es el siguiente: Titular de cátedra: Arq. Alfredo Yantorno Adjunta: Sue Takahashi JTP: Maximiliano Provenzani Ayudantes: Yanina Arias, Inés Clement, Javier Cibotti, Romina Prado.*



■ ADQUIRIENDO CONOCIMIENTO

EDITORIAL<sup>1</sup>

●●●POR: ERNESTO ROCLAW y GABRIELA ORTEGA

Un Congreso Educativo, no finaliza con las palabras de cierre, las ponencias compartidas como el aporte de aquellos que participaron, constituyen un insumo invaluable para socializar con los futuros docentes que se forman en estas aulas, continuar reflexionando, creciendo y transformando la realidad, siempre pensando en la formación de la infancia, por eso en este número, como lo anunciamos en el número 20 de la revista, continuamos con el recorrido que iniciamos, compartiendo con la comunidad educativa la publicación de las disertaciones que formaron parte del Congreso **“Perspectivas Actuales para la Educación y la Primera Infancia”** que tuvo lugar los días 13, 14 y 15 de noviembre del año 2014, espacio en el que nos propusimos, celebrando nuestros 75 años de historia, compartir con la comunidad las miradas y avances actuales dedicados a nuestros niños, además porque adherimos a la idea que volver sobre el aporte de especialistas destacados es detener la vorágine que cada año propone para volver a pensar y re pensar la educación de la infancia.

Recordamos que este acontecimiento reunió a más de 40 profesionales de excelencia, convocó a casi 1400 asistentes, contó con el auspicio de los Ministerios de Educación de la Nación y de la Ciudad de Buenos Aires, el apoyo de empresas como INTEL, la Fundación Arcor, editoriales y artesanos especializados.

---

<sup>1</sup> Agradecemos a la Prof. Beatriz Goris por su atenta lectura, colaboración permanente y sugerencias de escritura en el desarrollo de las editoriales.

Comencemos el recorrido por las ponencias que compartiremos, en esta publicación:

- Lic. Lucía Inés Moreau de Linares: **“Piezas sueltas” de la escena educativa infantil. potencialidades y desarrollo**”.
- Dra. María Beatriz Greco: **“La reinención de la autoridad: pensar hoy las relaciones intergeneracionales en la escuela y la familia”**.
- Lic. Sylvia Pulpeiro: **“De familias y escuelas, una paradoja a resolver”**.
- Lic. María de los Ángeles “Chiqui” González: **“Niño se nace”**.
- Prof. Miguel Angel Roldán en **“Las coordenadas del juego”**.
- Lic. Juan Carlos Tedesco: **Conferencia Central** (Cierre del Congreso). La exposición de este destacado académico internacional, se completa, como se anunciara oportunamente, en este número incluyendo el desarrollo de los tres últimos ejes.

Comencemos este nuevo recorrido con las ponencias de estos destacados especialistas.

Lucía Inés Moreau de Linares en **“Piezas sueltas” de la escena educativa infantil. Potencialidades y desarrollo**”, considera que **“Vivimos en un contexto social de extrema movilidad, sobreestimulación y aceleración. Sabemos que los niños requieren constancia, un tiempo calmo de encuentro y juego.”**

En el recorrido que la autora propone, alude a los procesos de constitución subjetiva infantil en los niños pequeños planteando, el modo en que las experiencias infantiles, intensas y desbordantes, requieren de adultos que organicen su entorno próximo con cariño y sentido. Desde una mirada global aborda, descripciones concretas, escenas de salas de bebés, deambuladores y niños de dos años con sus maestros y a la vez que explica algunos de los procesos neurológicos implicados en los aprendizajes infantiles en interacción con padres y docentes. En el desarrollo de **“escenas de sala<sup>2</sup> y reflexiones sobre las mismas”** convoca a que **“Cada escena o reflexión funcionará también como “elemento o pieza” que despertará en el lector sus propios recuerdos y experiencias. Cada uno armará sus propios sentidos, son propuestas para seguir pensando”**.

---

<sup>2</sup> Experiencias recogidas en la tarea de Coordinación de Acciones en Servicio realizada en CEPA. CABA.

María Beatriz Greco, en su ponencia **“La reinención de la autoridad: pensar hoy las relaciones intergeneracionales en la escuela y la familia”**, centra la mirada en la cuestión de la autoridad, en el lugar del adulto en la recepción de “los nuevos”, de las infancias y adolescencias actuales. La hipótesis que se plantea es que el trabajo de humanización y educación no puede realizarse sin autoridad. Según la autora, hoy es necesario reinventarla, abriendo y habilitando nuevos significados y nuevas formas. Propone, de esta manera, reconocer continuidades y discontinuidades entre familia y escuela en una clave histórica de comprensión de la actualidad.

Sylvia Pulpeiro en su exposición **“De familias y escuelas, una paradoja a resolver”** analiza los cambios que han experimentado, tanto las escuelas, como las familias y los niños, y que inciden en el vínculo entre instituciones y familias. Desde esta mirada pone en cuestión algunas “frases hechas” y analiza diferentes propuestas para construir una relación enriquecedora.

La autora, al reconocer la complejidad del vínculo, al cuestionar esas “frases hechas” y elaborar propuestas para construir una relación enriquecedora, persigue como idea central, construir una relación respetuosa de nuevos modelos familiares, destacando la profesionalidad del rol docente. Pulpeiro afirma que tanto escuela como familia deben tener un papel preponderante en el ordenamiento de esta nueva sociedad posmoderna.

María de los Ángeles “Chiqui” González, en **“Niño se nace”**, afirma *“Yo propongo [...], desde el punto de vista filosófico, que ser niño, nacer niño y permanecer siendo niño después de nacer, es una forma de habitar el mundo.* La forma de estar en el mundo distinta a la de otras edades y fundante para siempre, de esta forma, a lo largo de su exposición, la autora, que retoma la frase del escritor Somerset Maugham *“(...) porque cada uno es lo que es y es el departamento de ciudad o la granja donde aprendió a caminar y los dioses en los que creyó, los juegos que jugó, las*

*comidas que comió, los seres que amó, los poemas que leyó, los recorridos en su propia ciudad y estas son cosas que nos han hecho lo que somos y no se pueden contar de oídas...”*, se pregunta “¿Qué implica ser niño?”, desde esta perspectiva, rescatando la experiencia rosarina de “El Tríptico de la Infancia” propone una mirada hacia la infancia, respetuosa de los derechos de los niños, de sus necesidades y características. Desde esta mirada considera que, la ciudad, los espacios públicos, el juego son fundamentales para permitir el despliegue, esa “forma de habitar el mundo” que implica ser niño.

En **“Las coordenadas del juego”** Miguel Ángel Roldán enfatiza la necesidad de recuperar el valor del verdadero juego, proponiendo a los docentes en formación oportunidades vivenciales y reflexivas para que puedan recuperar su matriz lúdica. Plantea además estrategias para crear espacios de juego en el jardín de infantes como las “ludotecas” y “cosotecas”.

Adhiriendo al pensamiento de Francesco Tonucci (1989) todo lo que un niño ha aprendido, lo ha aprendido jugando, investigando, explorando; de esa manera se ha apropiado del mundo y ha construido su matriz lúdica (como señala Daniel Calmels, 2007), el autor afirma que, el juego es la herramienta pedagógica, cultural y social por excelencia, revalorizada por todas las corrientes pedagógicas, filosóficas, psicológicas. El desafío es su incorporación a lo cotidiano de la escuela; es poder crear un espacio para jugar por jugar. Planteando de esta forma que “El mayor desafío es transformar el lugar de trabajo como un espacio de formación y de reflexión para la creación de escenarios de juegos teniendo en cuenta que los niños son sujetos de derechos y que debemos respetar sus derechos.”

Continuando con el esquema de desarrollo del Congreso **“Perspectivas Actuales para la Educación y la Primera Infancia”**, cerramos este recorrido completando la disertación del Lic. Juan Carlos Tedesco, **“Educación y justicia: el sentido de la educación”** que en la segunda parte del su artículo, continúa el análisis de algunos procesos de cambio educativo de las últimas décadas y desarrolla ejes de acción y aspectos que pueden ser objeto de una política educativa y que han demostrado tener importancia en los casos de experiencias exitosas. A la vez que, destaca a la alfabetización científica como desafío para la formación ciudadana en el contexto de la sociedad moderna y globalizada, considera necesaria una agenda a mediano y largo plazo para discutir el sentido de la educación, el “para qué” educar. Y plantea en su desarrollo que, una educación de calidad para todos es aquella educación capaz de universalizar aprendizajes socialmente significativos, como una forma de fundamentar, cita el Informe Delors que postuló como específicos del nuevo escenario social en el cual estamos viviendo: aprender a aprender y

aprender a vivir juntos<sup>3</sup>. Desde esta perspectiva el Lic. Tedesco afirma la necesidad de “Comprender el mundo actual de manera tal que sea posible tomar consciente y reflexivamente las decisiones que nos definan como Sujetos, implica estar científicamente alfabetizado. Desde este punto de vista, el conocimiento y la visión científica son condición necesaria para un desempeño ciudadano reflexivo y consciente”. El autor destaca el papel fundamental de la formación inicial y continua de los docentes y el lugar de la universidad como espacio responsable de la investigación educativa vinculada con los métodos de enseñanza más eficaces, para resolver los problemas de aprendizaje de los alumnos.

En esta línea de pensamiento Tedesco afirma que *“El desempeño ciudadano reflexivo exige el manejo de los códigos científicos y es por ello que existe actualmente una fuerte tendencia al desarrollo de actividades de divulgación científica. Estas actividades se inscriben dentro del marco de lo que ha dado en llamarse «democracia cognitiva» y su éxito requiere, como condición previa, una ciudadanía capacitada para comprender los textos de divulgación. Pero la «democracia cognitiva» exige no sólo que haya actividades de divulgación científica que permitan a los ciudadanos tener acceso a los conocimientos necesarios para comprender el mundo en que vivimos. De similar importancia es la construcción de ámbitos en los cuales el manejo de dichos conocimiento pueda ser efectivamente puesto en práctica para la toma decisiones. Contrariamente a lo que habitualmente se cree, en nuestra cultura los efectos biológicos, por ejemplo, son a menudo reparables debido a la plasticidad de nuestro cerebro, mientras que los efectos atribuibles a la representación subjetiva del trauma – provocada ya sea por el discurso social o académico-, pueden ser mucho más difíciles y lentos de restaurar. Una política educativa que pretendiera asumir el reto de la subjetividad para garantizar igualdad de oportunidades debería –*

*si este análisis fuera válido – hacerse cargo de estas dimensiones<sup>4</sup>”*

A modo de conclusión, destaca al menos *“cuatro aspectos que pueden ser objeto de una política educativa y que han demostrado tener significativa importancia en los casos de experiencias exitosas: (i) la capacidad para formular un proyecto, (ii) la capacidad para elaborar una narrativa acerca de la situación, (iii) la confianza por parte de adultos significativos en la capacidad del sujeto para superar la situación adversa y (iv) el compromiso y la responsabilidad por los resultados. La fertilidad y la pertinencia de estos cuatro factores se deriva, en gran parte, del hecho que ya han sido señaladas desde la propia práctica pedagógica como muy importantes para el trabajo educativo.”*

A través de la lectura de los artículos y conferencias, quizás, podamos trazar un hilván que recorre la esencia de los mismos. Este hilván, tejido, trama puede verse a través de los interrogantes que nos plantea permanentemente la infancia.

Al decir de Corea y Lewkowicz ***“Estar frente a un niño hoy suscita sensaciones extrañas. Sentimos con más frecuencia la incomodidad del que está descolocado o excedido por una situación, que la tranquilidad del que sabe a ciencia cierta cómo ubicarse en ella. La curiosidad infantil, ese sentimiento tan propio del niño con el que finalmente los adultos logramos familiarizarnos, hoy parece haberse desplazado: somos los adultos quienes observamos, perplejos, el devenir de una infancia que resulta cada vez más difícil continuar suponiendo como tal”<sup>5</sup>.***

Este recorrido que hemos compartido juntos, en estas dos ediciones, con motivo de la celebración de los 75 años de esta institución, intentó, por un lado, develar esos interrogantes, sabiendo que es, en ese momento cuando se abren otros, los que continuaremos compartiendo con el lector rescatando el planteo fundacional expresado allá por el año 1938 por Margarita Ravioli ***“(…) esta institución va a ser la que impulse tanto la actualización del nivel como el intento de unidad en la diversidad(…)”.***

---

4 Al respecto, Ver, por ej. Boris Cirulnik, Les vilains petits canards. Paris, Odile Jacob, 2001.

5 Corea y Lewkowicz.(1999) ¿Se acabó la infancia?. Ensayo sobre la destitución de la niñez LUMEN / HV MANITAS

<sup>3</sup> UNESCO. La educación encierra un tesoro. 1996.

# ARTÍCULOS



## “PIEZAS SUELTAS” DE LA ESCENA EDUCATIVA INFANTIL.

### POTENCIALIDADES Y DESARROLLO

●●● POR: LUCÍA INÉS MOREAU DE LINARES

**“Piezas Seltas” alude a los procesos de constitución subjetiva infantil en los niños pequeños. Las experiencias infantiles intensas y desbordantes requieren de adultos que organicen su entorno próximo con cariño y sentido. Se describen escenas de salas de bebés, deambuladores y niños de dos años con sus maestros. Se explican algunos procesos neurológicos implicados en los aprendizajes infantiles en interacción con padres y docentes.**

---

**“CUANTO MÁS PEQUEÑOS SON LOS NIÑOS, LOS ADULTOS TENEMOS MAYOR RESPONSABILIDAD EN ORDENARLES EL ENTORNO PRÓXIMO CON PROPUESTAS CON SENTIDO”.**

---

El sentido de “Piezas Seltas” expresa la idea sobre la constitución subjetiva, en general y particularmente, en los años de la infancia. Los niños, desde su nacimiento, perciben el nuevo mundo con emociones de gran intensidad y experiencias que los desbordan. Requieren de alguien que los ayude a ligar esas percepciones y emociones alrededor de algún tema principal, esto es, otorgarles sentido en el espacio-tiempo en el que transcurren. Cuando no aparecen adultos que ayudan a organizar al pequeño, surge el desconcierto, ellos no entienden y los adultos tampoco. Cuanto más pequeños son los niños, los adultos tenemos mayor responsabilidad en ordenarles el entorno próximo a través de propuestas con sentido.

En este artículo me voy a centrar en las potencialidades infantiles de los más pequeños de la educación inicial: los bebés, los deambuladores y los niños de 2 años de edad. Los niños incluidos en el sistema de cuidado y educación que brinda el Jardín Maternal. Tiempo de experiencias que dejan marca en las memorias tempranas, esas que no se recuerdan pero nos constituyen.

Vivimos en un contexto social de extrema movilidad, sobreestimulación y aceleración. Sabemos que los niños requieren constancia, un tiempo calmo de encuentro y juego. Los niños pequeños poseen un complejo dispositivo sensorial desde el nacimiento que les permite ir organizando, en las interacciones con los adultos, “guiones” a partir de los cuales van aprendiendo y clasificando las experiencias en placenteras o displacenteras. Conocer algunos de los procesos neurológicos que subyacen a los aprendizajes infantiles enriquecerá la perspectiva de la enseñanza.

A continuación voy a desarrollar algunas escenas de sala <sup>6</sup> y reflexiones sobre las mismas. Cada escena o reflexión funcionará también como “elemento o pieza” que despertará en el lector sus propios recuerdos y experiencias. Cada uno armará sus propios sentidos, son propuestas para seguir pensando.

---

6 Experiencias recogidas en la tarea de Coordinación de Acciones en Servicio realizada en CEPA. CABA.

## Escena I: Sala de bebés - Música y poesías con la familia

Las maestras de la sala, inspiradas por la música de Judith Akoschky "Concierto en la Laguna"<sup>7</sup> se propusieron hacer una propuesta literaria y musical convocando a los papás y mamás de sus alumnitos para ese día. En el centro de la sala se encontraba una "laguna" grande que habían logrado hacer con papeles, cintas y mucha creatividad. Invitaron a los papás y mamás, que habían podido concurrir, a que se sentaran con los bebés sobre los almohadones que estaban alrededor de la laguna, y ellas también ocuparon su lugar en esa gran ronda. La música se escuchaba desde que entraban.

Las maestras también habían confeccionado distintos "personajes" como peces, patos, que habitaban esa laguna. Algunos eran de tela, otros eran más artesanales, y habían seleccionado poesías que referían a los mismos. Luego de escuchar la música, y dejar que cada uno de los niños y los papás y mamás que estaban se fuera ambientando en ese escenario, empezaron a mostrar los muñecos mientras recitaban las poesías, una tras otra. Los padres estaban encantados, tomaban los muñecos y jugaban con ellos y sus bebés. Estaban todos muy festivos, los bebés que gateaban andaban sobre la laguna para la diversión de todos. Al terminar les regalaron a los padres rimas que habían preparado sobre cartulinas de colores pequeñas para llevarse de recuerdo.

---

7 "Concierto en la Laguna" (1983), tercer volumen de la serie discográfica "Ruidos y Ruiditos" de Judith Akoschky (sello TARKA, Bs. Aires). Autoras: *Textos*: M. C. Casadei; *Música*: Judith Akoschky.

### ¿Qué aprendieron los bebés?

En realidad no podemos saberlo porque cada uno vive las experiencias de diferente manera. Pero de algo podemos estar seguros es que estas docentes pensaron en poner en la escena todos los elementos necesarios, para ligar esas "piezas sueltas", guión, secuencias, música y poesías, como para crear una experiencia emotiva y placentera en todos los que participaron en ella. Es más, no sólo los que participaron, disfrutaron también ellas durante la preparación, disfrutamos todos los que fuimos conociendo el proyecto y dábamos ideas y seguramente, disfrutaron ustedes al conocerla.

Como señalan Brandt, Soto, Vasta y Violante, (2011, p. 29) "la actitud estética se vincula con el desarrollo de lo emotivo. El cultivo de una sensibilidad particular para contemplar y crear imágenes, sonidos, movimientos, palabras en forma poética, desvinculado de su función instrumental".

Para los niños muy pequeños son experiencias nuevas, no tienen recuerdos, entonces serán las primeras inscripciones que se agregarán a las ya registradas en su crianza, como placenteras, tranquilas y armónicas. Percepciones sonoras (música, palabras, poesías, risas), visuales (las que estaban en su entorno próximo, mediatizadas por los brazos y la sonrisa de su madre, padre o maestra), cenestésicas (ser abrazado, sostenido, moverse o tomar objetos) y olfativas (aquellas provenientes del lugar y su entorno próximo).

Cuando nacemos se ponen en funcionamiento automatismos reguladores básicos que nos permiten adaptarnos a la nueva situación de comenzar a vivir fuera del vientre materno. Antonio Damasio (2011) señala que posteriormente, a través de las interacciones con el ambiente, vamos desarrollando representaciones primordiales de nuestro cuerpo en función del ambiente y las experiencias que tenemos con él. Se van diferenciando también las experiencias placenteras de las displacenteras. Las percepciones sonoras, visuales u olfativas también generan experiencias corporales de agrado, rechazo o molestia.

**“CONOCER ALGUNOS DE LOS PROCESOS NEUROLÓGICOS QUE SUBYACEN A LOS APRENDIZAJES INFANTILES ENRIQUECERÁ LA PERSPECTIVA DE LA ENSEÑANZA”.**

---

Las imágenes no se almacenan como fotografías, pero si se repiten bastantes elementos de la misma escena, se van consolidando los recuerdos, dando lugar a la construcción de “guiones” o asociaciones temporo-espaciales. Las experiencias primarias y todas las posteriores que se dan durante los primeros 3 o 4 primeros años de vida, dejan sus marcas y formarán parte de las memorias tempranas (Bollas 2009), esas que no se recuerdan pero nos constituyen. Los niños que tienen experiencias de aprendizaje tempranamente con objetos culturales saben cómo se usa una maraca, un libro, una pelota y desarrollarán acciones adecuadas al uso social de los mismos.

Otro elemento a destacar en la propuesta es la participación de la familia. Las docentes logran desarrollar una experiencia estética de amparo y cuidado, en donde todos se encontraron jugando, escuchando, observando y disfrutando bajo una envoltura sonora y espacial. Teniendo en cuenta que vivimos en un contexto social de extrema movilidad, sobreestimulación y aceleración puede apreciarse que este tipo de propuestas es una forma de enseñar no solo a los niños sino también a sus padres y madres que se puede crear un tiempo calmo de encuentro y juego con los pequeños.

## **Escena 2 - Sala de deambuladores - ¿Vamos a dormir o a jugar?**

La docente, interesada en el tema de neurociencias que estaba aprendiendo en el curso de su capacitación, se preocupaba por entender por qué no podía hacer que sus alumnitos aprendieran una conducta que quería enseñarles. Antes de ir a comer, ella quería que los niños dejaran las colchonetas acomodadas en el piso, para tener la sala preparada luego del almuerzo, y que los niños pudieran descansar mejor. La maestra les explicaba su intención al grupo, sin embargo los pequeños tomaban las colchonetas pero en lugar de dejarlas sobre el piso, saltaban, corrían y no lograba el clima de tranquilidad que pretendía.

Los niños aprenden las conductas asociando sus acciones con estímulos visuales, sonoros, táctiles, olfativos y auditivos, en relación con un espacio y tiempo determinado dándole un sentido. En este caso, como se puede apreciar, las colchonetas representaban para los niños el momento de juegos motores, de actividades placenteras y llenas de energía.

**¿Cómo pensamos?** Nuestro cerebro no sólo capta imágenes de los objetos sino que también registra las respuestas que nuestro organismo hace con los mismos, si vemos un plato y un vaso, o una mantita y la colchoneta, se activan recuerdos y emociones que dan lugar a una secuencia con determinado sentido. En el primer ejemplo se asocian acciones, de manera no consciente, que tienen que ver con la alimentación, el comer, el beber y el lugar donde se realizan esas acciones. En un Jardín le darán la banana pisada, en otro, un trozo de banana para que la tomen con su mano y la muerdan. Cada experiencia es particular y subjetiva. Las acciones de los adultos contienen las intenciones de enseñanza y los niños van desarrollando sus conductas en consonancia con las mismas.

Podría decirse que es como una “narración” que se va desarrollando a través de acciones y verbalizaciones entre los docentes y sus pequeños alumnos a través de la cual los niños, comprenden que van a ir a comer, a dormir o a jugar. Antonio Damasio (2011) señala que “la narración puede conseguirse sin lenguaje, empleando las herramientas representacionales de los sistemas sensorial y motor en el espacio y en el tiempo” (p, 279).

La maestra encontró una solución a su problema, antes de ir a comer, le dio una sabanita a cada niño, bajó la luz de la sala, les fue dando las colchonetas hablando serenamente y los ayudaba para que

pusieran la sabanita sobre la colchoneta. Les decía que era para descansar cuando volvieran de comer, y luego de algunos días, reiterando el escenario que proponía, logró su objetivo. Fue creando un clima calmo, sereno, con pocos estímulos, fue constante y dio lugar a que cada niño hiciera su aprendizaje.

Había construido un nuevo sentido para las “colchonetas con sabanita” había logrado crear un tiempo clamo dentro del ajetreo cotidiano. Les permitió a los niños que se ubicaran de diferente manera y con otro sentido en el mismo espacio. ¿Cómo podemos hacerlo?

Las últimas investigaciones sobre neurociencia que obtuvieron el Premio Nobel 2014 brindan una explicación acerca de cómo nos ubicamos en un espacio y adecuamos nuestras conductas al mismo.



Jhon O’Keefe explica la existencia de neuronas que registran algunos lugares particulares del entorno, generando una reacción somática de alerta o peligro, según haya sido la experiencia con los mismos. Estas células que llamaron “neuronas de lugar” están presentes muy tempranamente y funcionan de manera no consciente como memoria asociando lugares a emociones, teniendo en cuenta las experiencias previas reiteradas.

También fueron premiados Edvard y May – Britt Moser demostrando la activación de neuronas cuando estamos en cualquier lugar, sea conocido o no, que se organizan como una red que es la que nos permite ubicarnos físicamente en el espacio en el que estamos, lo llamaron el “GPS cerebral”.

## Escena 3 – Sala de 2 años - ¿Está bien o está mal?

### **Taekwondo**

Una de las nenas más pequeñitas de la sala, cuando llega al grupo de compañeritos se acerca a uno, levanta los brazos y le pega una patada. Mientras el compañerito protesta y se enoja, ella va en busca de otro y repite la misma acción. No está enojada, su acción no es consecuencia de una pelea con el compañero, se la ve decidida y seria. La maestra la reprende y le dice que eso no se hace..... Como la conducta se reitera habla con la mamá.

A partir de esa entrevista podemos empezar a reconstruir el escenario imaginario de la niña. Su hermano de 4 años, va a aprender Taekwondo, cuando hacen muestras ella lo va a ver con su familia y todos lo festejan mucho. La niña admira a su hermanito y en su casa lo imita, conducta que es festejada en su familia porque es graciosa.

Qué confusión! cuando hace lo mismo en el jardín, en lugar de encontrar que la festejan y se divierten, la retan y le dicen que no lo puede hacer.

### **Futbol - camiseta de Argentina**

En pleno mundial de futbol, entra a la sala un nene, de la mano de su mamá, con la camiseta de Messi puesta en lugar del delantal. En la otra mano, la madre tiene el delantal, y le dice a la maestra que no se lo quiso poner.

Esta escena es más obvia, todos podemos imaginar que se la regaló algún familiar para ver el partido, armaron la tribuna en alguna casa y todos gritaron mientras se desarrollaba el partido. El nene entusiasmado quiere compartir esa emoción en el jardín... Pero nuevamente, acá se encuentra con otro escenario, no es festejado sino regañado, genera un pequeño problema porque otros compañeritos también quieren tener la camiseta y la madre delega en la maestra el tema que ella no pudo resolver.

La conducta de un niño en el jardín a veces es una pieza de otro escenario de vida y no “encaja” en la escuela, no despierta las mismas emociones ni reacciones. El desarrollo general de un niño se da en el contexto de relaciones sociales familiares, objetos y prácticas socioculturales, en el cual se estimulan particulares destrezas. En su recorrido cotidiano, el niño tiene contacto con estilos de vida y propuestas culturales o pedagógicas diferentes, y muchas veces contradictorios.

En su accionar, los adultos transmiten valores tanto positivos como negativos, expectativas o intenciones, sus intereses, sus conocimientos, su estética, eso que ellos consideran aceptable, bello, interesante o descartable. La forma de divertirse también es una construcción social. Es por eso que las bromas o chistes en un lugar, tienen un contexto de aceptación, mientras que en otros lugares pueden verse como falta de respeto. Las familias y el jardín tienen un valor fundamental en la construcción de los significados que les dan a las acciones, los juegos y la gestualidad infantil.

Podemos tratar de imaginarnos las experiencias intensas que tuvieron cada uno de los pequeños mientras observaban al hermano en su escenario o el escenario familiar frente al partido de fútbol. El recuerdo se construye por infinidad de escenas,

“guiones” de experiencias recurrentes, todas seguramente diferentes pero semejantes a la vez.

Esos recuerdos están anudados al movimiento en la niña y al uso de la camiseta del niño en el Jardín. Sin embargo, en el espacio escolar tienen otra recepción, otra valoración, negativa en ambos casos y restrictiva a la vez. ¿Qué hacer?, Hablar con los padres para que frenen esas conductas?... retar a los niños por su conducta desajustada?....

Otra posibilidad sería comprender la escena evocada, alojar esa “pieza” suelta, divertida y festejada en un contexto familiar, y entenderla como la forma infantil de compartir algo con sus compañeros. Reconocerla es una forma de darle lugar en el jardín, permitir la evocación de la misma y aprobarla, al mismo tiempo ayudar a cada uno de ellos a reconocer el lugar escolar, las posibilidades y restricciones que brinda el mismo. Dar lugar a recordar, y hablar, pero no reproducir en la sala, es crear nuevos escenarios para compartir. Los niños pequeños tienen capacidad para construir diferentes escenarios y aprenden a regular sus conductas en función de los mismos.

Las relaciones de los niños pequeños con el medio ambiente se comprenden como un conjunto de procesos bidireccionales, concibiendo al niño como parte integrante de un sistema de interacciones en el cual, el adulto es una parte del sistema regulador del infante. (Schejtman, 2008).

Las experiencias con la realidad exterior y los procesos internos que tienen lugar en cada sujeto, van constituyendo la subjetividad y la conciencia de sí mismo. Cómo puedo responder a la pregunta ¿quién soy yo?, cuál será la conciencia de sí mismo de la “pequeña karateca” o del “Messi de sala de 2”?

---

**LAS EXPERIENCIAS CON LA REALIDAD EXTERIOR Y LOS PROCESOS INTERNOS QUE TIENEN LUGAR EN CADA SUJETO, VAN CONSTITUYENDO LA SUBJETIVIDAD Y LA CONCIENCIA DE SI MISMO.**

---

Las emociones son las que inician el diálogo social. La voz del otro tiene la función de contener, ayudar a regular, así como también puede enojar o asustar. Las escenas escolares, los juegos y experiencias grupales, la aproximación a espacios estéticos creados con diversión y esmero por parte de los docentes para sus pequeños alumnos, formaran parte seguramente de las miles y miles de “piezas sueltas” de los rompecabezas que conforman la subjetividad de cada uno. El sentimiento subjetivo o la conciencia de sí mismo, es un reordenamiento constante, dinámico y cambiante que se va actualizando en nuestra vida cotidiana. Las experiencias actuales nos hacen vivir el momento, y al mismo tiempo se actualizan recuerdos, emociones y un estado somático particular, relajado, tenso.... La memoria si bien es lábil, dinámica y fluctuante, actúa como una fuerza que une y reorganiza.

Los niños pequeños están más movidos por su entorno que por sí mismos, poco a poco comenzarán a tomar sus decisiones con una autonomía relativa. El espacio educativo brinda oportunidades para ayudarlos en sus primeros intentos y experiencias de vida.

**Fuentes bibliográficas consultadas:**

Bollas, Ch. (2009). La sombra del objeto. Psicoanálisis de lo sabido no pensado. Amorrortu. Buenos Aires.

Brandt, E., Soto, C., Vasta, L., Violante, R. (2011). Por la senda de la experiencia estética con niños pequeños. Biblos. Buenos Aires.

Damasio, A. (2011). El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano. Crítica. Barcelona.

Lecourt, E. (1990). La envoltura musical. En D. Anzieu, D. Houzel, A. Missernard, M.Enriquez, A. Anzieu y J. Guillaumin et al. Las envolturas psíquicas. (pp.209-226). Amorrortu. Buenos Aires.

Schejtman, C. (comp.) (2008). Primera Infancia. Psicoanálisis e Investigación. Akadia. Buenos Aires.

Winnicott, D. (1979). El proceso de maduración en el niño. Laia. Barcelona.

*Lucía Moreau de Linares es Licenciada en Psicología (UBA), Psicóloga Clínica de niños y adolescentes. Coordinadora del Proyecto de Fortalecimiento de la Tarea Educativa en Instituciones Maternales en CEPA, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Docente de la Maestría y Carrera de Especialización en Educación Infantil, Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Autora de diversas publicaciones en el área de desarrollo infantil y la educación en los primeros años de vida.*

## **LA REINVENCIÓN DE LA AUTORIDAD: PENSAR HOY LAS RELACIONES INTERGENERACIONALES EN LA ESCUELA Y LA FAMILIA**

●●● POR: MARIA BEATRIZ GRECO

**En tiempos conmovidos las preguntas por las relaciones intergeneracionales se hacen elocuentes: ¿Es posible educar sin autoridad?, ¿Qué infancias y adolescencias contemporáneas tenemos que pensar hoy? ¿Qué modos de ser adultos para que la recepción de “los nuevos” se realice?**

**Este trabajo de indagación teórico-práctica plantea que el lugar del adulto, en la escuela y la familia, se encuentra en búsqueda de un reposicionamiento. También propone reconocer continuidades y discontinuidades entre familia y escuela en una clave histórica de comprensión de la actualidad.**

---

**“SI EL TRABAJO DE HUMANIZACIÓN Y DE EDUCACIÓN NO PUEDE REALIZARSE CON LA AUTORIDAD QUE CONOCIMOS, EFICAZ EN OTRO TIEMPO, HECHA DE JERARQUÍAS Y OBEDIENCIAS, HOY ES NECESARIO REINVENTARLA”.**

---

La hipótesis que se plantea es que si el trabajo de humanización y de educación no puede realizarse sin autoridad, hoy es necesario reinventarla, abriendo y habilitando nuevos significados y nuevas formas.

La formación del sujeto no puede realizarse sin hospitalidad y sin dar una forma “incompleta”, una recepción hospitalaria de los/as recién llegados/as que se haga cargo de la fragilidad de lo nuevo que aún no es y de la preservación de la historia que no puede perderse. La formación del sujeto es solidaria de un modo de ejercicio de la autoridad: es este el desafío en la escuela y la familia.

La perspectiva de trabajo es interdisciplinaria, se nutre del pensamiento filosófico, político, psicológico y pedagógico. Se realiza desde una articulación situada entre teoría y práctica, entre conceptualizaciones y prácticas cotidianas, afirmación de principios y situaciones concretas que le hacen lugar efectivo a otros modos de ejercer la autoridad y la constitución de la subjetividad.

---

**“SI EL TRABAJO DE HUMANIZACIÓN Y DE EDUCACIÓN NO PUEDE REALIZARSE CON LA AUTORIDAD QUE CONOCIMOS, EFICAZ EN OTRO TIEMPO, HECHA DE JERARQUÍAS Y OBEDIENCIAS, HOY ES NECESARIO REINVENTARLA”.**

---

## INTRODUCCIÓN

En tiempos conmovidos la pregunta por las relaciones intergeneracionales se vuelve elocuente. Padres/madres e hijos/as, maestros/as y alumnos/as no encuentran hoy sus lugares “ya dados”, anticipados con respecto a una experiencia vital que hoy es necesario transitar y reconstruir, cada vez.

Cuando las referencias se desplazan y se hace necesario volver a explicar el sentido de los lugares de padre/madre/maestro/a o hijo/a/alumno/a aparecen los interrogantes: ¿es posible educar sin autoridad?, ¿qué modos de atravesar infancias y adolescencias contemporáneas se requieren pensar hoy? y, ¿qué modalidades de ser adultos para que la recepción a este mundo humano de “los recién llegados” (Arendt, 2003) se efectivice?

Los análisis contemporáneos e investigaciones que abordan temas educativos, sociales, familiares, sobre infancias y adolescencias, sitúan una dislocación de los lugares o la emergencia de nuevos posicionamientos que aún no alcanzan a configurarse con claridad. Diferentes autores analizan, en las últimas décadas, las llamadas nuevas subjetividades, “chicos en banda” (Duschatzky, Corea, 2001), el “fin de la infancia” (Corea, Lewkowicz, 1999), “la infancia desrealizada o hiperrealizada” (Narodowski, 1999), “la infancia del consumo y de la calle” (Carli, 2006) no hacen más que interrogar a los adultos en su papel de anfitriones y autoridades ante los nuevos sujetos.

En los diferentes estudios aparece como una constante la pregunta por la asimetría entre niños/as y adultos/as y la posible inversión contemporánea de la posición de los sujetos en la cadena intergeneracional. Niños/as tecnológicos/as que “saben” más que sus padres y maestros; niños/as inmersos en el consumo por obra de un mercado imperante o que merodean con sus padres por las calles o solos/as, sobreviviendo; adolescentes

padres y madres o jóvenes trabajadores/as que sustentan a sus familias o que crecen en soledad autoabasteciéndose, sin adultos. Hijos e hijas de familias, de diferentes configuraciones, que asisten a las escuelas preguntándose, aún sin saberlo, quiénes son sus docentes, qué esperar de ellos/as, por qué y cómo escucharlos, qué decirles.

Un tiempo histórico surcado de cambios políticos, sociales, históricos, nos viene transformando a viejas y nuevas generaciones, desde un pasado reciente plagado de contradicciones que, en el mismo momento, generó una apertura democrática y produjo una brecha marcada de desigualdad y diferenciación social. Dice Carli (2006: 29): “Deterioro social, consumo ampliado y acceso desigual al consumo se combinaron de modos paradójicos (...) las figuras del niño de la calle y del niño consumidor se constituyen en espejo, como caras contrastantes de la polarización social creciente”.

En Argentina, la década de los 80 y los 90, nos llevaron como sociedad por una reparadora recuperación democrática de derechos tras la cruel dictadura que cercenó el espacio de lo público, de lo común, de la transmisión intergeneracional y de la historia compartida, pero el despliegue neoliberal de los años 90, nos hundió nuevamente en el individualismo, a través del imperio del mercado como regulador de todas las relaciones. Ello redujo, nuevamente, la experiencia vital a una experiencia desligada de otros y fragmentada. Es así que, las familias y las escuelas se volvieron territorios a ser transitados desde modos muy diversos y muy distantes de ser niños/as y adolescentes. La experiencia de la infancia estalla en pedazos, a riesgo de volverla intransitable para muchos/as. La última década, nos encuentra, entonces, buscando el modo –fundamentalmente educativo– de reunir en el espacio de lo común, diferencias habilitantes de los sujetos.

Los modos de nombrar las infancias y adolescencias en estos últimos 30 años, no hacen más que obligarnos a visitar las formas de reconocernos como adultos/as. Hoy estamos, en Argentina y en la región, ante un proceso de ampliación de derechos, ante niños/as y adolescentes actualmente definidos como sujetos de derecho (Ley 26.061)<sup>8</sup> y ante un marco educativo, legal, que busca garantizar que el

---

<sup>8</sup> La ley 26.061, promulgada el 26 de octubre de 2005, crea un sistema de protección de los derechos de todos los niños, niñas y adolescentes del país, en cuya base se encuentra el conjunto de políticas públicas básicas y universales para el pleno desarrollo de los chicos en todas las áreas: educación, salud, cultura, recreación, participación ciudadana, etc.; y define las responsabilidades de la familia, la sociedad y el Estado en relación con esos derechos.

derecho a la educación sea efectivo, con obligatoriedad del nivel secundario y transformaciones institucionales históricas (Ley 26.261)<sup>9</sup>

Las transformaciones legislativas, históricas, políticas, sociales, nos devuelven múltiples preguntas: ¿quiénes somos?, ¿a qué territorio de la infancia propia nos remitimos y cómo miramos el actual?, ¿qué tenemos que aceptar como pérdida o cambio en este tiempo, en la relación con nuestros/as hijos/as y alumnos/as? y ¿qué dimensiones no es posible perder para que la filiación de las nuevas generaciones se efectivice?, por ello, ¿qué aspectos de la transmisión intergeneracional tiene que buscar nuevas formas y cuáles tenemos que sostener a través de las épocas, con la firmeza de lo irrenunciable?

---

**¿QUÉ ASPECTOS DE LA TRANSMISIÓN INTERGENERACIONAL TIENEN QUE BUSCAR NUEVAS FORMAS Y CUÁLES TENEMOS QUE SOSTENER A TRAVÉS DE LAS ÉPOCAS, CON LA FIRMEZA DE LO IRRENUNCIABLE?**

---

---

<sup>9</sup> La ley 26.206, sancionada el 14 de diciembre del 2006 tiene por objeto establecer y regular el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado por el artículo 14 de la Constitución Nacional y los tratados internacionales incorporados a ella. Establece asimismo, la responsabilidad del Estado como garante de dicho derecho a la educación y la obligatoriedad del nivel secundario.

Si sólo atendemos a los análisis de la decadencia social, corremos algunos riesgos ante la meticulosa descripción –y tal vez, muda aceptación- de un mundo “dado vuelta”, trastocado en sus relaciones intergeneracionales, donde supuestamente los niños/as deciden solos/as sobre sus vidas en formación y los padres, madres y maestros/as asisten como espectadores/as que, a fuerza de no saber cómo hacerlo, renuncian al acto de la transmisión.

Dice Minnicelli:

Es por ello que, a sabiendas de los límites que se nos imponen y, justamente por ellos, hace falta renovar la oferta de sostén de escrituras de la ley en la configuración subjetiva. A falta de ello, los efectos están a plena luz del día cuando los chicos se las arreglan como pueden para encontrar dichos marcos de referencia en otros, en general sus pares en iguales condiciones. (2008: 9)

Es así que, en lugar de permanecer capturados/as ante unas supuestas nuevas infancias y adolescencias que excederían nuestra capacidad de comprensión y acción, desautorizados de toda palabra, límite y diferencia generacional, proponemos reformular el lugar del adulto, padre/madre/docente/adultos/as en general, preservando la posición de responsabilidad aunque transformando sus formas y modalidades.

A la par de las leyes que acompañan una reconfiguración de nuestras prácticas sociales y educativas en relación a la educación, una ley simbólica –no escrita- sostiene aún esos lugares, una deuda de los/as más viejos/as hacia los/as más jóvenes, porque alguna vez otros/as más viejos/as se hicieron cargo de los/as que hoy lo somos, y así, indefinidamente, en el pasado. Cuestión de responsabilidad, de experiencia vital “entre” generaciones, que no renuncia a la construcción política del vivir-juntos.

Dice Forster:

“(…) no hay mayor desafío para una época que sentirse deudora, sentirse heredera, incluso, poder recuperar bajo nuevas perspectivas, nuevas alquimias de época, aquello que fue tumultuoso, extraordinario, profundo, poético, rebelde, pensante, utópico, en otros contextos, otras encrucijadas. (...) encontrar esos puentes de ida y vuelta que logren, no que una generación le explique a la nueva generación lo que tiene que hacer, lo que es verdadero, lo que no tiene que olvidar; sino que, como espectros que susurran, sean capaces de colocar en la experiencia de esas generaciones actuales lo que reclaman, que es ese intercambio, esa relación (...). Quizás a veces las generaciones toman distancia, pero hay momentos únicos y extraordinarios de la historia, cuando se vuelven a vincular esos hilos

secretos que recorrían los pasadizos de la memoria histórica y se encuentran con tejedores del presente.” (2012: 102, 103)

### **UNA AUTORIDAD EMANCIPATORIA: EN EL CAMINO DE ABRIR SIGNIFICACIONES**

Desde este enfoque replanteamos hoy el lugar del adulto, en la escuela y la familia, una búsqueda irrenunciable de reposicionamiento. Una búsqueda que es ética y política porque atañe a un mundo compartido que está siendo reconstruido cada vez, ante cada nuevo nacimiento, que trae nuevos comienzos. (Arendt, 2005) La hipótesis que sostenemos es que si el trabajo de humanización y de educación no puede realizarse con la autoridad que conocimos, eficaz en otro tiempo, hecha de jerarquías y obediencias, hoy es necesario reinventarla.

Es posible que los análisis y reflexiones en el campo de lo educativo se encuentren recubiertos de percepciones de malestar y sentimientos de pérdida más que de convicciones acerca de lo que implica la tarea de educar y es posible que sea ésta una muy buena oportunidad para volver a pensar “las cosas mismas”, en palabras de Arendt (2005). Es decir, resituar lo que implica educar en nuestro tiempo, pensando de otro modo sus relaciones, sin perder de vista lo que requiere preservarse: a quiénes, con quiénes, desde qué lugares, mediante cuáles procesos al interior de las instituciones, modos de organización, palabras, vínculos, espacios, tiempos y formas. Trabajo del pensamiento, del “dar forma” y de la invención.

La propuesta de concebir una “autoridad emancipatoria” (Greco, 2007, 2012) contribuye a una indagación que gira la mirada hacia la autoridad misma y a la institución que la sostiene. El lugar del que enseña se vuelve así posible de ser interrogado, “criticado” y reconfigurado. En los caminos de la reinención de la autoridad encontramos algunos significados en el seno de la

filosofía y de la filosofía política que desplegaremos a continuación.

### **ARENDRT, LA FUNDACIÓN Y EL “HACER CRECER”**

El recorrido histórico que Arendt realiza en torno al concepto de autoridad (2003) da a pensar a la autoridad ligada íntimamente al campo político y diferenciada del poder, e interroga los problemas del vivir juntos de los humanos. Por esto es que el lugar de la autoridad guarda una particular importancia, como aquel que funda y sostiene, se hace garante y protege el espacio “entre” los hombres, ese mundo común que es construcción siempre por hacer y rasgo de lo humano siempre a renovar.

La filósofa señala el origen romano del concepto, su vinculación con la fundación: dar comienzo a una nueva institución política y hacerla crecer, aumentarla, a partir de una autoría y garantizando su crecimiento. No implica sólo hacer crecer algo ya existente, sino que lo nuevo exista generando su crecimiento desde su seno. Ubica a la autoridad ya no como quien ejerce poder sobre otros en razón de un lugar de superioridad, sino por pertenecer a un mundo común y asumir una responsabilidad en él. El “poder” de dar comienzo a algo.

### **KOJÈVE Y EL RECONOCIMIENTO**

En la perspectiva de Kojève, la autoridad no se impone, es el reconocimiento de la autoridad lo que hace que alguien la ejerza en tanto soporte material de una autoridad que viene de lejos. Kojève remarca estos rasgos fundamentales: la autoridad es siempre una relación social, por tanto, imposible de autoinstituirse sin un espacio de relación con otro; la autoridad supone acciones sobre otros que las aceptan y que renuncian a reaccionar en su contra; la autoridad tiene siempre un carácter legal o legítimo, se le otorga legitimidad por vía del reconocimiento y a su vez, la autoridad le da “vida” a la legalidad de una norma; reconocer es aceptar la autoridad de alguien porque ofrece formar parte de un proyecto; el ejercicio de la autoridad excluye la fuerza y la coacción.

¿Qué es lo que promueve la renuncia? se pregunta Kojève (2003) en su texto sobre la noción de autoridad y responde que la renuncia depende del tipo de autoridad que ejerce su acción con objetivos diferentes: el Padre encarna la causa y ofrece la continuidad en una herencia o filiación, el Jefe encarna un proyecto de vida y ofrece la inscripción en él, el Juez encarna el orden basado en la justicia y la equidad y ofrece la posibilidad de vivir en un mundo justo y equitativo.

## RANCIÈRE Y LA EMANCIPACIÓN

Una filosofía de la emancipación contemporánea se propone desplegar sentidos en torno a lo que los sujetos pueden devenir desde relaciones de igualdad que a menudo contradicen lo que el orden social habitual impone (un mundo dividido en los que pueden y los que no, los que saben y los que no, los inteligentes y los incapacitados, los herederos y los desheredados, etc.). Un sujeto emancipado es aquel que asume, por sus propios medios, su vida. Esta posición no alude a un desligamiento de los otros.

La emancipación sería ese proceso por el cual nos damos la posibilidad de salir de lo cristalizado y fijo, en tanto lugares que a cada uno le “corresponden” supuestamente por nacimiento, herencia o destino e interrogarlos en el pensar y hacer cotidiano.

En esta perspectiva, quien ejerce la autoridad en educación es quien tiene la responsabilidad de habilitar esas posiciones de autorización en otros, los alumnos, quien interroga la supuesta naturaleza de la relación pedagógica donde se afirma que alguien enseña porque sabe y alguien aprende porque no sabe. Es quien no se conforma con la supuesta imposibilidad de un sujeto para aprender en la escuela y se hace cargo de instituirlo sujeto con capacidad, verificando que todo alumno puede aprender mediante la creación de condiciones habilitadoras para todos/as.

## CONSTRUCCIONES, INTERRUPTIONES, ENLACES, CONTINUIDADES. ALGUNAS RECOMENDACIONES PARA SEGUIR PENSANDO.

Algunos conceptos, ideas y pensamientos quedan resonando: autoridad y fundación, autoridad y reconocimiento, autorización y habilitación, relación que ofrece un proyecto en el cual inscribirse, emancipación que no anula el lazo con otro, por el

contrario, lo requiere, potencialidad provocada, palabra a ser escuchada.

En la familia y en la escuela, la autoridad se anuda en una transmisión no lineal, que no “pasa” objetos acabados, sino actos, miradas, posiciones, formas de pensar y hacer en el mundo común. Esa transmisión no puede realizarse más que porque existen lugares diferenciados, unos/as que han llegado antes y se hacen cargo de proteger lo frágil que nace, en la relación con “los nuevos”. Como acto consciente pero también como “impregnación desapercibida” (Cornu, 2004, 27)

Estos modos de transmisión demandan espacios y palabras “en común” que no son homogéneos ni idénticos, requieren una asimetría horizontal que diferencia al adulto/a del niño/a. Asimetría: porque los lugares no son intercambiables, horizontalidad: porque ambos comparten el mismo territorio de lo humano, una igualdad en potencia que está abierta a construirse, para unos/as y para otros/as.

En la familia, habrá que asumir que las historias están allí para recrearse, que los mandatos cerrados (“quiero que seas esto”, “serás igual a tu padre o a tu madre”, “tendrás que lograr lo que yo no pude”) clausuran identidades, que los/as hijos/as interpelan a los padres con su diferencia para escribir la propia historia. La autoridad paterna o materna no se desvanece con las nuevas escrituras. En la escuela, cada vez más necesitamos momentos colectivos de construcción de pertenencia en “espacios comunes” para jóvenes y adultos/as, interrupción de la desigualdad y la injusticia, que no deje sueltos/as a los sujetos en formación.

Este trabajo sólo puede hacerse entre adultos/as, por medio de decisiones que son políticas e institucionales y ocurren cuando se le otorga otro sentido al enseñar y al aprender y cuando se construye una convivencia escolar no dada de antemano, donde se amplía la participación de los/as estudiantes. La autoridad pedagógica no abandona así su lugar fundante de procesos, y es por el reconocimiento que trabaja, desde una mirada atenta, que se abre a las diferencias y las alienta.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arendt, H. (1954/2003). ¿Qué es la autoridad? En *Entre pasado y futuro*. (pp. 101-154). Barcelona: Editorial Península.
- Arendt, H. (1958/2005). *La condición humana*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Carli, S. (2006). Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983-2001) Figuras de la historia reciente. En La cuestión de la infancia. (pp. 19-54). Buenos Aires: Editorial Paidós.

Corea, C & Lewkowicz, I. (1999) ¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez. Buenos Aires: Editorial Lumen.

Cornu, L. (2004) Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud. En Frigerio, G. & G. Diker (comps.) La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Buenos Aires: Editorial Noveduc-Cem.

Duschatzky, S. & Corea, C. (2001). Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Foucault, M. (1993/1996). ¿Qué es la ilustración? Madrid: Editorial La Piqueta.

Forster, R. (2013) Memoria, herencia y transmisión. En Problemas, estrategias y discursos sobre las Políticas Socioeducativas. (pp. 86-104). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas.

Greco, M.B. (2007). La autoridad (pedagógica) en cuestión. Rosario: Editorial Homo Sapiens.

Greco, M.B. (2012). Emancipación, educación y autoridad. Buenos Aires: Editorial Novedades Educativas.

Kojève, A. (1942/2006). La noción de autoridad. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.

Ley de Educación Nacional Nro 26.206. (2006, 14 de diciembre). Argentina.

Ley de Protección Integral de los derechos de Niños, niñas y adolescentes. (2005, 26 de octubre)

Minnicelli, M. (2008) Escrituras de la ley en la trama social. Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía, Año X, N° 5. (pp. 1-13)

Narodowski, M. (1999). El lento camino de la desinfantilización (o infantilización generalizada). En Después de clase. (pp. 39-57). Buenos Aires: Editorial Novedades Educativas.

Rancière, J. (2003). El maestro ignorante. Cinco lecciones de emancipación intelectual. Barcelona: Editorial Laerte.

*María Beatriz Greco es Coordinadora del Programa Nacional de Fortalecimiento y Desarrollo Profesional para Equipos de Orientación Escolar. Subsecretaría de Equidad y Calidad. Ministerio de Educación de la Nación. Profesora e Investigadora de de la Facultad de Psicología de la UBA. Autora de Emancipación, educación y autoridad, Ed. Noveduc, 2012. El espacio político, Ed. Prometeo, 2012. Entre trayectorias (en coautoría con Sandra Nicastro), Ed. Homo Sapiens, 2009. La autoridad (pedagógica) en cuestión, Ed. Homo Sapiens, 2007.*

■ FAMILIA | ESCUELA | VINCULOS

## DE FAMILIAS Y ESCUELAS, UNA PARADOJA A RESOLVER

●●● POR: SYLVIA PULPEIRO

**Se analizan los cambios que experimentado tanto las escuelas, como las familias y los niños, y que inciden en el vínculo entre instituciones y familias. Se ponen en cuestión algunas “frases hechas” y se realizan propuestas para construir una relación enriquecedora.**

El vínculo entre la Familia y la Escuela es un vínculo complejo “por definición” y “por complicación”.

*Por definición:*

- Porque tanto la familia como los docentes son co-educadores a lo largo de muchos años en la vida de los niños. Esta co existencia puede generar las más variadas modalidades vinculares desde una adecuada integración hasta actitudes violentas pasando, las más de las veces, por una indiferencia total.
- En la formación profesional tanto de base como continua no se incluye el tema de la relación Familia/Escuela o se le da un espacio acotado e incompleto.
- No se analiza con suficiente profundidad el hecho de que tanto los niños como sus padres son los que reciben el servicio educativo si bien con características diferentes. Como consecuencia de esto los padres son vividos con frecuencia como molestos invasores del espacio escolar.

*Por complicación:*

- El Nivel Inicial por su crecimiento en calidad y número fue el que incentivó la presencia de los padres en las instituciones escolares pero este hecho altamente positivo no tuvo en cuenta la necesaria preparación de los educadores para coordinar las relaciones con los mismos.
- La conformación de nuevos modelos familiares todavía se vive hoy en las escuelas más como un relato que como una realidad cotidiana a coordinar con estrategias profesionales.
- En la formación de los educadores se incluyen preferentemente temáticas pedagógicas y didácticas y se descuidan otras indispensables. Sirvan a modo de ejemplo: la definición del rol profesional, las relaciones interpersonales y la comunicación, lo manifiesto y lo latente como lecturas necesarias de la conducta, la coordinación de lo grupal.

**“TANTO LOS NIÑOS COMO SUS PADRES SON LOS QUE RECIBEN EL SERVICIO EDUCATIVO”.**

---

***La era actual***

La nueva era, sin duda, ha aportado mucho a la complejidad de la vida escolar y las relaciones entre educadores, padres y niños. Lo que resulta indiscutible es que tanto la Escuela como la Familia deben tener un papel preponderante en el ordenamiento de esta nueva sociedad posmoderna en la que sobresalen algunas características:

- Se vive un presente continuo en el cual no se integran los guiones del pasado y no se planifica el futuro.
- La información avanza aceleradamente.
- El énfasis está puesto más sobre el aprendizaje que sobre la educación.

Incidan factores de todo tipo: filosóficos, políticos, sociales, culturales, económicos.

Sólo ampliaremos algunos.

## **Las nuevas familias**

En las actuales familias la relación entre los niños y los adultos se configura, con frecuencia, de una manera simétrica por lo que el contexto familiar pierde su condición de estructurante,

fomenta el desapego y traslada a la escuela y al barrio lo que es de la familia con formas socialmente inadecuadas.

Las nuevas ideas o conceptos que circulan se aplican sin suficiente análisis lo que provoca confusión, antinomias y dificulta la integración. Típico de una sociedad de consumo, se consume lo que se oferta con continuidad y fuerza porque se “usa” o “está de moda” o “es lo que hay”.

Algunos ejemplos

- Diferenciar se confunde con discriminar
- Limitar es privar de la libertad
- Escuchar es igual a oír
- Mirar es igual que ver
- Lo personal confundido con los roles específicos
- Las familias sufren las presiones y demandas de las nuevas formas de vida y encuentran en la escuela el lugar donde depositar sus propias responsabilidades. No delegan teniendo en cuenta los objetivos de la escuela sino que, en muchos casos, depositan por necesidad o facilismo.
- Lo que alivia también genera culpa y desencuentros.
- No se abre el diálogo, primero se confronta.
- Se saltean las instancias previstas usando otras instituciones, legales, por ejemplo, para denunciar.

---

**“EN LA FORMACIÓN DE LOS EDUCADORES SE INCLUYEN PREFERENTEMENTE TEMÁTICAS PEDAGÓGICAS Y DIDÁCTICAS Y SE DESCUIDAN OTRAS INDISPENSABLES”.**

---

## Las nuevas escuelas

En el Nivel Inicial

- Los educadores avanzan en su profesionalización. Se trata de que sean menos “la señora del Jardín”, o la “segunda mamá” y sean maestras, profesoras, etc. El Jardín Maternal y de Infantes, es una institución educativa aunque haya surgido como el Jardín Froebeliano de fantasía y cuento de hadas.
- Los saberes están estallando y hoy pedagógica y didácticamente hay proyectos, recursos, materiales diferentes acordes con las necesidades de una nueva era.
- Los marcos teóricos se comparten en las redes con facilidad y esto que es una fortaleza.
- Se convierte, a veces, en una debilidad al no compartir diálogos profundos y duraderos.
- Es dificultoso instalar una cultura de lo grupal y como tanto la institución como las personas son productoras y receptoras sociales y culturales es necesario trabajar para superar la paradoja de la búsqueda de la autonomía y la necesidad de dependencia. Se complica el logro de compromiso, implicación y vínculos que mantengan la tensión en niveles adecuados para no producir malestar o sufrimiento.

## Los nuevos niños

En el discurso cotidiano circula desde hace varios años el dicho “los chicos de ahora son distintos”.

Los educadores tenemos la obligación de seguir aprendiendo junto con los alumnos y de indagar acerca de ese “ser distinto”. En realidad se observan conductas en tiempos de los que Gesell, Spitz, Winicott, Ana Freud, Melanie Klein y tantos otros se sorprenderían.

La sonrisa del quinto mes, la angustia del octavo, el uso temprano de la pinza de los dedos, el momento de reptar, caminar o sentarse, el manejo de las nuevas tecnologías en niños muy pequeños, etc.

La realidad es que debemos analizar estas observaciones a la luz de múltiples y variadas investigaciones que dan cuenta de que los niños tienen desarrollos evolutivos diferentes de origen fisiológico, psicoemocional, neurológico más allá de los propios de la época.

Se trata, por ejemplo, de cambios metabólicos por lo que tienen más disponibilidad de energía, una percepción sensorial ampliada, un gran desarrollo de las inteligencias múltiples.

El uso de los hemisferios cerebrales es más armónico y equilibrado; captan de manera más global, más mirando que escuchando.

Con referencia al desarrollo social los niños se muestran más autodidactas, exploradores, espontáneos.

Es obvio, a partir de lo dicho, que se impone un entorno educativo familia/escuela muy diferente.

---

**“EN LAS ACTUALES FAMILIAS LA RELACIÓN ENTRE LOS NIÑOS Y LOS ADULTOS SE CONFIGURA, CON FRECUENCIA, DE UNA MANERA SIMÉTRICA POR LO QUE EL CONTEXTO FAMILIAR PIERDE SU CONDICIÓN DE ESTRUCTURANTE”.**

---

## PROPUESTAS

Incluir que los padres tanto como los niños aunque de manera diferente son el objeto del trabajo profesional de los educadores.

Fomentar el cuidado institucional y de los roles tanto como la pedagogía y la didáctica.

Trabajar para la creación de una cultura grupal en la escuela.

No sobrevalorar el cambio por el cambio mismo. Buscar la tensión adecuada entre cambiar y preservar.

*Sylvia Pulpeiro es Lic. Educación. Fac. de Filosofía y Letras (UBA).*

*Especialista en la capacitación de roles escolares. Asesora y consultora en instituciones educativas. Docente de Posgrado Profesorado Educación Inicial Sara Ch. De Eccleston y Departamento de Educación Universidad del Salvador. Docente de Diplomatura en Gestión Educativa ISIP y Universidad de San Martín. Conferencista y tallerista en Congresos Nacionales e Internacionales: Uruguay, Colombia, México, Ecuador y España. Miembro honorario y vitalicio UNADENI (Unión Nacional de Asociaciones de Educadores).*

*De Nivel Inicial)- Profesora Emérita de la Universidad del Salvador. Autora de libros y artículos en Revistas de la especialidad.*

## NIÑO SE NACE

●●● POR: MARÍA DE LOS ÁNGELES “CHIQUI” GONZÁLEZ

**La autora propone una mirada hacia la infancia respetuosa de los derechos de los niños, de sus necesidades y características. La ciudad, los espacios públicos, el juego son fundamentales para permitir ese despliegue, esa “forma de habitar el mundo” que implica ser niño. Finalmente describe la experiencia rosarina de “El Tríptico de la Infancia”.**

---

**“SER NIÑO, NACER NIÑO Y PERMANECER SIENDO NIÑO DESPUÉS DE NACER, ES UNA FORMA DE HABITAR EL MUNDO. LA FORMA DE ESTAR EN EL MUNDO DISTINTA A LA DE OTRAS EDADES Y FUNDANTE PARA SIEMPRE”.**

---

### ¿QUÉ ES SER UN NIÑO O UNA NIÑA?

El título **Niño se nace** pertenece a una frase que Francesco Tonucci eligió para nombrar uno de sus libros. Podríamos considerarlo “entre comillas”, porque puede parecer una obviedad, ya que se nace niño; Sin embargo no lo es. Entonces la primera cuestión es preguntarnos si uno nace niño o si lo dejamos nacer niño o si hay en este mundo lugar para los niños, que son nada menos que los nuevos...

Dice Somerset Maugham “... porque cada uno es lo que es y es el departamento de ciudad o la granja donde aprendió a caminar y los dioses en los que creyó, los juegos que jugó, las comidas que comió, los seres que amó, los poemas que leyó, los recorridos en su propia ciudad y estas son cosas que nos han hecho lo que somos y no se pueden contar de oídas...”.

Dice Oliverio Girondo “... la costumbre nos teje diariamente una telaraña en las pupilas, poco a poco nos aprisionan la sintaxis, el diccionario, y aunque los mosquitos vuelen tocando la corneta, carecemos del coraje de llamarlos arcángeles. Cuando una tía nos lleva de visita saludamos a todo el mundo, pero tenemos vergüenza de estrecharle la mano al señor gato y más tarde al sentir deseos de viajar tomamos boleto en una agencia de vapores en vez de metamorfosear la silla y convertirla en transatlántico...”

Girondo piensa como un niño. Lo hace en la Argentina de los años 30'. Fue un autor absurdo que podía escribir fragmentos dislocados, propios de otra construcción de pensamiento, a la manera de la primera infancia.

Siguiendo el camino de lo absurdo voy a jugar con las palabras. Son juegos arbitrarios, combinaciones sin correlatos. En este caso voy a jugar con la C de chico, ciudad, ciudadanía. Y también la C de cuerpo, caminar, calle. Es cielo, club, centro cultural, colegio. Verbos con C comer, es hacer el amor

con la palabra coger, porque si no es un eufemismo, es correr, compartir, cohabitar, convivir. Las C son maravillosas, a diferencia de otras letras que se quedan con todo el poder. Esto no quiere decir que intente hacer una gramática, es sólo una selección lúdica. Yo creo en los misterios. Todo lo que está cerca es con C, como cerca, que también es con C y camino, caminito, cuando, cómo, canción, clima, consuelo, casa, cariño, corazón... y así seguimos jugamos como chicos y definiendo la relación del niño y la ciudad.

¿Qué es un chico? ¿Es una etapa de la existencia? ¿Un proyecto de persona mayor? ¿Un proyecto de vida? Valga recordar que a los chicos les preguntan “¿qué vas a ser cuando seas grande?” y a los adolescentes “¿qué pensás hacer de tu vida?”.

Para otros, como Chales Chaplin, un chico es un montón de lógicas distintas que se enfrentan a la conciencia despedazada del capitalismo. Un chico, dice Chaplin, es un conjunto de construcciones del pensamiento, opuestas al silogismo de la lógica formal. Si a un niño se le dice: “todas las vacas blancas dan leche”, y luego se le pregunta: ¿y las marrones, qué dan?, va a decir: “café con leche”. Y está muy bien, plantea él, porque justamente esa es la lógica de la otra lógica.

Yo propongo en tercer lugar, desde el punto de vista filosófico, que ser niño, nacer niño y permanecer siendo niño después de nacer, **es una forma de habitar el mundo**. La forma de estar en el mundo distinta a la de otras edades y fundante para siempre.

Dice Paul Nizan, en el comienzo de Adén-Arabia... “en el fondo de todo despertar están todas las miserias, alienaciones y crueldades de la época. Yo tuve una vez 20 años, no permitiré que digan que es la edad más feliz de mi vida...”.

En el fondo de toda novedad (y los niños son lo nuevo) la infancia trae todas las contradicciones de su época. El niño es una forma de estar en el mundo atravesado, desde su concepción, desde que lo imaginaron, por los lenguajes, formas de pensamiento, culturas regionales, segregaciones y violencia.

Un niño menor de dos años o dos años y medio, tiene el espacio, el tiempo, la materialidad y los objetos como una cosa fuera de él. Por eso es tan aterrador la infancia. Pensemos por un minuto qué sentimos “...cuando el tiempo es otro de uno”.

No se trata de pensar que el tiempo pasa de otra forma. El tiempo es otro “debajo de los puentes de París”; dice Cortázar, “o los subterráneos de Buenos Aires”. ¿Qué sucede cuando uno siente que el tiempo y uno se separan? ¿Qué ocurre cuando uno percibe que el espacio no está integrado a uno? Piensen también en las situaciones extremas de cárcel o de pobreza, cuando la persona no está adaptada. Es como un actor extrañado de su propio contexto. La ajenidad.

Pasé una infancia en un colegio de monjas donde yo doy fe que vomitaba todos los días porque se me hacía insoportable... Yo digo siempre: “no vine a los juegos porque sí, vine a vengarme rigurosamente de mi infancia”. Una venganza poética, sin odio, cargada de imágenes. Quiero decir que yo pasé el jardín de 4 y el de 5, mirando un ombú que había en el medio del patio, a toda hora, para comprobar si venía alguien a buscarme, porque mi alrededor, desde la silla a las paredes me parecía un mundo terrible, horroroso, que me rechazaba, al que no pertenecía. Era la protagonista de otro cuento, a la que por confusión, enviaron a un mundo del que no era parte.

El niño tiene el tiempo, el espacio, los objetos, la materialidad, como un otro, por lo menos como una cosa real a experimentar, una cosa con la que él está trabajando.

### LOS CHICOS Y LA CIUDAD:

No hay nada mejor que la ciudad para saber de horas, lugares, cosas, olores, sabores, cuerpos... En la urbe, el niño no tiene una idea, tiene un pasaje ritual alucinante entre lo real, lo imaginario y lo simbólico.

Siempre hay un peligro que es terminar con la infancia de un niño, antes de tiempo. Cuando un niño pierde su propia niñez, por el dolor o por la responsabilidad de criar a sus propios padres, o porque sale a trabajar o por la proximidad de la muerte o la violencia, ya no es niño; tampoco creció para ser un adulto, es un niño con poca infancia y esto que digo sucede en todos los sectores sociales.

Un niño es el que pasa y dice a las seis de la tarde de un día de viento, al lado de la ventana de la pieza donde duermo cuando voy a ver a mi nieta Catalina: “*abuela*, (habla mal), “*abuela rama*” y me muestra una rama que por el viento choca contra la ventana. Y yo le digo “sí, es la rama, viste, se mueve despacito, se mueve...” y ella: “*rama*”. A las dos de la mañana, viene y me dice “*abuela* (llovía) *rama, nena, miedo*”: o sea “la nena tiene miedo a la rama” o “la rama le tiene miedo a la nena”, o el miedo de la nena está en la rama. Y a las cinco de la mañana, abre la puerta, de esa casa antigua, me muestra la ventana, parada en pañales, me señala la rama y dice “*abuela, el miedo*”. Quiere decir que esa niña pasó en cuatro horas de “la rama”, “le tengo miedo a la rama”, “yo estoy desplazando al miedo a la rama” a que “la rama es el miedo mismo”. Esa es la transformación de lo real a lo imaginario o a lo sensorial emotivo y a lo simbólico, a la sustitución pura, a la metáfora sin conocer el doble sentido, que adquieren los niños recién a los 10 años.

Nosotros hablamos alegremente con metáforas: “me vomitó la verdad” y el niño cree que te han tirado toda la comida encima. “Te voy a matar” y el niño cree que alguno va a perder la vida.

Ese tránsito hasta alcanzar lo simbólico, es tremendamente rico en el territorio de las ciudades. Es imposible dejarlo en el misterio de una casa cerrada o de un departamento de ciudad, porque ese ritual de pasaje a mundos diferentes se aprende en las ciudades, y es lo que nos resuelve después la capacidad de sustituir y no matarnos. La metáfora es un “entre”, la cultura es un “entre nosotros”, de lo contrario, en el momento del amor moriríamos ahí mismo, porque diríamos “este es el mejor momento de mi vida”. Como me contó un alumno en Chile,... “*era feliz, pero un día estaba con mi novia en la playa y me adentré nadando en el mar y sentí que era el momento perfecto. Me dije ¿y si sigo? ¿y si aquí me quedo?, tenía 21 años y pensé: voy a volver por ella, porque no se lo merece, voy a volver por el*

*cine*”. Y yo me dije, mientras me lo contaba, volvió por la cultura.

Esa cultura es la del afecto, las sustituciones, las metáforas, las construcciones de sentido. Es lo que hay entre nosotros, para que no nos matemos en el amor o nos matemos haciendo del otro, nuestro objeto, hasta destruirlo, o nos matemos literalmente matándonos, es decir, sacándole el doble sentido.

Por último recordemos que un niño no conoce ni da por supuesta la definición racional positivista contra la que tanto hablamos, no conoce la diferencia cuerpo-mente. Uno le dice a un chico ¿con qué aprendes? (Congresito de la Educación de Rosario 2005, 5000 chicos), te miran aburridos y dicen “*con todo*” y seguís preguntando ¿qué es conocer? Contestan: “*Pasar un puente*”. Y ¿qué es pasar un puente? “*razonar*” y ¿qué es razonar? “*encontrarle la razón a cada cosa*” (5 años). ¿Con qué aprendes? “*Con el cuerpo y con la mente*”. Y me miran como diciendo: verdaderamente es lo mismo. Los chicos no entienden la escisión occidental cuerpo-mente, no comprenden la división teoría y práctica, hacen y en acciones construyen proyectos y saberes, no reconocen la ruptura objeto y sujeto. Y mejor que no lo entiendan, porque si hubiéramos inventado una sociedad que superara esas escisiones, estaríamos haciendo que la escuela y la ciudad fueran un gran sistema educativo, un sistema donde las calles, los árboles, los museos, estuviesen vivos. Una trama interminable de saberes en múltiples dimensiones.

---

**“SIEMPRE HAY UN PELIGRO, QUE ES TERMINAR CON LA INFANCIA DE UN NIÑO ANTES DE TIEMPO”.**

---

Los chicos, en sus recorridos, aprehenden la ciudad por el fragmento, sin síntesis, con la desmesura de un elemento sobre otro. La dramaturga Griselda Gambaro llevó a su sobrina al teatro, a ver una obra de unas princesas y unos príncipes. Tenía 3 años y Griselda le preguntó durante la representación: “¿te gusta la princesa?” También había unos auxiliares... unos muchachos con unos camperones color amarillo rabioso para cambiar la escenografía, eran más importantes que el príncipe y la princesa. Ellos ponían y sacaban las sillas. Insiste Griselda ¿te gusta la princesa? “*No, me gusta más el de*

*amarillo*”. Al terminar el espectáculo, la tía vuelve a interrogar: ¿te gustó la obra, el príncipe, la princesa? “No, porque el de amarillo, dice la nena, nunca más volvió”.

Ese es el pensamiento de la primera infancia: la parte por el todo, la jerarquización del detalle, bien diferente al pensamiento deductivo. Lo que expongo, les sucede a los chicos al transitar imaginar, atravesar, explorar el tiempo, los ámbitos, recorrer, apropiarse, saber qué es su cuerpo, estar dentro de sí mismos y no afuera.

El niño va por la calle y va soñando con el pajarito que vio antes mientras ve la hoja caer y su madre le grita ¡apurate! y lo arrastra y está en cinco mundos a la vez. Como Peter Pan, Alicia, la de las maravillas, o los Beattles del submarino amarillo, los niños recorren en la ciudad mundo dentro de mundos. Todavía son persona única, nadie les enseñó a dividir la realidad en dicotomías, en disciplinas, en campos separados, por lo cual como seres totales habitan el mundo nuevo. Son nuevos y habitan un nuevo mundo, se incluyen, trata de entrar en él, si es que lo dejan, tratan de incorporarse a la ciudad o el poblado donde nacieron.

¿Qué es una ciudad? Una ciudad es un lugar para vivir. Para mí, la infancia es la patria, y la ciudad, la casa, los lugares, los ámbitos, y los tiempos donde se desplaza un niño; son la única patria, por eso, nosotros le llamamos el Tríptico, tres espacios que hemos diseñado en la ciudad de Rosario: La patria de la infancia.

### ESPACIO PÚBLICO Y CIUDAD:

El espacio público es lugar para reconocer y reconocerse. “Lugares para aparecer ante los otros, no para parecer” como

diría Hannah Arendt. Ámbitos donde uno puede **revelarse** exponerse antes los ojos de los otros y **rebelarse**, decir que no, manifestarse contra lo injusto.

¿Qué es el espacio público para los nuevos?, un lugar con equidad, accesibilidad para todos como diría Louis Kahn, gran arquitecto estadounidense,...“*me encantan los comienzos, me encantan los niños porque me encantan los comienzos*”. El espacio público se renueva y prepara para los niños que van a habitarlo. Es el gran desafío de los gobiernos, la gran estrategia en la lucha por la igualdad.

Entonces la ciudadanía es un paisaje, una ecología social. No antagonizamos la defensa de la naturaleza con la cultura, venimos sosteniendo todas las formas de vida del planeta. Trabajamos por la oportunidad de una vida digna para la especie humana, donde la memoria también es ecología social y medio ambiente. La memoria de este país, la memoria de los cuerpos sin entierro, la memoria de las madres y las abuelas también es sobre todo memoria de los niños. En el paisaje ciudadano los niños tienen derecho a moverse por su propia ciudad, a recuperar el pasado, la memoria y el porvenir

La niñez con derechos es un viaje, es un viaje de vivir. Es el viaje de crecer como en la película Jason y los Argonautas, un viaje de exploración y de ideas. Es también, el viaje de volver a Ítaca con Ulises para saber quiénes somos, un viaje para crecer en identidad. Además somos el viaje de Eneas para fundar una nueva tierra, fundar una institución, la OMEP o una escuela, o un Consejo de Niños que transforman la ciudad. Un proyecto estratégico que no lo borre el próximo gobierno, que no se convierta en viaje laberíntico cuando los chicos no son escuchados, no se le ofrecen puertas ni salidas, ni pueden aportar su creatividad e imaginación para que vivamos mejor.

Con lo cual si los niños no tienen opción a ser sujetos de derecho transformadores, y participar de su propio proyecto político, sus derechos están muy lejos de ser alcanzados. No tienen palabra, aunque digamos que se la damos, hacemos bastante por dársela pero tienen poca palabra, o mejor digamos, poca escucha, por parte del adulto. Los niños necesitan accesibilidad, no sólo los que tienen una discapacidad sino todos, necesitan espacios de encuentro, de cruce, poéticos y extra cotidianos, antiguos, disparatadamente contemporáneos, espacios mezclados, espacios de juego para jugar con el espacio.

## PARADOJAS DE LA INFANCIA

**Primera paradoja:** ¿Cómo hacer para proteger a los chicos en una sociedad violenta y a la vez darles autonomía y libertad? La mayoría de los Derechos que se reclaman insistentemente para mejorar la situación de la infancia, están cada vez más ligados a la idea de protección. Es entendible que una sociedad exasperada y violenta nos lleve a oscilar entre la sobreprotección y el abandono, pero es urgente trabajar sobre los derechos de los niños hacia su propia emancipación, su derecho al juego, a transitar por las ciudades, a construir una identidad, a vivir con otros, es imprescindible que se sostenga como banderas.

**Segunda paradoja:** El juego es el trabajo de la infancia. El niño aprende, simboliza, entra en la cultura, se relaciona con los demás, a través del juego ¿Cómo enaltecer la actividad lúdica en un mundo que no juega?, o que sólo lo hace por razones de éxito y dinero, donde suele confundirse el juego con el poder, la negociación y corrupción.

¿Cómo entender la naturaleza del juego con estilos políticos que no la comprenden? ¿Cómo proponer el juego en una escuela que no lo absorbe, medios de comunicación que lo atontan y una familia sin tiempo para compartirlo?

---

**¿CÓMO PROPONER EL JUEGO EN UNA ESCUELA QUE NO LO ABSORBE, MEDIOS DE COMUNICACIÓN QUE LO ATONTAN Y UNA FAMILIA SIN TIEMPO PARA COMPARTIRLO?**

---

**Tercera paradoja:** es sabido por todos que la representación política y social está en crisis en el mundo. Se trata de la verdadera crisis del Estado-Nación, de las teorías pactistas, verdaderos fundamentos de la modernidad.

Ante esta situación los gobiernos progresistas, abren espacios de participación para todos los ciudadanos, asambleas populares, presupuestos participativos etc.

Los Consejos de Niños que propone Francesco Tonucci, los grupos de niños proyectistas y los programas serios de participación infantil, se encuentran con la paradoja que un grupo de niños deben ser elegidos tal vez por sorteo, tal vez por sus pares, pero no tiene mandato de representación sobre otros niños, los representan porque un niño representa a todos los niños, porque un niño representa variadas referencias entre niños, pero en ningún caso porque pueda constituirse en representante en el sentido electoral del término, el de llevar adelante un mandato, la palabra de todos, el deseo del conjunto de sus pares.

En Rosario, el Tríptico de la Infancia vive. Se acercan personas de todo el país para hacer con nosotros una experiencia común: Fábricas y construcciones, dispositivos lúdicos, pedagogía del viaje y la poesía. La Granja de la Infancia, El Jardín de los Niños, la Isla de los Inventos, son espacios públicos, donde se traman vínculos entre chicos y grandes, se encuentran frente a un río público y tienen una secuencia de oportunidades. Cuando el Tríptico cumplió 10 años, hicimos 2000 banderas. Los adultos firmaron un compromiso para ayudar a los chicos. Las inscripciones de esas banderas debían ser tejidas y/o bordadas. Porque en el imaginario social argentino, lo textil, sigue siendo el

amor bordado en lentejuelas, tejido en lana para abrigar, en trajes de novias, infinitas bufandas, vestiditos de muñecas, etc...

Participaron de la votación 125.000, chicos los cuales eligieron 25 frases para ser bordadas en las banderas. Las frases provinieron de manifestaciones de los niños en Consejos de Niños, Congresitos de la lengua, la Educación y la Salud. Fue el “Manifiesto de los chicos”, y lo que sigue son partes de sus afirmaciones.

## MANIFIESTO DE LOS CHICOS

- Cuidemos lo público porque para algunos es lo único. Javier, 6 años.
- Es el momento de mezclar todas las ideas para que salga una mejor. Daniela, 8 años.
- Comer te calma el hambre. Aprender es viajar con el cuerpo y la imaginación. Tener hambre no te deja libre. Varios chicos de 13 y 14 años.
- Los chicos les enseñamos a los grandes a ser grandes, a ser padres, a amar mejor, tu hijo puede ser el maestro de tu vida, no lo desaproveches.
- Sueños tenemos todos, lo que falta es un sueño común.
- Prohibido ideas tristes, bienvenidas ideas alegres.
- Cuidense y no nos dejen de cuidar nunca, aunque seamos grandes.
- Nos damos cuenta que pasa el tiempo en el corazón, vivir es querer a otro no sólo que nos quieran.
- La imaginación es la máquina. Eso lo dijeron Daniel y Jeremías, de sectores muy humildes. Yo pregunté qué es la imaginación, y uno me contesta “la imaginación es la máquina de hacer aparecer cosas e ideas”, y el de alado dice: “justo en el país de los desaparecidos”, 8 años, y quedó así: “La imaginación es la máquina de hacer

aparecer ideas y cosas, justo en el país de los desaparecidos.”

- Nuestros nombres son importantes, no lo olviden.
- El que se queda sin trabajo no puede pensar más en el futuro. 14 años.
- La identidad es el pasado de los recuerdos, los recuerdos somos nosotros.
- La esperanza es tener fe de que todo, todo, no nos puede salir mal!!!
- No griten, no golpeen, nos da miedo.
- Para que haya cambios nos tienen que dejar pensar, tienen que hacer silencio, gritan todo el tiempo y no nos dejan pensar.
- Hay mucha desigualdad y nos gustaría cambiarla, que nos dejen pensar, entonces, al final van a dejar este mundo y lo vamos a tener que hacer nosotros.
- Los chicos tenemos poder, queremos aprender a usarlo, enséñennos a usar el poder.
- Que se distribuyan las palabras para todos, la tecnología para todos y las cosas también. Yo pregunté sobre la lectura y me dijeron: eso es un problema de ustedes. En la gran biblioteca del pensamiento hay mucho lugar, caben las palabras, los libros, las imágenes, las ideas y todavía queda mucho lugar, no se preocupen.
- Que haya intercambio de palabras y cosas para que dejen de matarse.
- Si todos nos matamos, ¿quién va a contar nuestra historia?
- El alma puede ser como un armario, puedes ir allí toda la vida para saber quién sos.
- Apasionarse es un motivo que te empuja y que va más allá de lo que podemos decidir y hacer.
- Yo soy otro vos, si no estamos juntos nos perdemos.

Gracias por este encuentro, como siempre finalizo con un poema de José Martí (1785, La Edad de oro).

“...Para los niños trabajamos, porque ellos son los que saben querer, porque ellos son la esperanza del mundo, y queremos que nos quieran y nos sientan como cosa de su corazón. Y si algún niño de América nos encuentra por el mundo, nos diga muy alto, donde todos puedan oírlo: este hombre de La Edad de oro... fue mi amigo...”

Desde al alma

*María de los Ángeles “Chiqui” González es Ministra de Innovación y Cultura. Gobierno de Santa Fe.*

## LAS COORDENADAS DEL JUEGO

●●● POR: MIGUEL ANGEL ROLDAN

**Se plantea la necesidad de recuperar el valor del verdadero juego, proponiendo a los adultos (docentes o docentes en formación), oportunidades vivenciales y reflexivas para que puedan recuperar su matriz lúdica. Para lograr que los niños jueguen, es importante el trabajo con los docentes. Se proponen además estrategias para crear espacios de juego en el jardín de infantes.**

---

**“EL JUEGO ESTÁ ESCONDIDO EN LOS BOLSILLOS DE LOS CHICOS, EN UN RINCÓN DE LA MOCHILA, Y LO SACAN CUANDO LA MAESTRA SE DA VUELTA Y ENTONCES BROTA UNA SONRISA CÓMPlice”.**

---

Cuando se dice la palabra juego, inmediatamente uno piensa en el niño. Pero es bueno recordar que es una actividad que realiza el ser humano desde que nace hasta que se muere y que se desarrolla las culturas.

Los niños juegan, ¿los adultos juegan?, ¿y los docentes?

Hoy nos interesa la infancia y en un diagnóstico rápido podemos decir que los espacios sociales para jugar se están reduciendo: se dejó de jugar en la vereda, las viviendas se achicaron, las familias se trasladaron y en la escuela ya ni en el patio se puede jugar. Y nos preguntamos ¿A dónde jugarán los niños?

Si desaparece el juego ¿qué desaparece con él? ¿Qué capacidades y habilidades individuales y grupales desaparecen? ¿Qué puede suceder si desaparecen algunos juegos, si se deja de jugar al “poliladron”, a la escondida o a la mancha?

¿Qué puede suceder si solo se juega para “trabajar” contenidos de las áreas, si escolarizamos el juego.

Sabemos que por suerte esto no va a suceder. Los chicos de alguna manera se las ingenian para jugar. Siempre habrá una chapita para convertirse en la pelota de Messi o algún disfraz para transformarse en el súper héroe que luchará para “combatir el mal”.

Como afirma Francesco Tonucci (1989) todo lo que un niño ha aprendido, lo ha aprendido jugando, investigando, explorando; de esa manera se ha apropiado del mundo y ha construido su matriz lúdica

(como señala Daniel Calmels, 2007), esa que irá creciendo en la medida que tenga oportunidades para jugar .Y que no la construye solo sino con otros.



¿Quién ofrece estas oportunidades? ¿Quién abre la puerta para ir a jugar? Es ahí donde aparecen **las coordenadas del juego**.

Somos una parte importante de esta trama ¿en qué lugar nos situamos? ¿Podemos enriquecer su matriz lúdica? ¿Tenemos que intervenir? ¿De qué manera? ¿Creemos en el jugar? ¿Conocemos variedad de juegos para implementar según las necesidades del grupo y sus integrantes?

¿El juego en el nivel inicial es solo con los niños y las niñas?

El juego es la herramienta pedagógica, cultural y social por excelencia, revalorizada por todas las corrientes pedagógicas, filosóficas, psicológicas. El desafío es su incorporación a lo

cotidiano de la escuela; es poder crear un espacio para jugar por jugar.

“La función propia del juego es el juego mismo .Ocurre que las aptitudes que ejercita son las mismas que sirven para el estudio y para las actividades serias del adulto” (Roger Callois, 1958)

### **La Ley Federal de Educación nos marca**

ARTÍCULO 20.- Son objetivos de la Educación Inicial:

- a) Promover el aprendizaje y desarrollo de los/as niños/as de cuarenta y cinco (45) días a cinco (5) años de edad inclusive, como sujetos de derechos y partícipes activos/as de un proceso de formación integral, miembros de una familia y de una comunidad.
- b) Promover en los/as niños/as la solidaridad, confianza, cuidado, amistad y respeto a sí mismo y a los/as otros/as.
- c) Desarrollar su capacidad creativa y el placer por el conocimiento en las experiencias de aprendizaje.
- e) Desarrollar la capacidad de expresión y comunicación a través de los distintos lenguajes, verbales y no verbales: el movimiento, la música, la expresión plástica y la literatura.
- h) Atender a las desigualdades educativas de origen social y familiar para favorecer una integración plena de todos/as los/as niños/as en el sistema educativo. Prevenir y atender necesidades especiales y dificultades de aprendizaje.

¿Qué mejor oportunidad de facilitar espacios para el jugar por jugar?

Y también nos lo recuerda

- d) Promover el juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social.

Esto nos habilita: ¡saquemos al juego de la clandestinidad, el juego está escondido en los bolsillos de los chicos, en un rincón de la mochila, y lo sacan cuando la maestra se da vuelta y entonces brota una sonrisa cómplice!

Estoy hablando del jugar. No del juego de los viernes en la última hora o del que aparece cuando la maestra tiene que hacer los registros, o el de fin de año cuando estamos cansados, hablo de ese que nos cuesta planificar, que nos exige diferentes maneras de intervención, de evaluación permanente, escuchando atentamente un pedido, ese juego que nos encuentra disfrutando con los chicos como cuando éramos niños, donde la diferencia la hace la mirada.

Cuando un niño juega: satisface la necesidad de comunicación y expresión, se integra, comparte, compite, construye, organiza, intercambia, une el pensamiento y la acción, elabora estrategias cognitivas de exploración y descubrimiento, observa, compara, interpreta, relaciona, elabora hipótesis, analiza, clasifica y aplica criterios sobre situaciones cotidianas.

Las propuestas lúdicas vinculadas las áreas expresivas le permiten acrecentar la imaginación y fantasía, ampliar el campo perceptivo, explorar el mundo interior y exterior y favorecer la actitud crítica y la autocrítica.

Pensar en la infancia y el juego no es solo pensar en los niños, debemos incluir a los adultos y a las instituciones.

---

**“PENSAR EN LA INFANCIA Y EL JUEGO NO ES SOLO PENSAR EN LOS NIÑOS, DEBEMOS INCLUIR A LOS ADULTOS Y A LAS INSTITUCIONES”.**

---

## FORMACIÓN DOCENTE

La propuesta consiste en recuperar el jugar en el docente con una dinámica, vivencial y reflexiva para después poder pensar a partir de lo que nos sucede.

Descubrir que somos una parte importante de esta trama y que nuestras acciones individuales, grupales e institucionales permiten a niños y niñas construir su subjetividad, su autonomía, desarrollar su imaginación y creatividad; en definitiva valorar al juego como recurso importante que posee el docente y que contribuye a la formación integral del niño.

Llamamos **formación lúdica en la acción** a esta modalidad de intervención.

- Nos propusimos trabajar con los adultos en beneficio de los niños, realizamos juegos que llamamos **metáforas lúdicas**, para sentir qué les pasa a ellos con el jugar y puedan recuperar su matriz lúdica. Para reflexionar como profesionales de la educación que tienen al juego como una herramienta, un recurso o una estrategia, en principio es necesario que descubran su potencial y principalmente qué les pasa con el jugar, qué pueden y qué no; porque son ellos los que van a diseñar escenarios de juegos.
- Creamos espacios para jugar con los docentes, para recuperar la actitud lúdica. Es necesario que el docente vivencie la importancia del juego en la formación integral del niño y posea los fundamentos teóricos y prácticos para llevar a adelante una propuesta que integre el aprendizaje y el juego.
- Nos propusimos que el docente construya una gama de recursos lúdicos tanto para favorecer la integración grupal como mejorar los canales de comunicación con la comunidad.
- Fue necesario tener un espacio para jugar y jugarse, para atreverse a vivenciar el juego, para recuperarlo como formadores y enfrentar el desafío como profesionales de convertirlo en una herramienta cotidiana.
- La manera de apropiarse es a partir de la vivencia y la reflexión para poder producir cambios individuales, grupales e institucionales.

## ¿PARA QUÉ?

Para que el docente se convierta en investigador que trabaje en equipo, que haga con sus pares un laboratorio de juegos, que observe y cree espacios de juegos con los chicos, con los docentes, con la

comunidad y que pueda ver el impacto que produce el juego, que haga visible lo invisible, que le ponga palabras a la acción. Para que no solo haya espacios para aprender jugando sino para aprender a jugar y descubrir qué aprendemos cuando jugamos, qué capacidades y habilidades cognitivas, psicológicas y sociales desarrolla esa actividad tan simple que la humanidad sigue insistiendo en mantenerla en el tiempo.

Como dice Winnicott (1992) jugar es hacer. ¡Hagan, creen, aprendan del error... como en el juego!

### EL JUEGO COMO DERECHO

Sabemos que el juego nos permite pasar el pensamiento a la acción, vivenciar la importancia del otro en la resolución de situaciones problemáticas, visualizar la necesidad de la organización para lograr un objetivo común.

El juego o el jugar... me quedo con el **jugar** porque jugar es divertirse, aprender, respetar, soñar, es saber ponerse en el lugar del otro, es crear, anticipar, saber perder o saber ganar, es comunicarse, inventar, imitar, reflexionar saber negociar, acordar y respetar acuerdos.

Por eso jugar es un derecho.

*“Los derechos del niño tienen un único significado: manifiestan el compromiso de los adultos, para que cada niño, pueda un día, firmar su propia historia”.* (Philippe Meirieu, 2004)

---

### “JUGAR ES UN DERECHO”.

---

#### UNA PROPUESTA PARA IMPLEMENTAR EL JARDÍN DE INFANTES

La propuesta consiste en la construcción de una “cosoteca” y una “juegoteca” en el jardín para:

- generar un espacio que garantice el jugar por jugar,
- favorecer el desarrollo integral de niños y niñas,
- fortalecer la comunicación entre los diferentes componentes de la comunidad escolar,
- ser implementada en diferentes espacios y momentos de la vida cotidiana.

Es importante que el docente se apropie de los conceptos básicos para poder diseñar este espacio e incorpore aspectos metodológicos y estratégicos para sostenerlo en el tiempo.

Se trata de un proyecto institucional y el mayor desafío es superar el individualismo y generar un trabajo en equipo.

#### ¿QUÉ ES UNA JUEGOTECA?

Las respuestas varían según el contexto donde se desarrollen, tomamos la definición de Raimundo Dinello (1991): “las juegotecas son espacios de expresión lúdica creativa, transformados por la imaginación, fantasía y creatividad los niños, jóvenes, adultos y abuelos donde todos se divierten con espontaneidad y libertad y alegría”.

Por consiguiente la Juegoteca se convierte en un proyecto institucional, pensado, planificado y sostenido en el tiempo, este espacio permite que el niño que se forme integralmente, construya su matriz lúdica y enriquezca su acervo lúdico.

### ¿QUÉ ES UNA COSOTECA?

Se trata de una colección de material desestructurante, material cotidiano en desuso, ordenado y clasificado, con el cual la docente puede planificar un espacio donde los niños juegan con la imaginación y desarrollan la creatividad.

En la **Formación Lúdica en Acción** reflexionamos con el equipo docente sobre las características del juego en el espacio específico de la cosoteca y juegoteca:

- Reconocimiento de diferentes espacios de juegos.
- Observación e indagación sobre los momentos y etapas de una Juegoteca.
- Construcción del sentido de grupalidad con los juegos y juguetes como mediadores.
- Transmisión de reglas y espacios para construir otras nuevas.
- Definición las formas de intervención y la influencia de la actitud lúdica docente en la propuesta.

**Cuando un niño juega:**

**Explora,**  
**Investiga**  
**Observa,**  
**Imagina,**  
**Crea**  
**Comparte,**  
**Diseña estrategias**

**Desarrolla una actitud de crítica y autocrítica que le permite:**

**Reconocer errores, ayudar, y pedir ayuda.**  
**Desarrollar el pensamiento lógico, táctico y estratégico.**  
**Incorporar los valores sociales.**  
**Aprender a compartir compartiendo y a escuchar siendo escuchado**  
**Sentirse parte de un grupo en un clima que le da placer.**

**Desde un espacio lúdico educativo puede aprender jugando y puede aprender a jugar.**

### CONCLUSIONES

Para poder crear un espacio en el que los chicos jueguen libremente tenemos el desafío de formar a los docentes. El juego en una estrategia de intervención y formación tanto en lo pedagógico como lo social.

El juego es una herramienta que nos permite descubrir que el ser diferente nos enriquece y nos presenta el desafío de de mejorar los canales de comunicación, de participación.

El juego implica llevar adelante una propuesta vinculada con la vida, con las necesidades de la gente, con la comunicación y el respeto por lo que somos, en definitiva, con la construcción de un mundo que nos tenga como protagonistas, como en el juego.

En este camino se presentan la juegoteca y la cosoteca como estrategias para la formación.

El mayor desafío es transformar el lugar de trabajo como un espacio de formación y de reflexión para la creación de escenarios de juegos teniendo en cuenta que los niños son sujetos de derechos y que debemos respetar sus derechos.

Jugar implica contar con la presencia de un adulto que acompaña al niño creando espacios lúdicos porque sabe que el juego es imprescindible en su desarrollo integral.

La sociedad necesita tanto un ciudadano que sepa utilizar las herramientas tecnológicas como un individuo con capacidad para trabajar en equipo, creativo, con pensamiento estratégico y con capacidad para tomar decisiones y resolver situaciones problemáticas, también establecer canales de comunicación.

¿Qué mejor herramienta que el juego?

Es ahí donde se presenta el desafío: crear espacios para recuperar el jugar y revisar las prácticas, repensar tradiciones y teorías que las sustentan.

## BIBLIOGRAFÍA

Callois, Roger. Teoría de los juegos. Seix Barral, Barcelona. 1958

Calmels, Daniel. *Juegos de crianza: el juego corporal en los primeros años de vida*. Biblos, Buenos Aires, 2007.

Dinello, Raimundo. *La expresión lúdico-creativa*. Nordan. Uruguay 1991

Meirieu, Philippe *El maestro y los derechos del niño. ¿Historia de un malentendido?* Octaedro. Barcelona. 2004

Tonucci, Francesco. *Cómo ser niño*. Ed. Rei. Argentina. 1989.

Winnicott, D.W. *Realidad y Juego*, Gedisa Editora. Barcelona 1992.

*Miguel Ángel Roldan es Profesor para la Enseñanza Primaria y Maestro Nacional de Dibujo. Se ha especializado como Formador de Formadores, como Técnico en Creatividad, en coordinación de grupos Instituto de Investigaciones Grupales y como Ludoeducador en I.P.A.*

*Se ha desempeñado como docente y capacitador de docentes, como coordinador del Programa Verano en la escuela (en la ciudad de Buenos Aires) y actualmente coordina "Proyección Lúdica" sobre las juegotecas en el nivel inicial (C.A.B.A.)*

*Es autor de artículos en las temáticas del juego en la educación y de las juegotecas en el ámbito de la educación, la salud y el trabajo social. Es diseñador de juegotecas y materiales lúdicos. cajadejuegos@gmail.com*

## EDUCACIÓN Y JUSTICIA: EL SENTIDO DE LA EDUCACIÓN

### (2° PARTE)

●●● POR: JUAN CARLOS TEDESCO

**En el número anterior de la revista, se publicó la primera parte del texto en la que se analizaban algunos procesos de cambio educativo de las últimas décadas y se sugerían algunas líneas de acción para construir sociedades más justas.**

**En esta segunda parte, se desarrollan los ejes de acción sugeridos y se destacan aspectos que pueden ser objeto de una política educativa y que han demostrado tener importancia en los casos de experiencias exitosas.**

---

**“...ES NECESARIO QUE PONGAMOS EL MEDIANO-LARGO PLAZO EN NUESTRA AGENDA DE DISCUSIONES Y, PARA ELLO, ES PRECISO QUE COMENCEMOS POR DISCUTIR EL SENTIDO DE LA EDUCACIÓN, EN ‘PARA QUÉ’ QUEREMOS EDUCAR”.**

---

### III. 3. LA ALFABETIZACIÓN CIENTÍFICA Y LA FORMACIÓN CIUDADANA

Una educación justa es una educación de buena calidad para todos. Esta meta se ha transformado en un lugar común que corre el riesgo de vaciarse de contenido o de adoptar significados muy diferentes y hasta contradictorios entre sí. No es nuestra intención adoptar una definición del concepto de calidad de la educación. Sabemos que la justicia en educación se define a través de los distintos componentes de la dimensión institucional: modelos de organización del trabajo escolar, sistemas de evaluación, criterios de reclutamiento y agrupamiento de los alumnos, políticas de financiamiento, etc. Todos esos puntos conforman la agenda de discusión y de análisis de las políticas educativas de las últimas décadas. Un aspecto, sin embargo, debe ser destacado: una educación de calidad para todos es una educación capaz de universalizar aprendizajes socialmente significativos. El contenido de estos aprendizajes puede ser resumido en los dos pilares que el Informe Delors postuló como específicos del nuevo escenario social en el cual estamos viviendo: aprender a aprender y aprender a vivir juntos<sup>10</sup>. Sobre el primero ya hicimos referencia en el apartado anterior, como base para el desempeño de los docentes. Aquí queremos, en cambio, aludir al segundo pilar, que permite analizar los contenidos que exige un aprendizaje dirigido al desempeño ciudadano reflexivo.

El análisis de este tema exige una reflexión científico-filosófica que si bien puede parecer lejana con respecto al tema que estamos tratando, nos parece muy necesaria. Discutir los contenidos de la formación ciudadana implica asumir alguna hipótesis sobre la articulación entre la dimensión ética y la dimensión cognitiva de la personalidad. Algunos autores tienden a separar ambas dimensiones. Z. Bauman<sup>11</sup>, entre lo más recientes, coloca a la moral del lado de la no racionalidad. Desde esta

---

<sup>10</sup> UNESCO. La educación encierra un tesoro. 1996.

<sup>11</sup> Ver especialmente Zygmunt Bauman, *Ética posmoderna*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores Argentina, 2005.

perspectiva, la conducta moral es totalmente impredecible, no conoce razones y no se refiere a un conocimiento comunicable. En el otro extremo, E. Morin<sup>12</sup> presentó sus hipótesis según la cual ser capaz de comprender racionalmente la complejidad de la realidad social implica actuar con mayores niveles de responsabilidad. Según Morin, la inteligencia que fracciona los problemas, que unidimensionaliza lo multidimensional, atrofia las posibilidades de comprensión y de reflexión, y elimina también las posibilidades de un juicio correctivo o de una visión de largo plazo. El debilitamiento de la percepción global erosiona el sentido de responsabilidad y de solidaridad, ya que cada uno se hace responsable sólo de la pequeña fracción sobre la que actúa, sin conciencia de los vínculos con la sociedad y con sus ciudadanos. Desde este punto de vista, el saber especializado priva al ciudadano del derecho al conocimiento. La competencia técnica está reservada a los expertos, que se ocupan de saberes especializados pero despojan al ciudadano de un punto de vista global. Cuanto más se tecnifica la política, menos democráticas son sus prácticas. Pero el saber especializado también priva al científico de una visión global de los problemas, que le permita asumir la responsabilidad por el uso de sus conocimientos.

En todo caso, lo cierto es que en el marco de la sociedad de la información y el conocimiento estamos obligados a introducir mucha más información científica en el comportamiento ciudadano y mucha más responsabilidad ética en la formación científica. La desigualdad y la fragmentación social tienden a expresarse también en el plano cognitivo. El concepto de «fractura cognitiva» alude a la posibilidad de una segmentación en el plano de las posibilidades de comprender el mundo que agudice aun más la situación de exclusión que se produce en el plano social y económico. Comprender el mundo actual de

manera tal que sea posible tomar consciente y reflexivamente las decisiones que nos definan como Sujetos, implica estar científicamente alfabetizado. Desde este punto de vista, el conocimiento y la visión científica son condición necesaria para un desempeño ciudadano reflexivo y consciente. Decimos condición necesaria, pero no suficiente, ya que en las decisiones acerca del futuro de la sociedad se juegan opciones éticas muy profundas. Sin embargo, hoy más que nunca es necesario apoyar los valores éticos sobre bases de información y conocimientos que hagan posible la vigencia real de dichos valores.

---

**“... EN EL MARCO DE LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN Y EL CONOCIMIENTO ESTAMOS OBLIGADOS A INTRODUCIR MUCHA MÁS INFORMACIÓN CIENTÍFICA EN EL COMPORTAMIENTO CIUDADANO Y MUCHA MÁS RESPONSABILIDAD ÉTICA EN LA FORMACIÓN CIENTÍFICA”.**

---

En las sociedades tradicionales, donde la cultura era fundamentalmente oral, el comportamiento de las personas se definía por la tradición, la religión o la confianza en la comunidad. En las sociedades modernas, en cambio, la reflexión está en la base del sistema de reproducción, de tal manera que las prácticas sociales son examinadas constantemente y reformadas a la luz de nueva información sobre esas mismas prácticas, que de esa manera alteran su carácter constituyente. Pero, a diferencia de los factores que actúan en la sociedad tradicional, la información y el conocimiento no nos brindan seguridades ni certezas. Tal como lo sostuviera Giddens, “Nos encontramos en un mundo totalmente constituido a través del conocimiento aplicado reflexivamente, pero en donde al mismo tiempo, nunca podemos estar seguros de que no será revisado algún elemento dado de ese conocimiento”. (...) “Bajo las condiciones de modernidad, ningún conocimiento es conocimiento en el antiguo sentido del mismo, donde ‘saber’ es tener certeza, y esto se aplica por igual a las ciencias naturales y a las ciencias sociales.”<sup>13</sup>

---

12 Edgar Morin. La tête bien faite; Repenser la réforme, Réformer la pensée. Paris, Seuil, 1999.

---

13 Anthony Giddens, Consecuencias de la Modernidad. Madrid, Alianza, 1997, pág. 46.

La inestabilidad del conocimiento y su alto grado de dinamismo generan incertidumbre y erosionan las bases de confianza que existían en sociedades tradicionales. El deseo de retorno a esas bases constituye un mecanismo que explica, en parte, algunos de los fenómenos culturales y políticos actuales, desde el fundamentalismo religioso hasta la búsqueda de respuestas en algunas prácticas esotéricas. Pero más allá de esas reacciones, lo importante consiste en destacar la relevancia que adquiere actualmente el contacto reflexivo entre los expertos y los legos, entre los científicos y los ciudadanos. La credibilidad y la confianza son factores fundamentales del orden social. Mientras en las sociedades tradicionales las personas, tanto en teoría como en la práctica, podían hacer oídos sordos a los pronunciamientos de sacerdotes, sabios o hechiceros y continuar con las rutinas de la actividad cotidiana, en la sociedad moderna no podemos prescindir del conocimiento experto. Por esta razón los contactos con expertos o con sus representantes o delegados son lógicos y necesarios. Los puntos donde tienen lugar esos contactos son lugares muy significativos socialmente, ya que allí se define gran parte de la fortaleza o vulnerabilidad de los sistemas modernos de relaciones sociales. Fortalecer la capacidad de los legos para comprender el lenguaje experto y promover mayores niveles de responsabilidad social en los expertos, para que asuman las consecuencias sociales de sus decisiones técnicas, constituyen las claves políticas más importantes de la modernidad. Ambas son consecuencia de las estrategias educativas, dirigidas tanto a formar a la población como a los expertos.

El análisis anterior indica que una política educativa que enfrente los desafíos de la formación ciudadana en el contexto de la sociedad moderna debe poner a la formación científica en un lugar prioritario. Pero ese mismo análisis nos muestra la necesidad de un enfoque integral, que abarque tanto la educación formal como la no-formal y tanto la formación del conjunto de la población como la de los propios científicos y técnicos. La incorporación de la enseñanza de las ciencias a las preocupaciones de la política educativa no es una novedad. Existe una larga tradición en este campo y una mirada –aunque

sea somera- a esa tradición permite apreciar que tanto las ciencias como las matemáticas están sólidamente incorporadas a los planes de estudio de la enseñanza primaria y secundaria de la mayor parte de los países. El problema radica en que esta incorporación no está asociada a la universalización de la formación científica y de la capacidad para utilizar el método de razonamiento científico para la comprensión de los fenómenos que cotidianamente afectan la vida de la población.

Los estudios sobre la incorporación de la enseñanza de las ciencias a los contenidos curriculares formales indican que se produjo una suerte de “vaciamiento” de sus potencialidades transformadoras. Si bien el discurso que justificaba su introducción al currículum formal estuvo basado en la necesidad de fortalecer la racionalidad y el enfoque experimental, como opuesto al dogma y al prejuicio, “...las ciencias enseñadas han acabado por convertirse en un nuevo corpus teórico tan del gusto platónico. Lo abstracto de la matemática enseñada no ha sido menos accesible que la axiomática de la física que se enseña en las aulas. Incluso las modernas ciencias de la naturaleza han encontrado sus lugares de abstracción escolar en la bioquímica o en la descripción de los procesos celulares. El reino de lo indiscutible, de lo aislado de lo social, es la ciencia en las aulas, bien lejana por cierto de la ciencia viva en la realidad social”<sup>14</sup>

Esta caracterización de la enseñanza de las ciencias en la actualidad se acompaña por otras consecuencias no menos graves: la disminución de la vocación científica entre los estudiantes y tendencia a la concentración de la actividad científica en pocos países. Según un informe de la UNESCO estaríamos ante una situación paradójica ya que, mientras por un lado se toma conciencia del advenimiento de sociedades basadas en el uso intensivo de informaciones y conocimientos, por el otro se registra una significativa disminución –aun en los países industrializados- del número de estudiantes de ciencias y de personas que se dediquen a la investigación científica. La crisis actual de la enseñanza de ciencias tendrá consecuencias importantes no sólo porque no se podrá satisfacer la demanda de personal científico y técnico sino porque no se podrá satisfacer las exigencias crecientes de sociedad orientadas hacia la innovación y la justicia social<sup>15</sup>.

---

14 Mariano Martín Gordillo y Juan Carlos González Galbareté. “Reflexiones sobre la educación tecnológica desde el enfoque CTS”, en Revista Iberoamericana de Educación, Madrid, OEI, n 28, 2002.

15 UNESCO. Vers les sociétés du savoir. Paris, Editions UNESCO, 2005.

En los países de América Latina, esta crisis general se ve agravada por los resultados significativamente bajos registrados en el aprendizaje científico. Los datos de PISA son muy elocuentes al respecto. Allí se aprecia que los pocos países latinoamericanos que participaron de la prueba se ubican en los últimos puestos y, en algunos casos, los promedios están muy por debajo de los niveles mínimos necesarios para un desempeño básico en este campo. Los promedios, por otra parte, ocultan importantes desigualdades internas. Los países de América Latina no sólo están en los últimos puestos sino que, además, son los que muestran mayores distancias entre los mejores y los peores resultados. Esto significa que un porcentaje significativo de los ciudadanos latinoamericanos está (y estará en el futuro si no se diseñan y aplican estrategias eficaces de educación de adultos) excluido del acceso al manejo de los códigos de la ciencia y la tecnología, indispensables para un desempeño ciudadano reflexivo y para el acceso a puestos de trabajo decentes.

Las innovaciones en este campo son numerosas<sup>16</sup> y permiten sostener la hipótesis según la cual no se trata de cualquier enseñanza de ciencias la que puede dar respuesta a los desafíos que exige la formación de una ciudadanía reflexiva. La renovación de las metodologías de enseñanza de las ciencias está hoy a la orden del día y su objetivo se orienta a promover una educación que permita comprender la complejidad. Sin embargo, es necesario colocar el problema de las innovaciones en las metodologías de enseñanza de las ciencias en el marco de una política integral donde se destacan, al menos, cinco líneas principales de acción: (i) prioridad a la enseñanza básica obligatoria; (ii) prioridad a la formación de maestros y profesores; (iii) impulso a las actividades de divulgación

---

<sup>16</sup> Así, por ejemplo, pueden verse las experiencias sobre enseñanza de las ciencias recogidas en C. Ornelas, C. (coord.) Buenas prácticas de educación básica en América Latina. CEAL-ILCE, México, 2005.

científica; (iv) promoción de innovaciones y (v) fortalecimiento de la cooperación internacional.

El argumento fundamental para justificar la prioridad a la enseñanza básica es de tipo socio-político. El manejo de los saberes científicos básicos es un componente imprescindible en la formación de un ciudadano de la sociedad de la información. Esta es la razón por la cual la formación científica debe estar incorporada al contenido de la enseñanza universal y obligatoria. Desde el punto de vista formal es probable que este objetivo ya haya sido alcanzado en muchos países. Sin embargo, los resultados reales están lejos de garantizar la meta postulada por los discursos y los documentos oficiales. En este sentido, quisiéramos señalar la importancia que tiene la definición y aplicación de estrategias políticas que otorguen un alto prestigio social al trabajo en la enseñanza básica. Nuestros sistemas educativos funcionan con una lógica inversa a la que requiere la sociedad actual. Mientras actualmente es necesario una sólida formación básica, que brinde los fundamentos que permitan aprender a lo largo de la vida, nuestros sistemas funcionan sobre la hipótesis según la cual cuanto menos básico, más prestigioso. Así, el postgrado es más prestigioso que el grado, la secundaria más prestigiosa que la primaria y el lugar menos prestigioso de todo el sistema suele ser el primer grado de la escuela básica, donde se realiza el aprendizaje socialmente más importante: el de la lectura y la escritura.

Un cambio de este tipo implica una profunda modificación cultural. Algunos datos indican que la conciencia sobre la necesidad de este cambio cultural está alcanzando comenzando a producir efectos. Un ejemplo importante es el de varios premios Nobel en disciplinas científicas que han comenzado a involucrarse en proyectos destinados a mejorar la enseñanza de ciencias en el nivel primario o secundario<sup>17</sup>. Este fenómeno resulta relativamente similar al que se produjo en los orígenes de la educación universal y obligatoria, cuando los intelectuales más prestigiosos se dedicaban a escribir libros de lectura para la escuela primaria. Hoy es preciso que haya fuertes incentivos para que la formación básica sea atractiva desde el punto de vista del prestigio y el desempeño profesional de los educadores, y para que los intelectuales de más alto nivel se involucren en procesos de formación universal.

Desde el punto de vista del mejoramiento de la enseñanza de ciencias, obviamente la variable principal es la que se refiere a la formación inicial y continua de los docentes. En este aspecto, el papel de la universidad es crucial. Gran parte de los maestros y profesores son formados por las

---

<sup>17</sup> Ver, por ejemplo, G. Charpak, P. Léna y Y. Quéré. Los niños y la ciencia. La aventura de La mano en la masa. Buenos Aires, Siglo XXI Editores Argentina, 2006.

instituciones de enseñanza superior. Las universidades son también responsables de la investigación educativa vinculada con los métodos de enseñanza más eficaces para resolver los problemas de aprendizaje de los alumnos. En este sentido, es necesario impulsar debates y cambios en las orientaciones y pautas de prestigio de la actividad universitaria, que coloquen a la enseñanza científica básica en un lugar prioritario de sus programas y acciones.

El desempeño ciudadano reflexivo exige el manejo de los códigos científicos y es por ello que existe actualmente una fuerte tendencia al desarrollo de actividades de divulgación científica. Estas actividades se inscriben dentro del marco de lo que ha dado en llamarse «democracia cognitiva» y su éxito requiere, como condición previa, una ciudadanía capacitada para comprender los textos de divulgación. Pero la «democracia cognitiva» exige no sólo que haya actividades de divulgación científica que permitan a los ciudadanos tener acceso a los conocimientos necesarios para comprender el mundo en que vivimos. De similar importancia es la construcción de ámbitos en los cuales el manejo de dichos conocimiento pueda ser efectivamente puesto en práctica para la toma decisiones.

La participación pública en decisiones tecno-científicas se puede promover a través de diferentes estrategias e iniciativas, entre las cuales se pueden mencionar las Audiencias públicas (grupos de personas que participan en foros abiertos y discuten propuestas tecno-científicas del poder público), las audiencias parlamentarias (grupos políticos escuchan a expertos y actores sociales sobre determinadas iniciativas o cuestiones que los afectan), la gestión negociada (formación de comités integrados por representantes de diferentes sectores para alcanzar posiciones consensuadas sobre determinados problemas), los paneles de ciudadanos (especie de jurados populares) y las encuestas de

opinión<sup>18</sup>. Obviamente, en la tarea de divulgación científica, los medios de comunicación de masas juegan un papel fundamental. La televisión, los diarios y las radios, constituyen un vehículo fundamental en esta tarea. Al respecto, la formación de los periodistas y el involucramiento de los científicos en el diseño y preparación de programas de divulgación es un factor clave de la calidad de dichos programas.

Uno de los principios básicos de la actividad científica es la experimentación y la innovación. El sistema educativo formal es particularmente resistente a las innovaciones, pero parece llegado el momento de generar políticas que saquen a la innovación de su lugar “externo” al sistema y se incorpore como una práctica sistemática, estimulada por las propias pautas de la administración. La política de las innovaciones educativas es uno de los temas más controvertidos entre los analistas y tomadores de decisiones<sup>19</sup>. Para el caso de América Latina, parece evidente que es necesario estimular la capacidad de innovar. Pero en un contexto de fuertes carencias tanto materiales como de recursos humanos, las innovaciones en enseñanza de las ciencias deben, por lo tanto, asumir ese punto de partida tan desigual y fragmentado. Para ello, será necesario estimular innovaciones pero también crear las condiciones básicas – institucionales y materiales- que permitan que los estímulos sean efectivos. Esas condiciones apuntan, por lo menos, a tres componentes: condiciones materiales de trabajo de los docentes, equipamiento de las escuelas, normativas de gestión que otorguen premios a la innovación.

Por último es preciso destacar que la enseñanza de las ciencias es un campo muy propicio para la cooperación internacional. Los materiales y los equipos didácticos así como las propias metodologías de enseñanza tienen una base común, dada por el carácter más “universal” que define al conocimiento científico. Esta característica puede ser aprovechada para programas de cooperación que eviten la repetición de esfuerzos y que permitan aprovechar los avances realizados en otros contextos. Las modalidades de la cooperación también deben ser revisadas. No se trata de transferir productos terminados, “llave en mano”, sino de fortalecer la capacidad local para la utilización de esos productos en contextos locales. En este sentido, modalidades como las visitas de estudio, la capacitación del personal local, constituyen pistas alentadoras que deben ser incentivadas.

---

18 M. M. Gordillo y González Galbarte, op.cit.

19 R. F. Elmore y colaboradores, La reestructuración de las escuelas. La siguiente generación de la reforma educativa, Fondo de Cultura Económica, México, 1996. R. F. Elmore, “Getting to scale with good educational practice”, en Harvard Business Review, Vol. 66, Issue 1, 1996.

La alfabetización científica, por supuesto, no agota la formación ciudadana. La hipótesis de este trabajo es que hoy es necesario incorporar dicha formación a la formación ciudadana en el contexto de una sociedad globalizada y exigente en términos de reflexividad. Pero igualmente necesaria es el análisis del espacio en el cual se ejerce la ciudadanía. En la primera parte de este trabajo hicimos referencia al pilar del aprender a vivir juntos, que exige una definición de cómo definimos el espacio del nosotros, tradicionalmente ocupado por la pertenencia a una determinada nación.



### III. 4. ALFABETIZACIÓN DIGITAL UNIVERSAL

Los debates sobre el vínculo entre las tecnologías de la información y la educación son intensos y evolucionan a la misma velocidad que las tecnologías. El riesgo de obsolescencia afecta no sólo a los aparatos sino también a las ideas e hipótesis que formulamos al respecto. Una idea, sin embargo, parece ya consolidada: la necesidad de distinguir claramente dos cuestiones vinculadas entre sí, pero diferentes. Una es de carácter social y se refiere a la inclusión digital, mientras que la otra es de carácter pedagógico y se refiere al uso de las tecnologías como recursos didácticos o como dispositivos para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desde el punto de vista de la inclusión digital, el concepto central de las discusiones se refiere a las brechas que se abren tanto en términos de acceso como de capacidad de utilización. Las informaciones al respecto son bien conocidas. La primera dimensión de la brecha digital es la que se refiere al acceso a los diferentes tipos de tecnología. Con respecto a la telefonía fija, la tecnología de mayor antigüedad, los datos disponibles muestran que los países de la OCDE alcanzaron niveles de penetración superiores al 50% por cada 100 habitantes antes de 1995 y que esa situación se mantiene relativamente estable. Los países latinoamericanos, por su parte, si bien tuvieron un crecimiento sostenido que les permitió elevar su nivel de participación en ese período del 10 al 18%, todavía están lejos de los países desarrollados.

Con respecto a la telefonía móvil, de desarrollo más reciente, los países de la OCDE ya alcanzaron un nivel de penetración muy alto (cercano a la universalización) que ha provocado la desaceleración del ritmo de crecimiento. Los países de América Latina están acortando la brecha, pero en el 2006 recién alcanzaron una tasa de 54% de abonados. La penetración de computadoras sigue una tendencia similar, pero la brecha es aún mayor. Mientras en los países desarrollados la expansión se ha estancado a partir de 2003 en un nivel superior al 50%, los latinoamericanos mantienen un lento crecimiento que les permitió llegar en el 2005 a una tasa de sólo el 10% de computadoras por cada 100 habitantes. Por último, el acceso a Internet muestra a partir del año 2000 una fuerte ampliación de la brecha entre ambos grupos de países: en la OCDE se registra una penetración cercana al 60% mientras que en la región latinoamericana es de sólo el 18%<sup>20</sup>.

---

20 Un panorama completo de la información disponible sobre la brecha digital en América Latina puede verse en M. Guerra, M. Hilbert, V. Jordán y C. Nicolai. Panorama Digital 2007 de América Latina y el Caribe; Avances y desafíos de las políticas para el desarrollo con las Tecnologías de Información y Comunicaciones. Cepal, Santiago de Chile, 2008.

Las distancias en el acceso están asociadas a la brecha en la calidad de dicho acceso. Al respecto, el indicador más elocuente es la penetración de banda ancha. Mientras el 15% de los usuarios de los países desarrollados disponen de esta posibilidad, sólo lo tienen el 2% de los latinoamericanos. Este rezago constituye un significativo obstáculo para la adopción de nuevas aplicaciones electrónicas basadas en este tipo de dispositivo. Asimismo, mientras en los países desarrollados evoluciona de manera equilibrada el ritmo de crecimiento de la capacidad de ancho de banda y el crecimiento del número de suscriptores, en los países latinoamericanos crecen más rápidamente los suscriptores que la capacidad de conectarlos a la red mundial, lo cual afecta la calidad del servicio.

El acceso a las nuevas tecnologías está íntimamente asociado al ingreso económico, al nivel educativo, al género y la etnia. Así, por ejemplo, el usuario sudafricano medio de Internet tiene un ingreso económico siete veces superior al promedio nacional; el 90% de los usuarios latinoamericanos proviene de los sectores más ricos de la población; en todas las regiones del mundo, porcentajes muy altos de los usuarios tienen títulos universitarios; en EEUU el uso de ordenadores en las casas es cinco veces superior en los niños que en las niñas; los jóvenes tienen mucho más acceso que los adultos y las diferencias por grupos étnicos también es muy significativa<sup>21</sup>.

Estos promedios ocultan importantes desigualdades internas. Para el caso de América Latina, con datos comparables correspondientes al año 2001, se podía apreciar que la penetración de Internet alcanzaba su máximo nivel en Chile donde, no obstante, el acceso era cercano al 20 %. El resto de los países tenían porcentajes significativamente menores y si bien la

---

21 PNUD, Informe de Desarrollo Humano 2001. Poner el adelanto tecnológico al servicio del desarrollo humano. New York, 2001. PNUD. Desarrollo Humano en Chile. Las nuevas tecnologías: ¿un salto al futuro?. Santiago de Chile, 2006.

expansión es muy rápida, los límites a esa expansión impuestos por la ausencia de infraestructura de conectividad y por las condiciones de pobreza general de la población son muy fuertes.

Las políticas de inclusión digital pueden ser consideradas como campañas de alfabetización. Hoy está fuera de discusión la necesidad de estar digitalmente alfabetizado como requisito básico para el desempeño ciudadano. Pero al igual que con la alfabetización de la lecto-escritura, la distinción ya no pasa sólo por manejar el mecanismo sino por dominar estos instrumentos de manera que constituyan un vehículo para comprender el mundo y para expresarse. En un muy interesante libro sobre la cultura digital, Doueihi señala que la brecha principal ya no pasa por el acceso sino por la capacidad de uso<sup>22</sup>. La división ahora se establece entre usuarios y manipuladores y debemos asumir que la alfabetización digital es muy exigente en términos cognitivos. Los programas de universalización del acceso son un paso fundamental en el proceso de democratización educativa, pero colocan el problema en una fase superior, más compleja pero igualmente urgente y necesaria.

Desde este punto de vista, se puede apreciar la articulación estrecha entre la dimensión socio-económica y la dimensión cognitivo-pedagógica de las políticas de inclusión digital. La discusión en este punto se refiere a la opción entre definir un contenido curricular específico para enseñar el manejo de las TIC o establecerlo como contenido transversal a todas las asignaturas. Visto desde la perspectiva de la alfabetización digital, es posible hacer la analogía con la lecto-escritura. Si bien todas las materias utilizan la lecto-escritura y el libro como soporte, no por ello deja de existir en el currículo escolar una materia específica para enseñar a leer y escribir, para dominar la sintaxis, la gramática y el manejo sofisticado de la lengua.

Con ese mismo criterio, parecería que no es posible descartar fácilmente la idea de una asignatura específica desde la enseñanza básica, destinada a la enseñanza del manejo de las tecnologías para evitar o reducir la brecha entre los simples usuarios y los manipuladores.

La segunda dimensión es objeto de mucha mayor controversia. Una línea importante de estudios sobre el tema enfatiza las potencialidades educativas de las TIC con respecto a las operaciones cognitivas más complejas (manejo de información, resolución de problemas, pensamiento crítico, creatividad, innovación, autonomía, colaboración, trabajo en equipo). Estos estudios enfatizan la capacidad de las

---

22 Milad Doueihi. La gran conversión digital. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2010.

tecnologías para promover el aprendizaje centrado en el alumno, la interactividad del estudiante con el material educativo (lo que facilita el “aprender haciendo”), la retroalimentación automática (facilitando la personalización de la enseñanza), edición de materiales digitales (lo que permite una nueva construcción de conocimiento) y visualización de conceptos difíciles a través de simulaciones o animaciones.

Sin embargo, no son pocos los estudios que indican que estas promesas de la aplicación de las nuevas tecnologías en la educación, están lejos de cumplirse. No se trata de negar la potencialidad democratizadora o innovadora de las nuevas tecnologías sino de insistir en que el ejercicio de esas potencialidades no depende de las tecnologías mismas, sino de los modelos sociales y pedagógicos en los cuales se inserte su utilización.

En este aspecto, se destacan dos problemas principales: la dinámica de producción de contenidos y el impacto de las nuevas tecnologías sobre los resultados de aprendizaje.

Con respecto a los contenidos, la paradoja que plantean las nuevas tecnologías es que mientras los sistemas educativos intentan introducir mayores niveles de descentralización en la definición de los currículos de enseñanza, los contenidos de software, web-sites, materiales multimediales, videos, etc. son producidos y evaluados por otros actores, generalmente las empresas multinacionales que concentran el poder de producción.

Esta situación podría cambiar a partir de la tendencia a la producción de contenidos por parte de los usuarios, cada vez más fuerte en Internet, en lo que se denomina la web 2.0. Estos fenómenos nuevos deben ser analizados con atención. En el caso específico del sistema educativo, es importante considerar la

dimensión institucional de la participación de los usuarios. Por un lado, existe una obligación política por parte de los organismos públicos (Ministerios de Educación) de asumir su responsabilidad en las decisiones acerca de los contenidos que deben ser transmitidos por las instituciones educativas. Esta obligación implica definir diseños curriculares en el amplio sentido de la palabra: conocimientos, valores, actitudes, competencias, habilidades, etc., a ser aprendidas por los alumnos. Por el otro, el “usuario” en el sistema educativo es institucional y colectivo, en contraposición al habitual usuario individual que puede ser aceptado en otros ámbitos de desempeño. El clásico debate entre centralización y descentralización, entre homogeneización y diversificación curricular, asume ahora nuevas modalidades. Lo importante, nuevamente, es reconocer que la incorporación de las nuevas tecnologías no garantiza una u otra orientación. Definir dicha orientación es una tarea política, al servicio de la cual pueden ponerse las tecnologías.

En el mismo sentido, es importante observar las tendencias que se desarrollen desde el punto de vista de los costos de estas estrategias. Existe la posibilidad que los sectores de altos recursos intenten diferenciarse en el uso de las tecnologías de la información, por lo cual buscarán contenidos que se adapten a las necesidades de los alumnos y a la comunidad educativa a la que pertenecen aunque tengan que pagar por ellos. Los sectores con bajos recursos que acceden a la red están prácticamente obligados a consumir únicamente aquellos que son de distribución gratuita, es decir los producidos por los portales oficiales u otros portales que no cobren por el acceso a los materiales<sup>23</sup>. Este es otro terreno de pugna, donde el software libre viene dando una difícil pero sostenida batalla y ya aparecen distintas versiones de software-educativos, aplicaciones de escritorio, graficadores, programas de edición multimedial, para citar sólo algunos ejemplos- que cumplen con eficiencia las funciones del software propietario.

En cuanto a los impactos sobre los resultados de aprendizaje, las investigaciones al respecto indican que es preciso adoptar posiciones muy prudentes. Un informe relativamente reciente sobre los EEUU<sup>24</sup> indica que está aumentando brecha entre la promesa sobre el potencial de las tecnologías y los caminos por los cuales dichas tecnologías pueden producir realmente cambios en las escuelas. Si bien las innovaciones y el financiamiento aumentan rápidamente, las investigaciones sobre cómo las tecnologías afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje producen resultados muy lentos y dispares.

---

23 S. Gvirtz. y L. Manolakis. Op.cit.

24 K.McMillan Culp, M. Honey, E. Mandinach. A Retrospective on Twenty Years of Education Technology Policy. U.S. Department of Education, Office of Educational Technology, october 2003.

El estudio de Alvaro Marchesi y Elena Martín en España<sup>25</sup> permitió comprobar que los profesores cambian sus expectativas sobre las potencialidades del uso de las tecnologías a medida que las conocen: cuanto más las conocen, menos expectativas tienen. Según los autores, “...los datos recogidos y las comparaciones realizadas sugieren que la enseñanza con ordenador no cambia por sí misma el modelo de enseñanza y aprendizaje de los profesores.” Y que desde el punto de los resultados de aprendizaje, los resultados indican que no hay ninguna diferencia significativa entre las calificaciones de los que pasaron por el aula informática y los que siguieron en el aula tradicional.

En el mismo sentido, el estudio de Goery Delacôte<sup>26</sup>, director del museo de ciencias de San Francisco mostró que las escuelas dotadas de computadoras y de una red local no necesariamente operaban en forma innovadora, ya que no distribuían jamás las informaciones recolectadas en el exterior y la red era utilizada sólo para distribuir instrucciones a los terminales y recolectar los resultados de los ejercicios para evaluación. Las actividades de investigación y de acceso a la información para resolver un problema o buscar una explicación, jamás eran aseguradas, lo cual le permitió sostener que una función tecnológica correcta (la red local) al servicio de una función pedagógica tradicional (la instrucción), tiende a reforzar el enfoque tradicional. En estos contextos, la red local queda confinada en una sala de clase o en el laboratorio, la instrucción se organiza por disciplina y en los horarios habituales, lo cual provoca que el computador sea utilizado para enseñar más que para aprender

---

25 Alvaro Marchesi y Elena Martín. Tecnología y aprendizaje; Investigación sobre el impacto del ordenador en el aula. Madrid, Instituto IDEA, 2003.

26 Goéry Delacôte. Savoir apprendre; Les nouvelles méthodes. Paris, Ed. Odile Jacob, 1996.-

Estas informaciones y el somero análisis que las acompaña permiten apreciar que es necesario colocar las estrategias de incorporación de las tecnologías de la información en la educación en el marco de una política educativa sistémica dirigida a reducir las desigualdades, a romper el determinismo social de los resultados de aprendizaje y a promover procesos de enseñanza-aprendizaje orientados por el objetivo de “aprender a aprender”. Esa misión no nace naturalmente de las tecnologías sino que proviene de fuera de ellas.

Al respecto, es posible sostener que existe un consenso amplio acerca de la hipótesis según la cual no existe una suerte de “determinismo tecnológico” en la modificación de los estilos o los modelos de enseñanza y aprendizaje. Tal como lo recordaran recientemente I. Dussel y L. A. Quevedo, “...la mediación del mundo adulto sigue siendo fundamental, y quizá más todavía en esta cultura dominada por la proliferación de signos. En esa ayuda en la navegación por este mundo opaco, la escuela puede ayudar a dar forma, lenguaje y contenido a nuevas esperanzas y deseos, y también a apropiarse de manera más relevante de todas esas enormes posibilidades que hoy prometen las nuevas tecnologías.”<sup>27</sup>

---

**“...ES NECESARIO COLOCAR LAS ESTRATEGIAS DE INCORPORACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN EN LA EDUCACIÓN EN EL MARCO DE UNA POLÍTICA EDUCATIVA SISTÉMICA DIRIGIDA A REDUCIR LAS DESIGUALDADES”.**

---

Concluyo alertando sobre la necesidad de que los procesos de introducción de las tecnologías de la información en las escuelas sean acompañados por instancias de experimentación y de evaluación, que son las únicas que pueden evitar falsas ilusiones y garantizar que las enormes inversiones que requieren estos procesos tengan los efectos buscados. En este terreno, la acción está rodeada de altos riesgos. Sin embargo, la inacción también es muy riesgosa. No tomar medidas que permitan introducir

---

27 I. Dussel y L. A. Quevedo. Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. VI Foro Latinoamericano de Educación. Buenos Aires, Santillana, 2010

masivamente las tecnologías de la información en las escuelas implica dejar excluida a una parte importante de la población del acceso a estos bienes. Creo que debemos introducir mayores dosis de experimentación y de innovación en las políticas públicas, tal como permitimos en otros ámbitos de la sociedad. La posibilidad de garantizar el éxito depende de ir construyendo socialmente una cultura de debate público sobre estos temas, con el máximo de información, rigor y transparencia.

### III. 5. EL DESAFÍO DE LAS POLÍTICAS DE SUBJETIVIDAD

Los estudios sobre experiencias exitosas en romper el determinismo social de los resultados de aprendizaje ponen de relieve que las políticas destinadas a mejorar los insumos materiales del aprendizaje son necesarias pero no suficientes. La reproducción de la desigualdad hoy incluye un fuerte componente subjetivo. Al respecto, podemos recurrir nuevamente al Informe del PNUD, donde se enfatiza la hipótesis según la cual la desigualdad no sólo afecta las posibilidades de acceso a bienes y servicios sino que también limita la facultad de las personas para generar metas y su capacidad para alcanzarlas. Desde este punto de vista, el Informe analiza los principales factores que inciden en la formación de las aspiraciones de los padres respecto del nivel de educación que desean para sus hijos. El punto de partida es sostener que la capacidad de generar aspiraciones está socialmente determinada. “Los distintos niveles de logro que las personas desean alcanzar en diferentes dimensiones de sus vidas se originan en el contexto social, es decir, están fuertemente influenciados por la experiencia, las normas sociales vigentes, las condiciones socio-económicas y la observación de otras personas y de sus formas de vida. A su vez, las personas están expuestas a una mayor influencia de aquellos que más se les asemejan, o de quienes tienen experiencias que los individuos consideran relevantes para sus propias vidas. Es lógico pensar, por ejemplo, que en el proceso de formación de las aspiraciones relativas a la escolaridad de los hijos, los padres

tendrán en cuenta principalmente aquello que observan a su alrededor en el círculo integrado por vecinos, amigos, parientes y colegas.”<sup>28</sup>

Los resultados de las encuestas llevadas a cabo en tres ciudades (Buenos Aires, México y Managua) muestran que existen altos niveles de estratificación. Los hogares de bajo nivel socio-económico están asociados a redes sociales, familias, amigos, colegas de trabajo, etc. también de bajos ingresos. Sin embargo, “la estratificación de las aspiraciones educativas de los padres y madres respecto de sus hijos e hijas parece ser menor que la estratificación socioeconómica: en las tres áreas metropolitanas consideradas en el estudio, al menos seis de cada diez padres o madres declararon que aspiraban, independientemente de su NSE, a que sus hijos alcanzaran un nivel de educación universitario”. En el punto anterior referido a los docentes ya hicimos referencia a la influencia que tienen los diferentes actores en la formación de las aspiraciones educacionales. Ahora quisiera retomar ese análisis desde una perspectiva diferente.

La hipótesis de trabajo que deseamos postular consiste en sostener que – sin dejar de reconocer la importancia de mejorar los insumos materiales del aprendizaje – es fundamental prestar atención a la dimensión subjetiva de los actores del proceso pedagógico. Esta valorización de la subjetividad permite recuperar buena parte del debate contemporáneo acerca de lo que se ha dado en llamar las nuevas desigualdades. Dicho debate ha permitido apreciar que mientras las desigualdades tradicionales eran fundamentalmente “inter-categoriales”, las nuevas desigualdades son “intra-categoriales”. Mirado desde el punto de vista subjetivo, una de las características más importantes de este fenómeno es que ahora la desigualdad resulta mucho más difícil de aceptar, porque pone en crisis la representación que cada uno tiene de sí mismo. Estas nuevas desigualdades provocan, por ello, un sufrimiento mucho más profundo, porque son percibidas como un fenómeno más personal que socio-económico y estructural<sup>29</sup>. Paradójicamente, este mayor sufrimiento subjetivo está acompañado por una legitimidad mucho más fuerte de la desigualdad en el plano público y social. En la medida que se privatizan las responsabilidades de la desigualdad social, se vuelven más opacas las responsabilidades públicas.

Reconocer la importancia de la dimensión subjetiva de los fenómenos sociales plantea nuevos problemas a la teoría y a la acción política. Las políticas sociales destinadas a enfrentar los problemas

---

28 PNUD, op. cit. pág. 82

29 J-P.Fitoussi y P. Rosanvallon, La nueva era de las desigualdades. Buenos Aires, Manantial, 1997.

asociados a la pobreza suelen ser políticas de masas, con escasas o nulas posibilidades de personalización. Sólo en contextos donde la pobreza afecta a sectores reducidos de población y donde existe una relativa abundancia de recursos, parece posible plantearse la posibilidad de personalizar las estrategias de intervención. En situaciones donde es preciso atender contingentes muy numerosos con pocos recursos, la tentación por ignorar la dimensión subjetiva del problema es muy fuerte. Sin embargo, nadie puede suponer, bajo el pretexto de la necesidad de atender necesidades masivas, que la subjetividad es menos necesaria en los servicios destinados a sectores de bajos recursos que en los servicios para población de altos recursos.

Los estudios sobre políticas compensatorias en educación, por ejemplo, ponen de relieve los límites de las estrategias de carácter masivo (lo mismo para todos), pero también son elocuentes en cuanto a mostrar las dificultades que existen para incorporar la dimensión subjetiva en los modelos de gestión de dichas políticas<sup>30</sup>.

Dicho en otros términos, estaríamos ante la posibilidad de avanzar en el diseño de políticas de subjetividad, tema muy complejo pero que es preciso comenzar a desarrollar<sup>31</sup>. Siguiendo esta línea de análisis, lo que sigue es un intento de identificar aquellos aspectos que aparecen en el trayecto de las personas o de los grupos que logran superar los determinismos sociales y

---

30 Ver, por ejemplo, OEA./Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Estrategias sistémicas de atención a la deserción, la repitencia y la sobreedad en escuelas de contextos desfavorecidos; Un balance de los años '90 en la Argentina. Buenos Aires, 2002.

31 La subjetividad no se reduce –desde esta perspectiva, a la intimidad de una persona: Según la feliz expresión de Alain Ehrenberg, “la subjetividad se ha transformado en una cuestión colectiva”. Sobre este tema, ver el interesante capítulo que se dedica a la subjetividad en Danilo Martucelli, Grammaire de l’individu. París, Gallimard, 2002.

culturales y que tienen vinculación directa con el trabajo pedagógico. En este punto, puede ser interesante recuperar algunos de los aportes de los estudios basados en el concepto de resiliencia. Desde este enfoque, no se trata de negar la relevancia de los factores objetivos, sino de distinguir los efectos del traumatismo por un lado, de los efectos de la representación del traumatismo por el otro. Contrariamente a lo que habitualmente se cree, en nuestra cultura los efectos biológicos, por ejemplo, son a menudo reparables debido a la plasticidad de nuestro cerebro, mientras que los efectos atribuibles a la representación subjetiva del trauma – provocada ya sea por el discurso social o académico-, pueden ser mucho más difíciles y lentos de restaurar. Una política educativa que pretendiera asumir el reto de la subjetividad para garantizar igualdad de oportunidades debería –si este análisis fuera válido – hacerse cargo de estas dimensiones<sup>32</sup>.

---

**“...ES FUNDAMENTAL PRESTAR ATENCIÓN A LA DIMENSIÓN SUBJETIVA DE LOS ACTORES DEL PROCESO PEDAGÓGICO. ESTA VALORIZACIÓN DE LA SUBJETIVIDAD PERMITE RECUPERAR BUENA PARTE DEL DEBATE CONTEMPORÁNEO ACERCA DE LO QUE SE HA DADO EN LLAMAR LAS NUEVAS DESIGUALDADES”.**

---

Sin pretender ser exhaustivos, parece plausible destacar al menos cuatro aspectos que pueden ser objeto de una política educativa y que han demostrado tener significativa importancia en los casos de experiencias exitosas: (i) la capacidad para formular un proyecto, (ii) la capacidad para elaborar una narrativa acerca de la situación, (iii) la confianza por parte de adultos significativos en la capacidad del sujeto para superar la situación adversa y (iv) el compromiso y la responsabilidad por los resultados. La fertilidad y la pertinencia de estos cuatro factores se deriva, en gran parte, del hecho que ya han sido señaladas desde la propia práctica pedagógica como muy importantes para el trabajo educativo.

---

32 Al respecto, Ver, por ej. Boris Cirulnik, Les vilains petits canards. Paris, Odile Jacob, 2001.

Como puede apreciarse, nos estamos refiriendo a características subjetivas directamente vinculadas al desempeño profesional de los docentes. La presencia de estas características hoy es producto de la casualidad y no de estrategias destinadas a promoverlas y a exigirlos como requisito para el ejercicio profesional. Por otra parte, como veremos a continuación, las características de subjetividad pueden ser logradas a través de dispositivos institucionales tales como los modelos de organización del trabajo, sistemas de evaluación de desempeño y carrera profesional.

## (i) Proyecto

Existen numerosos testimonios que indican que una de las características de las personas o las comunidades que logran superar las condiciones adversas es que disponen de un proyecto para el futuro. Disponer de un proyecto es muy importante tanto para soportar el trauma como para superarlo. Pero, en un sentido más amplio, ser capaz de elaborar un proyecto es un aspecto central en el proceso de construcción de un sujeto.

La teoría sociológica se ha encargado de mostrar que la capacidad y la posibilidad de elaborar un proyecto están socialmente determinadas. Al respecto, es posible evocar los estudios donde se advierte que la ausencia de proyectos es uno de los factores más significativos en la caracterización de la pobreza. Esta carencia se ha acentuado en las últimas décadas, como consecuencia de los cambios sociales y económicos, que aumentaron significativamente los niveles de incertidumbre sobre el futuro. “En un mundo en cambio y fuera de control, no existe otro punto de apoyo que el esfuerzo del individuo para transformar las experiencias vividas en construcción de sí como actor”, sostuvo Alain Touraine para explicar el concepto de Sujeto. Pero este proceso de construcción del sujeto (que pasa básicamente por la capacidad de definir un proyecto de vida)

requiere apoyos institucionales, particularmente los que brindan la familia y la escuela. Desde esta perspectiva, es posible recuperar los análisis y propuestas que enfatizan la necesidad de concebir la tarea educativa como una tarea de orientación y las estrategias destinadas a promover los proyectos educativos institucionales.

La función de orientación puede ejercerse a través del fomento de una gran diversidad de actividades, que incluyen desde el manejo de los códigos con los cuales se procesa la información y se expresan las demandas hasta la discusión general acerca de la evolución de la sociedad, de la cultura, de la economía, de las nuevas profesiones y el fomento de la participación en los procesos de toma de decisiones. Pero desde el punto de vista de la subjetividad, particularmente de aquellos que viven situaciones de pobreza y exclusión, el aspecto central de la tarea educativa consiste en plantear las preguntas claves de la identidad personal: ¿Qué quiero ser? ¿En qué creo? ¿Cuáles son mis fortalezas y mis debilidades?. La escuela y los adultos que la ocupan deberían ayudar a los jóvenes a plantearse y contestarse estas preguntas<sup>33</sup>. Un enfoque de este tipo orientaría, sin dudas, una serie de estrategias tanto desde el punto de vista curricular como desde el punto de vista de las estrategias de enseñanza-aprendizaje, la formación docente y la integración de equipos profesionales en las escuelas.



Los proyectos institucionales se ubican en el marco de las estrategias destinadas a otorgar mayor autonomía a las escuelas. La literatura al respecto es abundante y permite apreciar que no se trata simplemente de desregular el sistema y esperar que se elaboren los proyectos. Es necesario fortalecer la capacidad de elaborar proyectos a través de acciones que compensen la desigual distribución de dicha capacidad.

## (ii) Narrativa

La constitución del sujeto también está asociada a la capacidad de articular en un relato las imágenes y representaciones vinculadas a la trayectoria de vida. Desde el momento que una persona puede relatar lo que le ha sucedido, sus sentimientos y sus interacciones con el medio se modifican. La naturaleza de lo sucedido deja de ser puramente sensorial para transformarse en verbal y dirigida a alguien que no estuvo presente en el momento de la situación. Recomponer el acontecimiento con palabras no sólo modifica las representaciones mentales de la persona y el sentido que él le atribuye a lo sucedido sino que permite establecer vínculos de confianza con nuevos interlocutores<sup>34</sup>.

Fortalecer la capacidad de producir relatos, de establecer nexos lógicos entre distintas representaciones, supone tener un fuerte dominio del código de la lectoescritura. Desde este punto de vista, la justificación acerca de la prioridad que debe asumir el aprendizaje de la lecto-escritura en las estrategias destinadas a mejorar la calidad de la educación, adquiere un nuevo estímulo y sentido. Alrededor de este eje curricular se articulan una serie de actividades (el teatro, la literatura, la poesía, etc.) de alto valor en

el trayecto de la superación de los determinismos. En definitiva, se trata de orientar la enseñanza de la lectura y la escritura hacia el objetivo de fortalecer la capacidad de expresar demandas y necesidades y de comprender lo que sucede.

## (iii) Confianza

La confianza ha sido objeto de frecuentes análisis en los estudios sobre el papel que juegan las expectativas del docente sobre la capacidad de aprendizaje de los alumnos. El clásico estudio de Rosenthal sobre el “efecto Pygmalion” es uno de los más frecuentemente evocados para justificar la importancia que reviste la actitud del docente y sus expectativas en la determinación del fracaso o el éxito escolar.

Pero los estudios y la experiencia indican que la confianza es un objeto difícil de administrar. Las representaciones que tanto alumnos como maestros tienen de sí mismos o de los otros son objetos contruidos en forma lenta y sólida. Al contrario de agresiones intensas pero momentáneas, que suelen dejar menos impacto en la memoria, las agresiones producidas por estigmas sociales son durables y difíciles de modificar. Exagerando un poco nuestra disponibilidad de conocimientos, podríamos decir que conocemos relativamente bien el contenido y los procesos de construcción social de las representaciones, pero sabemos muy poco o nada acerca de cómo modificarlas. La pedagogía enfrenta aquí una de sus barreras más serias, ya que la modificación de estos estigmas implica un trabajo “contra-cultural”. En este sentido, construir una escuela y unos docentes capaces de promover trayectorias de aprendizaje que superen los determinismos sociales implica adoptar un enfoque político-educativo con claros compromisos con la equidad social. El punto central de la discusión, sin embargo, es cómo traducir dicho compromiso en actitudes y procedimientos pedagógicos técnicamente eficaces. Sabemos, en todo caso, que la confianza y la modificación de representaciones pasa por dimensiones de la personalidad que van mucho más allá de la dimensión cognitiva. La información es necesaria, pero sólo si se trabaja con la afectividad será posible modificar estereotipos y prejuicios.

## (iv) Compromiso y responsabilidad por los resultados

Ya se hizo referencia a este tema en el capítulo dedicado a los docentes, donde postulamos la hipótesis según la cual este comportamiento subjetivo depende básicamente del modelo de organización del trabajo escolar. Estrategias como el pago por resultados en un extremo y la apelación retórica al compromiso oral por el otro, han mostrado ser poco eficaces para promover la responsabilidad por los

---

34 Boris Cyrulnik. Op. cit.

resultados, factor decisivo para mejorar la calidad de la educación y romper el determinismo social de los resultados de aprendizaje. La discusión y las experiencias de cambio institucional son bien conocidas. Aquí sólo quisiéramos agregar la posibilidad de fortalecer la importancia de algunos instrumentos de tipo cultural y simbólico en la formación inicial docente, referidos a los tres puntos anteriores: la confianza, la capacidad de formular proyectos y la narrativa están estrechamente vinculados al mayor compromiso y responsabilidad por los resultados.

#### IV. Párrafo final

Quisiera finalizar este ensayo enfatizando la idea central que lo ha inspirado: es necesario que pongamos el mediano-largo plazo en nuestra agenda de discusiones y, para ello, es preciso que comencemos por discutir el sentido de la educación, en “para qué” queremos educar. En un contexto donde existe una concentración muy fuerte en el presente, reclamar la discusión sobre el futuro es profundamente contracultural. Nadie mejor que José Saramago para reflejar la importancia de esta pregunta. Una escena de El año de la muerte de Ricardo Reis, ilustra muy bien la situación que estamos viviendo. Saramago describe el momento de la llegada de Ricardo Reis a Lisboa con estas palabras:

“El maletero alza la gorra y le das gracias, el taxi arranca, el conductor quiere que le digan Para dónde, y esta pregunta, tan sencilla, tan natural, tan adecuada al lugar y circunstancia, coge desprevenido al viajero, como si haber comprado el pasaje en Río de Janeiro hubiera sido y pudiera seguir siendo respuesta para todas las preguntas, incluso aquéllas pasadas, que en su tiempo no encontraron más que el silencio, ahora, apenas ha desembarcado, y ve que no, tal vez porque le han hecho una de las preguntas fatales, Para dónde, la otra, la peor, sería, Para qué...”

Esta es la pregunta fatal que enfrentamos los educadores en este comienzo del siglo XXI, cuando estamos preparando a las nuevas generaciones que vivirán probablemente hasta los finales de este siglo. Se auguran cambios muy rápidos y profundos. En este texto tomamos una posición con respecto a la dirección de dichos cambios – la sociedad más justa - y apoyamos esa toma de posición con líneas específicas de acción, para que la pregunta fatal no nos tome desprevenidos.

**N. de la R.: Este artículo complementa el texto publicado en el N° 20 de la revista digital e-Eccleston en el que se desarrollaron ítems relacionados con el sentido de la educación para el Siglo XXI, estrategias para la construcción de una educación más justa, la prioridad de la educación inicial y la organización del trabajo docente.**

**Nuevamente, agradecemos a Juan Carlos Tedesco por compartir este documento sobre el que basó su conferencia en el Congreso Perspectivas actuales sobre Educación y Primera Infancia: Nuevos Escenarios. ISPEI Sara C. de Eccleston, Buenos Aires, noviembre de 2014.**

*Juan Carlos Tedesco es licenciado en Ciencias de la Educación (UBA). Se ha desempeñado como profesor de Historia de la Educación en Universidades Nacionales; como Director del CRESALC (Centro Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe), en Caracas (Venezuela), Director de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC), en Santiago (Chile), Director de la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO, en Ginebra, Director de la sede regional del Instituto Internacional de Planificación de la Educación (UNESCO) en Buenos Aires. Fue Secretario de Educación de la República Argentina entre 2006 y 2007, Ministro de Educación de la República Argentina entre 2008 y 2009, y actualmente es Profesor-Investigador de la Universidad Nacional de San Martín (Argentina). Ha dictado cursos de postgrado en maestrías y doctorados, es profesor de la Universidad de San Andrés (Buenos Aires, Argentina) y es autor de numerosos artículos y libros. Entre ellos se destacan: Educación y sociedad en Argentina: 1800-1945 (Buenos Aires, 1972); El Proyecto Educativo Autoritario. Argentina 1976-82 (Buenos Aires, 1983); Una nueva oportunidad. El rol de la educación en el desarrollo de América Latina, (Buenos Aires, 1995), en cooperación con E. Schiefelbein; El Nuevo Pacto Educativo, (Madrid, 1995). Educar en la sociedad del conocimiento. (Buenos Aires, 2000); Educación y Justicia Social en América Latina, (Buenos Aires, 2012). Pedagogía y democratización de la Universidad, (Buenos Aires, 2014).*



## EDUCACION INICIAL | CONVOCATORIA

### CONVOCATORIA A LA REVISTA

e- Eccleston invita formalmente a la presentación de Artículos y Relatos de Experiencias para la Revista electrónica.

A partir del año 2008 el Consejo Directivo del ISPEI Sara C. de Eccleston, propone que la revista especializada en Educación Infantil y en Formación Docente para la Educación Infantil integre artículos de temáticas diversas.

Continuamos con la recepción de relatos de experiencias desarrolladas en el ámbito de la Educación Infantil y de la Formación Docente para la Educación Infantil, con temática abierta.

Invitamos a todos los docentes y estudiantes de la Carrera de Formación Docente para el Educación Infantil como así también a docentes y equipos de las distintas instituciones que tengan a su cargo el desarrollo de la Educación Infantil a participar en esta publicación con artículos o con relatos de experiencias.

Nos parece muy valioso compartir este espacio de intercambio académico con el fin de enriquecer el trabajo de todos.

Oportunamente se comunicará a través de la Página Web institucional la fecha límite para la recepción de artículos para el próximo número.

Las “Orientaciones para autores” que se presentan a continuación también aparecen publicadas en el link del sitio del ISPEI Eccleston (<http://iesecleston.buenosaires.edu.ar>).

Los artículos deben ser enviados a [revistaeccleston@yahoo.com.ar](mailto:revistaeccleston@yahoo.com.ar)

### ORIENTACIONES A LOS AUTORES

Con el objeto de facilitar la publicación de los trabajos, se indican las orientaciones generales para su presentación.

Los trabajos deben ser de mediana extensión y presentar un desarrollo sustantivo de la problemática elegida.

Deben ser inéditos.

Preferentemente, los artículos enviados no deben ser sometidos en forma simultánea a la consideración de otros Consejos Editoriales. En caso de que ello ocurra, los autores deberán informar al Comité Editorial de esta revista.

La evaluación por parte del Comité Editorial es de carácter anónimo y no puede ser recurrida o apelada ante ninguna otra instancia de evaluación.

Los trabajos deben enviarse con un resumen de no más de 5 (cinco) líneas, indicando aquellas palabras clave que permiten dar cuenta de su contenido. Deben consignarse además del nombre del/os autor/es, una línea que dé cuenta de la inserción académica y/o profesional.

Cada número de e-Eccleston incluye dos tipos de escritos: a) “artículos” de mediana extensión de no más de 12 (doce) páginas, a razón de 3200 caracteres por página, incluidos los espacios; b) “experiencias” cuya extensión no debe superar las 3 (tres) páginas, a razón de 3200 caracteres por página, incluidos los espacios.

Los trabajos deben enviarse por correo electrónico hasta la fecha establecida para cada número, a la siguiente dirección de e-mail: [revistaecceleston@yahoo.com.ar](mailto:revistaecceleston@yahoo.com.ar).

**La presentación será en procesador de textos Word o similar, en formato A4, a espacio y medio, en Times New Roman, cuerpo 12. La presentación debe acompañarse de un abstract junto con los siguientes datos: nombre y apellido, mail, institución a la que pertenece y tres palabras claves. Los cuadros y gráficos, si los hubiere, deben enviarse en forma separada, en planilla de cálculo Excel o similar y las imágenes en formato jpg.** En todos los casos, debe especificarse el nombre del archivo y el programa utilizado.

Para los casos de “Experiencias”, el/los autor/es deben especificar su cargo, las fechas y el nombre de la institución en que la realizó. Una orientación sobre normas bibliográficas puede encontrarse en este archivo: HTUnormas.apa.UTH La bibliografía debe consignarse con exactitud. Si se trata de una publicación periódica, debe indicarse fecha y número de aparición.

No se aceptarán artículos que tengan más de 4 autores; en el caso en que haya más de personas, quedará solamente explicitada su colaboración como colaboradores a pie de página.

El Comité Editorial se reserva el derecho de efectuar los cambios formales que requieran los artículos, incluyendo los títulos, previa consulta con el/los autor/es. En caso de que los cambios excedan la dimensión formal, el artículo será remitido nuevamente al/los autor/es para que personalmente se realicen las correcciones sugeridas. En estos casos, el/los autor/es deberán reenviar el escrito en la fecha que les será comunicada.