

Infancias, prácticas formativas y desafíos de época en la *formación docente*



Mg. Mirta Espinosa, UADER | mirtalespinosa@gmail.com

Resumen

Nos proponemos reflexionar sobre algunas situaciones cotidianas —narradas en escenas que consideramos recurrentes— y que ocurre en las aulas de la formación de docentes que trabajarán con infancias en las instituciones escolares. El trabajo en las cátedras de prácticas docentes requiere, entre otras estrategias didácticas, la interpelación crítica de la propia biografía y el análisis crítico de las modalidades de vínculos entre los sujetos en los procesos de enseñanza y de aprendizaje y con el conocimiento. Muchas veces esta tarea se desarrolla en un escenario de contradicciones y paradojas que plantean cuestionamientos a estudiantes y docentes de los equipos, pero no son visibilizadas y desnaturalizadas en los procesos de trabajo docente.

Otro aspecto concomitante es que las reconfiguraciones en los campos jurídicos y socioculturales impactan en el escenario social y en el campo pedagógico en particular. Nos referimos a los nuevos sentidos asignados a las infancias y familias en la nueva ley nacional de protección de la infancia y adolescencias y los cambios introducidos en el nuevo código civil. La segunda parte de la ponencia entonces, propone algunas preguntas sobre estas reconfiguraciones y sus efectos en los vínculos y en las prácticas que anudan las instituciones familiares y escolares.

Palabras clave:

Infancias,
formación docente,
dispositivos,
sentido común,
conocimientos,
vínculos



Abstract

We intend to reflect on some everyday situations - told in scenes that appellants believe and what happens in the classrooms of training teachers to work with childhoods in the schools. The work in the departments of teaching practice requires, among other teaching strategies, critical questioning of one's own biography and critical analysis of the modalities of links between subjects in the teaching and learning and knowledge. Often this task is performed on a stage of contradictions and paradoxes posed questions to students and teachers of the equipment, but they are not made visible and denatured in the process of teaching.

Another aspect is that concurrent reconfigurations in legal and cultural fields impact the social scenario and the educational field in particular. We refer to the new meanings assigned to the childhoods and families in the new national law to protect children and teens and the changes introduced in the new civil code. The second part of the paper then proposes some questions about these reconfigurations and its effects on the links and practice knotting the family and schools.

Keywords:

childhoods,
teacher- training devices,
common - sense,
knowledge,
links

1. Escenas y paradojas

Una escena: En un aula de una institución que forma futuros maestros, unas muchas jóvenes, y no tan jóvenes, trabajan animadamente organizadas en grupos. Entre bancos desparramados, libros y conversaciones animadas tres niños cuyas edades van de uno a cinco años aproximadamente corretean y persiguen botellitas vacías de agua y algún papel caído al piso. Fuera del aula, una niña de unos siete años, con uniforme escolar espera que su madre —una de las docentes— termine la clase para regresar a su casa.

El gran psicoanalista y politólogo Cornelius Castoriadis, en esa obra maravillosa que es “La institución imaginaria de la sociedad” (1999) afirmaba que hay cosas que es preciso decirles en voz bien alta. La que acabamos de describir es una escena que suele replicarse todos los años con persistencia cotidiana en instituciones de formación educativa. Quiero invitarlos a pensar esta escena, justamente por la potencia que tiene para revisar nuestros discursos y nuestras prácticas.

Aunque son indiscutibles los avances en la creación de espacios protegidos para alojar la infancia, los avances en el campo jurídico y aún en el campo académico respecto a estudiar y pensar la infancia; queremos in-

uitarlos a pensar estas situaciones que desde las cátedras de prácticas docentes y la sociología educativa crítica, nos desafían a un trabajo incesante de reflexión sobre las condiciones materiales y simbólicas en las que viven y estudian muchas de las jóvenes que llegan a institutos terciarios y facultades.

Es una situación profundamente paradójica, en muchos sentidos, que en los espacios pedagógicos donde enseñamos a pensar las infancias plurales, así como aquellas actividades que las instituciones y organismos especializados denominan tareas de cuidado y educación, estas escenas se han naturalizado y no suelen ser recuperadas en las clases para ser convertidas en problemáticas educativas que obturen las naturalizaciones a que nos invita el sentido común.

Muchas estudiantes de magisterio, u otras carreras, son jóvenes madres trabajadoras que rechazan la posibilidad cierta de acceso a espacios en los jardines para hijos de estudiantes, entre otros motivos, porque la tarde es el único momento para estar con sus hijos ya que a la mañana trabajan. También ocurre que los cambios ocurridos en las configuraciones familiares implican que muchas actuales familias ya no pueden brindar una trama-sostén como las antiguas organizaciones familiares, donde varias generaciones convivían

en una misma casa. Estos y otros motivos, que no se pueden agotar en el marco de una ponencia, construyen la escena del aula con madres y niños. No es un fenómeno nuevo. Pero, necesita ser visibilizado y pensado porque está en crecimiento. Viene de la mano de algunas conquistas económicas y culturales de época. La posibilidad de estudios de sectores sociales tradicionalmente excluidos en este nivel del sistema educativo, el mayor acceso a bienes y servicios entre algunos que podemos citar.

Esas infancias que corretean entre bancos o que esperan fuera de un aula necesitan ser visibilizadas, pensadas, alojadas de otros modos, para que los hechos concretos no destituyan prácticas y discursos que proponen una formación académica sólida y un apoyo adulto amoroso a la niñez. Los docentes debemos pensar y discutir estas situaciones, en voz alta, como afirma Castoriadis. La intemperie social tiene grados, espacios y complejidades que los adultos responsables tenemos que pensar y discutir.

Lo que estamos proponiendo es poner en primer lugar en la agenda social y académica las prácticas que realizamos con nuestros niños porque, son sin dudas, modos de alojamientos subjetivos y sociales que planteamos. Es necesario pensar la intemperie estructural que genera una sociedad que puede convivir con niños cartoneros o malabaristas delante de autos en las calles. Estos niños, sabemos que son contemporáneos de otros que definen y compran sus vestimentas, lo que

comen y donde, sus lugares de diversión y casi todos sus consumos a los pocos años de edad; así como también de aquellos otros que pasan muchas horas diarias transitando espacios institucionales educativos que no están pensados para ellos con todo lo que esto implica. ¿Cuáles de ellos son niños y cuáles han sido subjetivados como menores con todo lo que esto implica?

Las instituciones educativas son espacios de aprendizajes. Enseñamos el cuidado de las infancias a las que futuros docentes van a educar. ¿Qué pasa en espacios donde estas situaciones, como la de la escena narrada, no son cuestionadas o transformadas en situaciones de aprendizajes? ¿Por qué estas escenas no suelen interpelar sobre posibles dispositivos de intervención social, para que —como dice Mercedes Minicelli (2010)— podamos construir condiciones de posibilidad cada vez más dignas para que las nuevas subjetividades advengan?

Las sociologías de las infancias nos enseñan que las infancias plurales lo son en tanto diversas y desiguales. Estos niños y niñas son lo “otro” de la tarea de los docentes de infancias. Trabajamos para darles encarnadura concreta a esos niños que, algunas teorías pedagógicas de la modernidad y ciertos juegos de lenguaje, se empeñan en empobrecer y sedimentar como “sujetos pedagógicos”, “alumnos”. El propósito político-pedagógico de las sociologías de infancia tienen que ver con poder desnaturalizar y problematizar prácticas y discursos no sólo de estudiantes, sino tam-

bién de formadores docentes. ¿No estamos postulando modalidades de vínculos con la infancia cuando proponemos que un niño comparta muchas horas de clase en un aula de adultos con su madre o, más aún, espere afuera de un aula?

Una segunda paradoja, necesaria de recuperar críticamente, es que estas épocas en que se ha avanzado inconmensurablemente en la producción de conocimientos sobre las infancias, concomitantemente la tolerancia a todas las formas sufrimientos subjetivos de la infancia, ha crecido también exponencialmente. Creemos que no podemos eludir la visibilización curricular y los necesarios debates sobre estos rasgos de época en la formación de los jóvenes maestros de infancias.

Infancias que son infantes, niños o menores. Infancias que estudiamos, pensamos e intentamos comprender. Infancias que son textualidades, infancias encarnadas creciendo y aprendiendo en aulas, casas y calles.

Entendemos con Tiramonti (2012) que la llegada del siglo XXI puso en cuestión no sólo la cultura letrada, las alfabetizaciones monolingüísticas secuenciales y lineales, sino también las concepciones modernas de infancia y sus modos de aprendizajes. En la formación docente de maestros, la infancia moderna llegó, en primer lugar, de la mano de autores como Phillippe Ariés (1960) desde el campo de la historia y algunos autores del campo de la psicología. Sin embargo, los

debates que ponen en cuestión las lecturas historiográficas como la citada se conocen muy poco en las aulas magisteriales. También son aún germinales las perspectivas que desde la psicología y más específicamente el psicoanálisis habilitan pensar críticamente los múltiples sentidos que implican nominaciones como niño, infante y menor. Semiológica y sociológica-mente estos diferentes modos de nominar la infancia aún no tienen el lugar que merecen en los currículos formativos, más allá de cátedras puntuales y algunos espacios académicos.

Una vez más con Minicelli (2008; 2010;2012) que-remos postular que formar educadores de infancias, implica desentramar los sentidos sedimentados de conceptos que están dando cuenta que hay infantes que son niños, porque están creciendo en el marco de una estructura familiar, que están escolarizados y reciben todo tipo de cuidados, y otros que son “menores”, están institucionalizados, reciben asistencia social y están concurriendo a escuelas pero no aprenden o, directamente, están desescolarizados.

¿Cómo enseñar a educar infancias en estos escenarios actuales? Volvamos a la escena del aula. Niños que permanecen horas y horas en los espacios donde sus madres estudian o enseñan. Niños que intentan juegos posibles en un espacio que no los aloja ni les pertenece ¿no ejercen estas escenas un efecto de destitución sobre discursos y prácticas que realizamos cuando enseñamos a recibir a los que Hannah Arendt llamaba los

“recién llegados”? ¿No reclama de los adultos visibilizar estas infancias, volver la mirada hacia ellos y asumir la responsabilidad que tenemos como referentes adultos y/o adultos-sostén?

Universidades e Institutos tienen en este punto una función social clave en la posibilidad de formar educadores con solidez académica. Esto es así porque es y será necesaria la vigilancia epistémica a discursos hegemónicos que se siempre se reactualizan y ponen en juego para desplazar sentidos: de niños a menores, de infancias en peligro a infancias peligrosas.

2. Las infancias como producciones sociales de época. Campo jurídico y campo cultural y educativo

Escena dos: en una pared del aula donde estudian las madres y juegan los niños, un afiche muestra, una vez más paradójicamente, los logros jurídicos de la época. En primer lugar, la Convención Internacional de los derechos del niño, documento de la Asamblea General de las Naciones Unidas del 20 de noviembre de 1989; luego La Ley Integral de protección de niños, niñas y adolescentes de la Argentina. (Ley Nacional 26.061/06).

Con esta segunda escena queremos presentar otra problemática que entendemos merece ser pensada

y repensada en términos pedagógicos-didácticos. A lo largo de estos últimos años, los avances en la protección jurídica, la creación de nuevas formas y figuras institucionales han reconfigurado el campo de las infancias, así como las tradicionales modalidades de crianza. Estos procesos socioculturales han impactado en los procesos de educación.

Sin ninguna pretensión de generalización, lo que implicaría un trabajo investigativo que excede este trabajo, podemos afirmar que registramos y documentamos en las cátedras de formación docente de infancias, tanto vacancias curriculares como desconocimiento docente de las nuevas leyes, formas y figuras institucionales. Y esto impacta en varios sentidos en la formación de futuros maestros y profesores:

1) Las/los estudiantes desconocen muchas veces que los docentes de infancias, como los denominó Batallán (2007), en las aulas están en función de Estado, esto es, son representantes del Estado en ese microcosmos y por lo tanto todo lo que a los niños les ocurre, debe ser escuchado, atendido y sin lugar a dudas debe tener trámite institucional. Muchas problemáticas que los niños relatan suelen soslayarse bajo la investidura discursiva de frases naturalizadas tales como “tiene problemas familiares”; “No sabes del barrio donde viene”. En voz alta una vez más: los docentes son, como los padres, representantes del mundo adulto para los niños y son al mismo tiempo en sus aulas funcionarios estatales responsables de esa niñez.

Poder pensar críticamente y romper procesos de estigmatización y culpabilizaciones recurrentes, es un desafío que la formación docente debe tomar frente a un futuro urgente que nos reclama a quienes somos los adultos de este tiempo en todas las instituciones.

2) Mucha legislación actual tiene, además de lineamientos jurídicos, protocolos de cómo actuar por ejemplo en situaciones de conflictos. Desconocer las leyes, conlleva entonces el plus de desconocer que existen estos protocolos que son interesantes herramientas de intervención en situaciones problemáticas que los docentes no saben cómo resolver.

El nuevo código civil y comercial, aprobado el 1ro. de agosto de 2015, es un excelente ejemplo de las trasmutaciones que las concepciones de infancia han sufrido en las épocas actuales. En él, un núcleo central que tenemos que reflexionar y estudiar es que el estatuto de la infancia ha cambiado profundamente. Se deja de definir y considerar a los niños, niñas y adolescentes incapaces, y por ende objetos de protección, para ser entendidos como sujetos plenos de derechos.

El campo jurídico ha generado una redefinición histórica en el estatuto de la infancia. El campo socio-cultural y educativo tiene que tomar nota de esto. Los planes de estudio de la formación docente deben recuperar y potenciar estos cambios dotándolos de propuestas y herramientas culturales. Sabemos que los procesos culturales y educativos tienen otros tiempos que las leyes. Por eso, precisamente, tenemos que

echar manos a la obra. Estamos ante posibilidades inéditas.

Las infancias plurales son, en el escenario social actual, sujetos capaces y ejercen derechos. A modo de ejemplo: pueden definir, ya no en una cierta edad, sino cuando “tengan madurez suficiente” con que padre quieren vivir si los papás se separan. El interés y bienestar del niño prevalece sobre el de los adultos por primera vez en la historia de nuestro país al amparo de las leyes.

Aparecen algunas fisuras interesantes en las cosmovisiones del capitalismo patriarcal nativo, desaparece la figura de la patria potestad y en su lugar se posiciona la “responsabilidad parental conjunta”. Este cambio no es sólo un acontecimiento jurídico. Merece ser pensado interdisciplinariamente en sus implicancias socioculturales. Desde la sociología de los vínculos se abre una redefinición de relaciones sociales familiares en que las mujeres madres tuvieron siempre un lugar subalterno. Las escuelas han sido escenario de este tipo de disputas. ¿Quién lleva los niños a la escuela? ¿Quién cubre los gastos? ¿Quien asiste a reuniones? ¿Quién se ocupa de su educación y crianza?

¿Colaborarán estos cambios y el concepto de la responsabilidad parental compartida para redefinir los vínculos de padres y docentes? ¿O las instituciones escolares seguirán reproduciendo rutinas cristalizadas de llamar siempre a las madres en primer lugar? ¿Cómo debe posicionarse y trabajar la formación do-

cente para conmover los tradicionales imaginarios que portan los estudiantes de docencia?

Vivimos tiempos interesantes. Contradictorios e interesantes. Pero tenemos saberes, clásicos y nuevos. Sabemos desde los tiempos de Fröbel (1822) que la institución escolar nunca podrá asumir en soledad la tarea compleja de recibir a “los nuevos”. La familia es la otra institución necesaria. Esto, que parece una obviedad, no lo es. Ambas instituciones han tenido relaciones complicadas. Se han desconocido y reconocido muchas veces en los casi ciento setenta años que tiene el joven sistema educativo argentino. Ya dijimos que al mismo tiempo ambas instituciones se han reconfigurado, en sí mismas y en sus vínculos, muchas veces en la historia.

Pero, cuando un padre o madre le dice a la docente de su hijo —generalmente en presencia del niño— “A ver si vos podés hacer algo porque a mí no me hace caso”, tenemos que volver a hablar en voz alta. Porque nada de lo educativo o de transmisión de la herencia social será posible allí donde un padre/madre se corra de su lugar de adulto-sostén-responsable. Por los motivos que sean. Lo mismo ocurre cuando un docente afirma que no puede hacer “nada” porque el problema está en la casa. Cuando alguno de los adultos de las instituciones familia o escuela defecionan en habilitar el mundo a los nuevos, nada de lo educativo es posible. En todo caso tendremos que pensar como sos-

tenemos las subjetividades adultas entre adultos para que algo del alojamiento de la niñez sea posible.

Tenemos problemas los adultos. Sí. Estamos cansados muchas veces, sí. Pero somos los encargados de inaugurarles el mundo, hacerles lugar que de eso se trata recibirlos. Somos una sociedad que ha pasado por profundos sufrimientos colectivos como lo afirma la magistral Silvia Bleichmar en textos como “Dolor país” (2002). Pero, somos los adultos de este tiempo. Sí, es cierto, los lazos sociales aún están dañados. También es cierto que la producción enorme de conocimientos sobre las infancias colabora en posibilitar que estos niños, tanto tiempo denominados incapaces, construyan con nuestro acompañamiento sus futuros posibles. Necesitamos ir más allá de la ley, necesitamos dar la batalla cultural por estos cambios para redefinir vínculos, modalidades de enseñanzas y de aprendizajes con ellos.

Un ejemplo contundente de que tenemos algunos saberes y herramientas para esta tarea incesante, lo constituyen algunos de los dispositivos de ceremonias mínimas que postula Minicelli (2012). Las experiencias de ceremonias mínimas que contratan y reconstruyen vínculos familia - escuela, son solo un ejemplo de dispositivos socioeducativos y clínicos que nos habilitan nuevas intervenciones posibles. Repensar y reinventar es la tarea.

Hablamos de los cambios culturales y educativos y de las nuevas legislaciones que ponen el interés del

niño como instancia suprema. Parafraseando a nuestra querida maestra María Saleme (1996) podríamos decir: lo que había que decir está dicho, ahora los adultos estamos desafiados por el porvenir y nuestras propias prácticas. En esa línea de sentido, quiero cerrar este trabajo con una breve apelación poética:

Que sean niños los niños.
Que sean niños, y no clientes
de las Compañías de celulares,
o vendedores de rosas en los bares,
o estrellas descartables de la televisión.
Niños, no limpiavidrios en los semáforos,
o botín de padres enfrentados
o repartidores de estampitas en subtes.
Que no sean niños soldados los niños.
Que no sean foto de un portal pornográfico.
Que no sean habitantes de un reformatorio.
Que sean niños los niños...

Y que los niños sean lo intocable, que sean la coincidencia en cualquier discusión ideológica; que por ellos se desvelen los economistas de todas las corrientes, los dirigentes de todos los partidos, los periodistas de

todos los medios, los vecinos de todas las cuadras, los asistentes sociales de todas las municipalidades, los maestros de todas las escuelas.

Que sean niños los niños,
Y no juguetes de los abusadores.
Que sean niños y no “el repetidor”
o “el conflictivo” o “el que nunca trae los deberes”.
Niños y no el que empuja el carro con cartones.
Que sean niños los niños, simplemente.
Que ejerzan en paz el oficio de recién llegados.
Que se los llame a trabajar con la imaginación
o con lápices de colores,
que se los deje ser niños todo lo que quieran.
Que sean niños los niños
y que no dejen de joder con la pelota.
Que sean niños en su día.
Que lo sean todos los días del año.
Que sean felices todos los niños por ser niños.
Inocentes de todo lo heredado.

Mex Urtizberea

“Que sean niños los niños” (Frag.)



Bibliografía

ARIES, Phillipe (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Taurus.

BATALLÁN, Graciela (2007). *Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria*. Col. Cuestión de Educación. Buenos Aires: Paidós.

BLEICHMAR, Silvia (2008). *El desmantelamiento de la subjetividad - Estallido del yo*. Buenos Aires: Topia Editorial.

BOURDIEU, Pierre (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.

CARLI, Sandra (2002). *Niñez, pedagogía y política*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

DE VALLE DE RENDO, Alicia y Viviana Vega (2005). *La diversidad es y está en la docencia. Conceptos y estrategias*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.

DUSSEL, Inés y Marcelo Caruso (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana S.A.

EDELSTEIN, Gloria (2005). Enseñanza, políticas de escolarización y construcción didáctica. En: Frigerio Graciela y Gabriela Diker (Comps) *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante.

ELÍAS, Norbert (1980). *La civilización de los padres y otros ensayos*. Bogotá: Norma.

FRIGERIO, Graciela y Gabriela Diker (2004). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y lo sujetos*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

HELLER, Agnés (1987). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.

LANDREANI, Nélica y Mirta Espinosa. Cuadernillo *Sociología de la educación*. Licenciatura en Gestión. UNL. Red educativa. 2001/2010.-CEMED_UNL.

MERCADO, Ruth (1991). *Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros*. México: Centro de Investigación y Estudios Avanzados. CIEA.

MINNICELLI, Mercedes (Comp.) (2008). *Infancia e Institución(es) e Infancia, legalidad y juego en la trama del lenguaje*. Buenos Aires, México: Noveduc.

———(2010). *Infancias en estado de excepción. Derechos del niño y Psicoanálisis*. Buenos Aires: NOVEDUC.

———(2013). *Ceremonias mínimas. Una apuesta a la educación en la era del consumo*. Rosario: Homo Sapiens.

PUIGGRÓS, Adriana (1999). *En los límites de la educación. Niños y jóvenes de fin de siglo*. Rosario: Homo Sapiens.

SENNET, Richard (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.

STAGNO, Leandro (2008). *Sobre las formas de pensar y vivir las infancias*. Especialización en curriculum y prácticas escolares en contexto. Flacso: Virtual.

TERIGI, Flavia (2006). *Las tensiones del formato escolar en las nuevas configuraciones de la relación familia/comunidad/escuela*. Organización de Estados Iberoamericanos. En: <http://www.equip123.net/jeid/articles/4/LasTensionesDelFormatoEscolar.pdf>

URTIZBEREA, Mex (2007). Que sean niños los niños. En: <http://www.lanacion.com.ar/933161-deseos-para-ninos>

ZELMANOVICH, Perla (2007). *Apostar a la transmisión y a la enseñanza*. A propósito de la educación de las Infancias. En: El ciclo de conferencias la educación inicial hoy: maestros, niños, enseñanzas organizado por la Dirección General de Escuelas de la provincia de Buenos Aires, Morón, Argentina.

Acerca del autor

Profesora titular ordinaria de la cátedra “Prácticas docentes II. Escuelas, contextos y cotidianeidad” del Profesorado Universitario de Educación Primaria. Profesora Asociada ordinaria, responsable de la cátedra “Sociología de la Educación”. Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales. Paraná, Entre Ríos.

