



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA  
EDUCACIÓN  
SECRETARÍA DE POSGRADO

**“Contra el desamparo de los recién llegados”.**  
**La escuela como espacio que habilita la**  
**subjetivación de niños y jóvenes.**

**Nilda Sobrero**

Trabajo Final para optar por el grado de Especialista en *Nuevas  
Infancias y Juventudes.*

Directora Lucía Caride, Universidad de Nacional de la Plata.

La Plata, 3 de diciembre de 2015

## **Resumen del trabajo**

Este trabajo parte de analizar distintas escenas que expresan infancias que se mueven en un escenario social con marcas poco claras, colocando a niños y niñas en un desamparo simbólico, que implica un debilitamiento en el tejido de significados necesario para que las nuevas generaciones logren afiliarse al mundo. Esta problemática se inscribe en un contexto social y cultural que ha sufrido cambios muy acelerados en las últimas décadas, destacándose la cada vez mayor presencia del Mercado, que impone ciertos consumos culturales que moldean hábitos, representaciones y percepciones tanto en niños y niñas como en adultos. Esta situación es analizada como consecuencia de la dificultad de los adultos de ejercer su función, quedando entonces vulnerada la transmisión hacia las nuevas generaciones. La necesidad de repensar los procesos de transmisión aparece como una cuestión fundamental, siendo la “confianza como apuesta” y “la presencia”, elementos centrales para lograr fortalecer el lazo entre generaciones. Finalmente el análisis recae en la escuela, que como parte de este mundo adulto, y también vulnerada en su función, debe repensar sus prácticas para potenciar ese espacio en el que niños y niñas se vinculan, se relacionan y se encuentran con otros, y donde se transmiten saberes que pueden ayudar en los procesos de afiliación de las nuevas generaciones.

**Palabras claves:** desamparo simbólico, infancia, transmisión, confianza, afiliación, subjetivación, escuela.

## **Planteo del tema del trabajo**

El fin del siglo XX y los comienzos de éste nuevo, están signados por una profunda metamorfosis: aquellas certezas que actuaron como coordenadas en la vida social no tienen la misma fuerza, dando lugar a nuevos escenarios. Esta

ruptura que desconcierta y a la vez nos mueve, nos obliga a repensar, instala la pregunta constante. Conceptos, instituciones, representaciones que se forjaron durante más de tres siglos se transforman, obligándonos a revisitarlos.

La Infancia fue una de esas concepciones que heredamos de este largo proceso de construcción de certezas, produciéndose en estas últimas décadas un proceso de deconstrucción de esta categoría para definirla desde la pluralidad, es decir cuestionando una concepción esencialista de la misma. Hoy se hace necesario hablar de “infancias”, y en torno a éstas se abre un abanico de interrogantes muy amplio.

“*Contra el desamparo de los recién llegados*”, el título que encabeza este trabajo, quizás nos remita al desamparo que muchos niños y niñas sufren en una sociedad donde la desigualdad<sup>1</sup> aparece como una marca distintiva, ampliando cada vez más la brecha entre ricos y pobres, ahondando procesos de fragmentación y segmentación social. Es por esto que el título “*Contra el desamparo de los recién llegados*”, probablemente direcciona la mirada hacia aquellos niños y niñas vulnerados en sus derechos por las condiciones de exclusión que esta sociedad augura.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Es quizás la desigualdad el problema más preocupante a nivel mundial. El 1 % de la población concentra una riqueza que equivale a la que accede el 99% restante. F. Dubet en su libro “*¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque afirmemos lo contrario)*” señala que más allá de la concentración de la riqueza de ese 1 %, hay una tendencia en la población a acentuar esa brecha entre ricos y pobres a través de sus prácticas. Es, en este sentido, que Dubet afirma que “*Los individuos no buscan las desigualdades pero sus elecciones las engendran*” (2015:25). La solidaridad necesaria para sostener una sociedad que busque una mayor igualdad está en declive, generándose una separación que se manifiestan en sistemas de educación, salud y vivienda cada vez más segmentados y fragmentados.

En un contexto mundial donde imperan los procesos de individuación, en nuestro país, desde los años ochenta, se advierte un fuerte proceso de segmentación social, al que se suma hacia fines del siglo, una gran fragmentación. A nivel educativo estos procesos se traducen en la emergencia de circuitos educativos paralelos (que se complementan con circuitos de socialización: clubes, espacios de recreación) y en el desarrollo de estrategias por parte de las familias para asegurarse escuelas que respondan a sus aspiraciones. (Tiramonti, 2004)

<sup>2</sup> Son los niños y niñas los que sufren en mayor medida, las consecuencias de una sociedad que alimenta los procesos de pobreza y exclusión. Diez millones de niños mueren al año en el mundo, niños y niñas son condenados a lo que Agamben califica de “nuda vida”, una vida despojada de todo valor, de todo sentido ciudadano. “*La mortalidad de niños, niñas y adolescentes, es la forma más silenciosa de la biopolítica moderna*” afirma Eduardo Bustello (2011:25). No obstante, es importante señalar que, en los últimos años en nuestro país, se han desarrollado diversas

Sin desconocer las consecuencias de este desamparo producto de una sociedad signada por la desigualdad y los procesos de exclusión cuyos efectos tienen una mayor magnitud sobre la niñez<sup>3</sup>, en este trabajo la mirada estará focalizada en otro tipo de desamparo que atraviesa a las nuevas generaciones y que obstaculiza los procesos de afiliación al mundo. *“Contra el desamparo de los recién llegados”* alude entonces, al desamparo simbólico, es decir a la fragilidad e inestabilidad que tiene esa red de significados que las generaciones mayores deben “tejer” para alojar a los “recién llegados”. Perla Zelmanovich expresa claramente la diferencia *“Con este término no me refiero al desamparo material sino al desamparo frente al vínculo social, es decir, al debilitamiento de un tejido simbólico que estructura los ideales, los discursos y las creencias”* (2011, p. 8)<sup>4</sup>

---

políticas (Asignación Universal por hijo, quizá represente la política con mayor impacto) que han contribuido a mejorar las condiciones de vida de nuestros niños, niñas y adolescentes. La reducción en la tasa de mortalidad infantil es un dato claro que revela un cambio en este sentido (En niños menores de 5 años, en el año 2000 era de 20 por cada mil nacimientos siendo en 2015 de 13 por cada mil nacimientos, según datos de UNICEF)

<sup>3</sup> El tratamiento de la “niñez pobre” ha sido desde principio del siglo XX una “gran preocupación”. Es necesario marcar las diferencias en dicho tratamiento. Desde fines del siglo XIX se instala una mirada moralista e higienista sobre la niñez en condición de vulnerabilidad: es el niño pobre “en peligro” y a su vez “sujeto peligroso” que se encierra (con la Ley del Patronato de la Infancia de 1919, queda establecido el discurso de la minoridad). En las últimas décadas del siglo XX se observa una estetización de la pobreza (Redondo, 2011) instalándose fuertemente el discurso de la compasión y la generosidad. Justamente las políticas sobre la niñez de los años 90 en nuestro país, se caracterizaron por ser segmentadas y focalizadas, sin procurar desarrollar respuestas integrales a la complejidad del problema, abonando entonces, el discurso de la compasión y generosidad. No se puede hablar de niñez pobre sin cuestionar, sin alterar los procesos económicos que auspician la concentración de la riqueza. Es en la infancia donde comienza el proceso de construcción de la situación de dominio y a su vez de ocultamiento de esa dominación. (Bustello, 2011). Como señaláramos en nota anterior, en estos últimos años, se están desarrollando políticas más integrales (Asignación Universal por Hijo, Plan Nacional de Seguridad Alimentaria, Programa Materno Infantil y Nutrición (PROMIN), Programa Nacional de Inclusión Educativa) para atender a la niñez, tendiente a reducir la desigualdad y fragmentación de la sociedad, tarea muy difícil, en un mundo globalizado, que se estructura en un paradigma que auspicia la polarización de la sociedad. Además es importante señalar que nuestro país adhirió a la Convención de los Derechos del Niño, teniendo desde 1994, un rango constitucional. Es partir de entonces que se dictarán diversas leyes que reconocen al niño como “sujeto de derecho”, siendo la Ley de Protección Integral de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (26.061 del año 2005), una ley de gran impacto.

<sup>4</sup> Esta psicoanalista ha realizado investigaciones al respecto, diferenciando dos tipos de desamparo: el desamparo sociocultural, que es visible y alude a la falta de cuidados y condiciones adecuadas que viven muchos niños y niñas; por otro lado menciona el desamparo subjetivo, distinguiendo un desamparo estructural propio del humano (ese “déficit original” característico de la especie) y el desamparo simbólico que refiere a la necesidad que tienen las nuevas

Este trabajo enmarcado en la Especialización Nuevas Infancias y Juventudes de la UNLP, procura repensar en torno a estas “nuevas infancias”. Niños y niñas llegan al mundo y necesitan ser alojados por las generaciones adultas, y es aquí en este acto de pasaje, de inscripción de las nuevas generaciones, donde sitúo el foco de mi mirada. En un contexto de fluidez y liquidez, tanto los niños y niñas, como los adultos se encuentran fragilizados, las marcas sólidas que definían cada etapa, trazando caminos y definiendo movimientos, hoy se desdibujan., dando lugar a multiplicidad de movimientos, que muchas veces dejan sin un rumbo claro. Y en estos caminos inciertos, serán las nuevas generaciones las que por su lugar de “recién llegados”, están más expuestos en este escenario difuso. Si bien reconocemos que esta aceleración en las transformaciones sociales y culturales impacta en los adultos, desconcertándolos y fragilizándolos, es fundamental señalar una gran diferencia: el adulto posee otros elementos para hacer frente a esta “conmoción social y cultural”, y además, como nos advierte Perla Zelmanovich, *“pensar las dificultades que tenemos los adultos para sostener la asimetría cuando la conmoción también nos toca, constituye un recaudo, en tanto que obviar esta distancia pone en riesgo de potenciar y duplicar el desamparo de quienes portan, además, la vulnerabilidad propia de su condición infantil”* (2003, p. 3)

El desamparo material impacta y se hace visible, más allá que esta sociedad, muchas veces termine naturalizándolo y así logre invisibilizarlo. Pero el desamparo simbólico, no aparece tan claramente. Hay indicios, hay signos que necesitan ser mirados, que esperan ser leídos. Aquellos adultos que trabajamos con niños, que interactuamos a diario con ellos tenemos un lugar privilegiado para poder descubrir esos signos, y desde allí plantear preguntas que interpelen nuestro actuar, para desde allí ensayar “movimientos” que permitan morigerar los efectos de esta problemática.

---

generaciones de una malla de significados que los albergue, y les permita enlazarse al entorno sociocultural. Son los adultos los que deben sostener este tejido sociocultural.

Trabajo con niños y niñas cotidianamente, desde mi rol de maestra de grado, tarea que desempeño desde hace casi treinta años. En los últimos tiempos, me enfrento a situaciones, algunas más contundentes, otras más imperceptibles, que impactan acaparando la mirada pero fundamentalmente instalando la pregunta. En este trabajo recojo algunas de esas experiencias, para poder desde un análisis minucioso, dilucidar esas preguntas que se instalan. Son escenas que dan cuenta de una niñez con dificultades para alojarse en el mundo, y de adultos, probablemente perplejos frente a escenarios tan inciertos, que dimiten en su función.

Las escenas que desarrollaré corresponden a niños y niñas de 11 y 12 años de una escuela pública de la ciudad de Quilmes<sup>5</sup>

### **Relato de una experiencia**

#### **Escenas mínimas abren la pregunta**

Si bien hace casi treinta años que trabajo como maestra de grado específicamente con niñas y niños de entre 10 y 12 años, en estos últimos diez años, y con signos más marcados cada año, noto a partir de las actitudes de mis alumnos y alumnas en el aula, así como en el desempeño en sus tareas, una presencia fluctuante, un interés con puntos intensos pero que rápidamente se diluye, y una gran dificultad para sostener un compromiso. Están en la escuela, se entusiasman, pero ese entusiasmo se diluye, no está sostenido, no está acompañado. Sus intervenciones en muchas problemáticas son interesantes, pero es difícil lograr que ese despliegue de ideas logre materializarse en un trabajo que a veces implica más tiempo.

---

<sup>5</sup> Esta es una escuela céntrica, muy reconocida por la comunidad, pero que como a la mayoría de las escuelas sufrió el impacto de las transformaciones de los últimos treinta años. Era una escuela de gestión nacional, transferida en los 90 al ámbito provincial. Este hecho marcó aún más, cambios en su tradición pedagógica. Actualmente acuden niños y niñas en su mayoría hijos de trabajadores asalariados (empleados, docentes, operarios), mientras que tradicionalmente a esta escuela asistían hijos de profesionales y comerciantes de la zona.

Son niños y niñas transcurriendo su preadolescencia con actitudes que fluctúan marcadamente pareciendo por momentos niños y niñas muy pequeños y en otros momentos se muestran con planteos, estéticas y actitudes propias de adolescentes.<sup>6</sup> Claramente es una etapa, en la que es lógico esperar esta ambivalencia, pero en estos últimos años la dicotomía es muy marcada.

*Niños y niñas que pelean por pavadas, sin capacidad para resolver pequeños problemas y que a su vez, utilizan un vocabulario y toman decisiones que corresponden a chicos más grandes. Niños y niñas con dificultades para manejarse en el espacio de la carpeta y organizar mínimamente su trabajo, pero que se comunican por las redes sociales con habilidad y manejan celulares y todo tipo de tecnología. Niños y niñas que no registran muchas de las pautas impuestas, que “deciden” sus movimientos, sus respuestas, y que simultáneamente no pueden hacerse cargo de mínimas responsabilidades.*

Estas escenas se repiten cotidianamente, y justamente por su cotidianeidad muchas veces terminan invisibilizándose, lo cual exige un “milhojar”<sup>7</sup> la mirada, para poder leer lo que allí pasa.

Pero también hay escenas que irrumpen con más fuerza, y que quizá por su fuerza, visibilizan aquello que merodea en las más simples. Escenas que inmovilizan por su potencia, pero que en esa potencia, exige una mirada de los adultos.

### *Situaciones que descolocan...*

### *Corte, dolor. Corte, prueba. Corte, valentía.*

---

<sup>6</sup> Es importante señalar que las divisiones de la vida en etapas responde a una construcción cultural. Pierre Bourdieu (1990) abona la idea de que las divisiones entre las edades pueden entenderse como un arbitrario cultural, es decir, una imposición de los sectores dominantes, que poseen la capacidad de imponer significaciones que al mismo tiempo que encubren relaciones de fuerza, se muestran como únicas y legítimas.

<sup>7</sup> La expresión milhojar se utiliza en el sentido de abrir la mirada, para dar lugar a “cada una de las capas” que constituyen la escena analizada, haciendo una analogía con la masa hojaldrada, para poder desde un análisis minucioso, visibilizar aquello que se oculta por su cotidianeidad y naturalización. Esta expresión la utiliza Peter Pal Perbart al referirse a la capacidad de Guattari de pensar al mismo tiempo desde distintos planos, considerando a ninguno ni excluyente, ni tampoco exclusivo. (Pal Perbart, 2008)

De escenas simples con porosidades que interpelan la mirada, irrumpen otras que sacuden, ya no son porosidades, son surcos que obligan a detenerse y pensar para no arrojar a nuestros niños y niñas en esas profundidades.

*Niñas que se producen cortes y que ingieren “pastillas”, niñas y niños que con estéticas y “formas de atravesar el dolor” no esperados para su edad.*

*“Laura y Marcela en el baño de la escuela se cortaron con un vidrio que una de ellas trajo, y tomaron pastillas” expresó la madre de una de las niñas frente a las docentes que escuchábamos perplejas el relato. Ambas manifestaron sentirse angustiadas por situaciones familiares (peleas entre los padres, celos del trato hacia una hermana).<sup>8</sup>*

*La situación impacta. La vicedirectora, con cincuenta años en la docencia, se siente descolocada. Las docentes intentan manejar y entender la situación.*

*Pero la situación avanza, y desencadena nuevas escenas.*

*“Carla y Karina trajeron una cucharita para cortarse”, fue el rumor que corre en el aula. Conversamos con las niñas. Carla rompe en llanto, reconoce que se cortaron con una cucharita de helado que ella trajo, “No me gusta ver cómo mi hermano maltrata a mi mamá” fue su justificación al hecho, Karina simplemente comenta “Quería probar”.*

*Carla, Carlita por su tamaño, Karina ya con una estética y un cuerpecito más cercano a la adolescencia, sorprenden por su relato. Pero esta cadena de escenas, no llega a su fin.*

*Es el recreo, las maestras terminábamos de hablar con las dos niñas, la mamá de Marcela (una de las niñas que se lastimó el día anterior), espera para conversar con las maestras. Un grupo de chicos se acerca gritando “Ernesto se cortó”. Efectivamente Ernesto, con una regla se hizo un pequeño corte en la*

---

<sup>8</sup> Vía Facebook los niños y niñas comentaron el tema. Aparecieron comentarios como los siguientes: “Ojala q todos los estúpidos de 6to o de otros grados se corten mal y se mueran estúpidos/as” o “Me volvería a cortar sólo por Él”. Los comentarios tienen varios “Me gusta”



*muñeca, en el medio del patio, en pleno recreo. Al ser consultado sobre el motivo del hecho, primero no contesta, y luego se acerca a la maestra y en secreto le dice “lo hice por una chica”. Luego, por pedido de sus maestras escribe las razones que lo llevaron a realizarse ese corte. “Yo quiero demostrar que soy fuerte”<sup>9</sup>*

Esta seguidilla de hechos, exige un análisis profundo, y motivó en la escuela múltiples decisiones e intervenciones. Pero observando con la lente que atraviesa las pretensiones de este trabajo, me remite a mirarlo desde un posible ángulo y tensionarlo con otra escena, que paradójicamente ocurrió en esos mismos días, y que justamente hace que, en el contraste, esas duras escenas puedan decir, además, otras cosas.

#### *Sexto año y la plastilina.*

*Clase de geometría:<sup>10</sup> La consigna es armar cuadriláteros con “trozos de sorbetes” usando plastilina para unir cada lado. Comienzan a trabajar. Me llama la atención el silencio. Recorro los grupos y se los ve trabajando. Es necesario intervenir pues algunos arman otras figuras. Sigue el trabajo, hay un ambiente de trabajo tranquilo, relajado. Aparecen los primeros cuadriláteros, pero también aparecen “otras cosas”. Javier armó un octaedro, Alberto está fascinado con su monstruo hecho con restos de sorbetes y plastilina. Octaedro, monstruo, y otras creaciones. La plastilina, que simplemente debía actuar como vértice de los cuadriláteros, tiene otro lugar. Los cuadriláteros aparecieron, se pudo precisar sus propiedades, pero también y en un lugar importante aparecieron otras creaciones, o simplemente la plastilina, sirvió para amasar y jugar.*

Esta escena contrapuesta a la anterior, y que paradójicamente se dio en los mismos días, y con los dos cursos que tengo a cargo, me interpela. Plastilina, la

---

<sup>9</sup> Visando la carpeta de este niño unos meses antes de estos hechos, encontré en su carpeta unas hojas escritas a mano en donde se prescribían una serie de consejos para ser una “persona dura y fría”. Las maestras consultamos a Ernesto por este escrito y expresó que lo había sacado de Internet.

<sup>10</sup> Esta clase la he desarrollado en otros años, pero es la primera vez que veo tanta evasión hacia el juego con la plastilina.

famosa masa que ocupa un lugar central en el nivel inicial. Cortes en los brazos, respuestas dolorosas, quizás más esperadas o imaginadas para un nivel secundario. Claro que ambas situaciones pueden y deben leerse desde otras dimensiones, pero enmarcada en mis interrogantes, estas escenas marcan claramente esta dicotomía que quizás más invisibilizada, aparecía en las primeras. Niños y niñas moviéndose en un escenario con actitudes difusas, por momentos con respuestas y actitudes que los muestra queriendo meterse en el mundo adolescente, arrojándose a un ámbito que los atrae y los seduce, pero a su vez con otras respuestas y otras actitudes que los muestra inmersos en un escenario infantil. Son, como muchas veces irónicamente los nombro, “*mis adolescentes de sala rosa*”.

Interpelada por esto, abro mi mirada hacia la familia, hacia aquellos adultos que acompañan su crecimiento. *Cuadernos con comunicaciones sin notificar, citas sin responder, cuadernos y carpetas que rara vez son mirados, dan cuenta de familias probablemente con dificultades para ejercer su función, o quizá que colocan su mirada adulta en otros lugares que todavía no logro descifrar. A veces los comentarios de los niños, denotan su participación en conversaciones y decisiones que no corresponden a su lugar de niños; niños y niñas que comentan sobre programas de televisión que se dan en horarios en los que ellos deberían estar durmiendo, o que están con la computadora hasta altas horas de la noche. Chicos y chicas que están muchas horas de la tarde, solos; chicos y chicas que no están “mirados”. No están mirados o quizá hay una mirada que no alcanza y no logra dejar marcas. Otra escena muy reciente abona quizá esta idea.*

#### *Celulares y escuela: un gran conflicto.*

*Desde principio de año los celulares, representan un punto de tensión con los niños y niñas de sexto año. Más de una vez reiteramos sobre la posibilidad de traer el celular, pero sobre la prohibición de su uso sin mediar nuestra autorización. “Puedo escuchar música” pregunta Ramiro, y siempre se lo permitimos recordándole que lo haga en el recreo ubicándose en un lugar cercano a una de sus dos maestras para evitar el reto del resto de los docentes. En una*

*excursión, en una tarea especial (improvisaciones, experimentos, etc.) cuando piden permiso para sacar fotos, se les ha permitido hacerlo. O también si desde la escuela no podemos comunicarnos con sus familias por alguna cuestión, hemos usados sus propios celulares. Tiene que quedar claro: con el docente “mediando”, el celular puede ser usado.*

*Pero muchas veces no es así. Sabemos que a veces el baño, es un lugar donde el celular aparece, y la mediación adulta puede evitarse. Hasta allí entendemos que ese uso puede filtrarse, pero lo sucedido en estos días, otra vez, obliga a intervenir y a repensar.*

*Marcela, en medio del patio con sus dos maestras a unos tres metros de ella, con su celular en mano saca fotos a sus compañeros, sin ningún tipo de cuidado. No importa que estén en el recreo y a la vista de más de un docente. Ella exhibe su celular, ella saca una y otra foto. Al ser cuestionada por sus docentes acusa a dos compañeras más, de hacer lo mismo. Los celulares son retenidos por las docentes, y los padres de todas las niñas son llamados para notificarlos de lo ocurrido y para entregarles en mano el celular. Marcela se va sola, por lo que es necesario esperar fuera del horario escolar a sus padres. El papá llega, pide disculpas, comprende la situación. Él explica que la niña trae el celular pues viaja sola, es por seguridad.*

¿Seguridad? Sí, sabemos y entendemos que muchos padres que trabajan, usan el celular para saber que sus niños regresaron de la escuela. Ahora bien, con mi compañera nos preguntamos y se lo planteamos al papá de Marcela. “¿Un celular de primera generación es recomendable para que un niño o niña esté seguro en la calle?”, se pregunta Claudia, mi compañera de área.

Esta escena da cuenta de una familia que intenta mirar a una niña, pero esa mirada está atravesada por imposiciones del mercado. El celular que puede ser un aliado para estar comunicado, puede crear mayor inseguridad, sobre todo en una niña que necesita exhibir ese celular tan especial y reconoce poco, los límites que marcan los adultos.

Adultos con miradas inciertas sobre las nuevas generaciones. Adultos con presencia fluctuante. “Adultos que no logran sostener un acompañamiento, un límite, una organización”.

*La asistencia a clase, más que una constante, una oscilación que termina por naturalizarse*

Distintas circunstancias hacen que cada año la asistencia de los niños a la escuela sea más discontinua y hasta en algunos casos azarosa.<sup>11</sup> Año a año llama más mi atención las inasistencias a clase, muchos niños y niñas rara vez completan una semana entera de asistencia a la escuela. Por otra parte debo reconocer que la escuela colabora con esta discontinuidad: en los últimos años, por diversas razones, que no son objeto de análisis de este trabajo, ha aumentado la inasistencia de los docentes. Esa atención discontinua y fluctuante, la dificultad por sostener una tarea y trabajar con continuidad, que marcaba al comenzar este relato, en algún punto se enlaza con esta cuestión. Niños y niñas desorientados, que se mueven sin marcas claras, sin orientaciones y a los que les cuesta reconocer límites cuando estos aparecen, viven un cotidiano de gran discontinuidad. Más allá de las consecuencias que la asistencia intermitente genera en el aprendizaje de los niños y niñas, probablemente su mayor impacto esté en la generación de un marco totalmente difuso, donde no hay un orden, un trayecto más o menos claro.

Un cotidiano incierto, con adultos que no logran asegurar un marco estable.

Sería injusto señalar estas situaciones como las únicas, ya que hay familias que están, que se acercan a las reuniones, que participan, que a pesar de sus problemas, intentan sostener una continuidad. Pero, la incertidumbre, la endebles también en algún punto los atraviesa, estos adultos plantean la dificultad por poner límites y sostener una postura frente a sus hijos. Justamente en una reunión realizada en estos días un papá aseveró “*La culpa es nuestra, le sacamos todo,*

---

<sup>11</sup> Se adjunta detalle de asistencia durante los últimos quince años correspondientes a primero y sexto grado del turno mañana de la escuela donde se desarrollaron las situaciones relatadas.

*pero a los dos días volvemos a darles todo lo que nos piden*". O como recientemente me comenta una mamá, medio en secreto, con respecto a un dinero que debía entregar para una salida educativa: *"Te aviso que recién el lunes te acerco el dinero, no quiero que él sepa pues sino se enoja"*. Adultos desorientados, con dificultad para establecer límites, para sostener decisiones.

Mis alumnos, esas niñas y niños con los que paso varias horas cada día, que están terminando su escuela primaria, y en pocos meses deberán enfrentar el nuevo escenario que representa la escuela secundaria, presiento que no se encuentran con las "señales" adecuadas para esa nueva experiencia, pero fundamentalmente para poder moverse con creciente autonomía y seguridad en el mundo. Y allí es, donde me siento interpelada. Es una sensación que me acompaña desde hace tiempo y desde mi experiencia como maestra de los últimos años de la escuela primaria, año a año la confirmo cada vez, con más intensidad. El intercambio con colegas, abona aún más esta sensación. Mi mirada se afina y trato de observar qué pasa con otros niños y niñas, más allá de mi experiencia docente. En escenas de la calle, en reuniones con amigos, en distintos ámbitos públicos, son ellos los que atraen mi mirada. *Madres en la sala de espera del médico atentas al celular, y los niños deambulando sin nadie que los mire. Una familia en la heladería, los niños con su celular o tablet, y los adultos en situación similar, donde la palabra apenas circula*. Escenas que muestran niños sin ese adulto que procura alojar, sin ese adulto que desde la palabra, el gesto, la mirada, contiene.

Me convocaron múltiples escenas mínimas que impregnan mi cotidiano como maestra, luego aparecieron otras más contundentes, que si bien exigen un análisis más profundo, se enlazan con las primeras. Esas escenas entran en diálogo con otras más generales, donde la niñez aparece posicionada en lugares que interpelan.

Niños y niñas con actitudes, respuestas y formas de actuar que movilizan la mirada. Adultos con actitudes, respuestas y formas de actuar que movilizan la mirada.

**Preguntas, interrogantes sobre el tema y la situación de la que se parte.**

Niños y niñas tratando de moverse en el mundo, adultos con presencias fluctuantes, a lo que se suma el poder del mercado a través de los medios como agente socializador, corriendo aún más a los adultos de su lugar de portadores de la herencia que ayude al niño a subjetivarse y poder “leer” el mundo. Sin pistas, o con pistas endebles y muchas veces esmeriladas por los mensajes hegemónicos que imponen los consumos culturales, percibo una niñez con dificultad para afiliarse al mundo, con un adulto que dimite su rol, fragilizado y vulnerado por una sociedad que impone, seduce, golpea y excluye. Niños y niñas excluidos material y simbólicamente, pero es en este último punto donde focalizo mi mirada. La transmisión entre generaciones está fragilizada, la construcción de sentido necesaria para inscribir a las nuevas generaciones en este mundo, se encuentra erosionada. (Carli, 2009)

Dimisión del adulto (Meirieu, 2004), desamparo de niños, niñas y jóvenes, sociedad fluctuante e incierta que impone el consumo como valor supremo, son cuestiones que enmarcan esa sensación que me interpela y procura traducirse en preguntas, para quizás desde allí entender más y ensayar nuevas prácticas, nuevos posicionamientos, desde mi rol docente.

Cada época ha determinado los modos en que las personas se subjetivizan. Ser sujetos en esta sociedad capitalista de principios del este milenio está enmarcada en un escenario turbulento, cambiante, incierto (Bauman). Será entonces necesario detenernos en el análisis de las transformaciones que vive esta sociedad, que determinan el escenario en el que las nuevas generaciones deben ser inscriptas.

Si hay una marca que distingue este tiempo de épocas anteriores es la evidente presencia del mercado, imponiendo determinados consumos culturales, se imponen creando hábitos y representaciones hegemónicas que se instalan interviniendo en los procesos de subjetivación de niños, niñas y jóvenes (Minzi,

2006). Las escenas narradas dan cuenta de niños y niñas muchas veces seducidos y arrojados a un mundo de consumos para el cual no están preparados, por lo cual podríamos pensar *¿Qué lugar ocupan los mensajes que desde los medios, el mercado instala, diseñando hábitos, estéticas e imaginarios?;* y mirando una vez más a esos niños y niñas impulsados a moverse como adultos *¿Qué lugar ocupan los consumos culturales promovidos desde los medios, al colocar al niño en un lugar de falsa autonomía? Y simultáneamente, en este entorno de consumo que seduce y se impone ¿Qué margen de intervención deben y pueden desarrollar los adultos para mediar entre estos mensajes que el mercado impone y las nuevas generaciones?*

Preguntarnos sobre los adultos implica pensar en las familias. Ahora bien estos adultos que están con esos niños, que en su lugar de generación que recibe a la nueva, son los encargados de asegurar las condiciones para que “los recién llegados”<sup>12</sup> se alojen en el mundo son sujetos de esta sociedad de la incertidumbre, de esta sociedad de la vorágine. Ellos son también seducidos por este entorno de frenético consumo, ellos son parte de esta sociedad que se transforma erosionando las marcas claras, que en otros tiempos, las generaciones mayores tenían para alojar a las nuevas generaciones. *¿Cómo lograr que en este nuevo escenario que vulnera a los sujetos, pueda asegurarse la transmisión entre generaciones?*

Estas preguntas intentan indagar el contexto en el que niñas, niños y jóvenes intentan apropiarse del legado que las generaciones adultas deben transmitir, intentando analizar las condiciones que interrumpen, obstaculizan o corroen esa cadena de transmisión. En un escenario cambiante, incierto y excluyente, hay una apelación al consumo constante, con representaciones desde los medios de comunicación que colocan a niños y niñas en el lugar de la elección

---

<sup>12</sup> Hanna Arendt en sus escritos sobre educación analiza el problema de la transmisión entre generaciones y utiliza la expresión “recién llegados” justamente en referencia a las nuevas generaciones que deben ser introducidas al mundo por la generación adulta.

y decisión, mientras que el adulto aparece fragilizado en su función, corrido de su autoridad, y muchas veces infantilizado.

Planteamos hasta aquí un contexto donde el pasaje entre generaciones parece estar fragilizado, donde las familias que alojan a los niños encuentran dificultad en armar ese tejido mediador que necesitan “los recién llegados” para poder afiliarse al mundo. Ahora bien nuestros niños y niñas participan de otro espacio que complementa el rol de las familias en este proceso de transmisión. La escuela representa un lugar donde niños y niñas se encuentran, constituye un lugar donde se produce un intercambio entre pares, mediados por el docente, un otro adulto, que a su vez intenta transmitir saberes que los ayudarán a inscribirse en el mundo. Es entonces que nuevas preguntas surgen procurando imaginar una escuela que, consciente de las nuevas coordenadas que atraviesan los procesos de subjetivación de nuestros niños, logre alojarlos, logre crear sentidos, y desde los saberes que transmite y los vínculos que fortalece potencie y no obture la afiliación de las nuevas generaciones. Entonces nos preguntamos *¿Qué sentidos construyen los niños a partir de las situaciones que propone la escuela?*, y en la multiplicidad de experiencias que propone la escuela *¿Qué experiencias escolares son más ricas para ayudar al niño a afiliarse al mundo?*

Ahora bien, la escuela, en la que prevalece una gramática escolar (Tyack y Cuban,1999) que denota prácticas y rituales que no son permeables a las necesidades de estos niños y niñas, puede convertirse en un espacio que puede obstaculizar el anclaje de las nuevas generaciones a esta sociedad tan cambiante. Si bien muchos docentes son conscientes de la gran metamorfosis social, ciertas prácticas y posicionamientos dentro de la institución parecieran no poder dimensionar el impacto de estos cambios, por lo que cabe preguntarse *¿Qué experiencias escolares ahondan aún más el sinsentido obstaculizando la afiliación del niño al mundo?*

En una sociedad, que tiende a encerrarse, donde prevalecen los procesos de individuación (Tiramonti, 2004), la escuela continúa siendo un espacio de encuentro con el otro. Estar con otros, implica la posibilidad de tejer vínculos. La



riqueza y potencia de éstos dependerá de las experiencias que se propongan, así como del entorno simbólico que sostenga esos vínculos, esas relaciones. Por lo que cabe preguntarse *¿De qué manera la escuela puede convertirse en un lugar que ayude a los niños a relacionarse con otros, y encontrar en “ese otro” una relación que los potencie?*

Varias son las preguntas que procuran enmarcar la problemática. La experiencia cotidiana da cuenta de niños y niñas con dificultad para afiliarse, y de adultos que titubean en su función, adultos con dificultades propias para moverse en esta sociedad, que dimiten en su rol o no pueden sostenerlo. La escuela, institución diseñada en otro contexto, también oscila en su función.

Las escenas narradas al comienzo de este trabajo, instalaron la mirada; una mirada que incomoda, una mirada que a su vez instala preguntas, preguntas que buscan respuestas. La práctica busca en el espacio de análisis teórico dilucidar al menos algunas respuestas, que puedan entender estas nuevas situaciones, diseñando movimientos que puedan en algún punto modificarlas, sostenerlas, acompañarlas.

### **Desamparo simbólico de la Infancia**

#### **Un tejido conceptual complejo: desarmando y enlazando conceptos.**

Poder responder estas preguntas, nos conduce a realizar un recorrido conceptual que nos permita comprender la problemática, y desde esas lecturas, profundizar conceptos, establecer relaciones y poder quizá encontrar respuestas a los interrogantes que nos planteamos.

- **Infancia... infancias.**

“*Contra el desamparo de los recién llegados*” se titula este trabajo, suponiendo sin lugar a dudas, que esta expresión refiere a la infancia. Ahora

bien, qué significa ser un niño o una niña en este siglo XXI. Las escenas relatadas dan cuenta de la complejidad de este concepto, y de la imposibilidad de poder circunscribir un tipo de experiencias como propias de “la infancia”. Niñas y niños de 11 años jugando con plastilina dando vuelo a su imaginación, y niñas y niños de 11 años practicándose cortes en sus brazos, dan cuenta de una tensión, de una complejidad, y por ende de la necesidad de abrir la mirada, de desnaturalizarla, poniendo en cuestión categorías esencializadas.

Entonces como primera aproximación para poder abordar esta cuestión del “desamparo de los recién llegados” creemos necesario hacer un recorrido en torno al concepto de infancia, para poder comenzar a entender, como señala M. Adelaida Colángelo que *“las identidades no pueden ser pensadas en términos de alguna esencia inmutable y cristalizada, sino como construcciones relacionales, contrastantes ...”* (2011, p. 4). Será por esto que la idea de infancias en plural será la que vertebre este recorrido conceptual, siendo necesario en un primer momento analizar la genealogía de este concepto, en el que impera un sesgo esencialista. Como señala Lucía Rabello de Castro, la historia de la infancia es central para entender la infancia de hoy, es insoslayable *“analizar cómo las prácticas socioculturales (sean ellas discursos, acciones o instituciones) posibilitan, circunscriben y determinan ciertos tipos de experiencias durante la infancia”* (Rabello de Castro, 2001, p. 22).

Neil Postman afirmaba en la década del 80, hace más de treinta años, que *“la infancia está desapareciendo y a una velocidad asombrosa”* (1994, p. 33). Esta expresión que impacta por lo que transmite, nos permite a su vez y desde un análisis básico, afirmar que la infancia no se remite a una categoría biológica. Los niños como grupo etario, no pueden desaparecer, pues esto implicaría la desaparición del hombre. Lo que se deduce a partir de la frase de Postman, es que “la infancia” no es una categoría biológica, sino un artefacto social. Como señalan Steinberg y Kincheloe, *“la infancia es un artefacto social e histórico y no simplemente una entidad biológica.”* (1997, p.15)

Según la Real Academia Española, la infancia se define como el *“Período de la vida humana desde que se nace hasta la pubertad”* y en una segunda acepción engloba a *“el conjunto de los niños de tal edad”*. En estas definiciones subyace claramente la idea de la infancia como grupo etario. Si bien hay marcas biológicas, como señala M.A. Colángelo *“los límites etarios remiten a procesos de clasificación a través de los cuales en cada grupo social se instituyen las divisiones del mundo social, se hacen y se deshacen grupos, como la infancia, la adolescencia o la adultez”* (2011, p. 2). De esta forma la infancia será reconocida como tal, cuando se la distinga y recorte a partir del reconocimiento de ciertas características. Y en este punto es importante señalar que, como advierte el antropólogo Meyer Fortes (referido en Colángelo, 2011), serán las relaciones dentro de un grupo doméstico y de la sociedad, las que delineen y expresen los cambios dentro del ciclo de vida, más que las fases de la maduración biológica.

En este sentido, entonces afirmamos que niños hubo siempre pero la infancia como etapa diferenciada y con características propias es producto de una construcción histórica.<sup>13</sup> *“Los niños se construyen en sujetos en la trama de discursos que se configuran en un período determinado”* (Carli, 2002, p. 29), y tanto la política como la pedagogía tendrán un lugar privilegiado en esta construcción.

Será en la modernidad cuando se desarrollan una serie de discursos y prácticas que dan cuenta de una nueva mirada sobre los niños, delimitando así la noción de infancia; previa a esta época, por supuesto existían niños, pero no se diferenciaban de los adultos. Los discursos de los especialistas, en especial

---

<sup>13</sup> P. Ariès, enmarcado en la historia de las mentalidades, desarrolla su tesis sobre la emergencia de la infancia, donde se focaliza en un nuevo sentimiento que despiertan los niños en los adultos, que será determinante en la construcción de un sujeto dependiente y de una mirada distinta del adulto hacia ese niño. Es el sentimiento de mignotage, que se traduce en el placer y amor que experimentan madres y nodrizas, en relación con los niños. Este lento proceso de descubrimiento de la infancia tiene sus primeras manifestaciones en el siglo XIII (ángel de Reims en la catedral homónima de Francia representa a una imagen infantil diferenciada del adulto, como también lo serán las imágenes del niño Jesús, que comienzan a extenderse), pudiendo analizar la evolución de este sentimiento en la iconografía de los siglos XV y XVI (retratos de niños y el putto, un niño desnudo y generalmente alado). Será en los siglos XVII y XVIII donde aparecen más significativamente obras pictóricas con niños, y se advierte un uso de una jerga infantil, que denota una mirada especial hacia la infancia. (Ariès, 1987)

desde la psicología y la pedagogía, se constituirán en elementos centrales en esa construcción. La modernidad a partir del cogito cartesiano, entroniza a la razón, y emerge así el sujeto moderno, un sujeto racional con capacidad de autonomía frente a las condiciones de la naturaleza y lo social. Desde la psicología se estipula cierta condición de infancia, cuyo fin será el ajuste al orden social vigente, por lo que el desarrollo de ese niño esperado y deseado, engendrará la capacidad del individuo de ser racional y autónomo. Desde los discursos psicológicos se tiende a normalizar la infancia, a categorizarla, controlarla y excluir aquello que no encuadre con lo estipulado. De esta forma el niño normal, será aquél que se asimile a las características propias dadas por la psicología para su edad.

La emergencia de la infancia se vincula con el origen de la escuela moderna y los grandes relatos pedagógicos, será el niño el sujeto hacia el cual estarán dirigidas las prácticas educativas, prácticas dirigidas a la sujeción y moldeamiento de este nuevo sujeto. Es decir cuando el niño pasa ser un objeto de interés, comenzará a configurarse como sujeto, como lo expresa Sandra Carli *“La infancia se construye como objeto del discurso en tanto se torna objeto de significación social”* (ibíd., p. 29).

Es así como se esencializa la infancia, hay un modo de ser niño, y será desde dos instituciones, que justamente se consolidan en la modernidad, que se forjarán las prácticas que construirán a ese niño. La escuela y la familia, a través de sus prácticas e intervenciones podrán dar forma a ese proyecto de infancia. Ser niño es ir a la escuela, jugar, no tener responsabilidades y vivir con la familia, una familia con roles claramente estipulados. (Rabello de Castro, 2001) Así la infancia se traduce en una condición heterónoma, de espera y preparación, de obediencia, de no saber, el niño será a futuro el hombre racional y autónomo; el niño no es, está a la espera de ser. (Corea, 2004) *“La infancia se vuelve, entonces, lugar de intervención del Estado moderno para la consolidación de ese proyecto de sociedad”* (Rabello de Castro, 2001, p. 43)

Como señalábamos al iniciar este recorrido en torno al concepto de infancia, ésta se construye con un sesgo homogeneizante. Se uniformiza, hay un

modo de ser infante. Éste es un rasgo propio de la modernidad, la lógica binaria prevalece en el pensamiento. Pero más allá de esta uniformidad, queda claro que la infancia, como así también lo será la adolescencia, son construcciones determinadas por coordenadas socioculturales, y como claramente enfatiza Lucía Rabello de Castro *“interesa resaltar cómo determinadas prácticas socioculturales cristalizan determinadas percepciones de la infancia, lo que automáticamente pasan a excluir otras posibilidades de imaginar, percibir y representar la infancia.”*(2001, p. 38)

Hoy las condiciones de subjetivación son otras, pero además no podemos hablar de “Infancia” como un término abarcador, y como lo expresan Duek, Enriz, Muñoz Larreta y Tourn, *“supone el reconocimiento de diversas trayectorias, alternativas, posibilidades marcadas por el acceso o no a instituciones y consumos culturales”* (2011, p. 4). El pensamiento contemporáneo procura un descentramiento de lo subjetivo, se cuestiona la idea esencialista de sujeto y cultura, pensando la subjetividad como algo procesual, contingente y producido. Pasamos de un paradigma donde el ser niño y el ser adolescente fueron reducidos a “trayectos marcados de antemano”, a identidades parciales, múltiples, en proceso. (Darriba, Rabello de Castro, 2001).

El niño de hoy está interpelado por múltiples discursos: es el alumno, el usuario, el consumidor, el sujeto de derecho, el niño de la calle. La infancia hoy tiene muchas caras, que se superponen y se oponen. Rosana Reguillo Cruz destaca que la familia, la escuela y el Estado siguen pensando a los niños y jóvenes como categorías en tránsito, como etapa de preparación para lo que vendrá, mientras que para los niños y jóvenes el mundo está anclado en el presente, y es desde allí desde son interpelados por el mercado logrando una presencia con mucha más pregnancia. (Minzi, 2006)

Como señaláramos, la niñez hoy ocupa distintas posiciones, a veces contradictorias. Antes solamente ocupaba el polo de la subordinación, el lugar de la falta, la carencia. Hoy es “el niño que sabe”: maneja los distintos dispositivos

electrónicos con gran destreza, superando al adulto, pero a la vez es “el niño que no sabe”, y debe ir a la escuela. (Rabello de Castro, 2001).

Nuestras escenas dieron cuenta de esta tensión que claramente señala Rabello de Castro: “el niño que sabe” y simultáneamente “el niño que no sabe”. *Marcela manejando su celular con total destreza, pero sin capacidad para organizarse en sus tareas. Marcela que se mueve con ese aparato electrónico dentro de la escuela desconociendo las pautas acordadas; un papá que pide disculpas por la actitud de la hija, y justifica la tenencia de un objeto material tan costoso.*

Los recién llegados que la modernidad colocó en un lugar de “no saber”, en la actualidad aparecen por momentos en el polo de la decisión, del saber, con adultos colocados en el lugar de la subordinación. Y es aquí donde podemos confundir el derecho a la palabra del niño, con la imposición de la palabra del niño rozando así lo que Philippe Meirieu denomina “el niño-rey”.

- **Infancias que asoman en un entramado complejo y cambiante**

De una infancia enmarcada y esencializada producto de determinadas condiciones epocales donde un sello homogeneizante estructuró y cristalizó los modos de ser y de actuar, emerge una nueva concepción que exige ser nombrada en plural, justamente para dar cuenta de la diversidad y complejidad que encierra la experiencia infantil. Niños y niñas se construyen como sujetos en un tablero epocal que difiere mucho de aquél que forjó la categoría “infancia moderna”, y en el que se constituyeron muchas de las categorías que hoy pretendemos utilizar para “leer” este mundo. En estas últimas décadas se ha dado un proceso de metamorfosis social y cultural que impacta profundamente, jaqueando aquellas categorías, ideas y representaciones que en algún punto actuaban como amarras para comprender el mundo y movernos en él. Estas transformaciones impactan en los procesos de subjetivación. Cristina Corea

define a la subjetividad como “*un modo de hacer en el mundo. Es un modo de hacer con el mundo. La subjetividad es un modo de hacer con lo real*” (Corea, 2004, p. 48). Claramente si esa realidad muta, si ese mundo se ve atravesado por múltiples cambios, la subjetividad que se entrama en ese mundo, también será otra.

Las escenas narradas al inicio de este trabajo dan cuenta de experiencias infantiles no reconocidas por el repertorio que la escuela espera encontrar. Si bien advertimos los cambios de nuestra sociedad, todavía en el imaginario de quienes nos movemos en la escuela, tienen fuerte pregnancia categorías (entre ellas la de infancia), que son producto de un conjunto de construcciones históricas propias de la época que las que se configuraron. Nuestros niños y jóvenes se ven atravesados por variedad de discursos, la familia, la escuela, los medios. Y así como decíamos que “la infancia moderna” fue delineada fundamentalmente por la familia y la escuela, hoy la potencia de los medios, genera un impacto que no sólo se refleja en los niños, las niñas y jóvenes, sino en toda la sociedad. Las categorías que configuraron el actuar y pensar de hombres y mujeres, categorías bien demarcadas, hoy se resquebrajan, dando lugar a nuevas concepciones que formatean nuestra vida.

Es entonces insoslayable analizar esta metamorfosis social y cultural, ya que dilucidar estas transformaciones nos permitirá leer con más claridad las situaciones y experiencias que atraviesan a nuestros niños y niñas, y poder deconstruir concepciones tan solidificadas.

Escenas mínimas enmarcan este recorrido...

*Bullicio y movimiento. Ideas y propuestas atraviesan el aula, éstas se cruzan, se superponen. El trabajo cooperativo es vivido con intensidad. Esa explosión se detiene, se desvanece. Las propuestas, los compromisos no se concretan. Cuesta sostener una actividad en el tiempo, organizar, trazar líneas para moverse a futuro. Sólo se sostiene por unos pocos, y cuando hay una fuerte presencia del adulto, guiando, recordando. Esas ideas, esas intervenciones que*

*fluyen, que explotan, no se mantienen en el tiempo, se esfuman; el dinamismo, el compromiso mostrado frente a una tarea, parece un foco intermitente: con luz fuerte pero de duración fugaz, instantánea, pues pronto se apaga. En el aula se tensionan momentos de “un estar vívido, alegre y apasionado”, con “un estar sin estar, un estar abúlico y diluido”.*

*Sí, por momentos el aula es pura potencia, pero no deviene en una potencia continua y sostenida. Aquello que implica un tiempo, una continuidad, un organizar para seguir luego, no puede armarse, son como ideas de arena, cualquier viento las desparrama y caen. O esa potencia, parece una ola gigante que crece, pero pronto se rompe y todo se diluye. La continuidad, la perseverancia, el esfuerzo pocas veces se conjugan con esa potencia explosiva y creativa.*

Fugacidad, instantaneidad, fragmentación, inestabilidad emergen en esta breve escena, y son términos recurrentes a la hora de caracterizar la actual sociedad. Zygmunt Bauman contrastando la solidez que definió la modernidad, acuñó el concepto de liquidez para definir nuestra época.

*En el mundo cambiante de la modernidad líquida, en el cuál difícilmente las figuras lleguen a mantener la misma forma el tiempo suficiente como para ganar confianza y solidificarse para proveer seguridad a largo plazo, caminar es mejor que permanecer sentado, correr es mejor que caminar y surfear es mejor que correr” (2007, p. 9)*

Así se expresa el sociólogo polaco, resumiendo con esta frase los rasgos centrales que señalábamos como propios de nuestra época.

Modernidad líquida como concepto que se contrapone a la solidez que caracterizó a los siglos XVIII, XIX y parte del XX, época marcada por una lógica binaria, por el discurso disciplinario, y en los que se instala la ética del trabajo. El desarrollo industrial necesita de trabajadores, pero se instala una concepción que va mucho más allá de contar con mano de obra disciplinada. Se busca formar un tipo prefijado de ciudadano, y se desarrolla un amplio programa moral y educativo



que busca civilizar, disciplinar a las personas. La ética del trabajo justamente impone el “trabajás o trabajás”, eliminando toda posibilidad de opción, el elegir queda totalmente descartado, y la gratificación se pospone. De este moldeamiento para la rutina y la no elección, pasamos hoy a una sociedad donde deseo, elección y gratificación son valores supremos. Como lo expresa Z. Bauman *“la elección es el meta valor de la sociedad de consumo”* (2000, p. 91) y la “gente” siente que *“la convicción de saberse capacitado para elegir es lo más gratificante”* (ibíd., p. 92). En este sentido Franco Berardi expresa *“La sociedad industrial construía máquinas de represión de la corporeidad y del deseo. La sociedad postindustrial funda su dinámica sobre la movilización constante del deseo. La libido ha sido puesta a trabajar”* (2007, p. 83)

La ética del trabajo se desvanece y con ella se debilita el Estado, cediendo su lugar a la estética del consumo; se tensiona la relación entre Mercado y Estado, y éste se retrae y, las instituciones y categorías que se forjaron en este contexto pierden su fuerza, su sentido, su posibilidad de dar significado, y pasan a ser lo que Ulrich Beck denomina *“categorías e instituciones zombies”* (citado en Bauman, 1999)

*“El deseo no desea la satisfacción, el deseo desea el deseo”* afirman Taylor y Saarinen (citados en Bauman, 2000, p. 47), y de este modo las personas entran en una vorágine de consumo, que justamente se caracteriza por su carácter efímero y fugaz. Es en este entorno, en el que los niños y niñas crecen, estableciendo intercambios, conformándose como sujetos. Prima lo instantáneo, lo rápido, lo impulsivo. Hay una energía que brota, que desea, pero ese deseo si no se concreta ya, se diluye. El esfuerzo, el paso a paso, la espera tienen poco lugar.

Velocidad, fugacidad, instantaneidad se dan en un escenario con pautas cambiantes, con marcas poco claras. En el contexto de la modernidad cada persona ocupaba un lugar, las instituciones se desarrollaban en un tablero claramente demarcado, donde el Estado se erigía como la metainstitución dadora de sentido (Lewkowicks, 2001). Disciplinamiento, normalización, represión, eran

las operaciones que lograban el moldeamiento de las personas. Todo era más previsible, cada persona ocupa un nicho. *“En la actualidad las pautas y configuraciones ya no están determinadas y no resultan autoevidentes”* expresa Zygmunt Bauman (1999, p.6), las guías, las marcas que orientaban, y también sofocaban en la modernidad, se fueron diluyendo, hoy hay multiplicidad de pautas que a su vez se chocan. *“Hoy, el conjunto del sistema entró en una condición de imprevisibilidad mucho más radical”* afirma Franco Berardi (2007, p. 8).

El peso de la construcción de cada recorrido cae sobre cada individuo, dando en muchos casos posibilidades, movimiento que antes estaba negado. Del molde se pasa a la modulación (Deleuze, 1996), pero si en un momento sofocaba la disciplina y la represión, hoy la fragmentación, el cambio incesante, el carácter efímero y precario producen efectos alienantes. De una sociedad que oprimía encorsetando a sus miembros y direccionando sus movimientos, pasamos a una sociedad que impulsa a un movimiento frenético, donde sus miembros son *“arrojados a un mar vasto sin cartas de navegación y con todas las boyas hundidas y apenas visibles”* (Bauman, 1999, p.7). La experiencia en el sentido de erfahrungen<sup>14</sup> tiene poco lugar, las personas se convierten en coleccionistas de sensaciones, de episodios; se crea una sensación continua de insatisfacción, que exige nuevas “experiencias”, nuevos consumos.

Un aula que explota en ideas, en intervenciones pero que no se mantienen en el tiempo, que no pueden concretarse más allá de un instante intenso, quizá da cuenta de niños y niñas moviéndose en esta incierta sociedad.

---

<sup>14</sup> El término experiencia representa un concepto inasible, un concepto familiar pero a su vez que encierra una profundidad semántica que exige un análisis especial. Martin Jay en su texto “Cantos a la experiencia” (2009), indaga los polifónicos recorridos de la filosofía contemporánea por el tan relevante como complejo concepto de experiencia. En este recorrido aparecen dos concepciones de experiencia que dentro del idioma alemán son designadas con dos términos. La palabra *erlebnis* (cuya raíz proviene de *leben*, vida,) que podría definirse como vivencia, como algo más personal e inmediato. Por el contrario, *erfahrung* es definida por Martin Jay como *“integración de momentos discretos de la experiencia en un todo narrativo o en una aventura”* (2009, p.27).

Siguiendo a Bauman, la ética del trabajo propia de la sociedad de productores, está siendo reemplazada por la estética del consumo característica de la sociedad de consumidores. De una época donde la satisfacción se posponía pensando en la recompensa a futuro, y el tiempo era concebido en forma lineal, vivimos una época donde la satisfacción es ya, no hay lugar a futuro, o como expresaba una propaganda de un Centro Comercial *“el futuro es hoy”*. (Centro comercial Dot, 2012)

Otro rasgo que marca la metamorfosis de esta sociedad son los cambios en el régimen de la temporalidad. (Tobeña, 2011). Asistimos a una temporalidad sin pasado ni futuro. El tiempo es hoy; es como apunta Sibilía *“un presente constantemente presentificado”* (citado en Tobeña, 2008, p.132). O también un presente maníaco, donde la vivencia del instante no da lugar a encontrar sentido, en aquello que implica duración. Esperar, como una eternidad vacía, donde todo tiene que ser instantáneo. Al respecto Bauman recuerda, como en otros tiempos “el largo plazo” era valorado, y permitía ese “sondear la profundidad”. Lo duradero era apreciado, los objetos se guardaban, se heredaban. Pero hoy aquello que fue virtud, es “puro vicio”. Como bien señala este autor, *“el arte de surfear la superficie ha ocupado el lugar del anterior arte de sondear las profundidades”*. (Bauman, 2012, p. 40). Es la sociedad del deshecho, de lo rápido, de lo efímero. A esto corresponde un tiempo de presente instantáneo, que gracias a los adelantos tecnológicos es un tiempo que se ensancha.

En esta lógica mercantil, donde reina la estética del consumo, la gran preocupación de los expertos en marketing había sido el tiempo. El tiempo dedicado al consumo tenía un límite, no se podía ir más allá de los límites naturales: un día tiene veinticuatro horas. Pero aquello que en un momento parecía imposible, pudo lograrse gracias a lo que llamamos el multitasking o multitarea. Es decir una persona puede hacer a su vez más de una actividad, en especial a partir de toda la ortopedia tecnológica que la gran mayoría de los habitantes urbanos poseen. Los modernos celulares permiten hablar con un amigo mientras se viaja, y a la vez, se puede ver una película; o desde la pantalla

de la computadora, se pueden realizar múltiples tareas: leer un portal informativo, mientras se escucha música y se contestan mails, por ejemplo. Se logra así *“encajar una mayor cantidad de consumo en cada una de las unidades de tiempo disponibles”* (Bauman, 2012, p. 38)

La temporalidad es reducida a un presente intenso y múltiple. La experiencia, se reduce a instantáneas que muchas veces además se superponen. Otra vez vemos cómo se impone la idea de experiencia en el sentido de *erlebisse*, no dando lugar a la experiencia profunda, que deja huellas. *“Una experiencia es algo de lo que uno sale cambiado”* expresa Foucault (1991, citado en M. Jay 2009, p. 449), pero este tipo de vivencias no aluden a la experiencia en ese sentido, son instantáneas en las que la marca, la huella tiene poco lugar. Como señalábamos en párrafos anteriores más que experiencias, muchas veces asistimos a una rapsodia de sensaciones, que apenas rozan sin poder dejar huella, dificultando la posibilidad de establecer lazos.

Este cambio en el régimen de temporalidad se relaciona con las mutaciones en el contexto técnico-cultural. El avance de la ciencia y su irrupción en la cotidianeidad de la sociedad, es uno de los rasgos que caracterizan a la modernidad, pero los cambios que se producían a nivel socio-cultural, eran lentos, y esto permitía que las personas se habituaran a los cambios que esas nuevas tecnologías producían en las formas de pensamiento y acercamiento a la realidad. Pero en las últimas décadas del siglo XX y los comienzos de nuestro siglo, con la irrupción de las nuevas tecnologías digitales, *“las modalidades de aprendizaje, memorización e intercambio lingüístico, se modificaron rápidamente, incluso en el marco de una sola generación”* (Berardi, 2007, p.77)

Niños y niñas, construyen su subjetividad envueltos en este nuevo contexto tecnológico, donde *“el flujo de estímulos nerviosos que envuelve al organismo consciente de los niños se intensifica hasta estallar y el tiempo de atención disponible es saturado”* (Berardi, *ibíd.*, p.79). Claramente este contexto determina el cambio en la percepción del tiempo, que ya no es un tiempo lineal, sino un tiempo fragmentado. Como señala Berardi, *“ya no contamos con flujos de tiempo*

*continuo, sino con cápsulas de tiempo-atención” (ibíd., p.79), el régimen de percepción ha sido alterado. En este sentido Cristina Corea (2008) habla del agotamiento de la subjetividad pedagógica dando lugar a la subjetividad mediática. La escuela verifica a diario esta cuestión. La mayoría de las actividades que se ofrecen en la escuela requieren concentración, y justamente dobligar el sistema perceptivo. La lectura requiere intimidad y concentración. Pero nuestros niños y jóvenes interpelados por el discurso mediático construyen otro tipo de subjetividad, en la que justamente aparecen múltiples estímulos.*

Dos escenas breves puedan quizás dar cuenta de estos cambios...

*Terminamos de ver un video sobre consumismo, tema que venimos trabajando para la Feria de Ciencia. Es un video que muestra multiplicidad de imágenes, muchas de estas apelan al juego entre imagen y contenido, (por ejemplo un revólver hecho con latitas de Coca-Cola aplastadas); son múltiples y pasan rápidamente. Al terminar el video Daniel señala “Qué bueno cómo combinaron las marcas con las palabras ‘trabajo’, ‘compro’, ‘consumo’ y ‘muero’”, a raíz de una imagen en la que sobre el logo de una marca conocida, se inscribía una de estas palabras (por ejemplo BUY en BMW). Quedé sorprendida, yo había visto varias veces ese video y nunca había reparado en eso. La rapidez de las imágenes no me permitían descubrir ese juego entre el logo de una marca y un concepto, pero Daniel, y varios niños y niñas, percibieron ese detalle, la primera vez que vieron el video.*

Claramente el régimen de percepción de ellos difiere del mío. Esta nueva escena da cuenta de esta misma realidad, pero en este caso, son ellos los que no logran entender o percibir algo que para mí no fue es tan claro.

Pasemos a la segunda microescena...

*Desde principio de año noto que es un grupo de niños y niñas entusiastas, con mucho deseo por participar, por hablar, por escribir en el pizarrón o en un afiche. Pero cuando llega el momento del trabajo individual y con cierta concentración, no pueden. Necesitan que se les lean las consignas. Leer,*

*interpretar y escribir a partir de esa mínima lectura, es para ellos una gran dificultad. En las evaluaciones son sumamente dependientes, se acercan varias veces al escritorio para preguntar, cuestiones que de la lectura de la consigna, están claras. A propósito de esto, preparo una sencilla evaluación, donde prevalece la lectura de consignas sencillas (tipo instrucciones: 'escribir dos números pares en el octavo renglón, junto al margen'). Tienen 'prohibido' preguntarme. Tienen que trabajar solos. Costó mucho que entendieran que debían trabajar solos y que si algo no estaba especificado, que se manejaran con criterio propio.*

Como lo señala Cristina Corea las operaciones propias de la subjetividad pedagógica, intimidad y concentración, no son propias de esta generación de niños y niñas. Al respecto expresa,

*La subjetividad mediática está saturada de estímulos; la desatención es el modo pertinente de relación con el discurso: una subjetividad sobresaturada de signos. La desatención (o desconcentración) es un efecto de la hiperestimulación: no hay sentido que quede libre: no tengo más atención que prestar. La subjetividad contemporánea se caracteriza por un predominio de la percepción sobre la conciencia. (2004, p. 50)*

Rapidez, precariedad, fluidez, fragmentación, cambios en la temporalidad, dan cuenta de algunas de las marcas que definen a esta sociedad. La irrupción de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación son solidarias con estas transformaciones. Como señalábamos, siguiendo a Berardi, el ambiente técnico comunicativo determina el sistema cognitivo de cada generación, es decir las formas de pensamiento y acercamiento a la realidad. Pero este sistema técnico y comunicativo da cuenta además de otra mutación que incide fuertemente en la relación entre generaciones y en los procesos de transmisión. Tobeña lo presenta como *el descentramiento cultural*, es decir cómo la autoridad cultural migra hacia las nuevas generaciones, coincidiendo con lo que Margaret Mead llamó las

culturas prefiguraivas<sup>15</sup>, haciendo referencia a que, son las nuevas generaciones las que entienden la nueva cultura, *“colocando en el futuro la legitimidad cultural”*. (Tobeña, 2011, p. 215). Hoy la palabra escrita, con el libro como soporte (tecnología propia de la modernidad), es desplazada del lugar central de la cultura ante las nuevas tecnologías que dan lugar a la imagen. El pensamiento logocéntrico y secuencial ya no domina como mecanismo de procesamiento del entorno. Niños y jóvenes, la generación post alfabética<sup>16</sup> como la denomina Berardi crecen y se mueven en este entorno, logrando decodificarlo mejor que las generaciones adultas. Por esta razón los jóvenes pueden ocupar el polo activo en el intercambio cultural.

Los continuos y acelerados cambios tecnológicos que modelan el entorno técnico comunicacional además de repercutir en el sistema cognitivo, tiene otros impactos. Se reconfiguran los límites que dividen la esfera pública y la privada, en palabras de Richard Sennet, *“lo que se observa es un desplazamiento de la tiranía de la intimidad a la tiranía de la visibilidad”* (1978, citado en Tobeña, 2011, p. 226). El desarrollo de las redes sociales como Facebook, My Space, Twitter, así como la tendencia a subir videos personales a Youtube, son claros ejemplos de esta transformación. Hay una tendencia a *“la intimidad como espectáculo”* (Sibilia), *y la ficcionalización de la personalidad y la espectacularización de la intimidad*, aparecen como consecuencia de este desdibujamiento entre la esfera privada y la pública. Esta mutación tiene un gran impacto en la construcción de la subjetividad.

---

<sup>15</sup> Margaret Mead al establecer la relación entre generaciones señala tres tipos de culturas : Posfigurativas, donde el futuro del niño está plasmado por el adulto, la palabra de los abuelos configuraba la cultura; las cofigurativas, donde hay posibilidad de introducir algún cambio con respecto a la tradición permitiendo que los jóvenes y niños, interactúan con sus contemporáneos y aprenden mutuamente ; y las prefigurativas, que comienzan a verse desde los años 60 , donde se verifica una ruptura generacional, y la cultura de pares adquiere fuerza. (J.M. Barbero, 2002)

<sup>16</sup> Franco Berardi en su texto *“Generación Post-alfa”* expresa que los efectos de las mutaciones tecno-cognitivas produjeron dos nuevas generaciones: la video-electrónica y la celular conectiva. La primera corresponde a los años 70 con el auge de la televisión, y la segunda da cuenta de la generaciones de los 90 donde se verifica una mutación aún más radical con las tecnologías digitales y las redes globales. Son estas generaciones las que el autor denomina post- alfabéticas pues se constituyen como sujetos en un ambiente signado por las mutaciones tecnológicas y el desplazamiento de la forma alfabético secuencial, de acercarse a la realidad, propio de las generaciones anteriores.

En tiempos en que lo privado, lo íntimo estaba bien diferenciado de lo público, el hombre se recluía en la intimidad de su cuarto, a leer, a escribir, y de un trabajo introspectivo y retrospectivo se daba el proceso de autoconstrucción del yo.<sup>17</sup> En la actualidad, afirma Verónica Tobeña

*El yo ya no se autoconstruye al calor de las experiencias más íntimas ni desde los espacios reservados al desarrollo de la interioridad, tampoco es un producto de debates internos o de ejercicios autorreflexivos, sino que cobra entidad al hacerse público, visible (2011, p. 226).*

El yo se estructura a partir del cuerpo, más exactamente en la visibilización de su imagen, y como afirma Sibilia *“Cada vez más hay que aparecer, para ser”* (Sibilia, 2008, p.130). Hay una necesidad de intercambiar información personal, de revelar detalles íntimos, en esta sociedad confesional, como la denomina Zygmunt Bauman, *“no nos aterra la posibilidad de una traición o violación de la privacidad sino lo contrario: su clausura”* (2012, p. 256)

Este recorrido analizando el entramado en el que se construyen como sujetos nuestros niños y niñas, nos permite visibilizar un escenario definido por la fugacidad, la fragmentación, la precariedad, la rapidez, y donde mediados por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, se producen cambios en la forma de acercamiento a la realidad y al conocimiento, así como en la construcción de la personalidad. De una sociedad de tiempo lineal en la que el futuro se asociaba a progreso, pasamos a una temporalidad, donde “todo es hoy”, “todo es ya”, prevaleciendo entonces, la idea de “futuro maníaco” (Corea, Dutschatsky, 2002) dando lugar a experiencias fugaces, y donde además prevalece la extimidad, (Serge Tisseron, referido por Bauman, 2012, p. 254), y la ficcionalización y espectacularidad de los actos.

---

<sup>17</sup> Sibilia señala que en ese contexto de intimidad se construye como homo psychologicus u homo privatus y se caracteriza por su interioridad psicológica. Se trata de *“un tipo de sujeto que aprendió a organizar su experiencia en torno de un eje situado en el centro de su vida interior”* (Sibilia, 2008, p. 77).



Como señalábamos al inicio de este recorrido el gran marco de este escenario es el advenimiento de la estética del consumo. La estética del consumo gobierna allí donde antes lo hacía la ética del trabajo, y esta condición de existencia definida por el consumo, requiere que *“los miembros de la sociedad de consumidores sean ellos mismos productos de consumo, y precisamente esa cualidad como productos de consumo es la que los convierte en miembros auténticos de esa sociedad”* (Bauman, 2012, p. 261)

- **El discurso del mercado con un lugar predominante en este entramado sociocultural**

Comenzamos este desarrollo conceptual procurando deconstruir la concepción de la infancia como entidad fija, como esencia inmutable, puntualizando que es resultante de un entramado cultural y social, propio de un determinado contexto epocal, y por ende variable. Analizado dicho entramado, es necesario analizar cuáles son los discursos y prácticas que intervienen en la formación de esta infancia multifacética, discursos y prácticas que moldean sus preferencias, deseos, representaciones.

En esta sociedad de consumidores marcada por una lógica mercantilista, niños, niñas y adolescentes han sido convocados a *“participar en la realidad orgiástica del consumo y el placer”* (Rabello de Castro, 2001, p. 10). Hoy el sentido está marcado por esta lógica mercantilista, que se expresa a través de los consumos culturales promovidos y resaltados desde los omnipresentes medios de comunicación que conforman el ecosistema comunicacional, donde se subjetivizan nuestros niños, niñas y adolescentes. Radio, tv, diarios, Internet, constituyen el entramado desde el cual se elaboran y distribuyen discursos que posibilitan y limitan cierto tipo de experiencias. Con la caída del Estado de Bienestar, y la consolidación de políticas neoliberales, el Estado y todas las instituciones que se estructuraron en torno a éste, se debilitaron, perdiendo su lugar como dadores de sentido (Lewkowicz, 2009), y es el mercado a través los consumos que impone quien tendrá un lugar importante en los procesos de

subjetivación de las nuevas generaciones.<sup>18</sup>

Kincheloe y Steinberg, han realizado diversos estudios, procurando dilucidar el papel de esta lógica mercantil en los procesos de socialización y construcción identitaria de la infancia, hablan del lugar pedagógico de estos agentes en la *“configuración de las identidades infantiles y sus paisajes imaginativos”* (Curia, 2006, p. 307)

Estos autores sostienen que *“Los patrones de consumo desarrollados por la publicidad habilitan a las instituciones comerciales como los profesores del nuevo milenio”* (Kincheloe y Steinberg, 1997, p. 18). El lugar pedagógico de la escuela queda en un segundo lugar, las empresas comerciales han revolucionado la infancia, sustituyendo los aprendizajes del aula por múltiples productos. La tv es quien vehiculiza estos mensajes, y los niños aprenden que *“las cosas más excitantes que la vida puede proporcionar, las producen sus amigos de las empresas comerciales”* (Kincheloe y Steinberg, 1997, p. 18). En este sentido, Flavia Propper coincide en que:

*“un hito fundamental en estos cambios fue la inclusión de la televisión en la vida diaria de las personas ya que no sólo modificó los hábitos del uso del tiempo libre (...) sino que tiene un papel importante en la conformación de la subjetividad. Es decir que así como la escuela jugó un papel fundamental en los orígenes de la constitución de la infancia moderna, en la era de la massmediatización de la cultura, la televisión es un agente de socialización esencial.”* (2007, p.1)

---

<sup>18</sup> Es necesario aclarar que, si bien en el contexto de globalización domina la lógica de mercado, donde los poderes de las grandes empresas transnacionales tiene una incidencia fundamental, en la última década en nuestro país se han desarrollado políticas de distinto tipo que dan cuenta de un Estado con mayor presencia. Dentro de estas políticas se advierte el intento de contraponer la lógica del mercado, así como proteger a la Infancia y la familia. Varias fueron las leyes que se han dictado en este sentido, siendo un ejemplo paradigmático, la Ley de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (26.061 del 2004). En esta línea, se pueden constatar otras acciones como por ejemplo, el desarrollo del canal de televisión infantil Paka Paka, que representa un claro ejemplo de una propuesta donde, desde el Estado, se procura una oferta cultural distinta de la promovida desde los grandes medios de comunicación y entretenimiento.

Otra escena irrumpe este recorrido conceptual, tratando de dar potencia y encarnadura a este desarrollo...

*“Pelearon por lo que querían” es la respuesta que Alejandra, una niña de 11 años, expresó al preguntarle por su pasión por “One Direction”<sup>19</sup>. Alejandra se muestra apasionada por este grupo musical, sus expresiones, deseos y gustos están atravesados por esta pasión: en el buzo de egresados se lee “Ale 1D”<sup>20</sup>, el banderín que decoró para fin de año está plagado de menciones a “One Direction”, en su guardapolvo sobresalen textos con referencia a este conjunto, ella expresa que le “gusta saber y hablar sobre cosas relacionada con One Direction”, su gran deseo (que sabe que es imposible de concretar por cuestiones económicas) es que le regalen las entradas para el recital que este conjunto dará en mayo de 2014 en Argentina.*

El tono y la mirada de la niña al referirse a la historia de este grupo da cuenta de la pasión que experimenta, y su frase *“Pelearon por lo que querían”*, muestra además de su admiración, *la representación idealizada* que ella tiene sobre la trayectoria del grupo. “La retórica del sueño” estructura la mirada de la niña, los integrantes de este conjunto musical son “personas comunes”, que merced a su esfuerzo lograron “lo que quieren”. Prevalece una lógica meritocrática e individualista: el logro de “tu sueño”, es fruto de un “camino individual”, cuyo único obstáculo es la falta de mérito y voluntad (Curia, 2006).

Buena parte del deseo de esta niña, de su expresión, de su sentir está sesgado por este consumo cultural. Viviana Minzi asegura que *“El poder simbólico del mercado radica en su capacidad de instalar agendas y guiones que orientarán los juegos, los sueños, los conflictos, los dibujos o los relatos de los más*

---

<sup>19</sup> One Direction (abreviado frecuentemente como 1D) es una *boy band* británica-irlandesa formada en 2010 en Londres, Reino Unido, con motivo del programa *The X Factor*.

<sup>20</sup> Es una tradición de los últimos 10 años escribir el nombre propio “resignificado”, en el buzo de egresados. Este nuevo hábito da cuenta de los cambios sociales y culturales propios de este principio de siglo, hay una necesidad de colocar al “yo” en un lugar visible, y a su vez da cuenta del afán resemantizador que no deja un signo intacto. (Tobefía, 2011)

*pequeños*” (2009, p.29), y también de los tweens (niños y niñas de entre 6 y 12 años) y adolescentes.

La valoración de la niña sobre este grupo musical, que queda claramente sintetizada en la frase *“lucharon por su sueño”*, da cuenta de una *“mirada emocional”* (Curia, 2006) sobre este consumo cultural, quedando soslayados los mecanismos mercantilistas que existen por detrás de esos consumos simbólicos. Es el mercado a través de estos productos especialmente diseñados, que coloniza los gustos, deseos y adquisiciones de los niños y jóvenes.

Como advierten Kincheloe y Steinberg, *“hasta cierto punto somos lo que consumimos”* (1997, p. 21). La cultura popular proporciona a los niños y jóvenes experiencias emocionales intensas a menudo sin igual, sin otro correlato en otras esferas de la vida. Estas experiencias excitantes dan cuenta del poder que las empresas comerciales tienen, que *“fabrican estos productos culturales”*, focalizándose cada vez más en los niños. Estos son el epicentro del consumo. Juliet Schor señala *“los mundos sociales de los niños se construyen cada vez más en torno al consumo”* (2004, p. 22). El mercado entonces se dirige a ellos: *“los niños se han convertido en vehículos que trasladan el mercado al hogar, el eslabón entre los anunciantes y la familia”* (Schor, 2004, p.22).

Alejandra afirma *“me gusta hablar de One Direction, y saber todo sobre ellos”*. En ella se advierte claramente lo que Rosana Reguillo Cruz denomina *“adscripciones identitarias”*, es decir los procesos socioculturales mediante los cuales los jóvenes adhieren presencial o simbólicamente a ciertas identidades sociales y asumen sus discursos, sus estéticas, y sus prácticas. (Referido en Curia, 2006)

Representaciones, deseos, gustos son moldeados por estos consumos culturales, produciéndose en muchos casos un rasgo propio de la cultura contemporánea analizado por Lucía Rabello de Castro. Esta autora sostiene que en la actualidad se equipara el *“me gusta”* con el *“yo soy”*, es decir se define *“El yo”* a través de preferencias y descartes (Duek y otros, 2011). La felicidad es

presentada desde los medios, asociada a la posesión de bienes materiales, por lo que la construcción de la identidad de los niños se moldea en función de ideales de felicidad cuyo común denominador es “el gusto individual”. El gusto se opone al “hacer” que representa lo impuesto, la exterioridad. *“La construcción de la identidad del niño en el diálogo emerge teniendo como fundamento “el gusto individual”, como denotativo de lo que es subjetivo”* expresan Rabello de Castro y Darrida (2001, p.118)

El gusto, las preferencias, los deseos de niños son demarcados por los consumos culturales, que además reconociendo el potencial consumista de los niños, direccionan los productos culturales hacia ellos. Niñas de 9, 10, 11 años se fanatizan a la par de las adolescentes, adoptando estéticas, actitudes y conductas propias de esa etapa.

Este recorrido dejó en claro el poder de los consumos culturales, que se vehiculizan a través del ecosistema comunicacional en el que estamos inmersos, en los procesos de socialización y de conformación de la identidad. Desde las empresas comerciales, que ocupan un lugar pedagógico muy potente, se guioniza la vida de niños, niñas y adolescentes. Sus gustos, preferencias, percepciones del mundo, valores están fuertemente colonizados por el mercado. Mercado que cada vez tiene un mayor presencia, dado los dispositivos tecnológicos de cada vez mayor portabilidad (tablets, celulares de última generación) que hacen que esa presencia se intensifique.

- **Adultos perplejos, adultos seducidos, adultos preocupados.**

*“También mediante la educación decidimos si amamos a nuestro hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de aprender algo nuevo,*

*algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común”*

Hannah Arendt (1954)

Con estas precisas palabras, Hannah Arendt nos advierte sobre el lugar de las generaciones<sup>21</sup> adultas en la afiliación de las nuevas generaciones al mundo, posibilitando así la tarea de su renovación.

El recorrido conceptual desarrollado hasta aquí da cuenta de la complejidad y pluralidad que encierra el concepto de infancia, obligándonos justamente a hablar de “infancias”. También quedó claro que este concepto es producto de coordenadas epocales, donde las características propias de la sociedad son determinantes en los procesos de subjetivación de niños y niñas, teniendo un lugar predominante el mercado, que promueve consumos culturales que guionizan la vida de niños y adolescentes. Ahora bien, somos los adultos quienes debemos mediar entre este entramado complejo y avasallante que abrumba a las nuevas generaciones, somos los adultos los que con nuestras palabras, nuestros actos y actitudes, decidimos “*no arrojar a nuestros hijos del mundo*” y “*tejer*” el entramado simbólico que les permitirá inscribirse en este mundo. Como señala Graciela Montes

*Por cada niño golpeado o hambriento, por cada niño muerto o herido en la guerra, por cada niño que enferma por falta de agua potable, por cada niño analfabeto, por cada niño abandonado en las calles o frente a una pantalla, por cada niño angustiado o perdido, somos responsables los adultos. Todos los adultos. Responsables individual y socialmente”* (1990, p. 45).

Vivimos tiempos complejos, inciertos, que nos dejan perplejos, que nos sacuden y vulneran; pero somos los adultos los responsables<sup>22</sup> de las nuevas generaciones.

---

<sup>21</sup> El término generación es un término clave a la hora de entender la relación entre grupos etarios. Alicia Villa expresa “*el concepto identifica la contemporaneidad cronológica -el hecho de pertenecer a la misma cohorte- con la identidad social, con relativa independencia de la convivencia en un mismo espacio de más de un grupo de contemporáneos*” (2008, p. 5)

Las escenas narradas al comienzo de este trabajo, aparecen como signos que dan muestra de algo difícil de leer, pero que a su vez atrae la mirada, para después alojar la pregunta. En esas escenas el foco está puesto en los niños y niñas, son ellos los que convocan a pensar, pero es necesario abrir un poco más el lente para poder trazar alguna respuesta. La sociedad y la influencia del mercado pasaron por esa lente, tratando desde ese análisis poner en contexto a esas escenas, que actúan como fotografías de época, pudiendo así recordar a Ronald Barthes, cuando afirma que “*la fotografía es una enmarcación del referente*” (citado en Sandra Carli, 2011, p. 167). Ahora es tiempo de que ese lente enfoque a los adultos, aquellos sujetos que median entre ese referente y la infancia.

Como señaláramos vivimos en una sociedad caracterizada por la fugacidad, la incertidumbre, la precariedad y la fragmentación, y donde el consumo aparece como un metavalor, que determina por un lado una fuerte necesidad de satisfacción a través del consumo, y como contracara produce fuertes procesos de exclusión<sup>23</sup>. En esta sociedad todos sus miembros, adultos, jóvenes y niños se encuentran influenciados y vulnerados, pero como afirma Graciela Montes la “responsabilidad” recae en el adulto, podemos comprender su vulnerabilidad pero jamás equipararla a la del niño. Expresábamos en párrafos anteriores el fuerte poder del mercado definiendo representaciones, valores y deseos de niños, niñas y jóvenes, pero es importante señalar que esta influencia se proyecta también sobre los adultos. La actual sociedad tiende a romper las

---

<sup>22</sup> Justamente el nuevo Código Civil que responde a una concepción del niño como sujeto, entre algunas de sus modificaciones, eliminó el concepto de “tenencia” y se habla de “**responsabilidad parental**” y cuidados parentales”. El niño no es un “objeto” a tener, es un sujeto con derechos que está bajo la “**responsabilidad**” y el “cuidado” parental. En este cambio de paradigma con respecto al niño (ya no es un “objeto” sino un sujeto), se ve claramente la influencia de la Convención de los Derechos del Niño (con rango constitucional desde 1994)

<sup>23</sup> Es importante señalar que si bien en el contexto de una sociedad capitalista donde, como señala Bauman, se impone la estética del consumo, hay ciertas condiciones políticas coyunturales que potencian estos procesos de exclusión. A partir de las políticas neoliberales que se imponen con el Consenso de Washington, en nuestro país se produce una crisis política, económica y social muy fuerte que llega a su punto máximo en diciembre de 2001, momento en que la desocupación llega al casi 22% y casi un 50 % de la población bajo la línea de pobreza. Actualmente, si bien persisten problemas estructurales importantes, se han reducido notablemente estos índices merced a políticas con una mayor presencia del Estado.

líneas que separan las etapas de la vida<sup>24</sup>, donde la juventud aparece como la edad deseada, produciendo lo que ya Neil Postman advertía en los años 80, los niños tienden a adultizarse y los adultos a infantilizarse. La asimetría fundante que existe entre infancia y adultez, tiende a ser erosionada. (Postman, 1994)

En una sociedad cada vez más heterogénea, atravesada por fuertes procesos de segmentación y polarización, donde la brecha aumenta entre ricos y pobres, se producen procesos de homogenización impulsados por los consumos culturales, promovidos por el mercado. Si bien estos procesos de homogenización se dan con más pregnancia en la cultura infantil y juvenil (Dotro, 2007), la influencia se da también sobre los adultos. Hay un adulto seducido por este mundo de consumo, donde hay una exaltación de la juventud y la propia imagen.

Paralelamente, hay una construcción desde los medios, especialmente desde la publicidad, de un niño autónomo, donde el adulto aparece en un lugar secundario. El adulto se invisibiliza, o lo que es peor se lo descalifica, aparece como desorientado, ridículo, débil; *“la alteridad necesaria para definir simbólicamente el ‘nosotros los niños’, se construye vedando a los mayores como referentes positivos”* señala al respecto Viviana Minzi. (2006, p. 227)

Adultos infantilizados frente a la seducción del mercado, adultos invisibilizados o ninguneados desde el propio mercado, adultos fragilizados en su función<sup>25</sup>. A esto se suma una gran confusión a la hora de reconocer el lugar del niño como sujeto de derecho<sup>26</sup>, el niño debe expresarse, debe escucharse su voz,

---

<sup>24</sup> Es importante señalar que así como expresamos que la infancia es una categoría construida y definida históricamente, la idea de distintas etapas de la vida, también debe considerarse en este sentido. Pierre Bourdieu (1990) abona la idea de que las divisiones entre las edades pueden entenderse como un arbitrario cultural, es decir, una imposición de los sectores dominantes, que poseen la capacidad de imponer significaciones que al mismo tiempo que encubren relaciones de fuerza, se muestran como únicas y legítimas.

<sup>25</sup> Por la temática de este trabajo se hace hincapié en la fragilización del adulto específicamente en el plano subjetivo, pero en muchos casos debemos recordar que a estas condiciones de vulnerabilidad simbólica deben sumarse una vulnerabilidad objetiva que viven ciertos sectores sociales, excluidos por el sistema.

<sup>26</sup> En la Convención Internacional de los Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea General de Naciones Unidas en 1989, se establecen dos tipos de derechos: “los derechos-crédito” que son aquellos que la sociedad debe garantizar y que implican una obligación de los adultos (por ejemplo el derecho al nombre, a una nacionalidad, a una familia, a una vivienda y alimentación, son algunos de los ejemplos); y “los derechos-libertades” que son aquéllos que reconocen al niño la posibilidad de ejercerlos por sí mismos



es un sujeto al que debemos respetar, pero es un ser que necesita amparo, que necesita educación. El adulto en su lugar de asimetría, de ciudadano, debe propiciar los medios para que ese niño, esa niña puedan afiliarse al mundo. Philippe Meirieu apunta en esta dirección, *“No hay incompatibilidad a priori entre la inculcación y la libertad, sino una profunda solidaridad”* (2010, p. 127). Justamente este autor señala que, cuando el adulto pone al niño en un lugar de ejercer responsabilidades para la cual todavía no está preparado y pone sobre sus hombros un peso que no puede cargar, está comprometiendo su futuro. (Meirieu, 2002). Toda esta situación se relaciona con una fascinación de la infancia, según palabras de Meirieu, una *“ontologización de esta etapa”*, afirmando que

*(...) esta "ontologización" sería la consecuencia de nuestra propia infantilización: nosotros mismos nos negaríamos a crecer y haríamos de la infancia un horizonte mítico... soñaríamos, en secreto, con un mundo reducido al estado de infancia que se sumiría en la irresponsabilidad colectiva, fascinado por McDonald's, los videojuegos, la celebración de Halloween y la publicidad televisiva. (2002, p. 10).*

En la complejidad y variabilidad de esta sociedad los adultos aparecen fragilizados y vulnerados en su función. Y es aquí donde tenemos que tener mucho cuidado, entender que estas mutaciones sociales tan veloces dejan al adulto perplejo, pero nunca podemos equiparar la vulnerabilidad adulta con la de niños y jóvenes.

Adultos infantilizados, invisibilizados, seducidos, perplejos, dan cuenta de una crisis en la función adulta, situación que nos lleva a pensar que en este principio de siglo la transmisión está “en jaque”. Esto nos obliga repensar en torno a ésta, para poder cartografiar este proceso y poder trazar líneas que permitan habilitar a las nuevas generaciones a entrar en el mundo, *“el mayor*

---

varias libertades civiles, son los derechos que aparecen en los artículos 12 a 15, y que hacen referencia a la posibilidad de expresarse, de ser escuchado, de tener su propio pensamiento y religión, etc. (Meirieu, 2010)

*peligro que corren nuestros hijos es el de no habitar el mundo”* expresa Philippe Meirieu. (2010, p. 197).

Es entonces insoslayable preguntarnos sobre la transmisión, para así poder comprender las tensiones y desafíos que encierra este proceso, en las coordenadas epocales actuales. Creemos que, como señala Kaes:

*Es siempre en un momento crítico de la historia cuando emergen e insisten la cuestión de la transmisión y la necesidad de darse una representación de ella: en el momento en que, entre las generaciones, se instaura la incertidumbre sobre los vínculos, los valores, los saberes a transmitir, sobre los destinatarios de la herencia (...)* (citado en Carli, 2009, p. 2)

- **La transmisión en jaque.**

Empezamos el apartado anterior recordando las palabras de Hanna Arendt, puntualizando el lugar de los adultos como posibilitadores de un presente y un futuro para las nuevas generaciones. El adulto como un pasador que en ese acto de pasar el legado cultural a los jóvenes, a los niños y niñas, posibilita que se instituyan como sujetos (Hassoun, 1996). La cultura entendida como trama simbólica que permite la ligadura del cachorro humano, ya que frente al desamparo estructural, propio de la especie humana, los saberes culturales actúan como ligaduras que permiten a ese “recién llegado” significar la realidad (Zelmanovich, 2009). Por eso, como asegura el psicoanalista francés Jacques Hassoun *“En toda sociedad transmitir es un imperativo constante”* (1996, p. 9), que no va evitar que ese otro que se inscribe en la sociedad no encuentre obstáculos, pero sí le permitirá puntos de amarre para significar esa realidad, pues *“transmitir es ofrecer a las generaciones que nos suceden un ‘saber-vivir’”* (Hassoun, *ibíd.*, p. 12).

Ahora bien este proceso de transmisión generacional se encuentra fragilizado, alterado, dificultado. Es importante diferenciar como señala Sandra Carli, que la transmisión puede analizarse en un doble nivel, la transmisión micro que alude a la relación entre niños y adultos, que se encuentra erosionada, y la transmisión a nivel macro que alude a la responsabilidad del Estado, y que también ha sido alterada. (Carli, 2009). En este sentido, Nora Domínguez y Ana María Amado, posicionándose específicamente en la sociedad argentina hablan de una *interrupción genealógica* que se fue dando en un doble nivel, entre padres-hijos, y entre Estado-familia-individuo<sup>27</sup>. Estas autoras realizan un recorrido en torno al lazo y su doble mecanismo de enlace y separación, y cómo los procesos de privatización y despolitización que se dieron en las últimas décadas del siglo pasado en nuestro país se articulan con procesos de disolución familiar. En este doble contexto de fragilidad vincular, los procesos de afiliación de las generaciones se dificultan aún más.

Es en esta dirección que Michel Autès habla de “riesgo de desligadura”, donde el sujeto está privado del vínculo que le permite construir su identidad. Las palabras del autor señalan claramente esta cuestión:

*“La pérdida del lazo social no es pérdida de los vínculos sociales, sino del lazo identitario (...) La exclusión es algo que afecta profundamente a la estructura identitaria de los individuos (...) La desligadura se realiza en lo simbólico, y es el resultado, es una incapacidad para producir sentido y para producir sujetos (o actores)”* (Autès, citado en Zelmanovich, 2011, p. 4)

Volvemos aquí al foco de nuestro trabajo, el desamparo simbólico que afecta a niños y niñas, y que se traduce en la dificultad para poder significar la

---

<sup>27</sup> En este punto las autoras hacen mención a los procesos de marginalidad, que comienzan a darse desde los años 70 y se consolidan en los 90, que influyen en los procesos de subjetivación de las personas. Y en este sentido hacen una especial mención a los trabajos de Judith Flic quien se pregunta “¿Qué acontece cuando las fronteras de los espacios familiar y nacional se desdibujan, cuando se rompen los pactos, cuando los procesos de fragmentación social alteran la organización familiar y social que garantiza la construcción de una historia identificatoria?” (citada por Nora Amado, 2003, p. 141)

realidad y poder moverse en ella. Al respecto, Robert Castel, habla de procesos de desafiliación, es decir de “(...) *ausencia de la inscripción del sujeto en estructuras portadoras de sentido*” (1995, citado en Zelmanovich, 2011, p. 5). Constatamos cambios contextuales acelerados, con una presencia avasallante del mercado, y una caída del Estado como metainstitución dadora de sentido; reconocemos la perplejidad del adulto y en muchos casos una dimisión en su función o al menos grandes dificultades para ejercerla. En este entramado la transmisión se encuentra alterada, perdiendo en algún punto su capacidad como proceso filiatorio<sup>28</sup> tanto a nivel individual como social. Es momento, entonces, de analizar las razones de esta “tensión” que se da en los procesos de transmisión, para luego, y aquí lo central, imaginar cómo debe pensarse la transmisión en este nuevo contexto.

En algún punto, a lo largo del trabajo quedaron planteadas las cuestiones que alteran la relación entre generaciones y que por ende nos obligan a repensar la cuestión de la transmisión. Rearmemos las ideas en torno a este asunto.

En tiempos de cambios tan acelerados, la distancia entre generaciones es totalmente distinta a la que existía entre nuestros padres y nuestros abuelos. Por un lado los adelantos tecnológicos y los consecuentes cambios sociales y culturales que acarrearán, colocan a las generaciones adultas en situaciones inéditas para las que no encuentran respuestas en su propia experiencia. Se produce una aceleración en la historia y mientras que hace cuarenta años los cambios entre una generación y otra eran mínimos, permitiendo un anclaje mucho más firme, hoy la velocidad del cambio produce esa perplejidad en las generaciones adultas. *“Es por eso que la propia parentalidad plantea problemas, porque los padres de hoy no tienen escrito su oficio en ninguna parte; y tampoco*

---

<sup>28</sup> En esta idea de desamparo, aparece recurrentemente la idea de “filiar”, Creemos oportuno recurrir a Estanislao Antello quien rondando en torno a la transmisión, se expresa sobre la filiación: *“Filiar es, o era -como sugerimos- incluir, inscribir, anotar, dar lugar, hogar, acogida, nombre, deseos y palabras a ese nuevo que arriba. Ofrecerle eslabones de esa cadena de la que hablamos; por lo que filiar es, en cierto modo, encadenar”* (2009, p. 14)

*existe un lugar donde encontrar soluciones para lo que les plantean sus propios hijos.”* señala en este sentido Philippe Meirieu (2006, p. 43).

También los adelantos tecnológicos colocan a las nuevas generaciones en un lugar de saber que no ocurría en otros tiempos. Ya lo señalábamos más adelante cuando mencionamos el concepto de cultura prefiguraiva de Margaret Mead, donde la legitimidad del saber lo tienen las nuevas generaciones. Así se expresa al respecto la propia autora:

*Hoy, súbitamente, en razón de que todos los pueblos del mundo forman parte de una red de intercomunicación con una base electrónica, los jóvenes de todos los países comparten un tipo de experiencia que ninguno de sus mayores tuvo o tendrá jamás. A la inversa la vieja generación nunca verá repetida en la vida de los jóvenes, su propia experiencia de cambio emergente y escalonado. Esta ruptura entre generaciones es totalmente nueva: es planetaria y universal. (Mead, 1970. Citado en Villa, 2008, p.6)*

Aceleración, incertidumbre velocidad aparecen recurrentemente a la hora de describir la actual sociedad, rasgos que en algún punto alteran los procesos de transmisión. En las sociedades industriales, los procesos de socialización se daban enmarcados por un territorio social y cultural en el que claramente cada generación accedía a las pautas necesarias para desarrollarse en el futuro. Pero en esta nueva sociedad compleja y de cambio frenético, como nos apunta Alicia Villa *“se ha generado un tipo de relaciones sociales cualitativamente diferentes modificando los sistemas de construcción de identidades y subjetividades”* (2008, p. 7). Esto se traduce en una tendencia a la construcción propia del yo, lo que Giddens denomina *“proyecto reflexivo del yo”*, que es *“un proyecto sin el amparo firme de las tradiciones”* (citado en Villa, ibíd., p. 8) Esto en algún punto da cuenta de una interrupción generacional, ya que el pasado y la tradición no aparecen como soporte cohesionador y se producen lo que Beck denomina una profundización en los procesos de individuación, que se materializan en el

surgimiento de un sujeto configurador activo de su propia biografía. El *“hágalo usted mismo”* como camino en las construcción del sujeto.<sup>29</sup> (Villa, 2008).

Estos procesos de individuación producto de una sociedad incierta y cambiante, también se relacionan con la idea de “tiempo”. Transmitir implica como señala Kaes una inscripción temporal, transmitir es transportar en el tiempo. (Carli, 2009). En la modernidad la transmisión se daba en una temporalidad lineal, progresiva y acumulativa. En párrafos anteriores, al referirnos a las mutaciones sociales de estos tiempos, señalamos el régimen de temporalidad como un cambio evidente. El futuro incierto o sobredimensionado, una desvalorización del pasado, y el presente como un imperativo. Esta idea de tiempo, es otro de los elementos a considerar al repensar la transmisión.

- **La transmisión como lugar para lo posible**

Interrupción generacional, (Amado y Domínguez), riesgo de desligadura (Autès), desafiación (R. Castel) son conceptos que dan cuenta de la crisis en los procesos de transmisión, y que justamente repercuten en los procesos de construcción de la subjetividad y de la inscripción del sujeto en la trama social. En este sentido siguiendo a Lawrence Cornu podemos afirmar que al transmitir yo transformo al otro en sujeto (2011), en sintonía con lo que señala Perla Zelmanovich cuando afirma que *“el sujeto se produce a través de la subjetivación de saberes que surgen del entramado cultural en el que se encuentra inmerso”* (2011, p. 5). Entonces frente a la fragilidad que se advierte en la cadena de transmisión, es pertinente volver sobre una de las preguntas que planteábamos al principio: *¿Cómo lograr que en este nuevo escenario que vulnera a los sujetos, pueda asegurarse la transmisión entre generaciones?*

---

<sup>29</sup> Guillermina Tiramonti al analizar los procesos de fragmentación y segmentación del sistema educativo argentino señala la radical revisión que se da en la relación entre individuo y sociedad. Siguiendo a Giddens, y a Beck, plantea la emergencia de fuertes procesos de individuación, que son consecuencia de la desintegración de las certezas de la sociedad industrial, y que implican una compulsión a encontrar certezas por uno mismo. Señala que si bien estos procesos afectan a toda la sociedad, el procesamiento de estos procesos es diferente de acuerdo con la clase social. (Tiramonti, 2004)

El nuevo escenario social, como lo venimos señalando, fragiliza los procesos de transmisión, lo cual nos obliga a repensar en torno a este proceso de pasaje entre generaciones; mover el pensamiento procurando escapar a posturas fosilizantes y nostálgicas, y aceptar el desafío que nos plantea esta época. Jaques Hassoun nos ayuda a pensar sobre esta cuestión:

*Pero cuanto más la transmisión tome en cuenta la situación nueva, menos será una pura y simple trasposición del pasado y más podrá inscribir al sujeto en una genealogía de vivientes a fin de realizar, no un recorrido circular alrededor de un enclave petrificado, sino un trayecto susceptible de crear un campo de afluencia, un delta en donde se articulen culturas heterogéneas que se revitalicen mutuamente. En síntesis, transmitir es ofrecer a las generaciones que nos suceden un saber-vivir, término que debemos tomar en su acepción más fuerte. (1996, p. 12)*

Si realmente queremos que nuestros niños y niñas, que nuestros jóvenes puedan ligarse al mundo, la transmisión no puede impregnarse de un sentido reproductivista, porque justamente lo apasionante de toda transmisión es ese espacio de libertad, de movimiento, de posibilidad, pues “... *somos diferentes de quienes nos precedieron y que nuestros descendientes es probable que sigan un camino sensiblemente diferente del nuestro ... Y sin embargo ... es allí, en esa serie de diferencias, en donde inscribiremos aquello que transmitiremos*”. (Hassoun, *ibíd.*, p. 7)

Aparece entonces la necesidad de entender la transmisión como próxima al ofrecimiento, al don y no a la imposición, pues como expresa Sandra Carli “*Algo del orden de un sueño posible está presente en la relación de transmisión que vincula a las generaciones*” (2011, p. 7). Justamente el don, no como un mandato sino como intercambio simbólico, que circula y permite el reconocimiento entre sujetos, “*el don en su generosidad y su simbólica es el que hace circular solidaridades, el que establece relaciones entre personas y/o grupos, el que mantiene, en el juego diferido de dones y contradones, una forma de lazo simbólico*” (Cornu, 2004, p. 35). Este enlazarse entre generaciones implica un

reconocer a ese otro, como un sujeto a inscribir en la trama cultural, pero reconociendo que en toda transmisión hay continuidad y discontinuidad, y esta diferencia puede ser reconocida como amenaza o como promesa.

Es aquí donde las generaciones adultas tenemos una doble responsabilidad. Al transmitir pasamos un legado, permitiendo al recién llegado entrar a la cultura, liberándolo de la soledad pulsional constitutiva del humano, pero a su vez entendiendo que cada generación debe poder desarrollar su voz propia. Si por el contrario la diferencia entre generaciones motiva rechazo o ausencia de encuentro será difícil sostener el lazo generacional, si realmente apostamos a la transmisión, esa diferencia puede convertirse en la base para un trabajo en común, abriendo un arco de posibilidades para ese otro que llega. (Carli, 2011).

Este es un punto que nos obliga a detenernos. Como generaciones adultas tenemos que afiliar a las nuevas generaciones, es decir mediar entre ese sujeto que llega y el tejido cultural, ayudarlo a significar la realidad. El ser humano es la única especie que “transmite”, genéticamente arrastramos un déficit, ya que nuestras células no portan toda la información necesaria para movernos en el mundo. Venimos insistiendo en el imperativo de transmitir pues como advierte Philippe Meirieu:

*Mientras no sepamos hacer que nuestros hijos compartan esta historia viva de una búsqueda común de sentido, mientras no logremos hacerles vibrar con todo lo que al hombre le ha permitido elevarse, gracias a las obras de la cultura, por encima del caos pulsional que le habita, no lo dejaremos entrar en el mundo simbólico donde es posible la relación sin violencia” (2010, p. 173), y ... para que sienta(n) el placer de comprenderlo y la alegría de implicarse para transformarlo. (p. 199)*

Creo que en estas palabras aparece claramente lo que venimos sosteniendo, la transmisión como *introducción al mundo* y como *posibilidad de su transformación*. Es en este juego en que debemos procurar movernos. No se trata



de tan solo ofrecer un conjunto de saberes, sino de darle a ese otro la posibilidad de caminar con sus propios pasos y de desviarse del camino preestablecido. Es en este sentido que Estanislao Antello sostiene que *“Una transmisión soporta los exilios. Se trata de querer -habrá que repetirlo una y otra vez- que el otro no sea como nosotros, sino uno entre nosotros, otro. (2009, p. 15)*

*“Uno entre nosotros”* es la expresión que utiliza Antello, para dar la idea de inscripción y a su vez reconocimiento, como necesarios para filiar a las nuevas generaciones. La idea de “nosotros” connota lo colectivo, la reunión entre muchos otros, y es en esta sociedad con fuerte tendencia a procesos individualistas, donde se produce otra tensión. El miedo a la alteridad, atenta contra la posibilidad de lazo colectivo. Una sociedad con fuerte tendencia a la segmentación y a la fragmentación, donde se vislumbra un nivel de tolerancia muy bajo hacia lo distinto, y el otro aparece como amenaza, toda posibilidad de un “nosotros” se dificulta. Es por eso que cabe preguntarse cómo se puede crear lazo si mi mirada sobre ese otro que se debe “enlazar” es negativa, es obturante, es estigmatizante.

- **Confianza, como posibilidad de enlace**

Empezábamos el apartado anterior preguntándonos cómo en este contexto que fragiliza y vulnera puede lograrse la transmisión que garantiza el lazo entre generaciones, una transmisión entendida como anclaje cultural y a la vez posibilidad de transformación cultural. Y en esa necesaria reunión del sujeto con el sujeto-otro, la confianza aparece como componente necesario para poder componer algún tipo de vínculo, en una sociedad con fuerte tendencia individualista y de mirada temerosa a la alteridad.

En un contexto incierto y cambiante, el confiar permite alguna posibilidad de sostén, ya que como expresa Mariana Nóbile *“manifestar confianza es comportarse como si el futuro fuera cierto, confiar en el otro reduce la complejidad social”* (2011, p. 190). Hay una “apuesta” sobre el otro, que no se sustenta en lo

previsible, en lo esperable; no hay una racionalidad en este vínculo, en cuanto que no se basa en hechos concretos, se establece una confianza ética, pues se cree en el otro, a pesar de no haber certezas al estilo de “una ciencia”. Lawrence Cornu señala que *“la confianza es una hipótesis sobre la conducta futura del otro”* (1999, p. 19), e implica asumir el no-control total de ese otro. En este sentido es importante entender que se establece una relación circular, pues no actúa en un sentido lineal y unilateral, es una relación entre sujetos, y donde se actúa en una gran parte a partir de lo que el otro espera. El recién llegado por las características propias de su condición, necesita del cuidado del otro, y su entrega es ilimitada y necesaria; pero también necesitará que ese otro crea en él, pues, es en ese acto de depositar confianza a futuro, donde puede inscribirse como sujeto en la trama social. En esta dirección es que L. Cornu afirma que *“El no poder del niño es la causa o la razón de su confianza, pero la ofrenda que el adulto hace confiando en el niño es lo que le permite creer en sus capacidades”*. (1999, p. 23)

“Crear en sus capacidades”, es esta confianza en el otro lo que nos lleva a considerar a Perla Zelmanovich cuando expresa que *“no hay no, sin un sí”*; es decir a la hora de marcar los límites necesarios que permitan al niño entrar al mundo, es necesario un sí habilitante, un sí como posibilidad, pues *“no hay producción de un no posible si no hay un sí previo, es decir un lugar para que el sujeto sea alojado”*<sup>30</sup> (Zelmanovich, 2009)

La confianza puesta en el niño, implica renunciar a actuar en lugar de él, abriendo ese arco de posibilidades que implica la transmisión, es por eso que debemos entender que *“la confianza es algo así como una ofrenda de libertad pues es una renuncia liberadora a un poder absoluto”* (Cornu, ibíd., p.24) . Poder ofrecer esa libertad implica un ejercicio de autoridad<sup>31</sup>, entendiendo la idea de ésta

---

<sup>30</sup> Video Conferencia a cargo de Perla Zelmanovich sobre “Violencia y desamparo”, 15 de abril de 2009,

<sup>31</sup> Es importante precisar un poco el concepto de autoridad que aquí se sustenta. Frente a los discursos que hablan de la necesidad de “restituir”, dando cuenta de la “falta de autoridad”, es necesario precisar el sentido de autoridad que creemos necesario sostener. Creemos muy interesante el planteo de Richard Sennett (1983), quien expresa que la gran paradoja que se plantea es que, por un lado, existe el temor a la autoridad como amenaza a la libertad, y por el

desde su etimología. Autoridad deriva del término latino *auctor*, que significa “*lo que hace crecer, lo que ayuda a aumentar, a progresar*”; y es este tipo de autoridad, el que habilita un espacio de confianza. Porque como señala Philippe Meirieu, “*cuando la autoridad cumple verdaderamente su función, que ella misma autoriza... Autoriza al otro a crecer y a reivindicarse, un día, de pleno derecho, ciudadano.*” (2004, p. 19)

- **Abriendo nuestro análisis conceptual: enfocamos hacia la escuela**

Escenas que interpelan. Una incomodidad se instala. La mirada se afina, busca signos. Años de experiencia frente a niños y niñas no bastan. Nuevas escenas y la pregunta se instala.

Primero impacta instalando una sensación de perplejidad pero luego, mueve a pensar, a reflexionar, a preguntarse, para poder ensayar así alguna respuesta, algún movimiento para contener eso que aparece en cada escena.

Niños y niñas tratando de moverse en el mundo, con pistas poco claras, y un mercado, que con “espejitos de colores” seduce y trastoca más las pistas. Adultos tan seducidos como los niños por esta sociedad de consumo frenético, adultos fragilizados y vulnerados, con dificultad para “otorgar esas pistas”, para ejercer su función. Desamparo simbólico, dificultad para afiliar a las nuevas generaciones al mundo, aparecieron como tópicos centrales a analizar.

El recorrido conceptual hecho hasta aquí, intentó sumar aportes teóricos para analizar esta problemática, merodeando en torno a cuestiones que puedan

---

otro, como temor a que desaparezca, Frente a esta tensión, Sennet afirma que la deslegitimación de la autoridad no lleva a su desaparición, sino a versiones sostenidas únicamente en la fuerza, el control y el poder. Es este tipo de autoridad ligada sólo al control y al poder, una autoridad mal entendida, que no confía y por ende no “autoriza”. Este autor propone la producción de una autoridad legible y visible, explícita y clara acerca de lo que puede y lo que no puede hacer. Lo que conlleva a una actividad reflexiva y de privación de la cualidad de omnipotencia de quien asume ese lugar.

ayudarnos a ver un poco más allá de lo que las escenas muestran; es decir abrir el foco, para que aquella situación puntual que se impone y que, por “su brillo” a veces nos encandila dificultando una mirada minuciosa, pueda desde un análisis más profundo y analítico, descubrir qué hay, un poquito más atrás.

Los protagonistas de las escenas son niños y niñas que dan cuenta de una infancia con porosidades. El análisis teórico alrededor de esta categoría nos plantea centralmente la necesidad de no esencializar la infancia, y entenderla como una construcción histórica. Además dada la complejidad y heterogeneidad de nuestra sociedad, donde simultáneamente hay fuertes procesos de homogeneización operados en especial desde los medios de comunicación, hablar de infancia en singular no tiene cabida; es necesario hablar de infancias, o quizá mejor aún hablar de diversidad de formas de vivir la niñez.

Si estas infancias devienen en un entramado social y cultural en continuo cambio, fue necesario analizar dichas transformaciones, y su posible influencia en los procesos de subjetivación. Siguiendo a Bauman analizamos el debilitamiento de la ética del trabajo propia de los procesos de industrialización, para permitir la emergencia de la estética del consumo, donde justamente la satisfacción del deseo continuo, pone al consumo como metavalor. Constatamos una fuerte metamorfosis social y cultural, pero concluimos que el mercado con un lugar dominante y determinante, frente a un Estado en retroceso, se posiciona como la gran transformación de estos tiempos. El mercado a través de los medios de comunicación, influye enormemente moldeando gustos, representaciones, valores.

. Adultos fragilizados, vulnerados, infantilizados, dan cuenta de que estas transformaciones sociales y culturales impactan también en los adultos, erosionando y debilitando su función; pero no podemos equiparar la fragilidad del adulto con la del niño, es necesario reponer esa función, pues es responsabilidad de las generaciones adultas afiliar a las nuevas generaciones. En palabras de Philippe Meirieu, *“Si el adulto renuncia a todo imperativo de transmisión cultural, deja entonces desprovistos a los niños, incapaces de resistir a las influencias*

*afectivas, ideológicas y comerciales que asedian por todos lados*” (2004, p. 34). Esto nos llevó a rondar en torno a la transmisión, como proceso de enlace entre generaciones, pudiendo analizar las dificultades que este proceso atraviesa, de allí la idea de ruptura generacional o riesgo de ligadura, que aportan algunos autores. Conscientes de esta tensión a la hora de hablar de transmisión, dos cuestiones surgen como centrales; por un lado la necesidad de comprender la transmisión como un proceso de pasaje de una herencia, habilitando a las nuevas generaciones para que la transformen, es decir reconociendo que en toda transmisión la idea de anclaje y movimiento se entrecruzan, en una misma sintonía. La segunda cuestión se relaciona con la confianza, en el sentido de apuesta a futuro, como cuestión intrínseca de toda posibilidad de lazo y de vínculo intergeneracional; la confianza como ingrediente necesario para dar cabida al otro, y poder armar un nosotros, en una sociedad con fuertes procesos individualistas.

Ahora bien, este trabajo lleva como subtítulo *“La escuela como espacio que habilita la subjetivación de niños y jóvenes”*, dando cuenta de la necesidad de preguntarnos sobre el lugar que tiene la escuela en estos procesos que permiten a nuestros niños y niñas afiliarse simbólicamente. *“La entrada de todo niño a lo simbólico, a la cultura, es un reto escolar y social de primer orden”* (2010, p. 176) nos apunta P. Meirieu, precisando además que *“los padres, los docentes, todos los actores de la trama asociativa y cultural, deben convertirse en ‘guías de la cultura’”* (ibíd., p. 176)

Entonces, nuestra mirada se focalizará ahora, en la escuela, procurando analizar qué cuestiones dentro de esta institución pueden potencializar los procesos de afiliación simbólica, amparando a “los recién llegados”, ayudándolos a significar esa trama social y cultural que los rodea; así también como, intentar revelar que ciertos posicionamientos y ciertas prácticas deben ser repensadas, ya que más que alojar, obturan los procesos de enlace social y cultural. Es necesario entonces, como primer paso analizar cómo las transformaciones sociales y culturales impactaron en esta institución propia de la modernidad.

Son muchas las cuestiones que atraviesan a la escuela de hoy colocándola en un lugar de incomodidad e incertidumbre. De una sociedad forjada en un tablero sólido, donde claramente cada institución ocupaba un lugar, y donde los distintos actores sociales se movían en trayectos más o menos estables y reconocibles, pasamos a una sociedad con suelo movedizo, incierto, con movimientos cambiantes, y lugares escurridizos. Esta gran transformación impacta fuertemente en la escuela, una institución conformada en la modernidad, cuyo fin principal era formar al futuro ciudadano. Eran los tiempos del Estado fuerte, un Estado que a través de sus instituciones (entre las cuales la escuela cumplía un rol central) producía sentido y organizaba el hacer y el ser de sus ciudadanos. Como ya lo señalamos ese Estado fuerte decae y es el mercado quien se esgrime como ente regulador y productor de sentido. Como afirma M.C. Mata *“El mercado es en todos los casos el gran regulador, el dispositivo con capacidad de ordenar la vida social de los sujetos, cediendo su condición de ciudadano ante un nuevo papel de usuario y consumidor”*. (1985 citada en Cora Gamarnik, 2011, p. 10)

Es por esto que, se hace necesario posicionarse sabiendo que las condiciones de antaño, no están: la escuela ya no tiene el poder regulador ni tampoco es la única “agencia” de producción de saberes. Ante esta situación podemos optar por el padecimiento, la queja nostálgica de aquello perdido y la obstinación por su restitución, o por el contrario, abrirse a lo múltiple, a lo posible y disponerse a pensar otras formas de hacer escuela, augurando una mirada milhojada, atenta, sensible. Si nos instalamos en la primera opción, la escuela se inunda, perdiéndose así su posibilidad de existencia, reforzando de esta forma la escuela de la nada, la escuela quieta. En cambio, la segunda opción nos invita a repensar, a ver con nuevos ojos, ojos que instalan una mirada que apuesta a posibles, a movimientos, a hacer de la escuela un espacio de encuentro, un espacio en el que niños, niñas y jóvenes puedan entrar al mundo-otro, puedan ligarse simbólicamente.

Silvia Duschatzky señala que hay coordenadas que funcionan como propensiones y otras lo hacen como inhibidoras. (2009) La idea es trazar aquellas coordenadas, que nos permitan desplegar una escuela que aloje, una escuela que invite al encuentro con los otros y un encuentro con saberes que puedan mediar entre el niño y la realidad, por eso al inicio del trabajo nos preguntábamos *¿Qué sentidos construyen los niños a partir de las situaciones que propone la escuela?, ¿Qué experiencias escolares son más ricas para ayudar al niño a afiliarse al mundo?*

- **La escuela como un espacio de encuentro con otros.**

Marc Augé acuñó el concepto de “no lugares”, para describir esos espacios propios de la sociedad globalizada despojados de las expresiones simbólicas, de la identidad, de las relaciones sociales, y de cualquier anclaje histórico. Son lugares que se asocian a la no permanencia, a lo transitorio, a una presencia efímera. Los aeropuertos, los hipermercados, los shoppings, son claros ejemplos de “no-lugares”. Son lugares no habitados, simplemente lugares “transitados”. En estos “no lugares”, no hay ninguna posibilidad de crear arraigo, de sentir involucramiento. No podríamos calificar a la escuela como un “no-lugar”, pero sí tiende a generar “lugares vacíos”, es decir espacios donde se instalan prácticas sin sentido, rutinarias, donde no se produce el diálogo necesario que habilite el encuentro necesario para una verdadera transmisión. Si la escuela se constituye en un espacio que transmite saberes fosilizados, cerrados, es imposible lograr el encuentro con la cultura. La escuela como un lugar vacío se convierte en un espacio sin vitalidad, donde no hay cabida para el consentimiento de aquél que viene a ese encuentro, y sin consentimiento del sujeto no hay ligadura simbólica. (Zelmanovich ,2011)

Los “no lugares” reflejan de alguna forma los rasgos de esta sociedad: transitoriedad, fugacidad, brevedad, liquidez. También los “lugares vacíos” son

producto de esta nueva sociedad, dan cuenta de aquellos espacios sólidamente enmarcados, que estallan en el contexto líquido e incierto propio de la actual sociedad. Son espacios, son discursos, son prácticas que “caen al vacío” al no poder sostenerse, y siendo quizá, eficaces para otro tiempo, se desvanecen en estas nuevas coordenadas.

Las actitudes nostálgicas frente a una realidad que ya no es, o aquellas miradas negativas y denostantes frente a la realidad que irrumpe, sólo habilitan los lugares vacíos, los lugares del no-encuentro, son como señala Silvia Dutchasky son lugares<sup>32</sup> que se instalan sobre coordenadas que inhiben, que obturan. Pero la escuela puede ser y debe ser en muchos sentidos, un “lugar practicado”, utilizando la denominación que Michel de Certeau utiliza para referirse al espacio concebido como *“el lugar que las personas transforman y le otorgan un nombre”* (1996). Este concepto da idea de la escuela como lugar donde el sujeto se encuentra con el mundo-otro, donde se produce el pasaje de la herencia pero no como repetición mecánica, sino como tradiciones que se reescriben, se redefinen, se transforman. Tanto los “no-lugares” como los “lugares vacíos”, son consecuencia de una sociedad marcada por el cambio constante, la velocidad y la fragmentación. Es necesario intentar convertir a nuestras escuelas en espacios que alojen la experiencia, que estimulen el diálogo, habilitando así la transmisión; es, en este sentido que Inés Dussel expresa:

*Frente a la aceleración de los tiempos, frente a la presión de la performance, frente a la demanda de reinventarse y de autosdiseñarse todo el tiempo, la escuela puede ofrecer un contexto donde pueda descansarse en otros, en una herencia acumulada en un saber , en un espacio donde uno pueda equivocarse y volver a probar sin mayores consecuencias. (2007, p. 24)*

---

<sup>32</sup> Utilizamos el término “lugar” para designar prácticas, discursos, miradas, valoraciones. Se utiliza este término para justamente compararlo con los “no lugares” de M. Augé, y los “lugares practicados” de M. de Certeau.



Entonces adherimos a la pregunta que se formula Ricardo Baquero “¿Permitirá el espacio escolar actual albergar una experiencia, generar nuevos sentidos, permitir encuentros y no meras reuniones?” (2004, p. 170), ya que va en el mismo sentido de las preguntas que en torno a la escuela nos planteábamos en párrafos anteriores.

Reconociendo el impacto que produce sobre la escuela la gran metamorfosis social y cultural, imaginemos ahora cómo hacer para que la escuela se convierta en “un lugar practicado”, como sinónimo de un lugar que aloja, que ayuda a significar la realidad. Es momento entonces de pensar en torno a las “condiciones” necesarias para que algo de esto suceda.

Pequeñas escenas puedan quizás ayudarnos en esta tarea

*Marcos y Luciano discuten y no logran ponerse de acuerdo. Los dos están muy enojados, cada uno quiere imponer su palabra, y es “el otro” el culpable. La maestra intenta que cada uno escuche al otro, y a su vez pueda dar su palabra, pero no lo logra, por lo que solicita a Valeria, una compañera, que los acompañe y medie entre ellos. “Valeria, vos tenés que actuar como un ‘árbitro’, escuchar lo que dicen y guiar las intervenciones”, le explica la maestra. Los dos niños y la niña, salen al patio, a conversar e intentar comunicarse. Después de un rato vuelven al salón, Valeria explica lo sucedido. Con mucha soltura, y con palabras que dan cuenta de su escucha, ella narra lo ocurrido, los dos compañeros mediados por la niña, pudieron expresar lo que les había pasado, reconociendo sus responsabilidades.*

Esta escena da cuenta de una experiencia de diálogo. La escuela fue el espacio del desencuentro pero a su vez dio lugar al reencuentro. La palabra mediadora, como la distancia necesaria, para que las pulsiones no pasen a acto. El enojo, los gritos, la discusión sin escucha se detiene. Hay otro que interviene, y aquello que aparece como amenazante, se desvanece. La escuela aparece entonces habilitando la alteridad.

Señalamos en apartados anteriores, la presión de esta sociedad que nos impulsa a consumir, a un tiempo acelerado, donde solo hay lugar a un presente frenético, que exagera la satisfacción a través del consumo, reduciendo al sujeto al lugar de un consumidor y, como advierte Meirieu, *“el consumidor es aquel que está en grado de regresión infantil”* (2006, p. 2). Es esperable que esta sociedad, promueva el llamado “niño bólico”, un niño *“que no ha construido ese espacio interno entre pasaje y acto”* (ibíd., p. 4). En un mundo donde “el deseo” es un orden, donde la satisfacción individual reina, la escuela aparece como un espacio del encuentro, de lo colectivo.

Esta escena con niños dialogando, expresándose, con un adulto que invita a dicho diálogo, que habilita la palabra, una palabra que se asume para implicarse y responsabilizarse. La escuela habilita “lugares practicados” cuando da lugar a la expresión de los niños y niñas, cuando anima, estimula esa palabra. Ahora bien habilitar y respetar su palabra no es aceptar cualquier forma de palabra. Y es aquí el lugar central de los adultos, en este caso de los maestros. Dar lugar a la palabra, es ayudar al niño a aplazar la impulsividad, para poder reflexionar y expresarse. Es deber de los adultos crear las condiciones para dicha reflexión y expresión. Esta es una tarea del día a día, en la que los maestros tienen un lugar privilegiado, *por eso “es preciso permitir que el alumno haga regularmente elecciones reflexivas, que analice las consecuencias, que tenga que hacerse cargo de esas decisiones”* (Meirieu, 2010, p. 130).

Aquí claramente apreciamos el lugar de la escuela permitiendo la afiliación de las nuevas generaciones, generando las condiciones para cada sujeto “entre al mundo”, para que salga de su mundo individualista y pulsional, y pueda ejercer una libertad posibilitadora.

*“Niño, que eso no se dice, que eso no se hace, que eso no se toca”* expresa Joan Manuel Serrat en su reconocida canción, pensando en torno a la maravillosa y compleja relación entre los adultos y los “locos bajitos”<sup>33</sup>. El límite, la

---

<sup>33</sup> “Locos bajitos” es la expresión que utiliza Joan Manuel Serrat para referirse a los niños, en la canción homónima.

prohibición como posibilitadora. La prohibición autorizando. Philippe Meirieu nos ayuda a pensar en este sentido, expresando desde el lugar del adulto frente a las nuevas generaciones:

*Puedo ayudarte a que seas distinto de lo que te imponen ser y mi rol es abrirte posibles, abrirte posibilidades insospechadas, proponerte objetos culturales que ignorás, proponerte posibilidades profesionales que ni siquiera sospechás, proponerte trayectorias de vida que te permitan dejar de lado todas las fatalidad sociales y económicas, y resistirte a todos estos tipos de imperio sobre vos. (2006, p. 7)*

Todo este análisis en torno a esta escena nos permite dilucidar algunas de las condiciones que deben darse para que la escuela sea ese real espacio de encuentro. Se estimula el diálogo, la palabra del niño circula, se auspicia su expresión, pero es una expresión habilitante del sujeto y respetuosa a su vez, de la palabra del otro. Hay encuentro y no meramente reunión, porque “soy reconocido y reconozco a los demás”. El narcisismo alimentado por esta sociedad encuentra en la escuela el lugar para la alteridad. Y en este juego está el docente adulto mediando, habilitando y limitando.

Ahora bien, ¿cualquier palabra del adulto posibilita la palabra del otro? Y en esto de pensar en torno a las condiciones de una escuela como espacio de encuentro, de lugar que permita el lazo entre generaciones, cabe preguntarse qué condiciones debe tener ese otro-adulto dentro de la escuela para que el niño o el joven consienta la relación educativa y se deje ser alojado. Una condición insoslayable que debe darse entre el maestro y el niño o el joven, es la *disparidad subjetiva*; no es una relación de paridad, ese adulto que invita a las nuevas generaciones a entrar al mundo y participar de la cultura, debe presentarse como poseedor de un saber. Éste es un requerimiento básico, ya que como señala Perla Zelmanovich, el lazo no se da en una relación “tú a tú”, requiere de una mediación, de una terceridad representada por ese conjunto de saberes que el maestro transmite. (2011)

Otra cuestión de gran potencia para que el sujeto consienta la invitación al universo cultural que el maestro le ofrece, es percibir una relación deseante del maestro con ese saber que transmite. El niño entra en ese mundo que le ofrece el maestro cuando advierte, cuando siente la pasión del maestro por ese campo de saber al que lo está invitando. Posesión de saberes, relación deseante frente a ese saber, parecen ser algunas de las condiciones que colocan al adulto en un lugar de autoridad, que permite ser reconocido en su rol. Y, en relación con el saber hay otra cuestión a considerar que es el poder mostrar “un vacío de saber” (Zelmanovich), abandonar la pretensión del discurso único, del todo lo sé. Si bien hacíamos referencia a la necesidad de que el maestro se muestre como conocedor de esa porción de la cultura que transmite, es también importante este espacio de duda, de “no saber”, pues es un lugar que habilita a la búsqueda, a la no omnipotencia. Si sabe todo aparece como una pared infranqueable, sin porosidad, sin posibilidad de entrada de la palabra, del saber del otro. Recordemos que transmitir es continuidad y discontinuidad, la transmisión es pasar un legado, pero habilitando a su vez la renovación de ese legado.

La posesión de un saber, una relación deseante con esa porción de la cultura que se transmite y a su vez, un espacio de duda y apertura frente a ese saber, dan lugar a que el adulto aparezca como ese otro al que el niño reconoce en su función, como un otro con una autoridad que aloja, y que, como señala Lawrence Cornu “... *permite, a aquellos que son menores, crecer, volverse mayores*” (1999, p. 6). El adulto reconocido en ese lugar, es un adulto con autoridad<sup>34</sup>. La autoridad entendida, como señaláramos en párrafos anteriores como posibilitadora, como activadora del sujeto.

---

<sup>34</sup> La cuestión de la autoridad es un tema recurrente en educación. Según señala Tenti Fanfani podemos establecer dos fuentes de autoridad pedagógica. Por un lado, la fuente personal que se relaciona con rasgos particulares del individuo que le permiten ser reconocido y respetado por los demás en una relación social. Por otro, una fuente institucional dentro de la cual una persona (el maestro) tiene autoridad a partir de lo que podemos llamar “efecto institución”. En el caso del maestro este último tipo de fuente de autoridad, fue característico de la escuela, es decir el sólo hecho de tener un cargo de maestro garantizaba el reconocimiento de su autoridad. En estas últimas décadas, las instituciones educativas ya no están en condiciones de garantizarle al maestro-funcionario ese mínimo de credibilidad que le proporcionaban en otros tiempos, por esta

En este sentido es importante detenernos un poco, ya que en los últimos años han circulado múltiples discursos haciendo referencia al debilitamiento de la *autoridad docente*. Es un hecho que en tiempos del Estado fuerte la autoridad docente estaba dada en gran medida por la propia institución. Hoy esta autoridad no deviene automáticamente por el solo hecho de “ser docente”, implica una construcción que escape a pretensiones autoritarias y coercitivas. Es necesario construir una autoridad visible y legible, donde se explicita lo que se puede y lo que no se puede. Una autoridad que marque límites como “posibilidad de”. En aquellos contextos donde los procesos de desintegración simbólica han actuado con más fuerza, se evidencia una falta total de límites, no se puede visibilizar al otro como portador de autoridad. *“Las personas más desposeídas, son las más inconscientes de esa desposesión” (Bourdieu citado en Laura Kiel, 2005, p. 15)*. Las respuestas autoritarias frente a esta situación, no permiten ni la construcción de una verdadera autoridad, ni tampoco permiten al joven o al niño encontrar puntos de amarre para leer su entorno. Recordemos que como planteábamos en párrafos anteriores siguiendo a Richard Sennet, en muchos casos el temor a la pérdida de autoridad desemboca en estos discursos y actitudes coercitivas, y de control inmovilizador. La autoridad que habilita, que da libertad necesita de la construcción de un entramado que actúa como red en cuanto sostén y límite, y como red de amarre que impulsa a la búsqueda, al trazado del propio camino.

La autoridad se construye con presencia, con palabras, con escuchas, con un mirar al otro para ayudarlo a reconocer los límites, límites que posibiliten, no límites que obturen. Un docente que respeta a sus alumnos, que es exigente (los alumnos reconocen a aquel docente que quiere enseñarles), que tiene *“una relación deseante con su campo de conocimiento”* (Zelmanovich ; 2011)), que es abierto a leer la singularidad de cada alumno, es un docente con autoridad, un docente reconocido como tal, y por lo tanto capaz de activar el vínculo pedagógico con sus alumnos.

---

razón la autoridad requiere de una construcción diaria y de su sostenimiento a través de cada gesto, de cada acto. (Tenti Fanfani, 2004)

Confianza y presencia, son dos conceptos que en algún punto tocamos al hablar de la relación entre alumnos y maestros, entre jóvenes y niños con los adultos. Si estamos pensando en las condiciones necesarias para que la escuela “aloje” a las nuevas generaciones y auspicie su “entrada” al mundo, es necesario que pensemos en torno a estas dos cuestiones..

Eduardo Barcena señala que *“Transmitir es más que comunicar. En la transmisión hay presencia, presencia de alguien que da y de alguien que recibe”* (2010, pp. 4-5) Estar presente remite a un estar atento a ese otro, a la escucha, al diálogo, a un estar deseante de esa relación. Volviendo a Joan Manuel Serrat, cuando dice *“con la leche templada y en cada canción”* en su “Locos bajitos”, da cuenta de la transmisión como un acto de presencia, que se traduce en un estar que implica continuidad, un estar que conlleva un día a día. Por eso cuando al plantear este trabajo, señalábamos como un signo de fragilidad de la relación entre adultos y niños en la escuela, una escolaridad muy discontinua, con muchos huecos, con muchas ausencias: niños y niñas con asistencias fluctuantes y días de clase interrumpidos por variedad de razones<sup>35</sup>. Ahora bien la idea de presencia no remite simplemente a un estar solamente evaluado en la “cantidad”, implica fundamentalmente una presencia en el sentido de un sentirse convocado por ese otro al que le ofrezco mi presencia. Ese niño, esa niña, ese joven están ahí, los percibo, desde una mirada abierta, desde una mirada que “se afecta”, que problematiza esa percepción clicheteada (Peter Pal Perbart, 2008). Cada niño, cada niña, cada joven necesita ser mirado en su singularidad, de allí la importancia de no caer en una mirada hegemónica y homogeneizante, que sólo está dispuesta a mirar a ese alumno esperado. Entonces, es necesario pensar en una presencia constante y una presencia con capacidad de ser afectada, la afectibilidad es una cuestión central, en un contexto de inestabilidad, de

---

<sup>35</sup> No es el propósito de este trabajo investigar las distintas razones que determinan una escolaridad tan discontinua, pero al menos de la propia experiencia de tantos años en la escuela primaria, se verifica una gran discontinuidad en los días de clase por diferentes cuestiones: razones climáticas, marcado ausentismo de los alumnos, inasistencia de docentes, medidas gremiales, asistencia de docentes a jornadas de perfeccionamiento. La idea no es elaborar un juicio de valor sobre cada razón sino simplemente plantear una realidad que se está dando.

fugacidad. Nuestro régimen de percepción debe ser problematizado, abierto a lo múltiple, y es en este sentido que Peter Pal Pelbart nos invita a pensar

*¿Cómo tener ojos para eso? Ojos para lo múltiple, aunque haya una forma más hegemónica que formatea nuestra percepción, e incluso nuestro juicio sobre qué es una forma de vida legítima. (...) En fin, ¿cómo desarrollar la percepción de lo múltiple? (2008, p. 8)*

Presencia y confianza, y será la confianza la que permitirá armar lazo, la que habilitará la posibilidad de encuentro y no como señalaba Baquero, una “*mera reunión*”. Incertidumbre, fugacidad, fluidez son las formas con las que solemos caracterizar los contextos actuales, dando cuenta así de nuevas e inestables coordenadas, en las que tenemos que movernos, en las que se mueven niños y niñas. Entonces en estos nuevos tiempos tan evanescentes, la confianza actúa como un gran soporte para asegurar las relaciones vinculares, y como expresan Elina Aguirre y Miguel Burkart “*si admitimos que el mundo actual es un mundo caracterizado por la fragmentación y la diferencia radical, la confianza deviene una operación subjetivante.*” (200, p. 1).

Pero es importante señalar que como expresa Lawrence Cornu, estamos hablando de una confianza ética, no una confianza asociada a lo previsible. Es una apuesta, es un creer en el otro y desde ese apostar, permito al otro entrar al mundo y animarse a dejar su huella. “*Sostener la confianza de los niños dando confianza es dar a los recién llegados la posibilidad de que cumplan en su tiempo la posibilidad o su posibilidad de la novedad,*” (1999, p. 25) afirma Lawrence Cornu. En este juego de pasaje entre generaciones, la confianza actúa como ese engranaje que garantiza la ligazón entre generaciones. Así como otros confiaron en nosotros y apostaron a que nosotros conserváramos y renováramos la cultura, somos nosotros quienes debemos apostar a las nuevas generaciones.

Comenzamos el análisis sobre las condiciones que tiene que tener la escuela para convertirse en un espacio que habilite la subjetivación de niños y

niñas, a partir de una escena. Una nueva escena nos invita a mirar y poder así valorar y potenciar un lugar que tiene hoy la escuela.

*Mucha ansiedad. Llegó el día de la esperada excursión al Museo de las Islas Malvinas e Islas del Atlántico Sur. Es la primera salida que hacen en toda su trayectoria en la escuela primaria. Todos en el micro, y comienza aquí uno de los momentos más valorados del paseo. Canciones, risas, miradas de mucha complicidad. Como en los viejos tiempos, dando cuenta de tradiciones que aún perduran, no faltan los cantos que invitan a bailar a maestros, o aquéllos que aluden al chofer y su “catramina”.*

*Gran disfrute en la recorrida por el museo, escuchas a los distintos relatos que aportan los guías. La pantalla “360” fue “lo más”. Fotos, quizás demasiadas. Silencio en aquella sala que evoca a los caídos en Malvinas.*

*Pero al final aparece otro de los momentos más disfrutados: el pic-nic. Pequeños grupos distribuidos sobre las lomitas artificiales que forman el espacio verde que acompaña el museo. Sandwichitos (los clásicos triangulitos de pan lactal), alguna torta casera, galletitas. Las maestras con su equipo de mate son invitadas a compartir galletitas y torta. Son chicos y chicas con once años jugando a subir y bajar las montañas, hay risas, chistes. Sus caras reflejan mucha alegría. Ahí están unos con otro, cuerpo con cuerpo, el sol pega en las caras. Disfrute colectivo, disfrute con cara al cielo.*

Hablábamos de la confianza como una apuesta, y quizá recordar esta escena, recupera en nuestro sentir, esa apuesta por la escuela, por la potencia que puede contener. De esas miradas denostantes y descalificadoras, esta escena permite recobrar el lugar de la escuela como un espacio que invita a la *fiesta del compartir*, a la *fiesta del saber compartido*.

Los adelantos tecnológicos aplicados a la educación, los nuevos recursos que la tecnología brinda para el aprendizaje, los entornos virtuales de enseñanza, aparecen como las nuevas alternativas, que anuncian la caída de la escuela. Por



otra parte los niños y niñas son introducidos en juegos mediados por pantallas más tempranamente, y si bien muchos juegos son colectivos, el encuentro “real” con los otros, se reduce cada vez más. Y aquí es donde la escuela hace la diferencia. En la escuela se encuentran cuerpo a cuerpo, los recreos son espacios privilegiados para correr, idear juegos, pelearse, amigarse, estar con otros. Las aulas, cuando hay prácticas que así lo habilitan, son espacios para el diálogo, para expresar, para pensar, para compartir, para ayudar al otro. La escuela puede dar lugar a la experiencia en el sentido que expresaba Foucault *“Una experiencia es algo de lo que uno sale cambiado”* (Citado en M. Jay, 2009, p.449), es decir como un vivir que deja huellas.

Claro está que será tarea de aquellos que habitamos las escuelas la de favorecer todo tipo de prácticas que inviten a ese encuentro colectivo con la cultura. Pensemos, entonces, qué propuestas pueden ser las más potentes para activar este lugar de encuentro que la escuela aún conserva

El cuento, y la literatura en general, constituyen un recurso maravilloso para que niños y niñas entren en lo simbólico. Philippe Meirieu expresa al respecto, *“por eso es tan importante contar cuentos a los niños y a los adolescentes. Cuentos que los ayudan a simbolizar lo que viven y a descubrir nuevos horizontes”* (2010, p. 173). Pero es ese cuento, esa poesía, esa novela ligada al placer, no como una lectura tediosa, rígida, que deriva en prácticas rutinarias y fosilizantes.

Dos breves escenas dan cuenta de un encuentro con la literatura desde lo placentero y lo liberador, y la escuela actuando como espacio contenedor, como ese escenario de “lugares practicados”

*Recreo, el patio está más liberado. ¿Dónde están los chicos? Una biblioteca que invita, con una colorida y cómoda sala para leer abre sus puertas en los recreos. Los niños en forma autónoma, acompañados por la bibliotecaria, sacan libros, comparten juegos. Hay un estar uno con otro, hay necesidad de*

*intercambiar, de esperar, hay posibilidad de desear. Hay un adulto “presente”, escuchando, guiando, invitando, limitando.*

*- ‘Mi mamá hizo una torta para que compartamos en la hora del té-comenta Camila. Los viernes es la hora del té y como dice la seño “es la hora de la ‘lectura’ con té”. Luisa, la auxiliar de la escuela, con mucha alegría se ofrece y cada viernes prepara dos jarras llenas de té. Los chicos y chicas se sientan en el piso, el que quiere trae su almohadón. ‘Natacha’ de Luis María Pescetti es el libro elegido. Es una lectura compartida en voz alta, entre risas y comentarios sobre las ocurrencias del personaje de la historia, pasan las galletitas y con mucho cuidado cada uno toma su té. ‘-Tomamos el té como cuando estábamos en el Jardín’ – comenta Gonzalo.*

*Así de a poco, marcando pautas, el libro tiene el primer lugar y el té y las galletitas van quedando como una dulce y calentita compañía.”*

La idea no es hacer un listado de prácticas, sino abrir el pensamiento para el dar lugar a encuentros verdaderos con el saber, encuentros con saberes con sentido, encuentros que hagan huella, que den lugar a la experiencia. Sugerimos la literatura, por su gran potencia, como la pueden tener el teatro, la danza, el canto, el juego. Reconocimos también la potencia de las salidas educativas. Pero creemos en el fondo, que más allá del recurso elegido, está en todo el entramado que sostenga y de vida a la propuesta elegida. Si bien hay prácticas más potentes por su propia características, como las recientemente mencionadas, cualquier propuesta sostenida por un docente apasionado y obstinado en la transmisión de saberes, con una autoridad que invita y reconoce al otro, con una presencia que se deja afectar y con una apuesta frente a cada niño y cada niña, podrá hacer de su aula un “lugar practicado”, donde las nuevas generaciones puedan hacer lazo en una sociedad cambiante y volátil.

## **Reflexiones finales**

*“Filiar es, ... incluir, inscribir, anotar, dar lugar, hogar, acogida, nombre, deseos y palabras a ese nuevo que arriba. Ofrecerle eslabones de esa cadena de la que hablamos; por lo que filiar es, en cierto modo, encadenar”* afirma Estanislao Antello. Encadenar en el sentido de “ofrecer eslabones” se presenta como una expresión potente para explicar la idea central que recorrió este trabajo. Nos preguntamos en torno a la dificultad de niños y niñas para poder afiliarse al mundo, sobre la falta o debilidad de los “marcas o pistas” que reciben las nuevas generaciones, que atenta sobre la posibilidad de ser “alojados” en el mundo y no – como señalaba Hannah Arendt- arrojados de ese mundo.

Distintas escenas ayudaron a dar anclaje real a una preocupación que desde hace tiempo me interpela, y la idea de desamparo simbólico es quizás la que explica mejor la cuestión planteada. Éstas aparecen como instantáneas portadoras de signos que ayudaron a enfocar la mirada para luego abrir el lente, y analizar el entramado en que dichas escenas se inscriben.

La infancia pide ser mirada en su complejidad, no pretendiendo definirla como una esencia, por lo que al pensar en torno a nuestros niños y niñas es insoslayable analizarlos como emergentes de una determinada época, y reconociendo a su vez, que hay diversidad de formas de atravesar esta etapa de la vida.

Fragilidad, inestabilidad, incertidumbre, rapidez, fugacidad son expresiones que describen el contexto social y cultural en el que se inscriben nuestros niños y niñas. Un contexto en el que explotaron certezas que en un momento enmarcaban las experiencias de niños, jóvenes y adultos. De una sociedad estable con instituciones que marcaban claramente el tablero en que se movían los sujetos, asistimos a una sociedad de un movimiento frenético, donde *como expresa Franco Berardi*, hay “una movilización constante del deseo”. (2007, 8) De un tiempo lineal, progresivo cuyos sujetos se proyectaban a futuro, pasamos a un tiempo

presentificado, donde la experiencia del “hoy” domina los movimientos. En este escenario de satisfacción inmediata y de dificultad para la “espera”, el mercado aparece como una agencia dadora de sentido, que impone consumos, pero que fundamentalmente guioniza la vida de niños y adultos. En este punto es importante reconocer que, si bien el contexto global muestra una presencia fuerte del mercado, desde que nuestro país adhiere a la Convención de los Derechos del Niño, incluyéndola luego en nuestra Constitución en la reforma de 1994, se han desarrollado distintas políticas públicas, dictado de leyes<sup>36</sup> y puesta en práctica de distintos programas<sup>37</sup>, para atender a nuestros niños, niñas y adolescentes. La CDN cambia el status de niño, concibiéndolo como sujeto de derecho y redefine el lugar de la familia, la sociedad civil y el Estado. Entonces frente a un contexto global, donde la fuerza del mercado se impone, la existencia de un Estado con mayor presencia es fundamental y cobra un lugar central como garante de los derechos de niñas, niños y adolescentes, coyuntura que se ha desarrollado con mayor potencia en este siglo XXI.

Adultos vulnerados, adultos seducidos, adultos infantilizados e invisibilizados. Pero son las generaciones mayores las responsables de asegurar los “eslabones” de esta cadena que permite afiliar a las nuevas generaciones. Una función adulta desdibujada, en una sociedad donde el consumo se impone, nos alerta sobre dificultades en la transmisión. *“Transmitir es un imperativo”* (1996, p. 9), nos advierte Jaques Hassoun, por lo que es necesario repensar cómo asegurar esa transmisión, ya que es ésta la que transforma al otro en sujeto y lo liga al

---

<sup>36</sup> Varias son las leyes que se han dictado en esos últimos veinticinco años, en especial en este nuevo siglo. Entre algunos ejemplos : Ley Federal de Educación:24.195/93; Régimen de Identificación de los Recién Nacidos: Ley 24540/94;Régimen de Asignaciones Familiares: ley 24.714/ 96; Creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable: ley 25.673/02; Localización y Restitución de Niños Secuestrados o Nacidos en Cautiverio: Ley 25.974/04;Parto Humanizado: ley 25.929/04; Protección integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes: ley 26.061/05; Programa Nacional de Educación Sexual Integral: ley 26.150/06; Educación Nacional: ley 26.206/06; Centros de Desarrollo Infantil: ley 26233/07; Servicios de Comunicación Audiovisual: ley 26.522/09; Asignación Universal por hijo: decreto 1602/09 y la Asignación Universal por Embarazo, decreto 446/11, incorporados en 2015 a la ley de Asignaciones Familiares(24.714)

<sup>37</sup> Entre los Programas puede mencionarse el “Plan Nacer”, Plan” Primeros Años”, “Plan Qunitas”, Programa Sumar. , Plan Nacional de Seguridad Alimentaria, Programa Materno Infantil y Nutrición (PROMIN), Programa Nacional de Inclusión Educativa

mudo. Un transmitir pensado como inscripción y como posibilidad; toda transmisión soporta exilios, toda transmisión implica un pasaje de la herencia y una posibilidad de modificación.

Preguntándonos sobre cómo favorecer esa posibilidad de enlace entre generaciones, la escuela aparece como un lugar potente en este juego de “crear eslabones”. Pensar en la experiencia escolar como una experiencia que aloja, que permite encuentro, diálogo. Hablamos de la posibilidad de hacer de la escuela “un lugar practicado” en contraposición con los “no lugares” o “lugares vacíos” propios de esta sociedad. Un lugar practicado da cuenta de experiencias que dejen huellas, experiencias sedimentadas en saberes con sentido, saberes que aparecen como amarras para moverse con creciente autonomía y ligado a una trama generacional.

Ahora bien no cualquier escuela, no cualquier práctica da lugar ese espacio que habilita lazos que permiten la entrada al mundo cultural y social. Si bien reconocemos la volatilidad de estos tiempos, donde hay poco lugar para certezas, creemos que hay condiciones que son posibilitadoras y otras que obturan, que enmudecen. Pensando en torno a las primeras, la confianza como apuesta aparece como gran habilitante para que algo se movilice, y pueda dar lugar a la inscripción de los sujetos. Posibilitar al otro para que entre a la trama social y cultural, exige marcas, puntos de amarre que sólo actúan como propulsores y no obstaculizadores, si hay una palabra autorizada en ese trazado. Crear lazos, implica aplazar, detener lo impulsivo. Confianza y autoridad como un par que tracciona en el mismo sentido, consolidando eslabones culturales.

Hacia el final del trabajo aparecen nuevas escenas que dan cuenta de la escuela como un espacio privilegiado para el encuentro, para el cuerpo a cuerpo, para el estar con otros. Será el gran desafío de los adultos que nos movemos en las escuelas capitalizar este posible que aloja la escuela, tan debilitado en la sociedad de la tecnología. Pensar prácticas que habiliten encuentros, donde el sujeto se reconozca y reconozca a los otros, pudiendo de esta forma amortiguar

los efectos de una sociedad donde impera el individualismo y la exclusión. Paulo Freire expresa al respecto:

*La escuela que se aventura, que marcha, que no tiene miedo al riesgo y que por eso mismo se niega a la inmovilidad. La escuela en la que se piensa, en la que se actúa, en la que se crea, en la que se habla, en la que se ama. Se adivina aquí la escuela que apasionadamente le dice sí a la vida, y no la escuela que enmudece y me enmudece. (2008, p. 84)*

Tomar estas palabras del pedagogo brasileño no como un simple deseo, como una frase más de ese sin fin de expresiones correctas, sino justamente como un posible que se efectiviza en el actuar comprometido y deseoso de aquéllos que apostamos a la escuela, y que se traduce en acciones, en posturas, pero por sobre todo en miradas hacia esos “locos bajitos” que buscan amarres en este suelo tan movedizo del siglo XXI.

### **Bibliografía**

- AGUIRRE, E. Y BURKART M. (2006) *Los vínculos actuales: confianza o amenaza*\_Revista Campo Grupal nº 83.
- ANTELO, E. (2009)\_*Clase 15: Autoridad y transmisión*. Diploma Superior en Gestión Educativa –FLACSO
- AMADO, A. (2003) *Herencias. Generaciones y duelo en las Políticas de la Memoria*. Revista Iberoamericana. V. LXIX N° 202
- ARIES, Ph. (1987) *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*, Taurus, Madrid.
- BARBERO, J. M. (2002) *Jóvenes, comunicación e identidad*. En: Pensar Iberoamérica. Revista de cultura, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), número 0.
- BERARDI, FRANCO (2007), *Generación post-alfa: patologías e imaginarios en*

el semicapitalismo. Ed. Tinta Limón. Bs As.

- BAUMAN, ZYGMUNT. (1998) Capítulo IV: *Turistas y vagabundos*, en. *La globalización: consecuencias humanas*. Recuperado de [http://www.pasa.cl/wp-content/uploads/2011/08/Turistas\\_y\\_Vagabundos\\_Baumann\\_Zygmunt.pdf](http://www.pasa.cl/wp-content/uploads/2011/08/Turistas_y_Vagabundos_Baumann_Zygmunt.pdf)
- BAUMAN, ZYGMUNT. (1999), Prologo de “Modernidad Líquida”. Recuperado de [http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/T14\\_Docu1\\_Lamodernidadliquida\\_Bauman.pdf](http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/T14_Docu1_Lamodernidadliquida_Bauman.pdf)
- BAUMAN, ZYGMUNT (2000) Trabajo, consumismo y nuevos. Pobres. Capítulo 2. Gedisa. Buenos Aires.
- BAUMAN, Z. (2007) *Entrevista sobre la educación. Desafíos pedagógicos y modernidad líquida*. En: Revista Propuesta Educativa N° 28. FLACSO. Bs. AS.
- BAUMAN, ZYGMUNT. (2012), *Esto no es un diario*. Buenos Aires. Paidós 1° edición.
- BUSTELLO, E. (2011) *El recreo de la Infancia...* Buenos Aires. Siglo Veintiuno Editores.
- CARLI, Sandra (2002) *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*, Miño y Dávila, Buenos Aires. Miño y Dávila,
- CARLI, Sandra. (2009) *Clase 16: Los dilemas de la transmisión en el marco de la alteración de las diferencias generacionales*. Diploma Superior en Gestión Educativa. Buenos Aires. Flacso Argentina.
- CARLI, S. (2011) *Infancia, crisis social y memorias culturales. Las fotografías de fines del siglo XX* en *La memoria de la Infancia. Estudios sobre historia, cultura y sociedad*. Bs. As. Paidós.
- COLANGELO MA. ADELAI DA (2003), *La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje*. Ponencia presentada en Congreso Internacional: *La formación docente entre el S. XIX y S. XXI*. Ministerio de Educación, Buenos Aires.
- COREA, Cristina. (2004).Capítulo dos: *Pedagogía y comunicación* y Capítulo tres: *El agotamiento de la subjetividad pedagógica*. En Corea, C. y LEWKOWICZ, I. *Pedagogía del aburrido*. Bs. As Paidós educador.

- CORNU, L. (1999) *La confianza en las relaciones pedagógicas*. En Frigerio, G.; Poggi, M. y Korinfeld, D. (comps.), en *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- CORNU, L. (2004) *Transmisión e institución del sujeto: transmisión simbólica, sucesión, infinitud*. En: FRIGERIO, Graciela y DIKER Gabriela (comps.) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires: Novedades educativas
- CURIA, M. (2006) *Pequeños consumidores: algunas reflexiones sobre la oferta cultural y la construcción de identidades infantiles*. En: *La cuestión de la Infancia*, S Carli (comp.) Buenos Aires, Paidós. (pp.303-319)
- DARRIBA, V. Y RABELLO DE CASTRO, L (2001) *Construcciones de identidad y la búsqueda de la felicidad en la cultura de consumo*. En Rabello de Castro (org) *Infancia y adolescencia en la cultura del consumo*, Buenos Aires.- México, Lumen (pp. 111- 134)
- DELEUZE, GILLES (1996), *Post-scriptum sobre las sociedades de control*, en: Deleuze, G., *Conversaciones 1972-1990*. Valencia. Pre-textos. pp. 277-286
- DOTRO, V. (2007) “La Infancia entre la inocencia y el mercado”. Ponencia presentada en Jornadas de Cine y Formación Docente. En Río Grande Ushuaia. Ministerio de Educación. Recuperado en [http://www.me.gov.ar/curriform/publica/sunshine\\_Dotro.pdf](http://www.me.gov.ar/curriform/publica/sunshine_Dotro.pdf)
- DUBET F. (2015) *¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque afirmemos lo contrario)* Bs. As. Siglo XXI. Editores. .
- DUEK, C.; ENRIZ, N.; MUÑOZ LARRETA, F. y TOURN G. (2011). *Representaciones de la ludicidad en el bicentenario: Acerca de la asombrosa excursión de José Zamba*. Ponencia presentada en IX Jornadas de Sociología. *Capitalismo del siglo XXI, crisis y reconfiguraciones. Luces y sombras en América Latina*. Carrera de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales UBA. Buenos Aires.
- DUSCHATZKY, S. Y COREA, C.. (2002) *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós,



- DUSCHATZKY, S. (2009) Clase 12 “Diversidad, singularidad, experiencia. ¿Hablamos de lo mismo?” Posgrado de Gestión Educativa. Buenos Aires. Flacso Argentina.
- DUSSEL, I. (2007) *La transmisión cultural asediada: los avatares de la cultura común en la escuela*. En: Revista Propuesta Educativa N° 28. Bs. AS FLACSO.
- FREIRE, P. (2008) *Cartas a quien pretende enseñar*. Bs. As. Siglo XXI. Editores.
- GAMARNIK, C. Clase 8: *La cultura masiva, la cultura mediática y la escuela: vínculos, cruces y posibilidades*. En: Diploma Superior en Currículum y prácticas escolares en contexto. Buenos Aires: FLACSO Argentina.
- GONÇALVES VIDAL, (2011). Clase 1: Cultura escolar. Una herramienta teórica para explorar el pasado y el presente de la escuela en su relación con la sociedad y la cultura. Diploma Superior en Currículum y Prácticas Escolares. . Buenos Aires. FLACSO Argentina
- HASSOUN, J. (1996) *Los contrabandistas de la memoria*. Bs. As. Ediciones de la Flor.
- JAY, M. (2009) Capítulo 1: *El juicio de la 'experiencia'*. Capítulo 9: *La reconstitución postestructuralista de la experiencia*. Bataille, Barthes y Foucault. En: Cantos de experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal. Buenos Aires: Paidós.
- KIEL, L. (2005) *De sin límite a limitados*, en Materiales para la Capacitación. Escuela de Capacitación CePA ,Secretaría de Educación, Ciudad de Buenos Aires
- LEWKOWICZ, I. (2009) *Clase 9: Escuela y ciudadanía. Una relación en cuestión*. Diploma Superior en Gestión Educativa. Buenos Aires. Flacso Argentina
- LÓPEZ, N., RODRÍGUEZ, J. y TOMASSINO, M. *La situación de la primera infancia en la Argentina: a dos décadas de la ratificación de la Convención sobre los Derechos del Niño* .1a ed. - Córdoba: Fundación Arcor, 2012. E-Book.

- MINZI, V. (2006) *Los chicos según la publicidad. Representaciones de infancia en el discurso del Mercado de productos para chicos*. En: CARLI, S. (comp.) *La cuestión de la Infancia*, Buenos Aires, Paidós. (pp.209 - 240))
- MINZI, V. (2009) “Algo más que un Juego de niños”, en Dossier Infancias. *Revista Monitor* n°22. Buenos Aires.
- MONTES, G. (1999) *El corral de la Infancia*. Buenos Aires. Libros del Quirquincho.
- MERIEU P. (2004) *El maestro y los derechos del niño. ¿Historia de un mal entendido?* Barcelona. Octaedro
- MEIRIEU, P. (2006). *El significado de Educar en un mundo sin referencias*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Dirección Nacional de Gestión Curricular y Gestión Docente Área de Desarrollo Profesional Docente
- MERIEU, P. (2010) *Una llamada de atención. Carta a los mayores sobre los niños de hoy*. Barcelona. Ariel
- NOBILE, M. (2011). *Redefiniciones de la relación docente alumno*. En Tiramonti, G (dir) *Variaciones de la forma escolar*. Ed Homo sapiens/ Flacso Buenos Aires.
- PÁL PELBART, P. (2009) *Políticas de la percepción*. Encuentro con el autor en Colegio Pcial Alicia Moreau de Justo. Tierra del Fuego
- POSTMAN, N. (1994) *Introducción, Capítulo 8*. En *The disappearance of childhood*. New York. Vintage Books. Traducción Daniela Pelegrinelli
- PROPPER, FLAVIA. (2007) *La era de los super niños. Acerca de la representación de la infancia en los dibujos animados contemporáneos*. Recuperado en <http://www.udes.edu.ar/files/EscEdu/Resumen%20Ma/PROPPER.PDF>
- RABELLO DE CASTRO, L. (2001) *Introducción: infancia y adolescencia hoy*. En Rabello de Castro (org) *Infancia y adolescencia en la cultura del consumo*, Buenos Aires.- México, Lumen (pp. 9-54)

- REDONDO P. (2011) *Entre lo social y lo educativo. Notas sobre Políticas y Prácticas frente a la desigualdad*. En Elichiry, N. (comp) Políticas y prácticas frente a la desigualdad educativa. Tensiones entre la focalización y la universalización. Ensayos y Experiencias. Buenos Aires. Noveduc.
- SIBILIA, P., (2008). *La intimidación como espectáculo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- STEINBERG, S. Y KINCHELOE, J. (1997) *Basta de secretos: cultura infantil, saturación de información e infancia postmoderna*. En Kincheloe, J. y Steinberg, S. (comps.) *Cultura Infantil y multinacionales* Madrid, Morata.
- TENTI FANFANI, E. (2004). *Viejas y nuevas formas de autoridad docente*, en Revista *Todavía*. N° 7. Buenos Aires. Recuperada en : [www.revistatodavia.com.ar/todavia07/notas/tenti/txttenti.html](http://www.revistatodavia.com.ar/todavia07/notas/tenti/txttenti.html)
- TIRAMONTI, G. (dir.) (2004) *La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación*. En: G. Tiramonti, *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Ed. Manantial, Buenos Aires.
- TOBEÑA, V. (2011) *Notas sobre el cambio cultural y su incidencia en las subjetividades contemporáneas*. En Tiramonti, G (dir) "Variaciones de la forma escolar" Ed Homo sapiens/ Flacso Buenos Aires: FLACSO
- VILLA, A. (2008) *La herencia legada y la herencia negada*. Ponencia presentada a las 2das. *Jornadas de Doctorado* de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales .FLACSO Argentina.
- ZELMANOVICH, P. (2003) *Contra el desamparo*, en: "Enseñar Hoy. Una introducción a la Educación en tiempos de crisis". Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- ZELMANOVICH, P. (2007) *Apostar a la Transmisión y a la enseñanza .A propósito de la producción de infancias*. Jornadas Cine y Formación Docente 2007. Ministerio de Educación, Tierra del Fuego.

- ZELMANOVICH P. (2011) Clase 19. *Los saberes en relación con las subjetividades de niños, jóvenes y adultos*. En Diploma Superior en Currículum y prácticas escolares en contexto. Buenos Aires. FLACSO Argentina.
- ZELMANOVICH, P. (2011) *Violencia y desamparo*. Videoconferencia. <https://www.youtube.com/watch?v=ziJ5lkH71lc>

## ANEXO

### Cuadro que representa los porcentajes de asistencia entre 1999 y 2015. Escuela Pública del centro de una ciudad del conurbano bonaerense. Sextos y Primeros año . Turno mañana

<b>AÑO</b>	<b>Grado<sup>38</sup></b>	<b>M</b>	<b>A</b>	<b>M</b>	<b>J</b>	<b>J</b>	<b>A</b>	<b>S</b>	<b>O</b>	<b>N</b>	<b>TOTAL</b>	<b>Días con inasistencia total<sup>39</sup></b>	<b>Días con inasistencia de más del 50%<sup>40</sup></b>	<b>Observaciones</b>
<b>1999</b>	SEXTO A	96	92	87	90	78	90	91	90	94	89.8	5	1	
	SEXTO B	95	97	90	90	70	92	95	94	86	89.8	7	1	
	PRIMERO A	97	95	86	89	50	92	92	82	89	85.6	8	1	
	PRIMERO B	94	93	90	86	78	84	90	86	86	87.4			
<b>2000</b>	SEXTO A	90	87	80	85	76	83	86	90	78	83.8	12	4	
	SEXTO B	92	84	82	84	86	91	95	93	91	88.6	3	2	
	PRIMERO A													Se extraviaron los datos
	PRIMERO B	96	90	77	82	75	80	80	83	82	82.7	7	9	
<b>2001</b>	SEXTO A	80	91	93	84	80	58	92	64	90	81.3	22		
	SEXTO B	86	97	92	82	R/T	76	96	94	94	89.6	7	1	R/T Retención de tareas
	PRIMERO A	93	95	92	77	73	39	89	86	48	76.8	16	19	
	PRIMERO B	82	94	86	79	62	57	84	83	84	79	13	14	
<b>2002</b>	SEXTO A	96	96	90	85	89	97	94	92	90	92			Meses con asistencia intermitente
	SEXTO B	98	95	94	81	91	94	94	93	93	92.5	3	2	
	PRIMERO A	95	92	89	83	86	90	85	87	90	88.5			Niños con inasistencia de varios días continuos.
	PRIMERO B	93	91	84	79	76	86	81	81	84	83.8			Meses con asistencia intermitente. Niños con inasistencia de varios días continuos.
<b>2003</b>	SEXTO A	97	96	85	95	95	96	96	94	91	93.8	3		
	SEXTO B	97	95	94	95	93	96	93	90	93	94	1		
	PRIMERO A	92	88	84	83	82	84	83	91	83	85.5	3	8	Meses con asistencia intermitente
	PRIMERO B	97	90	85	90	82	87	83	91	78	87	3	2	Meses con asistencia intermitente
<b>2004</b>	SEXTO A	99	93	88	77	92	93	92	82	84	88.8	5	1	
	SEXTO B	98	97	94	91	95	97	94	95	94	95			
	PRIMERO A	99	86	91	79	88	91	89	76	82	86.7	6	2	Niños con inasistencia de varios días continuos.
	PRIMERO B	92	81	87	74	82	67	89	84	85	82.3	3	2	Niños con inasistencia de varios días continuos.

<sup>38</sup> Se tomaron cuarto grupos del turno mañana, los dos sextos años (los niños más grandes) y los dos primeros años que representan los más pequeños.

<sup>39</sup> En general estos días corresponden a inasistencias del maestro, o en menor medida a inclemencias climáticas de gran intensidad.

<sup>40</sup> En general estos días con tanta inasistencia corresponden a problemas climáticos o a la inasistencia del maestro (al avisar en la puerta de entrada, muchas familias, no dejan al niño o niña en la escuela)

<b>AÑO</b>	<b>Grado</b>	<b>M</b>	<b>A</b>	<b>M</b>	<b>J</b>	<b>J</b>	<b>A</b>	<b>S</b>	<b>O</b>	<b>N</b>	<b>TOTAL</b>	<b>Días con inasistencia total</b>	<b>Días con inasistencia de más del 50%</b>	<b>Observaciones</b>
<b>2005</b>	SEXTO A	95	93	98	70	53	89	91	92	88	85.4	12		
	SEXTO B	98	96	91	84	83	90	93	92	92	91			Junio/ Julio Niños con inasistencia de varios días continuos.
	PRIMERO A													Se extraviaron los datos
	PRIMERO B	91	82	84	88	70	82	74	80	70	80.1	4	2	Meses con asistencia intermitente. Niños con inasistencia de varios días continuos.
<b>2006</b>	SEXTO A	95	92	94	92	88	88	94	87	74	89.3	5	2	Nov. Paro docente varios días
	SEXTO B	95	92	94	95	78	93	94	94	88	91.4	2	1	
	PRIMERO A	87	94	88	88	66	88	94	87	87	86.5	4	4	Nov. Paro docente varios días
	PRIMERO B	90	88	75	80	76	79	83	73	56	77.7	12	3	Nov. Paro docente varios días. Asistencia intermitente.
<b>2007</b>	SEXTO A	94	92	85	85	84	80	91	87	83	86.7	2	9	
	SEXTO B	91	93	91	80	81	88	81	82	86	85.8	1	6	
	PRIMERO A	91	85	86	71	60	76	70	70	77	76.2	3	30	Asistencia intermitente.
	PRIMERO B	85	87	83	83	71	77	89	75	76	80.6	5	21	Asistencia intermitente.
<b>2008</b>	SEXTO A	95	96	94	87	87	80	89	91	80	88.7	3	3	
	SEXTO B	91	88	85	82	85	75	87	90	88	85.6	3	10	
	PRIMERO A	92	90	88	84	81	90	82	86	74	85.2	5	5	
	PRIMERO B	87	77	80	73	73	83	65	69	75	75.7	5	11	Asistencia intermitente.
<b>2009</b>	SEXTO A	72	87	87	80	68	88	83	86	79	81.1	12	14	Varios paros . Gripe A
	SEXTO B	70	89	85	78	68	92	93	92	92	84.3	5	8	Varios paros . Gripe A
	PRIMERO A	66	75	75	65	84	71	67	65	78	71.7	25	12	Varios paros . Gripe A
	PRIMERO B													Se extraviaron los datos
<b>2010</b>	SEXTO A	88	94	92	87	81	88	83	79	86	86.4	6	4	
	SEXTO B	87	86	91	87	80	82	79	88	90	85.5	4	9	
	PRIMERO A	77	81	82	75	70	75	74	72	76	75.8	12	7	Niños con inasistencia de varios días continuos
	PRIMERO B	88	90	87	82	65	77	78	67	80	79.3	8	8	Asistencia intermitente
<b>2011</b>	SEXTO A	94	93	92	90	89	79	88	97	90	90.2	2		
	SEXTO B	96	80	82	74	81	76	58	69	74	76.6	8	4	Niños con inasistencia de varios días continuos
	PRIMERO A	88	84	83	77	73	76	72	82	73	78.6	6		Niños con inasistencia de varios días continuos
	PRIMERO B	92	90	92	87	87	90	87	85	87	88.5		3	
<b>2012</b>	SEXTO A	85	84	89	86	75	78	83	76	79	81.6	5	14	
	SEXTO B													Se extraviaron los datos
	PRIMERO A	78	85	80	75	64	72	76	64	71	73.8	17	19	
	PRIMERO B	75	80	78	74	58	69	70	56	63	69.2	24	15	

<b>AÑO</b>	<b>Grado</b>	<b>M</b>	<b>A</b>	<b>M</b>	<b>J</b>	<b>J</b>	<b>A</b>	<b>S</b>	<b>O</b>	<b>N</b>	<b>TOTAL</b>	<i>Días con inasistencia total</i>	<i>Días con inasistencia de más del 50%</i>	<b>Observaciones</b>
<b>2013</b>	SEXTO A	94	91	86	86	86	82	81	92	85	87	3	4	
	SEXTO B	89	89	76	87	78	84	78	85	82	83.1	6	10	
	PRIMERO B	68	79	60	71	63	65	70	68	57	66.7	25	13	
	PRIMERO A													Se extraviaron los datos.
<b>2014</b>	SEXTO A	24	92	84	85	82	65	77	75	73	73	27	5	Paro inicio de clases
	SEXTO B	33	84	81	75	74	63	75	74	64	69.2	28	17	Paro inicio de clases. Asistencia intermitente
	PRIMERO A	5	85	80	68	75	40	69	61	68	61.2	34	19	Paro inicio de clases. Asistencia intermitente
	PRIMERO B	5	84	82	66	70	50	75	62	62	61.7	36	15	Paro inicio de clases. Asistencia intermitente
<b>2015</b>	SEXTO A	89	89	83	81	73	69	75	76	79	79.3	8	8	Asistencia intermitente
	SEXTO B	88	87	84	83	86	75	82	82	82	83.2	5	17	
	PRIMERO A	85	89	82	76	83	63	67	77	57	75.4	5	14	Hubo varios casos de Varicela
	PRIMERO B	80	84	76	70	64	54	60	60	72	68.8	16	11	

### **Observaciones**

El análisis de los datos de este cuadro, nos permite observar cómo fue decayendo la asistencia a clase, visibilizándose así la discontinuidad en la presencia de los niños y niñas en la escuela, y por ende en sus procesos de aprendizaje.

No es el propósito de este trabajo hacer un análisis de las causas que determinan esta transformación en la asistencia a la escuela, simplemente este detalle a lo largo de diecisiete años permite comprobar cómo fue fluctuando y disminuyendo dicha asistencia, visibilizando de esta forma el marco de discontinuidad y liquidez en el que se mueve la infancia.

Sí, es importante señalar que la matrícula de la escuela fue cambiando, concurriendo cada vez más cantidad de niños provenientes de la Ribera quilmeña, lo que dificulta el acceso a la escuela los días de fuertes lluvias. Pero no puede señalarse esta razón como la única. Se observa por un lado muchos días sin clase (ausencia del maestro o problemas climáticos) y una asistencia cada vez más discontinua. En los últimos años hubo pocos meses con una asistencia superior al 90 %.

Otra cuestión a señalar, que quizá no queda del todo reflejada en este cuadro, es el aumento en inasistencias por varios días consecutivos, de cada vez más alumnos. (En general se da por enfermedad)

