



¿Es posible educar sin asimetría en la infancia?

Is it possible to educate without the teacher-student asymmetry in childhood?

María Mercedes Civarolo Arpón, María Angélica Fuentes Torresi, ARGENTINA

RESUMEN

El presente artículo se inscribe en el programa de investigación “Configuraciones didácticas para la formación docente inicial y continua”. Es el resultado de indagaciones empíricas efectuadas en la Universidad Nacional de Villa María, Córdoba, Argentina, acerca de las connotaciones socioculturales, psicológicas, pedagógicas y didácticas de las nuevas infancias. Las representaciones sobre los niños y niñas de hoy y las características de la infancia construidas por profesores de nivel inicial y primario, padres y por los mismos niños, permiten identificar un fenómeno peculiar de “ruptura de la asimetría” histórica entablada entre enseñante y aprendices, requisito indispensable en cualquier proceso de enseñanza. El influjo de la tecnología, la emergencia de una cultura del aprendizaje invisible y la evidente competencia interactiva manifestada por los niños de hoy, generan el fenómeno complementario de “reversibilidad de la asimetría”; la inversión de roles entre adultos y niños a partir de la experticia de estos últimos, como la demanda de ayuda de los adultos ante las dificultades con la tecnología exige una mirada reflexiva.

Los datos de la investigación fueron recolectados a través de observaciones participantes, entrevistas, historias de vida, narrativa documental y dibujos. Las interpretaciones muestran que las representaciones de los adultos oscilan desde una visión idealizada de la infancia de ayer, hasta una estigmatización de los

niños y niñas a partir del vínculo que entablan con la tecnología y los medios de comunicación. Concepciones y fenómenos descritos evidencian la necesidad de consideración del tema en la formación docente y por los progenitores, como la resignificación crítica de las propuestas didácticas que ofrecemos a los niños que habitan las aulas del siglo XXI.

Palabras claves: Nuevas Infancias, Ruptura y Reversibilidad de la Asimetría, Formación Docente, Didáctica

ABSTRACT

This article is part of the research program “Didactic configurations for initial and continuous teacher’s training”. It is the result of empirical investigations carried out at the Universidad Nacional de Villa María, Córdoba, Argentina, about the socio-cultural, psychological, pedagogical and didactic connotations of new childhoods. Representations of today’s children and their characteristics constructed by teachers in initial and primary level, parents and children themselves, as their contrasts, allow identifying a peculiar phenomenon of “rupture of the historical asymmetry”; established between teacher and students, prerequisite in any teaching process. The influence of technology in childhood, the emergence of a culture of invisible learning and evident interactive competition manifested by the children of today, generate the complementary phenomenon of “reversibility of asymmetry”; the reversal of roles between adults and children from the expertise of the latter, as the demand for assistance from adults to difficulties

with technology, requires a reflective look.

The research data was collected through participants' observations, interviews, life stories, narrative documentary and drawings. Interpretations show that the representations of adults range from an idealized vision of yesterday's childhood, to a stigmatization of children from the link they establish with the technology and the communication media. Concepts and phenomena described demonstrate the need for consideration of the subject in teachers and parents training, as the critical significance of the didactic proposals that we offer to the children who inhabit the classrooms of the 21st century.

Key words: New Childhoods, Rupture and Reversibility of Asymmetry, Teacher's Training, Didactics

INTRODUCCIÓN

Por primera vez en la historia, un fenómeno inusitado nos deja perplejos a padres y educadores y se constituye en uno de los rasgos más interesantes de las nuevas infancias en relación con la tecnología.

Las investigaciones que venimos realizando en los últimos 12 años, han motivado nuevas preguntas que invitan a reflexionar sobre la relación vincular asimétrica establecida entre infantes y adultos en situaciones que implican procesos de enseñanza y aprendizaje con tecnología, en tanto que esta situación está modificándose, ya no es solo el adulto quien enseña. Este fenómeno nos lleva a realizar no solo esfuerzos comprensivos en torno a la infancia y sus características en el siglo XXI, sino a replantearnos, en primer lugar, la imagen de niño instalada como representación social, como así también la de educador y de escuela que tenemos, sin olvidar, las decisiones pedagógico-didácticas que tomamos en torno al QUÉ y al CÓMO enseñar a los niños y niñas en la actualidad.

LAS PUBLICIDADES CON NIÑOS MUESTRAN EL FENÓMENO

En los últimos tiempos el consumo de tecnología ha crecido considerablemente. Las empresas de teléfono y servicios que ofrecen conectividad, han apelado en múltiples oportunidades a los niños para imponer sus marcas, productos y aumentar la rentabilidad. No sabemos cuánta conciencia tienen sobre la problemática que queremos compartir en este artículo que surge como transferencia de nuestras investigaciones, pero sin ahondar mucho, las publicidades que hemos elegido sirven de ejemplo descriptivo para ilustrar la si-

tuación que denominamos “fenómeno de la asimetría, ruptura y/o reversibilidad”.

Una publicidad de una conocida empresa de teléfonos, muestra una situación informal de enseñanza y aprendizaje entre un hijo (nativo digital ¹) y su padre, a partir de una pregunta efectuada por este último, sobre un objeto tecnológico.

- Hijo, te puedo hacer una pregunta?
- Si Pa... decime.
- ¿Qué es el portal web de...?

El hijo le explica al padre y éste, inmediatamente, le realiza una segunda pregunta:

- ¿Cómo hago para entrar?

El hijo le muestra en su teléfono móvil y le explica el procedimiento.

- ¿Para qué sirve?, pregunta el padre nuevamente.
- El hijo amplía su explicación y demostración.
- Satisfecho el padre dice: “gracias hijo” y se retira de la escena.
- El niño con mucha ternura señala: “Son tan lindos a veces”.

La publicidad se desarrolla en un living de una casa y puede apreciarse que entre padre e hijo existe una situación de desigualdad que se transcribe en una asimetría, reflejada no solo en el diálogo que se sostiene a través de preguntas del padre y respuestas del niño, sino también en las imágenes que muestran un padre pequeño, temeroso, inseguro, que mendiga conocimiento porque no sabe; que levanta la cabeza para mirar a su hijo porque casi no llega al apoyabrazos del sillón, elemento que simboliza metafóricamente un muro, una barrera, que marca una distancia entre ambos, y un niño grande en tamaño, superior, poderoso, sentado en un sillón, que maneja con experticia su celular, y se lo muestra en un plano por encima del padre al que mira desde arriba. La imagen es muy elocuente, evidencia que existe una relación asimétrica entre el portador de un saber y el vacío de saber del que no lo posee, y a la vez, una necesidad e interés que lleva a requerir la ayuda de alguien, que quizás en otras circunstancias no recurriría, pero que con respecto del conocimiento tecnológico reconoce como interlocutor válido por sus conocimientos específicos.

El propósito que persigue el padre es entender lo que no comprende en un mundo en el que el analfabetismo tecnológico y la infrautilización de la tecnología constituyen una moneda corriente para muchos adultos. Esta situación contemporánea es habitual y se debe fundamentalmente a la revolución tecnológica que estimula que los cambios, atizados por la sociedad de consumo y el marketing, se suce-

dan incesantemente y a una velocidad impredecible llevándonos a tener que reemplazar los objetos tecnológicos en plazos cada vez más cortos y, como si esto fuera poco, a tener que desaprender y reaprender permanentemente.

Una segunda publicidad muestra a niños y niñas de corta edad enseñando a sus abuelos a apropiarse y operar distintos instrumentos tecnológicos: teléfono, tablet, computadora portátil, cámara de fotos, MP4 y videojuegos. En la imagen inicial los niños describen cómo son sus abuelos y a continuación se presentan imágenes donde sus nietos les enseñan diciendo:

- “Esto es una computadora”. Seguidamente una frase escrita de Albert Einstein atraviesa la pantalla: “No entiendes realmente algo a menos que seas capaz de explicárselo a tu abuelo”, poniendo de esta forma en situación al espectador, acerca de la compleja actividad que intentan llevar adelante los niños. Encima de las imágenes se suceden otras frases: “Tienen mucho que enseñarnos...”; “ y nosotros mucho que aprender”; “están solos en la web”; “ ¿usando Gadgets?”; ¿cómo aconsejar sobre algo que desconocemos?

- Los abuelos imitan, escuchan atentos e intentan aprender, dan respuestas a sus nietos y también les hacen preguntas, como por ejemplo: “¿yo no puedo saber tu contraseña?” a la cual la nieta responde con certeza, brindando definiciones y usando con precisión un lenguaje técnico desconocido para los abuelos y abuelas.

- Algunos niños concluyen: “Mi abuela no sabe..., ¡de verdad! ¡No sabe!”, asombrada.

- Otra niña entre risas y en complicidad con su abuelo dice: “Mi abuelo ya aprendió a cerrarla porque ni sabía abrirla”.

- A continuación, otra niña pregunta: “¿entendiste?”. Ante la respuesta gestual de la abuela que expresa “no”, la niña repite: “no entendió”, moviendo la cabeza y las manos como asintiendo que es natural que no entienda, como si esto fuera una problemática generacional.

De esta manera, se intenta mostrar que los niños asumen con seriedad el desafío de enseñar a los adultos; como si fuera un juego se divierten, y se manifiestan asombrados ante los abuelos que intentan esforzadamente insertarse en un mundo ajeno que los niños entienden y protagonizan. Cometan errores y también progresos en sus aprendizajes que sobrevienen a partir de una cálida vinculación afectiva que muestra con claridad, a partir de la diferenciación de roles, un fenómeno impensado en otras épocas, una relación de asimetría que representa un encuentro

“entre mundos distintos”, analógico uno, digital el otro; en la relación alguien enseña y alguien aprende, situación que no es nueva, por el contrario, resulta archiconocida, pero esta vez no son los adultos quienes portan el conocimiento sino los niños, lo que los habilita y empodera para participar desde otro rol y enseñar a sus abuelos.

LA ENSEÑANZA UNA RELACIÓN DE ASIMETRÍA

Para Fenstermacher (1989) “la enseñanza es una actividad, un hacer, una práctica en la que debe haber al menos dos personas, una de las cuales posee un conocimiento o una habilidad que la otra no posee; la primera intenta transmitir esos conocimientos o habilidades a la segunda, estableciéndose entre ambas una cierta relación a fin de que la segunda los adquiera”.²

De esta clásica definición de enseñanza es importante destacar dos aspectos: el primero que refiere a la enseñanza como “intento”, es decir, como una acción no garantizada. Y el segundo aspecto, el “tipo de relación” que se establece entre ambos actores.

La enseñanza es una compleja práctica sociocultural, una gran telaraña atravesada por múltiples variables que la condicionan, y que requiere de experticia para ser llevada adelante con idoneidad. Sin embargo, por el simple hecho de que todos alguna vez pasamos por la escuela y, la mayoría lo seguimos haciendo, debido al fenómeno de inflación académica que requiere que cada vez estemos más tiempo escolarizados para poder acreditar conocimientos, dado que el desarrollo exponencial de saberes se da a una velocidad impredecible, hemos consolidado creencias y representaciones que sostienen que todos podemos enseñar. De hechos los niños también pueden enseñar, las publicidades lo ilustran, de qué manera lo hacen y si es efectiva o no esa enseñanza, es otro tema. En fin, la enseñanza no nos es indiferente, sabemos algunas cosas y sentimos que podemos asumir el rol de enseñantes. De hecho, así lo hacemos ¿cuántas veces, en situaciones informales, enseñamos a nuestros hijos, amigos, hermanos, vecinos o a quién nos lo requiera?

Por otra parte, como estudiantes, hemos vivenciado cientos de clases lideradas por maestros diferentes que pretenden lograr objetivos, experimentamos múltiples formas de enseñanza de conceptos, valores, procedimientos, técnicas, experiencias motoras, etc. Como aprendices crónicos somos conscientes que desde que abrimos los ojos en este mundo empezamos a aprender para sobrevivir, y poco a poco, comenzamos a inte-

grarnos como miembros de una cultura de aprendizaje. Aprender, supone casi siempre, tanto en situaciones formales y sistemáticas como las propiciadas por la escuela o, en situaciones cotidianas e informales, que hemos aprendido con otra persona que ha asumido el rol de enseñante y que ha “intentado” (con intencionalidad manifiesta o no), transmitirnos determinados conocimientos. En consecuencia, la relación que se establece entre el que enseña y el que aprende -maestro y aprendiz, sea más o menos sistemática, no es cualquier relación, exige una vinculación particular construida a partir de la intencionalidad que persigue el logro de la activación de un proceso y el alcance de resultados, que es que el aquel que no sabe se apropie de un conocimiento, que lo aprenda. Esta situación se construye sobre la base de una desigualdad necesaria entre quien intenta enseñar y quien pretende aprender; existe o debería existir una asimetría estructural en la relación que es de alguna manera connatural, ingénita de la actividad de enseñanza, una relación social fundante de lo educativo y que se solventa en una determinada ideología. En cada acto de enseñanza subyacen siempre ideologías de lo más variadas. Si pensamos detenidamente todos podemos recuperar desde la memoria experiencias de aprendizaje inolvidables o quizás más o menos traumáticas, a personas que nos enseñaron y que eran conscientes o no de su propia ideología, quienes actuaron como mediadores entre nosotros mismos y el conocimiento. Iluminados por sus propias creencias sobre lo que “hay que hacer”, ejercieron con algún grado de control la situación a través de las actividades que proponían; algunas realizadas con máxima directividad, otras monitoreando solo desde la mirada y la escucha, en tanto que todo acto educativo implica de alguna manera, en menor o mayor medida, algún tipo de intervención asimétrica sobre la actividad que desarrolla el sujeto que aprende, o sobre los materiales, los recursos, el contexto y/o el ambiente en el que se vivirá la experiencia de aprendizaje.

Narodovsky (2006)³ señala que desde el siglo XVII la relación docente-alumno es asimétrica, lo que no quiere decir necesariamente que esta sea una relación de dominio o sumisión, si no que este tipo de vínculo requiere asimetría, que el docente sea un “OTRO” diferente al estudiante, que tenga autoridad, ejerza un rol determinado, asuma actividades, sea portador de algo distinto desde el decir y el dar; y sobre todo que sea reconocido por eso.

La enseñanza es una actividad social intencional y política, que supone siempre decisiones importantes en torno al QUÉ (objeto de conocimiento)

y al CÓMO (método /estrategias) enseñar. Solapa propósitos -encubiertos o explícitos- que persiguen la promoción de determinados aprendizajes que la sociedad considera valiosos en un momento histórico determinado, como es el caso de la tecnología en la actualidad. Promoción que es un intento de compartir algo entre al menos dos personas, que una de ellas no sabe o no posee. Como señalan Edwards y Mercer (1988) enseñar es “compartir conocimiento”; podría decirse que además es dar, regalar, como en el caso de los nietos que además de obsequiar un momento maravilloso dan a sus abuelos la posibilidad de ingresar a la cultura de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs), a su propio tiempo. Tiempo que, a futuro -inmediato o mediato-, supone siempre que el conocimiento que es de UNO llegue a ser de DOS. Porque la enseñanza siempre connota en positivo, implica un efecto multiplicador.

EL CONOCIMIENTO PASARÁ PERO NO POR ARTE DE MAGIA...

Si nos preguntamos cómo se produce el fenómeno de pasaje de conocimiento, y para ello comenzamos a buscar exhaustivamente en libros e indagamos en el pensamiento de diferentes autores de la pedagogía y la didáctica encontraremos como recurrencia que todos coinciden en lo mismo: la enseñanza es un proceso posible porque existe una relación particular entre el sujeto que asume el rol de enseñante y el sujeto que aprende. Pero esta relación no es de cualquier tipo.

En la primera publicidad que seleccionamos como ejemplo, el niño enseña y el padre aprende un objeto de conocimiento, en este caso un conocimiento procedimental a través de un formato instruccional explicativo- demostrativo, que es posible a partir de la relación que ambos entablan, que se construye a partir de una *comunicación intencional* que tiene un propósito puntual, el de facilitar que el sujeto que busca aprender aprenda, y esto es posible a partir de un vínculo *asimétrico*. Padre e hijo se encuentran en condiciones diferentes, de desigualdad, existe entre ambos un desequilibrio o desproporción; una diferencia sustancial que es positiva y que muestra que no están en el mismo lugar, ni a la misma altura, porque hay un “desparejo” punto de partida que toma cuerpo en la diferencia, específicamente, en el hecho de que el enseñante atesora un conocimiento que el otro no tiene y que funda y sustenta la relación educativa.

En el campo de las artes, la a-simetría es entendi-

da como “ausencia de simetría”. En sentido corriente, desde un canon clásico, lo asimétrico es considerado algo inarmónico, dada la importancia que el hombre le asignó siempre a la simetría en relación con la belleza. Por ello, la asimetría (generalmente referida a la simetría bilateral o central) es el antónimo de la armonía, está amarrada a la idea de carencia de belleza, orden, regularidad, sistema, equilibrio. No obstante, la asimetría de distribución de un conjunto pictórico o escultórico puede estar perfectamente equilibrado y su centro de gravedad o equilibrio no ser aparente, ya que puede haber un equilibrio oculto o solapado. Una buena disposición no debe ser necesariamente simétrica, es decir, con un centro o eje bilateral evidentes, en tanto que, la única exigencia en este aspecto debería ser que el conjunto esté perfectamente equilibrado. Las asimetrías respecto de ejes o centros en la obra de arte tienden a compensarse mediante subsistemas de equilibrio, por peso compositivo, color, forma, distancia al eje, entre otros, oposiciones que buscan restaurar la asimetría formal existente.

Tomando la acepción de que simétrico es sinónimo de armonioso, bien ordenado y que guarda acuerdo entre las partes y el todo, será simétrico aquel conjunto bien equilibrado aunque presente apariencia asimétrica formal, siendo asimétrico el que, por el contrario, luce desequilibrado, y no logra compensar las fuerzas opuestas.

En la enseñanza la asimetría es armonía, es condición sine qua non para lograr las condiciones básicas indispensables para el aprendizaje, sobre todo en contextos de escolarización. En la relación educativa no se busca restaurar la simetría porque a diferencia de la obra de arte, lo armonioso y equilibrado del todo es esta desigualdad de las partes, requerida y sustentada en el desequilibrio que la caracteriza. En el caso de los niños de las publicidades analizadas, la asimetría clásica, basada en la diferencia en la que el adulto porta el saber, está rota. El adulto no sabe y recurre al niño que sabe. La ruptura da lugar a un fenómeno de inversión de roles, a un juego de reversibilidad. Ya no es solo uno el que sabe y enseña, sino que son dos, “cada cual atiende su juego”, ambos pueden enseñar y aprender, todo depende del contenido de que se trate. Como señala Freire, “...es enseñando que yo aprendo y es aprendiendo que yo enseño”.

El paso del conocimiento no se da por arte de magia. La magia no es buena compañera ni de la enseñanza ni del aprendizaje. Son múltiples las variables que influyen en ambos procesos que se caracterizan por su complejidad. Aunque hay dos rasgos, factores

imprescindibles para que sucedan, el compromiso del que enseña con los procesos de aprendizaje del aprendiz y, la actitud y la motivación intrínseca del aprendiz para utilizar sus conocimientos previos y sus capacidades múltiples para construir el conocimiento nuevo, porque tenerlas no es garantía de que vayan a usarse y mucho menos desarrollarse.

QUÉ DESCUBRIMOS...

En una investigación ⁴ empírica que realizamos durante cuatro años en la universidad, entrevistamos a padres, niños y educadores para conocer sus representaciones sobre la infancia actual. Preguntamos a los adultos si la asimetría es necesaria para educar. Los educadores expresaron que la asimetría es necesaria para establecer la distinción de roles (adulto-niño; educador-educando), para el reconocimiento de límites y el desarrollo de modelos que transmitan conocimientos, valores y actitudes. Sin embargo, muy pocos explicitaron que la asimetría, rasgo vincular imprescindible insituada en el marco de una infancia tradicional tambalea, es inestable, y mucho menos que está emergiendo el dilema *asimetría-simetría* o *ruptura de la simetría* que anuncia la declinación del paradigma clásico sobre la infancia y su educación, situación que está cambiando como resultado, paradójicamente, de otro fenómeno concomitante o complementario, el de la *reversibilidad de la asimetría*, que abre una nueva posibilidad de relación entre adultos y niños, a partir de las capacidades infantiles manifestadas principalmente en la interacción con la tecnología. Por primera vez en la historia, los niños enseñan a los adultos con notable experticia.

NIÑOS Y NIÑAS, ¿NUEVAMENTE CONCEBIDOS COMO ADULTOS EN MINIATURA?

Las conclusiones a las que arribamos en la misma investigación dan cuenta de que la mayoría de los educadores conservan una representación de infancia que remite a décadas anteriores. Describen al niño actual como autosuficiente, arremeten con sus críticas ante ciertos comportamientos de los infantes que valoran como negativos, sobre todo aquellos vinculados a la interacción con la tecnología y los medios de comunicación. Aparece con mucha fuerza la idea de que los niños y niñas de antes eran “mejores” en muchos aspectos. Reconocen que la infancia ha cambiado y justifican sus aseveraciones asociándolas al hecho de que la institución familiar ha cambiado. Sus

miradas de la infancia coinciden en algunos aspectos con la que tienen los padres entrevistados, pero en otros se distancian de ellos hasta el punto de pensar la relación entre las dos instituciones educadoras –familia y escuela– como confrontativa a diferencia de los progenitores que la describen como complementaria. Si indagamos en la historia de la infancia para comprender, la perspectiva medieval muestra al niño como un “homúnculo”,⁵ palabra cuyo significado tiene connotaciones de diminutivo despectivo de hombre, que conlleva además la idea de menosprecio, al concebir al infante como un “adulto en miniatura”. Frente a esta representación, es Rousseau (citado por Satriano, 2008: 2) quien revaloriza al pequeño homúnculo al reconocerlo como un ser con características propias que sigue un desarrollo físico, intelectual y moral, pensamiento que resume en la frase apoteótica: “*el pequeño del hombre no es simplemente un hombre pequeño*”. El paso de la niñez a la adultez se va dando de forma natural: de la dependencia a la autonomía, de la carencia de razón a la razón adulta. La falta de razón constituye una forma de desamparado y el amparo paterno da derecho a ser obedecido suponiendo la autoridad adulta. De esta manera, se marca claramente la asimetría a través de las diferencias entre ambos sujetos y se estructura la relación niño-adulto al considerar al primero como un ser amoroso, con necesidades y ausencia de juicio; un sujeto heterónomo que para llegar a ser autónomo requiere de un adulto que le enseñe. Idea crítica que embiste la posibilidad de que aprenda solo y mucho más de que pueda enseñar algo a alguien en su condición de desventaja.

Llama la atención que muchos padres entrevistados dicen establecer un vínculo con sus hijos basado en el afecto, pero de permisividad y amistad. Si bien reconocen la necesidad de que exista asimetría entre el adulto y el niño a la hora de educar, expresan que ésta es solo un anhelo, que en la realidad se produce una ruptura de dicha asimetría. Dicen además asumir el rol desde el amor, la contención, la satisfacción de necesidades, el acompañamiento y, en el último lugar, se posicionan en el rol de educadores de sus propios hijos.

Otro aspecto interesante es el alto porcentaje de progenitores que aseveran que la infancia está en crisis y las razones que esgrimen como causales, se relacionan con un adulto ausente, que no asume su rol paterno, y que dedica poco tiempo a la crianza y a la educación, lo que genera en consecuencia, niños más independientes, con mayores responsabilidades asumidas, con derechos, autoridad y que toman decisiones en la familia. Estamos ante padres que son capaces

de reconocer cambios en el modelo de dependencia y heteronomía infantil que influye en la asimetría vincular, debido a las nuevas configuraciones familiares, al consumismo, la vorágine del trabajo, y en menor medida, a la revolución de las comunicaciones, la tecnología y la ausencia de juego en la vida de los niños.

Desde una mirada hermenéutica de todas las respuestas de los progenitores entrevistados, es posible inferir que un número significativo de dicho universo muestra una actitud oscilante y ambigua entre lo que desea (ideal) y lo real, entre lo que piensa, dice y hace, que hemos denominado *contradicción parental*.

HACIA UNA NUEVA MANERA DE ENTENDER LA ENSEÑANZA

La potencialidad de la enseñanza reside en la actitud de alguien dispuesto a compartir su conocimiento con otra persona. Sin embargo, solo tiene sentido enseñar algo a alguien cuando existe además un sujeto que no sabe y está interesado y dispuesto a construir conocimiento. A partir de estas reglas de juego, que no siempre se cumplen, por lo general, pensamos que el que enseña es un adulto y el que aprende es un niño o una niña y esto conlleva una relación de asimetría epistémica.

La vida nos muestra como hechos fácticos y desde el sentido común que el conocimiento se atesora con los años y se acumula con la experiencia, y que los niños, por ser niños, tienen que aprender porque no saben; incluso la etimología de la palabra infancia remite a una carencia y la palabra infante nos habla de déficit: niño es “el que no habla”.

La historia de la infancia está ligada a la de la educación. La infantilización como proceso surgió de manera paralela al de escolarización. La escuela tal cual la conocemos fue creada para “normalizar” a la infancia, de aquí la relación entre ambos procesos históricos. Los homúnculos, concebidos como seres dependientes y heterónomos, que no pueden, que no saben, tienen que crecer y desarrollarse para ser, aún no son. Denominados como los “ya casi”: ya casi... camina solo; ya casi...habla; ya casi puede comer solo; remite a imágenes empobrecidas de la infancia, ligadas a debilidades que no son tales y a actitudes reticentes de reconocimiento de las potencialidades de los niños, lo que ha ido configurando una forma de negación de la existencia de una cultura infantil singular.

Sin embargo, el tiempo posibilita que soplen vientos de revancha..., como señala el poeta:⁶ “...el rito de decantar la arena es infinito y con la arena se nos

va la vida...” La infancia es portadora de su propia cultura y los niños son protagonistas indiscutidos, hacedores de cultura y mucho más. Como nativos digitales forman parte de una nueva cultura del aprendizaje a la que los adultos -inmigrantes digitales- nos cuesta acceder o a la que nos resistimos a ingresar, muchas veces apelamos a defensivos argumentos falaces, pero sabemos que tenemos que intentarlo por necesidad, ya que se nos “va la vida” en la tecnología que la impregna toda, y además, llegó para quedarse. En este escenario cotidiano, nuestros ojos perciben que la asimetría está rota o invertida, aunque nuestra conciencia se niegue a aceptarlo. ¿Alguna vez imaginamos que esto podría suceder?, ¿qué aquellos “homúnculos” serían capaces de protagonizar la enseñanza?, paradójicamente, ¿qué tendríamos que recurrir a ellos en múltiples oportunidades para que nos faciliten sus conocimientos y andamien nuestros propios procesos de aprendizaje?

Sabemos para enseñar no existe un único camino, por el contrario, existen numerosos senderos estratégicos para seguir e intentar llegar a la meta que nos proponemos, pero nunca sabemos certeramente si llegaremos a buen puerto, porque ninguno de ellos es seguro y garantido. Enfatizada esta característica de la enseñanza como actividad si garantías, en tanto que no siempre que se enseña el otro aprende o aprende lo que esperamos, nos quedamos con la idea de que siempre hay una intencionalidad noble, de traspaso, entrega y promoción del aprendizaje en el acto de enseñanza. Que dos personas tengan al final del proceso o del camino compartido lo que antes tenía una sola, refleja la dimensión ética y volitiva de la entrega de quien atesora el conocimiento y lo da desde la posición asimétrica preexistente. Como lo da es otro tema que hace a la “forma”, a lo didáctico.

De este modo, podemos pensar en términos de *asimetría inicial* entre maestro y aprendiz cuando comienza el acto educativo propiamente dicho y se destaca la diferencia entre quien posee y quien no posee el conocimiento; y en términos de *simetría conclusiva*, cuando los dos sujetos que en un comienzo estaban en desigualdad de condiciones se encuentran en un nivel similar o en condiciones de igualdad. Dicho así parece muy sencillo, pero en realidad no lo es, estamos banalizando y perdiendo de vista la complejidad de la situación ya que todo proceso de aprendizaje es idiosincrásico, subjetivo y tiene sus riesgos, no es posible desconocer que poseer un conocimiento no es sinónimo de comprensión, ni de garantía de que dicho conocimiento vaya a ser usado para pensar y

actuar, porque puede ser un conocimiento inerte, ritual o ingenuo (Perkins, 1997). De la misma forma, la enseñanza también es un proceso complejo, multidimensional, que no se resuelve con el falaz argumento del educador nato y competente. Argumento popular y manifestación de deseo que se basa en que un buen enseñante es intuitivo, que uno no se hace maestro sino que nace maestro. Que hay sujetos que poseen un talento innato para enseñar y no hace falta conocer de didáctica. Una mezcla de capacidad de comunicación, empatía, carisma, claridad en los propósitos, unidos a la motivación y el compromiso, hacen de personas que no tienen ninguna formación en educación, excelentes enseñantes. Con esta explicación podríamos sostener con facilidad que los niños estarían en condiciones de enseñar, situación que se pone en evidencia en las publicidades presentadas anteriormente, pero deberíamos anticipadamente preguntarnos ¿los niños son enseñantes innatos?; ¿en qué medida tienen competencia para enseñar?; ¿de qué manera lo hacen? ¿pueden explicar, modelar, interactuar y retroalimentar como plantea la Teoría UNO, estructurada sobre la base del sentido común y que según Perkins subyace en cualquier propuesta de enseñanza? Indudablemente que tenemos dificultades para responder de manera afirmativa, si bien algunos aspectos pueden cumplirse aunque con limitaciones.

Tampoco es válido el argumento de que tener experticia en el contenido que se intenta enseñar es suficiente para enseñar, porque de hecho los niños son usuarios de la tecnología y no profundos conocedores del campo tecnológico. Sin embargo, hay algo importante para enfatizar, la dificultad del proceso de enseñanza que se plasma al transmitir conocimientos a una persona que no posee claves ni códigos similares a los del comunicador. Los niños utilizan códigos y claves diferentes para procesar la información y sus procesos de aprendizaje presentan particularidades distintas en relación con los adultos, especialmente con los profesores, que marcan una brecha generacional y cultural. No es seguro que en este caso podamos aceptar lo que Jackson denomina “el supuesto de la identidad compartida”,⁷ es decir, quien enseña piensa que sus alumnos son como él: miembros de una misma tradición, con los mismos lenguajes, intereses y formas de pensamiento. Entre nativos digitales e inmigrantes puede existir un abismo.

Con la tecnología hace falta un modo de procesamiento diferente al de otras disciplinas y claves para la transformación de ese conocimiento en una versión adecuada a otro público. Buena parte de la tarea

de enseñanza consiste en lograr una transposición didáctica que permita desarrollar una versión apropiada para públicos diferentes, si de educación para la diversidad se trata. Ahora bien, ¿cuándo podemos decir que una versión es “adecuada”? ¿Los niños pueden hacer versiones adecuadas en función de las necesidades de sus interlocutores adultos? Por consiguiente es indispensable diferenciar entre las capacidades para realizar la tarea de enseñanza y las condiciones de conocimiento que es necesario tener para poder llevarla a cabo.

Es factible apreciar, nadie lo niega, que algunas personas por predisposición personal o por capacidad intuitiva son considerablemente capaces de transmitir lo que saben. Este podría ser el caso de los niños de hoy, aunque sabemos que enseñan ante una demanda y no porque tengan una intencionalidad o propósito explícito para hacerlo. Muy distinto es tener que garantizar, de alguna manera, que todos los educadores enseñen bien, por ello, hace varios siglos que se procura sistemáticamente encontrar teorías y estrategias que iluminen la actividad de enseñanza, tarea que históricamente asumió la Didáctica.

El saber didáctico es imprescindible para el profesor, una razón que se arguye es que las disciplinas poseen una estructura que las hace aptas para su transmisión. Se considera que cada disciplina de conocimiento tiene una estructura conceptual, una organización lógica y unos procedimientos específicos. Reproducirlos es suficiente para su enseñanza. Esta idea influyó de manera importante en el movimiento del currículum científico en los años 60 con una tendencia a diseñar un currículum basado en las disciplinas, que propusiera formar en los alumnos el tipo de competencias y habilidades que posee el experto. Algunos promotores de este movimiento confiaban en la estructura de la disciplina como la llave para la buena enseñanza, por eso, lo que básicamente se requería de un profesor era excelencia en el dominio de su materia. Si bien hay que reconocer que los profesores que dominan bien su materia tienen avanzado el camino para enseñar, esto no garantiza “buenos procesos” ni “buenos resultados”.

Dominar los conocimientos que son objeto de enseñanza es una condición imprescindible para enseñarlos, pero no es el único prerrequisito. La capacidad docente consiste en poder realizar el procesamiento pedagógico del conocimiento, y didáctico, con su planificación, intervención con el objeto de orientar, realimentar y acompañar a los alumnos en sus procesos de aprendizaje, además de evaluarlos.

Aunque cualquier persona que domine un cuerpo de conocimientos cuente con una condición especial para la enseñanza no necesariamente tiene las capacidades profesionales y el conocimiento didáctico para hacerlo. Una capacidad no se define por un “saber”, siguiendo una ya asentada distinción, sino por un “saber hacer” cuya característica básica consiste en la posibilidad de realizar de manera competente distintas tareas, en este caso, programar, diagnosticar, gestionar la clase, comunicar, coordinar al grupo, preparar escenarios de oportunidades y múltiples puertas de entrada para favorecer la apropiación del conocimiento, evaluar, tomar decisiones, etc.

Las funciones docentes han variado y se han amplificado. Indudablemente, cada época muestra una mirada particular sobre las prácticas de enseñanza y lleva implícita una idea de calidad inserta en un modelo de lo que debe ser o de lo que es bueno que en ellas suceda. Pensar en las potencialidades de los niños y niñas amerita cambiar el paradigma vigente de la educación de manera concomitante con los cambios de la infancia para abrirnos a nuevos modos de enseñar y de aprender.

LA CONFIANZA Y LA ASIMETRÍA BAJO SOSPECHA

Los niños muestran sus competencias en 100 lenguajes, tal cual lo señala Malaguzzi en su poema,⁸ se encuentran en las escuelas y se les demanda tener confianza (Cornu, 1999, p. 19) en los adultos. Sin embargo, nos va a decir Malaguzzi de los cien lenguajes que poseen, les roban 99... Metafóricamente, el pedagogo italiano se refiere a los adultos y a la escuela, que no creen en el niño y desconocen su cultura. De esta forma, la relación que entablan maestro y alumno en el aula pretende ser decisiva y asimétrica, la misma se construyó históricamente desde la desconfianza del docente, al sostener antropológicamente una imagen del niño basada en la carencia y en el déficit, como lo explicáramos anteriormente, y que manifiesta en la situación de asimetría inicial. Al percibirse en la actualidad el fenómeno de la *inversión-reversibilidad de la asimetría* como una nueva posibilidad, ya que por primera vez en la historia el niño enseña al adulto y lo supera en nivel de competencia en el manejo de la tecnología, nos encontramos ante una encrucijada. ¿No sería este hecho suficiente para renovar la confianza en los niños y resignificar la asimetría?

Si retomamos desde una mirada crítica la cuestión de la confianza en los niños, como “la esperanza firme que se tiene de alguien”, podría decirse que en la

concepción tradicional de asimetría entre maestro y aprendiz, esta se vincula a un sentimiento y a una determinada actitud que tiene que permitir el crecimiento y desarrollo del infante, porque se trata de responder a la confianza del niño con más confianza.

El “no poder del niño” es la causa o la razón de su confianza hacia el educador, pero la ofrenda que el adulto hace confiando en él, es lo que le permite creer en sí mismo y en sus capacidades. Los adultos sabemos diferenciar entre una confianza dada y una confianza dirigida. La confianza del niño es originalmente absoluta, está dirigida hacia alguien más fuerte que él, y el futuro de este sentimiento depende del uso que el otro haga de ese poder que tiene sobre el niño y/o que el niño le concede o habilita. Por lo tanto, podemos conjeturar que el niño confía en un maestro cuya representación de infante no concuerda con el niño real que habita la escuela. Si hoy es posible percibir con claridad el fenómeno de la *inversión-reversibilidad de la asimetría*, ¿hasta qué punto los niños pueden seguir confiando en los educadores que paradójicamente confían poco en ellos, a partir de una relación asimétrica cada vez más inestable y reversible, que se estructura en el marco de un contexto necio y reticente a los cambios como la escuela?

AVENTURANDO ALGUNAS CONCLUSIONES...

Reflexionar sobre el nuevo fenómeno de la asimetría es absolutamente apasionante! Aunque remite a la urgencia de pensar en la educación de la infancia. Advierte la necesidad de reinventar la escuela de la confianza en los niños, e instalar en la agenda la transformación de la cultura del aula, de la enseñanza y el aprendizaje, desde una pedagogía de la escucha, más respetuosa de la cultura infantil, ya que hoy más que nunca, la brecha generacional se agudiza con el influjo de la tecnología.

La crisis de la educación en Argentina y en el mundo, merece observar detenidamente el acontecimiento de la disolución de la asimetría, en la que el enseñante y los aprendices se tornan equivalentes. Nadorowski (2008) sostiene que no es posible generar una instancia seria y comprometida con la educación si no se hace el esfuerzo por reinstalar la asimetría, lo que implicaría reordenar el desorden, no por medio de un acto de fe autoritario o de dominio, sino democráticamente, en función a la diferencia entre educadores y educandos. Reordenar el desorden, supone necesariamente reconocer que los vientos so-

plan desde otro lado, que es imprescindible revisar en primer lugar las representaciones que están en la base de la díada alumno-maestro, niño-adulto, para después reformularla. Reconocer que la asimetría se encuentra asolada y que poco a poco va desmantelándose, es un buen punto de partida para reconocer el terreno, reencuadrarlo, y preparar nuevamente el humus que permitirá cosechas más fértiles.

La metáfora de la “*sospecha*” que utilizamos, la ponemos en discusión, como una ejemplificación que permite mostrar que las representaciones de los educadores no se encuentran en sintonía con los infantes del siglo XXI, y esto genera inseguridades ante la incertidumbre del escenario educativo y el temor que significa, en esta relación de reversibilidad de la asimetría, empoderar al niño. Según Gita Sen (citado por Friedman, 1992), el empoderamiento se define como un cambio en las relaciones de poder. Así pues, si el poder significa control, el empoderamiento es el proceso por el que se gana control. Ahora bien, el empoderamiento sólo será sostenible si el individuo logra alterar la percepción de sí mismo y tomar control sobre su vida lo que conlleva un proceso exclusivamente interno, en el que el rol de los agentes externos se reduce a meros catalizadores. Por consiguiente, es necesario revisar las decisiones que gobiernan las prácticas de enseñanza sin perder de vista quien es este “nuevo niño-alumno”, este “nativo digital”, este “pulgarcito” que en palabras de Serres (2014) tiene en sus manos, en su pulgar, el control de su tiempo y su espacio, que ávido de conexiones aprende de otra forma, para empezar a definir y despertar una didáctica basada en la creatividad permanente y en la innovación, que exija a los educadores salir de la zona de confort para vivir en una zona de aprendizaje permanente junto a los niños. En un escenario educativo donde el maestro hable menos y escuche y documente más, en el cual la enseñanza se torne co-enseñanza y el aprendizaje co-aprendizaje. En palabras de Malaguzzi, “*las cosas de los niños y para los niños, se aprenden solo de los niños*”. Nadie dice que sea fácil, no podemos perder de vista que el camino que transitaremos no será sobre huellas consagradas, por el contrario, “*supone navegar por un océano de incertidumbre a través de un archipiélago de certezas*” (Morin, 1999).



NOTAS

¹ Nativo digital es una controvertida acepción propuesta por Prensky para referirse a los niños y niñas que piensan y procesan la información de modo significativamente distinto a sus predecesores, no siendo un hábito coyuntural sino que se prolonga en el tiempo, que no se interrumpe sino que se acrecienta, de modo que la destreza en el manejo y utilización de la tecnología es superior a la de sus maestros y padres.

² Fenstermacher, G. Tres aspectos de la filosofía de la investigación de la enseñanza. En Wittrock. (1989). *La investigación de la enseñanza* Vol. I. Enfoques, teorías y métodos. México. Paidós. P. 149-179.

³ Narodowski, M. (2006). Con la disolución de la asimetría se pierde la educación. <http://portal.educ.ar/noticias/entrevistas/mariano-narodowski-con-la-diso.php>

Freire, "...es enseñando que yo aprendo y es aprendiendo que yo enseño."

⁴ Investigación: "Estudio sobre las connotaciones socioculturales, psicológicas y pedagógicas de la infancia en la actualidad", GIDED- Univ. Nacional de Villa María, Córdoba, Argentina. Directora: Dra. María Mercedes Civarolo.

⁵ Del latín homunculus: 'hombrecillo'. Es el diminutivo del doble de un humano y se usa frecuentemente para ilustrar el misterio de un proceso importante en alquimia. Los alquimistas creen que el proceso para crear esta entidad es simbólico. Actualmente el término se usa de determinadas formas para describir sistemas que se cree que funcionan gracias a los «hombrecillos» de su interior. Los homúnculos aparecen en la literatura, el cine, la televisión y en los videos juegos, también se los cita en la cibernética.

⁶ Borges, Jorge Luis. El reloj de arena. <http://www.los-poetas.com/b/borges1.htm> Obtenido en la red julio de 2016.

⁷ Jackson, P (2002) "Acerca de saber enseñar". *Práctica de la enseñanza*, Buenos Aires, Amorrortu.

⁸ Nos referimos al poema escrito por el pedagogo italiano Loris Malaguzzi titulado "El niño está hecho de cien". <http://www.grao.com/recursos/100lenguajes> Obtenido en la red agosto 2016.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Borges, J.L. El reloj de arena. <http://www.los-poetas.com/b/borges1.htm> Obtenido en la red julio de 2016.

Civarolo, M.M. (2011). *Al rescate de la actividad infantil*. Villa María: EDUVIM.

Civarolo, M.M. (2009). *Las inteligencias múltiples. Detección de capacidades destacadas en los niños*. Villa María, EDUVIM.

Civarolo, M.M. y Fuentes, A. (2013). Miradas de educadores y padres sobre la infancia actual. *Reladei*, 2(3), 145-160

Civarolo, M.M. (2009). Aprender y enseñar: proceso complejo- difícil tarea. *Revista Experiencias de Escritura I*. Volumen 1, Año 1. Dirección <http://experienciasdescritura1.blogspot.com.ar/2010/12/aprender-y-ensenar-proceso-complejo.html>.

Friedman, J. (1992). *Empowerment. The Politics of Alternative Development*. Massachusetts: Blackwell Ed. <http://portal.educ.ar/noticias/entrevistas/mariano-narodowski-con-la-diso.php>

Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.

Malaguzzi, L. (1999). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes para la educación del futuro*. Francia: Santillana-UNESCO.

Narodowski, M. (2008). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique Educación.

Perkins, D. (1997). *La escuela inteligente*. Barcelona: Gedisa.

Postman, N. (1994). *The Disappearance of Childhood*. New York: Vintage Books.

Prensky, M. (2016) *No me molestes mamá. Estoy aprendiendo*. Entrevista en Redes. Obtenido en la red: agosto de 2016. <http://www.rtve.es/television/20101205/no-molestes-mama-estoy-aprendiendo/381903.shtml>

Prensky, M. (2001). Nativos digitales inmigrantes digitales. *On the Horizon* (MCB University Press, Vol. 9 No. 6, December. Obtenido en la red 30 de agosto de 2016. Dirección: www.google.com.ar/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=nativos%20digitales%20prensky

Rousseau, J.J. (1994). *Emilio o la educación*. Buenos Aires: Ed. Albatros.

Rowlands, J. (1997). *Questioning Empowerment*. Oxford: Oxfam.

Salomón, G; Perkins, D. y Globerson, T. (1992).

Coparticipando en el conocimiento: la ampliación de la inteligencia humana con las tecnologías inteligentes. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 13.

Satriano, C. (2008). El lugar del niño y el concepto de infancia. *Revista de la Secretaría de Extensión Universitaria*. (U.N.R.). Extensión digital. Año 1, Núm 3. <http://extensiondigital.fpsico.unr.edu.ar/n3-2008>

Serres, M. (2014). *Pulgarcita*. Madrid: Gedisa.

Wittrock. (1989). *La investigación de la enseñanza: Enfoques, teorías y métodos*. México: Paidós.

Artículo concluido el 1 de octubre de 2016
Recibido: 12/10/2016 | Aceptado: 06/12/2016

Ciravolo, M.M. y Fuentes, M.A. (2016). ¿Es posible educar sin asimetría en la infancia? *RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil)*, 5 (4) Monográfico La formación del profesorado de educación infantil, 144-154. Disponible en <http://redaberta.usc.es/reladei>



María Mercedes Civarolo Arpón
Universidad nacional de Villa María, Argentina
mmciva@hotmail.com

Dra. En Ciencias de la Educación. Directora de la investigación: Estudio sobre las connotaciones socio-culturales, psicológicas y pedagógicas del concepto de infancia en la actualidad I y II. Docente investigador, titular ordinario dedicación exclusiva, de las cátedras Didáctica general y Currículum y Teorías del aprendizaje de la UNVM. Docente de posgrado y profesor visitante en universidades argentinas, Latinoamericanas y españolas. Miembro fundador del Grupo de Investigaciones y desarrollos didácticos -GIDED- de la Universidad Nacional de Villa María. Consultor internacional en temas de infancia, formación docente, enseñanza y aprendizaje. Autor de numerosos libros y artículos en revistas nacionales e internacionales.



María Angélica Fuentes Torresi
Universidad nacional de Villa María, Argentina
angelicafuentes2@hotmail.com

Licenciada en Ciencias de la Educación. Investigadora de la Universidad Nacional de Villa María, Córdoba, Argentina. Actualmente se desempeña como Regente de los Niveles Inicial y Primario de la Educación en el Instituto Superior Jerónimo Luis de Cabrera, General Cabrera, Córdoba, Argentina. Integrante del equipo del proyecto: Estudio sobre las connotaciones socio-culturales, psicológicas y pedagógicas del concepto de infancia en la actualidad I y II.