

“La infancia” en las representaciones de los maestros y las maestras

Avances de una investigación en proceso

MARTÍN CALDO* | NORA GRAZIANO**
ELIZABETH MARTINCHUK*** | MAURA RAMOS****

El artículo presenta la investigación acerca de las representaciones sociales sobre la infancia de los maestros y maestras que asisten a la universidad. El texto aborda distintos aspectos emergentes del análisis de los datos: 1) los supuestos culturales, filosóficos y pedagógicos que las definiciones de los encuestados expresan; 2) una aproximación a los núcleos representacionales de naturalización e idealización de la infancia, que pueden señalarse a partir del trabajo de diálogo entre la teoría y la construcción de datos; y 3) una serie de interrogantes generados a partir de los avances producidos en la investigación.

This article presents a research about the social representations of childhood of male and female teachers who attend the university. The document deals with diverse aspects resulting from the data analysis: 1) the cultural, philosophical and pedagogical assumptions expressed by the polled teachers; 2) a rapprochement to the representational cores of naturalization and idealization of the childhood, which can be pointed thanks to the dialogue work between theory and data construction; and 3) the different questions generated by the advances that are produced by the research.

Palabras clave

Representación social
Sentido común
Infancia
Docentes
Naturalización
Idealización

Keywords

Social representations
Common sense
Childhood
Teachers
Naturalization
Idealization

Recepción: 7 de diciembre de 2010 | Aceptación: 11 de marzo de 2011

* Licenciado en Ciencias de la Educación y profesor de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTref). Temas de trabajo: infancia; educación secundaria de adultos. Publicaciones recientes: (2011), “El sentido común de los maestros/as. Preguntas y desafíos para la formación pedagógica de los docentes en la universidad”, en S. Serra, N. Fattone y P. Caldo (coords.), *La pedagogía en el pensamiento contemporáneo. Debates, encuentros y desafíos*, Rosario, Rosario Laborde Editor, pp. 477-486. CE: mjcaldoy@yahoo.com.ar

** Magister en Epistemología de la Investigación Científica (UNLa), profesora de (UNTref) y de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Temas: la infancia como alteridad; análisis pedagógico de la obra del escritor italiano Gianni Rodari. Publicaciones recientes: (2011, en colaboración con F. Hillert y M.J. Ameijeiras, comps.), *La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión. Reflexiones de un encuentro*, Buenos Aires, UBA-Facultad de Filosofía y Letras/Ediciones Buenos Libros. CE: ngraziano@untref.edu.ar

*** Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA), asistente en el programa de Incentivos a la Investigación, UNTref. Temas de trabajo: infancia y educación superior. CE: elizabethmartinchuk@gmail.com.

**** Licenciada en Ciencias de la Educación, profesora de UNTref y de UBA. Publicaciones recientes: (2011), “El sentido común de los maestros/as. Preguntas y desafíos para la formación pedagógica de los docentes en la universidad”, en S. Serra, N. Fattone y P. Caldo (coords.), *La pedagogía en el pensamiento contemporáneo. Debates, encuentros y desafíos*, Rosario, Laborde Editor, pp. 477-486. CE: maura@speedy.com.ar

INTRODUCCIÓN

El trabajo que presentamos condensa los avances provisorios y parciales en la tarea de investigación colectiva desarrollada desde el año 2009 en la que nos hemos preguntado por las representaciones de la infancia de los maestros y maestras.¹ El proyecto se encuadra en la programación científica de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTreF), de la República Argentina.

El objetivo central del presente texto es compartir las primeras aproximaciones a la forma en la que las maestras y maestros estudiados se representan a “la infancia”, y así dar cuenta de los problemas teóricos implicados, de las decisiones tomadas en la recolección y análisis de los datos, y de los debates conceptuales abiertos al interior del equipo.

Presentaremos en primer lugar los aspectos generales del diseño y las decisiones metodológicas del estudio. En segundo lugar, explicitaremos los conceptos fundamentales que constituyen el andamiaje teórico de la investigación, puestos en diálogo con la labor de análisis llevada a cabo durante este periodo. Y en tercer lugar, propondremos los avances preliminares emergentes del estudio de los datos, dejando planteadas, por último, algunas conclusiones provisorias e interrogantes abiertos para la continuidad de la tarea.

EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación en curso tiene como objetivos indagar acerca de las representaciones sociales (RS) que sobre la infancia tienen los maestros y maestras, y evaluar el impacto de la formación universitaria sobre estas representaciones. Tal como se señala en la

introducción, en este artículo sólo explicitaremos los avances relativos al primero de ellos.

El enfoque elegido para el estudio de las RS es “procesual” y, a diferencia de otros abordajes de tipo “estructural”, privilegia los aspectos sociales, culturales e intersubjetivos que permiten comprender el carácter instituyente e instituido de las RS (cfr. Araya, 2002: 47-49).

En términos metodológicos, el proyecto triangula técnicas de tipo cuantitativo y cualitativo, combinando la riqueza de los estudios en profundidad con el relevamiento de tendencias globales. Se trabajó con 66 maestros y maestras que cursaron las carreras de Complementación docente de la UNTreF,² sujetos que expresan una amplia variedad etaria y de pertenencia a distintos tipos de instituciones (públicas y privadas, confesionales y laicas), a las que concurren niños y niñas de distintos niveles socioeconómicos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, provincia de Buenos Aires y localidades del resto del país.

La obtención de datos se realizó a través de la aplicación de dos cuestionarios, el registro de observación de clases y la realización de entrevistas individuales semiestructuradas. El primer cuestionario, en el cual se basa fundamentalmente el presente avance, combina preguntas abiertas, cerradas y de expresión gráfica, y brinda una variedad de vías de acceso a las consideraciones de los maestros y maestras sobre la infancia. Se aplicó en marzo de 2009 con los alumnos y alumnas que ingresaban al trayecto universitario de formación. El segundo cuestionario, orientado a la indagación sobre el impacto de la formación, plantea preguntas acerca de las continuidades

1 Nos referimos a los proyectos: “Las representaciones sobre la infancia de los maestros y maestras. Categorías y supuestos” una investigación exploratoria que analizó 100 casos de maestros y maestras dentro de los cuales se recortan los 66 casos que corresponden al actual proyecto: “Las representaciones sobre la infancia de los maestros y maestras estudiantes de las carreras de educación de la UNTREF (de modalidad presencial y virtual). El impacto de la formación universitaria sobre sus conceptualizaciones iniciales. Estudio de la cohorte (2009-2010)”.

2 Los alumnos y alumnas comenzaron sus estudios universitarios en marzo de 2009 en las diplomaturas universitarias en Organización y conducción de instituciones educativas y Desarrollo curricular, en las modalidades presencial y virtual.

o rupturas en las conceptualizaciones realizadas con anterioridad. Se trabajó con los alumnos y alumnas ya encuestados y que completaron el recorrido en septiembre de 2010.

Las *observaciones* se realizaron en dos clases de la asignatura Actualización del pensamiento pedagógico, en el curso 2009; tenían el propósito de indagar acerca del tema sujeto/ infancia, y aportaron elementos propios de las interacciones verbales entre los maestros y maestras.

Las *entrevistas* indagan en las categorías emergentes y en los eventos, significativos o no en la trayectoria de los informantes, para la revisión o no de sus representaciones iniciales. Fueron realizadas en septiembre de 2010, una vez que las/los maestros estudiantes completaron su trayectoria de la diplomatura. Dado que están en pleno procesamiento, no serán tomadas como material de referencia en el presente artículo.

Para el análisis de los datos se optó por una reformulación³ del método comparativo constante de A. Strauss y P. Glaser (1967). Desde esta perspectiva metodológica se utiliza un conjunto de procedimientos para desarrollar teoría inductivamente de los datos empíricos. Supone una perspectiva de investigación basada en la construcción de conceptos a través de un diálogo constante entre la teoría y la construcción de los datos, y da lugar a nuevas categorías con un nivel creciente de abstracción. Cabe aclarar que, en los casos de algunos conceptos emergentes de la preguntas del cuestionario que lo admiten, hemos establecido referencias porcentuales que respetan el encuadre comprensivo, sin pretensión de generalizar sus afirmaciones.

CONCEPTOS CENTRALES

Educación e infancia. “La infancia” como campo de investigación

Entender a la educación como una forma particular de socialización supone “...la conformación de sujetos sociales determinados” (Cullen, 2004: 17). La educación moderna, en general, ha centrado la producción de subjetividad en la formación del sujeto racional único, pero las conceptualizaciones en torno al sujeto pedagógico en general, y a la infancia en particular, han variado de acuerdo a las diferentes concepciones y racionalidades que subyacen a los distintos proyectos pedagógicos. Esto abre un campo de problemas que nos desafía a considerar supuestos y especificar consecuencias prácticas, ya que la educación, en sentido estricto, empieza cuando discutimos los criterios que legitiman la enseñanza como una forma de socialización (cfr. Cullen, 2004: 17 y ss).

En forma sintética, partiremos de reconocer dos concepciones sobre la educación: una *naturalista* y otra *histórica*,⁴ a partir de las cuales se ha teorizado a la educación y se han configurado diferentes racionalidades que contribuyen a definir el tipo de subjetividad a constituir.

La *concepción naturalista* parte de fundamentar las razones de educar en el hecho de considerar a la educación como la promotora del desarrollo del sujeto regido por las leyes naturales. En consecuencia, se espera que mediante la acción educativa se pueda pasar de un estado a otro (de no educado a educado) a partir de la idea del cambio o desarrollo natural. Esta concepción ha cristalizado en dos tipos de racionalidades a lo largo de la modernidad: la metafísica y la positivista.

3 La reformulación de María Teresa Sirvent, investigadora argentina, retoma los aspectos metodológicos de Glaser y Strauss e incorpora un análisis más global que incluye el registro de tres columnas como forma de recolección y fichaje de los datos, a partir de los cuales se avanza en una creciente categorización.

4 Siguiendo al autor antes mencionado, estas concepciones se expresan a través de supuestos y perspectivas de intervención en distintos proyectos pedagógicos, más allá de los momentos históricos de emergencia.

La *concepción histórica*, a diferencia de la anterior, parte de considerar a la educación como una práctica histórica mediada por acciones sociales; en consecuencia, se espera que dichas acciones den lugar a la conformación de sujetos políticos (aptos para la vida en democracia) o sujetos económicos (aptos para el trabajo). Esta concepción ha cristalizado en dos tipos de racionalidades a lo largo de la modernidad: la ilustrada y la pragmática.

De la distinción entre ambas concepciones emerge una configuración diferente de subjetividad, ya que no es lo mismo pensar y abordar la educación como consecuencia necesaria de la determinación natural que como el producto histórico de la mediación de la acción humana.

Si bien la educación no es el único medio de socialización, y pueden reconocerse actualmente otras prácticas, actores e instituciones socializadoras, pensamos que la escuela, como forma de institucionalización de lo educativo, sigue siendo relevante para la formación de la subjetividad de los pequeños y pequeñas que a ella concurren. Los niños y niñas y la escuela han conformado una unidad de la cual resulta difícil abstraerse al momento de pensar la infancia. En un trabajo anterior señalábamos la persistencia de las concepciones antes mencionadas, que provienen de los momentos fundantes de la escuela como entidad moderna (cfr. Asprella *et al.*, 2005: 417). Pretendemos enfocar ahora nuestra indagación sobre el tipo de representaciones y la lógica desde la cual los maestros y maestras definen a la infancia como destinataria de la acción pedagógica.

Los discursos sobre la infancia han alcanzado un volumen considerable en la bibliografía contemporánea. En el contexto de crisis de las conceptualizaciones modernas, distintos autores aportan al análisis crítico y la reconceptualización de la categoría desde

estudios y reflexiones históricas, sociológicas, antropológicas, filosóficas y pedagógicas.

Por un lado, podemos señalar estudios como los de R. Baquero y M. Narodowski (1994) y M. Narodowski (1994), quienes intentan una recuperación histórica del concepto poniendo de relevancia la implicación moderna entre *infancia* y *escolaridad* en la construcción del alumno. La pedagogía y la psicología reintegran sus discursos en el ámbito de las instituciones escolares haciendo de la infancia un punto de partida y de llegada de la acción pedagógica, un supuesto indiscutible a partir del cual es posible construir teórica y prácticamente al alumno. La *infancia* genera simultáneamente un campo de conocimientos y un cuerpo depositario de la acción normalizadora de la educación. Los mencionados autores dejan abierto el interrogante sobre la primacía actual de la escuela en la conformación de la *infancia* y de un discurso unificado sobre ella, abriéndose a la problematicidad que plantea el escenario cultural contemporáneo signado por el impacto de las nuevas formas de comunicación e información.

Una tesis semejante sostienen C. Corea e I. Lewkowicz (1999) al afirmar el agotamiento de la potencia instituyente de las instituciones que forjaron la infancia moderna, concebida como *etapa de latencia en relación al hombre y mujer del mañana*. Sostienen que el niño se ha constituido en *sujeto en actualidad*, portador de derechos propios, consumidor y receptor infantil particular, lo que destituye prácticamente la concepción moderna de niñez.

Por su parte, S. Carli enfoca el estudio de las modificaciones producidas en la infancia a partir de los profundos cambios introducidos en la sociedad argentina en el periodo que comienza con la instauración de la última dictadura militar⁵ y que continúa con las décadas de estabilidad democrática y aumento de la pobreza. Una serie de hipótesis con las cuales

5 La referencia es a la última dictadura que entre 1976 y 1983 produjo una feroz represión con miles de detenidos, desaparecidos y exiliados; una redistribución regresiva del ingreso y la riqueza; y la destrucción del aparato productivo, entre otras cuestiones.

describe ese proceso suponen que la *infancia* pasó de ser una "...sociedad infantil caracterizada por la mezcla social a una sociedad crecientemente marcada por las diferencias sociales" (Carli, 2006: 21). Así, la *infancia*, que había adquirido visibilidad por el reconocimiento de los derechos del niño, sufría a la vez la invisibilización de las consecuencias trágicas del cambio social. Por otra parte, se plantea la afectación de la niñez por "...procesos de homogeneización y heterogeneización sociocultural. Mientras ciertos elementos indican formas de uniformización de la cultura infantil... el aumento de la desigualdad social generó una mayor e irreversible distancia entre las formas de vida infantil..." (Carli, 2006: 21).

Estos aportes nos invitan a preguntarnos acerca de si es pertinente hablar de *infancia* o deberíamos hablar de *infancias*. Si pensamos en dos niños de la misma edad, uno de los cuales vive en un asentamiento al lado de la vía del tren, mientras que otro habita un barrio privado del cual no sale ni siquiera para ir a la escuela, ¿podemos hablar de los niños en un singular que encierra un cuerpo conceptual cerrado, sin fisuras?

Consideramos importante destacar también los aportes de W. Kohan (2004) y C. Cullen (2009) como un intento de abrir el concepto a significaciones múltiples desde la reflexión filosófica sobre la educación. El primer autor plantea un quiebre en el continuo de los discursos filosófico-pedagógicos tradicionales sobre la *infancia* que permitiría una inversión de la visión moderna para sacar la categoría del ámbito de la inmovilidad y de la pasividad con la que fue constituida. La situación de la infancia, dicha por la modernidad, estaría agotada. W. Kohan cita a G. Agamben para introducir la idea de que *experiencia e infancia son condiciones de posibilidad de la vida humana sin importar la edad*, con lo cual se estaría invirtiendo la visión iluminista de la infancia como edad de la pasividad y de la dependencia para empezar a verla como condición de rupturas, experiencia de transformaciones y

sentido de la metamorfosis de cualquier ser humano en cualquier momento de su vida. Se trataría, por tanto, de una política del pensamiento que apuesta a la igualdad de los diferentes, aboliendo la jerarquización del pensamiento adulto como representante del pensamiento infantil. Por su parte, Cullen (2009) propone la interpretación de la infancia como *facundia interpelante*, como potencialidad misma de la vida humana, como el inicio siempre inédito de sentidos posibles, como lo nuevo y lo alternativo en forma simultánea:

... la infancia es ya (justamente como anterior a la experiencia) rostro que interpela, facundia (elocuencia) no atrapada por la relación del lenguaje y cultura, sino simplemente exterioridad, alteridad, otro en cuanto otro. En este sentido es, desde siempre, elocuencia interpelante (lo que estoy llamando facundia) (Cullen, 2009: 58).

Y redefine en forma crítica la valoración negativa de la ausencia de la palabra que signó la conceptualización del *infans* (el que no habla).

Los estudios mencionados aportan críticamente a la problematización del concepto. Si el discurso triunfante ha sido dominado por la uniformidad, por brindar el mandato a la escuela de formar a las nuevas generaciones para sacarlas de su estado de minoridad a través de la educación, para formar ciudadanos que hagan buen uso de su razón teórica y práctica, resultaría esperable encontrar rasgos de cierta "naturalización de la infancia" que se instala y opera en el sentido común de los maestros y maestras generando discursos y prácticas sobre los destinatarios de la acción pedagógica. A esta hipótesis inicial hemos sumado, en el proceso de la investigación, la coexistencia de rasgos que aluden simultáneamente a cierta "idealización de la infancia", y que se rearticulan con los anteriores en la complejidad del pensamiento de los maestros y maestras.

Construir saber sobre las representaciones de la infancia, conocer la o las formas en que la piensan y analizar los supuestos que subyacen a dichas conceptualizaciones se transforma en un desafío para el conocimiento y para la tarea práctica de quienes trabajamos en la formación de las y los docentes. En nuestro caso particular nos importa la formación pedagógica universitaria de los maestros y maestras, pero consideramos relevante instalar estos interrogantes en el debate de la formación docente en su conjunto.

Sobre las representaciones sociales

El concepto de representación social (RS) alude siempre a la representación de algo o alguien y al proceso por el cual se establece la relación entre un contenido con un objeto, y también en relación con otro sujeto.

La perspectiva de análisis seleccionada en la presente investigación recupera los aportes provenientes de la psicología social, a partir de la elaboración del concepto por parte de S. Moscovici (Moscovici y Jodelet, 1986), quien retoma la noción de realidad social y su proceso de construcción. El autor propone transformar la clásica díada de interacción sujeto-objeto en la construcción del conocimiento, en una tríada en la cual se les otorga relevancia a los otros, a los cuales Moscovici denomina *Alter*. Ese *Alter* media en el proceso de construcción del conocimiento y es la doble relación con esos otros y otras, y con el objeto, lo que permite construir los significados. Esto señala el carácter social de la noción de representación, desplazando el eje de una conceptualización que sólo tenga en cuenta los mecanismos individuales de cognición, hacia otra que atienda a la construcción colectiva.

En continuidad con esa línea de análisis, D. Jodelet agrega que:

Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social,

material e ideal. En tanto que tales, presentan características específicas a nivel de organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica (Moscovici y Jodelet, 1986: 472).

Como forma de *pensamiento social*, alude a los contextos de producción y a las interacciones de los sujetos en dichos contextos. Esta interacción produce fenómenos variados y complejos, que como marco referencial posibilitan la interpretación de los hechos cotidianos y otorgan sentidos a las personas y situaciones que conforman nuestro espacio social (cfr. Moscovici y Jodelet, 1986: 475).

Desde esta perspectiva, las RS son un producto y una acción: producto que reconoce un contenido; serie de conceptos organizados de determinada manera y que al mismo tiempo denotan una intencionalidad de apropiación de la realidad por medio de una acción de la inteligencia en forma compartida (cfr. Valencia, 2007: 54).

Asimismo, T. Ibáñez señala el doble carácter de pensamiento constituido y constituyente. Como pensamiento constituido se puede pensar en estructuras conformadas socialmente que permiten interpretar la realidad y en las cuales pueden observarse trazos de la sociedad que las construye. Al mismo tiempo, son pensamiento constituyente que no sólo está en la mente de los individuos, sino que interviene en la dinámica social como un factor constitutivo (cfr. Ibáñez, 1988: 37).

En resumen, cuando hablamos de RS estamos pensando en una construcción psicológica y social contextualizada, que expresa una de las manifestaciones del conocimiento, el *sentido común*, en el cual adquieren una particular importancia no tanto los mecanismos internos, como las interacciones con los otros y con los objetos.

Sobre el sentido común

La conceptualización del sentido común de los maestros y maestras nos remite a las

apreciaciones de diversos autores sobre el tema. Moscovici define al *sentido común* como aquel que se compone de imágenes y lazos mentales que son utilizados y hablados por todo el mundo para resolver problemas cotidianos o para prever el desenlace de eventos o situaciones:

Es un cuerpo de conocimientos basado en tradiciones compartidas y enriquecido por miles de “observaciones”, de “experiencias”, sancionadas por la práctica. En dicho cuerpo, las cosas reciben nombres, los individuos son clasificados en categorías; se hacen conjeturas de forma espontánea durante la acción o la comunicación cotidianas (Moscovici y Jodelet, 1986: 683).

Esta acumulación social adquiere el estatus de evidencia irrefutable para los sujetos, suponiendo un consenso en relación con lo que “todo el mundo conoce”, y se transforma en un cuerpo de conocimientos reconocido colectivamente. Por otra parte se pregunta por las relaciones entre conocimiento científico y conocimiento del sentido común. Señala que lejos de ser la ciencia un “agregado” a lo que la gente piensa, ésta penetra y pasa a ser parte de las formas de pensar de la persona común. Por ejemplo, en los tiempos actuales casi todas las personas poseen aunque sea una vaga idea acerca del inconsciente, los traumas o los problemas ecológicos. Es en tal sentido que Moscovici señala que el impacto de la ciencia sobre el sentido común, del común de la gente, da lugar a un *nuevo sentido común* como un *conocimiento de segunda mano* que crece asimilando estos elementos de distinta procedencia y fundándose en ellos. El primer aspecto del sentido común surgiría espontáneamente a partir del consenso y la tradición; el segundo aspecto se constituye a partir de la penetración de esos razonamientos científicos en el sentido común, que adopta y adapta esos contenidos (cfr. Moscovici y Jodelet, 1986: 685 y s.).

Por otra parte, Kaplan señala, al estudiar las representaciones de los maestros sobre la inteligencia de los niños, que:

El sentido común de los maestros, entramado complejo de teorías científicas, teorías personales, creencias, ideologías sociales, por considerarlo a-teórico, ha sido desdeñado durante mucho tiempo en la historia de la investigación educativa (Kaplan, 1997: 41).

A los fines de atender a su complejidad la autora propone, además de los aportes de la psicología social antes mencionados, los provenientes de la sociología

...para comprender cómo es el proceso mediante el cual los sujetos sociales —individuales y colectivos— construyen ciertas representaciones sociales respecto de los actores con los cuales actúan en situaciones o escenarios sociales particulares (Kaplan, 1997: 43).

Siguiendo a Bourdieu destaca la comprensión de un cierto *habitus del maestro* que, a modo de *historia incorporada*, de esquemas producidos social e históricamente, los maestros comparten en un determinado contexto social. El mismo autor destaca que estas construcciones naturalizadas operan en forma inconsciente dando lugar a un “sentido práctico” que orienta las acciones de los maestros y maestras. Por otro lado, Tenti Fanfani distingue dos tipos de saberes que los maestros y maestras tienen respecto de los niños, entrecruzados en la práctica profesional:

...un saber sistemático, formalizado en axiomas, leyes, principios, teorías, etc. Forman parte de este saber las teorías pedagógicas... las teorías psicológicas sobre el desarrollo cognitivo o afectivo de los niños y todo aquel conjunto de conocimientos objetivados y acumulados en las denominadas ciencias de la educación; [y en segundo

lugar el] “sentido común”, “refranes”, “tino”, “tacto”, etc. Este es un saber que sólo se manifiesta en la práctica profesional del maestro y ha sido aprendido en la práctica docente. Este saber no tiene la forma de teorías y conceptos científicos. Tampoco es totalmente consciente o, por lo menos, no lo es en su estructura ni en su lógica de constitución (cit. por Kaplan, 1997: 47).

Representaciones sociales, saberes sistemáticos y prácticas cotidianas, dan lugar y son reconstituidas por un *sentido común* que sería el producto y el productor complejo y dinámico de procesos constructivos de orden psicológico, social y cultural. Se traduce en formas de pensar, clasificar y juzgar sucesos y sujetos al mismo tiempo que da lugar a formas de interacción que se naturalizan, adquiriendo la condición de cuasi evidencia.

A modo de hipótesis de trabajo consideramos también que por el carácter tácito, y a menudo inconsciente, de los supuestos que lo configuran, la lógica del sentido común opera frecuentemente por una yuxtaposición de elementos muchas veces contradictorios que permiten comprender ciertas “incoherencias”, tanto al interior del discurso pedagógico como entre enunciados y acciones. Esto permite comprender que los sujetos expresen, en distintas instancias de la indagación, matices u oposiciones que, lejos de leerse como “contrasentidos”, son constitutivos de la complejidad misma de esta forma de pensamiento.

APROXIMACIONES PRELIMINARES

“La infancia” en el “sentido común” de maestros y maestras

A partir del análisis en profundidad de las encuestas, podemos señalar algunas líneas generales que configuran “el sentido común” de los maestros y maestras encuestados:

- Ausencia de rasgos del discurso pedagógico crítico sobre la educación

y la infancia, a pesar de que 55 sobre un total de los 66 maestros y maestras encuestados se recibieron después del año de 1984, por lo cual su tránsito por los institutos de formación docente inicial se realizó en el periodo de la reinstalación democrática. En relación a este dato contextual, abrimos un interrogante doble: la ausencia de estas conceptualizaciones ¿se correspondería con una baja incidencia de la formación del profesorado, o con la inexistencia de esta perspectiva en los institutos de formación?

- Escasa incidencia de la variabilidad de género en las consideraciones sobre la infancia. En consonancia con la distribución dentro de la profesión, una minoría (5) de los docentes son varones y no se constataron importantes diferencias en lo expresado con respecto a las mujeres.
- Las y los docentes mayoritariamente (42) trabajan en escuelas de gestión estatal, 13 en escuelas religiosas o confesionales y el resto en instituciones de gestión privada laicas. No se registran variaciones significativas entre estos diferentes grupos laborales según el tipo de institución de pertenencia.
- Predominio de rasgos que refieren a una representación de la infancia como una “etapa de la vida”, descontextualizada de lo social, lo histórico, las instituciones, los adultos y los pares. La recurrencia de incidentes (56) circunscribe a la infancia a un grupo de sujetos cuya característica fundamental es la de compartir una determinada franja etárea. Resulta llamativo que no aparezcan ni la escuela ni los adultos como referencias constitutivas de una definición de la infancia, dado el carácter docente de los encuestados.
- Cierta imagen homogénea de la infancia, ligada a una uniforme idea de

familia. Al pedirles que seleccionaran imágenes que expresaran distintos niños/as y situaciones,⁶ 52 maestros y maestras eligen una o algunas de las imágenes propuestas. Dentro de este subgrupo, 14 se limitan a las imágenes más tradicionales en las cuales se observa a una familia “tipo” y de “clase media” en la cual están jugando unos niños. Los restantes 14 seleccionan todas las imágenes, refiriendo a una lectura plural de la infancia signada por diferencias tanto en el nivel socioeconómico como en las instituciones por las cuales circulan los niños y niñas.

- Ausencia, diversidad o definiciones confusas sobre el contexto histórico de emergencia del concepto de infancia: 12 docentes no saben o no contestan acerca del momento en el cual se podría situar la emergencia del concepto y otros 8 lo ubican en los primeros agrupamientos humanos. Por su parte, 12 señalan la emergencia en la Antigua Grecia, la Edad Media u otras sin especificar. El resto lo sitúa en distintos momentos de la Modernidad. En las definiciones no se registran, en ningún caso, alusiones al contexto o referencia a su construcción histórica como concepto.
- Preeminencia de la biología, la pediatría y la psicología (en ese orden de importancia), en las elecciones de la mayoría (39 docentes) como aquellos espacios que producen saber o deben ocuparse de los niños.
- Baja presencia de la escuela y de los maestros en relación a la definición y caracterización de infancia. La escuela no emerge como escenario, contexto o lugar significativo que articula a esta “etapa de la vida” con la alegría, el juego y el placer, pero sí se asocia con la

“curiosidad” o la “capacidad de aprender” de los niños.

Núcleos representacionales: naturalización e idealización de la infancia

Las construcción de las representaciones a partir de las características, las relaciones contextuales y las valoraciones, por presencia o ausencia, atribuidas por las y los docentes a los niños y niñas, nos permitieron inferir dos grandes núcleos representacionales que las rearticulan en un nivel conceptual de mayor complejidad.

Sobre la naturalización

Tal como hemos señalado, a partir del análisis de las respuestas de los maestros y maestras la restricción de la infancia a “etapa de la vida” relacionada con el desarrollo biológico y/o psicológico en los primeros años de vida del ser humano nos remite a la preeminencia de un núcleo representacional signado por la tendencia a la *naturalización* de la infancia. La idea de *naturalización*, en el sentido que se le suele dar en filosofía, es un anglicismo que, a su vez, se ha “naturalizado” en nuestra lengua, sin asumir las consecuencias de su sentido en la lengua inglesa. En ese idioma, “naturalizar” (*naturalize*) significa registrar observaciones de fenómenos naturales y recoger especímenes de objetos naturales. Significa, además, despojar de su carácter milagroso o sobrenatural a los sucesos que supuestamente lo son. Históricamente, los filósofos han recomendado programas de naturalización en disciplinas que dependían de fundamentos desacreditados, o indebidamente acreditados: por ejemplo, en ética, el proceso de fundamentación de los deberes, los valores y los mandamientos fue pasando de un sustento centrado en la voluntad divina, hacia otro basado en la ley natural, que es el conjunto de los mandatos

6 Se les presentaron cinco imágenes con niños y niñas en diferentes contextos (familia, escuela, con pares, con pares en contexto de pobreza), para que seleccionaran aquella/s que representaran a la infancia, y que fundamentaran la elección.

de Dios tal como éstos se manifiestan, supuestamente, en el orden natural. Spinoza trató de fundar la ética en el orden natural, y razonó que este orden era suficientemente autónomo y que, por lo tanto, poseía las propiedades de la providencia divina, pero que, desde luego, no había providencia divina aparte del orden natural. En 1739, Hume proclamó la naturalización de los temas de moral, consolidando la tradición en la cual la idea de naturalización e ilustración van de la mano en la definición de los problemas de la ética.

La “naturalización” de las ciencias de la cultura y de la filosofía ha sido deseada, buscada y programada de diversas maneras, tomando como perspectiva a las ciencias biológicas, principalmente mediante la proyección de teorías procedentes de la biología evolucionista en la forma de teorías de la “selección cultural” (Álvarez, 2010). Esta tradición, de corte positivista, es retomada, sobre todo, en el pensamiento de la segunda mitad del siglo pasado y en lo que va de éste, como una determinada opción teórica que se usa para abordar el conocimiento de determinados sistemas y procesos que, no habiendo sido en principio objeto de conocimiento de las ciencias naturales, habrán de ser considerados como si lo fueran, de una forma literal o analógica.

También en el tratamiento de la cuestión epistemológica de la segunda mitad del siglo XX, y desde la tradición analítica anglosajona, Quine expresa una interpretación más radical de la propuesta de *sustitución* de la epistemología tradicional por la psicología empírica, que ha sido llamada “naturalismo sustitutivo”. Señala el autor: “La epistemología, o algo semejante, simplemente ocupa su lugar como un capítulo de la psicología y, por tanto, de la ciencia natural” (Quine, cit. por Armero, 1999: 82). Concluye que tanto los temas de conocimiento como los de moral son cuestiones que afectan a los sujetos humanos y, por ello, su estudio lo es de “un fenómeno natural, a saber, un sujeto humano físico”.

Desde el punto de vista de la pedagogía es importante traer a la discusión la tensión alrededor del término “naturalizar”, ya que tiene una larga trayectoria dentro de esta disciplina. Más arriba señalábamos, siguiendo el análisis de Cullen, que las concepciones naturalistas suponen el pasaje de un estado a otro regido por el desarrollo o las leyes de la naturaleza sin mayor relevancia de la acción humana que la de permitir que esto acontezca o acompañe eficazmente su correcta expresión.

J.J. Rousseau, en plena Revolución Francesa, fue precursor en la incorporación de la idea de lo natural al discurso pedagógico. Al respecto dice M. Caruso que:

Rousseau ha servido de inspiración a conservadores que patrocinan una vuelta a lo natural como el bueno y viejo orden “natural” y a anarquistas que encuentran que el capitalismo es una máquina de producción de artificios, entre ellos la escuela como institución cerrada (Caruso *et al.*, 2001: 98).

Señala Caruso que Rousseau otorga al concepto de “naturaleza” una centralidad que inundará la manera moderna de entender a la educación, de la cual somos herederos. La contribución de esta “pedagogía naturalista”, dice Caruso, se expresó por un lado en la especificidad del campo de la niñez, lo que consolida un campo que llama *cientificación del conocimiento del niño*, y por otro, la idea proveniente del concepto mismo de “educación negativa”, que propone un componente moral que parte de una “bondad natural” presente en los primeros años de vida (Caruso *et al.*, 2001: 99).

P. Pineau señala, por su parte, la contribución que hace Kant al reforzar una de las operaciones centrales de la educación moderna que constituye a la infancia como sujeto educativo por excelencia. Señala también que hacia finales del siglo XIX se conformó un triángulo del proceso de aprendizaje que define en

sus vértices el alumno, pasivo y vacío, reducible a lo biológico y a lo social; el maestro, transmisor enseñante; y los saberes científicos, acabados y nacionalizadores. Relaciona, a su vez, el término “naturalización” con el de “nacionalización”, en la idea de poseer una identidad nacional en clara coincidencia con la constitución de los Estados nacionales y el ser parte de un mismo universal ciudadano. Finalmente es Durkheim el que desde la perspectiva del positivismo termina la obra de naturalización de la escuela, la pedagogía y los sujetos, quitándoles todo rastro de su historicidad constructiva (cfr. Caruso *et al.*, 2001: 40 y ss.).

Este contexto teórico nos permite comprender la reducción de la infancia que realizan las y los maestros encuestados como una “etapa de la vida”, lugar germinal de la vida adulta o sitio privilegiado para la acción pedagógica como proceso de naturalización, heredero, en gran medida, de la tradición fundante de la pedagogía moderna.

Hoy, lejos de haber sido superado este horizonte, se expresan concepciones que insisten en entender la transfiguración del orden social actual como un aparente orden natural (cfr. Jiménez, 2004). Esto supone la vigencia de la razón instrumental, de las relaciones sociales mercantiles, como es el caso del consumo, sin que sean puestas en cuestión. La idea misma de “pensamiento único” opera en el sentido de la naturalización de lo dado descartando alternativas posibles al modo de vida actual, signado por la irrelevancia de la política y la muerte de las ideologías. Como señala Lander (2006), la sociedad de la democracia neoliberal y *mass* mediática se ha convertido en el sentido común de las sociedades de la globalización.

Para concluir este apartado histórico-disciplinar sobre la idea de naturalización, señalamos que esta actitud naturalizadora es una habitual tendencia que tienen los individuos de creer que los hechos y eventos habituales son el resultado de necesidades

naturales, cuando en realidad son el producto históricamente construido por la sociedad y la cultura de la cual forman parte.

En el análisis que nos ocupa, la *naturalización de la infancia* se constituye en un núcleo representacional que reconoce dos niveles de expresión: un lado relativo a la mencionada ausencia o confusión en torno a la contextualización histórico-temporal del concepto, y por el otro el de su recorte teórico-disciplinar, con lo cual emerge como categoría determinada por cuestiones psico-biológicas-evolutivas independientes de consideraciones culturales o sociales.

En el primer nivel, la naturalización opera por la descontextualización constructiva del concepto, asimilándolo a un desarrollo evolutivo lineal que emerge como evidencia empírica uniforme y con alto grado de permanencia más allá de los contextos históricos y culturales que le dieron origen. Es enunciado como concepto universal, unívoco y homogéneo, que no contempla variaciones de género, condición social, económica o diferencias culturales. En el segundo nivel, la naturalización se expresa en el confinamiento conceptual de la categoría al campo de la psicología, la biología y la pediatría, suponiendo que la naturaleza psicobiológica del concepto habilita, para su abordaje, éstos y no otros campos disciplinares. La alusiones recurrentes de nuestros encuestados (90 por ciento) remiten a la infancia como “período” o “etapa” de la vida, signado por la transición de un estado de desarrollo inferior (niñez) a otro superior (adulto) por el cambio que este tránsito supone o la carencia que el punto de llegada futura define para su presente. En todos los casos surge como un momento con escasa identidad positiva: el hecho de adjudicarle importancia sólo como instancia preparatoria para la llegada a la vida adulta desperfila su valor propio, sobre todo en el tratamiento que de ella se hace frente a la especificidad que le confiere fortaleza, ya sea como objeto de estudio y como destinataria de prácticas educativas, de cuidado o de

enseñanza. La fuerte presencia de la infancia “naturalizada” pareciera des-responsabilizar al agente adulto (padre-maestro) de su acción particular: la infancia es un tiempo natural, y por lo tanto está dado.

Lo señalado hasta aquí se articula con el segundo núcleo representacional, la idealización, que a nuestro entender puede construirse a partir de las representaciones de las y los maestros: éstas nos permiten comprender, en forma complementaria, no sólo la autonomización abstracta de las representaciones sino también la relación de distancia y disrupción que introducen las consideraciones sobre los niños “reales” y contemporáneos con los cuales trabajan.

Sobre la idealización

Según el diccionario de la lengua española, “idealizar” es “creer o representarse la realidad como mejor y más bella de lo que es en realidad”, y da como ejemplo de su uso: “siempre idealiza a las personas y luego se desengaña”.⁷

En el ámbito de la física, el concepto de “idealización” fue utilizado por Galileo Galilei para formular las leyes de la caída libre. En su estudio de los cuerpos en movimiento estableció experimentos que los asumían como *superficies sin fricción y como esferas perfectas*, ya que los objetos cotidianos tenían el potencial de oscurecer su esencia matemática por sus imperfecciones o peculiaridades, y la idealización permitía combatir esta tendencia. En el análisis del movimiento, Galileo predijo que si una esfera perfecta rodara sobre un plano perfectamente horizontal, nada la detendría. Esta hipótesis se acepta asumiendo que no existe resistencia del aire. O sea que la idealización supone, desde esta lógica, negar las peculiaridades de los objetos para poder operar con ellos considerando sólo los atributos otorgados por el experimentador, en este caso, el físico. Encontramos aquí, nuevamente, la

presencia de marcas fundantes de nuestra forma de ver y explicar el mundo a través de los supuestos epistemológicos de la ciencia moderna.

En el ámbito de la psicología, la “idealización” refiere a la percepción de una persona sobre otra a través del otorgamiento de atributos “más deseables” de los realmente probados por la evidencia. Las características otorgadas al sujeto ausente o presente/ negado son, en contraste con las acciones del sujeto “real”, fuente de decepción. En *Introducción al narcisismo*, Freud define la idealización como el proceso que envuelve al objeto, que sin variar de naturaleza, es engrandecido y realizado psíquicamente (Freud, 1914: 91).

La idealización de la infancia en tanto etapa exenta de negatividad, también puede remitirse a los postulados, ya señalados, de J.J. Rousseau, quien sostiene la bondad “natural” inicial de los hombres “pervertida” en su “constitución como seres sociales” (Caruso *et al.*, 2001: 98). Esta idea es retomada por algunos pedagogos de la Escuela Nueva, quienes recuperan la idea de la bondad natural de los niños en los primeros años de vida, valorando la espontaneidad y cierta tendencia al bien como atributos cuasi naturales, que la escuela, con su artificialidad, corrompe.

Las consideraciones precedentes resultan interesantes para comprender a la idealización de la infancia como un núcleo representacional del sentido común docente. A lo largo de la investigación hemos podido inferir elementos indicadores de representaciones sobre la infancia que operan en los dos sentidos señalados, tanto en la exaltación valorativa positiva de los niños del *pasado* o *imaginados*, como en la negatividad relativa de las apreciaciones más cercanas a los niños *reales* o *actuales*.

Entre las características que distinguen a la infancia, *el juego y la alegría* son mayoritarias. La presencia de incidentes que dan cuenta de la primera se dan en definiciones (15), dibujos

7 Diccionario de la Lengua Española Espasa-Calpe, 2005.

(66) y metáforas (24). En el caso de la segunda, 3, 41 y 14 casos, respectivamente. Cabe destacar, en sentido inverso a lo señalado con los elementos indicadores de la “naturalización”, que estas características tienen una presencia más acentuada en los dibujos y metáforas, ya que éstos presuponen una posibilidad de mayor libertad expresiva. En general se representa a una infancia feliz como un todo homogéneo, sin interrupciones y con escaso registro de peculiaridades o diversidad. Apenas cuatro incidentes en el caso de los dibujos, y dos en el caso de las metáforas, refieren a una pluralidad de infancias relacionadas con la pobreza, el trabajo infantil o de padres que no se ocupan de sus hijos. En 32 incidentes se representan niños y niñas y en sólo dos de ellos se observa una clara distinción de género por actividades diferenciadas. La distinción de género está ausente en las definiciones y en las metáforas, lo que nos permite inferir una escasa diferenciación acerca de las infancias en relación con esta temática.

En relación al contexto, en la mayoría está ausente; hay niños y niñas pero no se encuentran situados en algún escenario o circunstancia. En los casos que se halla presente en los dibujos (18) y en las metáforas (9), la plaza y los lugares al aire libre son los escenarios relevantes en los cuales se inscribe a la infancia, con una clara ausencia de la escuela u otras instituciones.

Tal como hemos señalado anteriormente, la elección de las imágenes en las cuales se observa a una familia “tipo” y a niños de clase “media” jugando, con un registro minoritario de situaciones de pobreza y de escolaridad, refuerza tanto positiva como negativamente la idea de que las representaciones están fuertemente signadas por sujetos en situaciones ideales, más allá de la peculiaridad de la institución en la que se desempeña el maestro/a y el contexto socioeconómico dentro del cual sitúa y define a la población a la que atiende su escuela. Cuando fundamentan la selección de las imágenes, resulta significativa la

preeminencia (48 por ciento) de características positivas que sostienen la elección. En 10 casos sostienen explícitamente la opción por la “familia ideal”, porque si bien no existe en la realidad, es la que “debería” ser.

A partir del análisis del ítem en el cual refieren similitudes y diferencias entre la infancia actual y la de épocas anteriores, surgen las siguientes características: ante la posibilidad de señalar por lo menos tres similitudes, sobre el posible total de 198, definen 170. Dentro de este grupo se puede distinguir que 38 por ciento de los indicios refiere a aspectos que aluden al juego o la actividad lúdica, 32 por ciento marcan elementos que tienen que ver con la escolaridad, 9 por ciento con elementos que refieren a aspectos vinculares, 5 por ciento están relacionadas con el contexto sociocultural y 2 por ciento con la atención a reglas y normatividad.

En el caso de las diferencias, fueron expresadas 175 sobre el total posible de 198: 32 por ciento expresa cambios en relación al contexto sociocultural, destacándose dentro de este grupo un 17 por ciento al acceso a la información y el vínculo con los medios de comunicación; 31 por ciento indica cambios en torno a las características de los niños y niñas; 29 por ciento se refiere a la atención a reglas y normatividad, con preeminencia del sentido de pérdida o valoración negativa; 13.5 por ciento indica cambios en relación a lo escolar, y 8.5 por ciento señala cambios en los vínculos.

Cabe destacar, en el caso de las diferencias, la preeminencia de valoraciones negativas (60 por ciento de los incidentes), que sumadas a un casi 20 por ciento de referencias que podrían categorizarse como de valoración dudosa (a fin de no forzar inferencias) dan cuenta de una percepción negativa de los cambios y de las diferencias en los niños actuales por parte de las y los docentes. Esto contrasta con un escaso 13 por ciento de valoraciones claramente positivas.

Es posible señalar entonces la rearticulación de rasgos que nos permiten inferir la idealización de la infancia en términos de estereotipos

abstractos de valoración positiva (bondad, inocencia, alegría, curiosidad, capacidad lúdica, etc.) que contrastan con consideraciones valorativas negativas o preocupantes de los rasgos que los maestros y maestras asignan a los niños y niñas en el contexto actual (violentos, apáticos, consumistas, etc.), y permiten considerar los efectos de decepción o amenaza que provoca la distancia entre dos tipos de representaciones: las de los niños y niñas idealizadas, y las de los niños y niñas “reales” frente a los cuales desempeñan su trabajo docente.

Naturalización e idealización,
¿opuestas o complementarias?

Retomando el carácter complejo del sentido común de los maestros y maestras podemos señalar que la configuración de los núcleos representacionales de naturalización e idealización, lejos de contraponerse se rearticulan en formas de pensar a los niños y niñas caracterizadas por:

- la descontextualización tanto conceptual como empírica de la infancia. Este doble sentido expresa la borradura de las marcas históricas y teóricas de su construcción, como así también de las condiciones sociales y culturales de existencia de los niños y las niñas;
- la homogenización de la infancia en una categoría única y abstracta que conserva relativa independencia de consideraciones de género o culturales. Cuando estas consideraciones son objeto de atención, son valoradas negativamente como disruptivas de los estereotipos positivos;
- la reducción de la complejidad conceptual y empírica de los niños y las niñas, generalizando sus consideraciones sobre “la” infancia a partir de un rasgo considerado o bien positivo, o bien negativo, posible de ser agotado en una definición escueta.

Estos mecanismos que subyacen a las formas de representar a los niños y niñas dan lugar a construcciones contrapuestas que no contribuyen a la comprensión de la complejidad de los niños y las niñas “reales”. En dicha distancia y lejanía parecería instalarse la fuente de decepción, malestar y desvalorización que en ellos provocan las infancias a las cuales enseñan, ya que no son como “deben ser” o como “eran”, sino “diferentes” e “inadecuados”, de acuerdo a la comparación de estereotipos valorados en forma diferente.

CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS DE TRABAJO

Hasta aquí hemos avanzado en indagar conceptualmente sobre cuestiones clave que hacen a la investigación, tales como representaciones sociales, sentido común e infancia. A partir del trabajo realizado hasta el momento hemos arribado a la inferencia de dos grandes núcleos representacionales predominantes: la naturalización y la idealización. Consideramos que ambas comparten una lógica que opera por descontextualización, homogeneización y cierto reduccionismo, dan lugar a visiones estereotipadas de la infancia y son, al mismo tiempo, fuente de malestar docente cuando se contrastan con los niños y niñas que no responden a dichos modelos.

Quedan abiertos muchos de interrogantes que esperamos abordar a través del análisis del material empírico restante (clases, segunda encuesta y entrevistas) que creemos oportuno dejar planteados a modo de cierre abierto del presente artículo.

Nos preguntamos si el sentido común de los maestros y maestras, atendiendo a la complejidad de su configuración formativa, vital y profesional, es significativamente diferente, a través de sus representaciones sobre la infancia, respecto de las de otras personas que no se dedican profesionalmente a la enseñanza, o de los discursos que circulan en los medios masivos de comunicación. ¿Se podrán

rastrear diferencias fundamentales entre las RS de los docentes y las de los padres o las que construyen la televisión y otros medios? Más específicamente nos preguntamos, ¿en qué medida el discurso y la práctica pedagógica de la formación refuerzan o ponen en cuestión la lógica de yuxtaposición propia del sentido común docente? O dicho de otra forma, ¿será posible avanzar en la formación crítica de los y las docentes sin poner como objeto de análisis y reflexión las representaciones y supuestos en torno a conceptos pedagógicos fundamentales? Estos interrogantes se orientan a pensar si la formación docente es de bajo impacto frente a las representaciones que los docentes comparten con otros sujetos por su común pertenencia a un colectivo sociocultural.

Estas consideraciones plantean una hipótesis de trabajo importante tanto para la formación inicial, como para, como es nuestro caso, la formación ulterior de los maestros y las maestras: la necesidad de generar espacios formativos que hagan de la actitud crítica un ejercicio pedagógico situado históricamente, que se plantee preguntas adecuadas y reniegue de una mera modernización cosmética que caracteriza a muchos de los procesos de innovación pedagógica, los cuales presuponen que la mera superposición de discursos producirá cambios en las prácticas.⁸

Esta perspectiva implicaría un diálogo abierto entre historias, experiencias y tradiciones para que pueda constituirse en un camino colectivo que permita ampliar los horizontes de sentido de la práctica sacando

al debate pedagógico de las direcciones lineales y unívocas para ponerlo en el terreno fértil de los matices, las contradicciones y las encrucijadas múltiples que requieren de una reflexión, más allá de lo instrumental, abierta a nuevas problematizaciones. Crear espacios formativos que permitan reconocernos como grupo de educadores que piensan a la educación, permitiría abonar la construcción del campo problemático de la pedagogía como entramado cultural complejo que debe recrear constantemente la legitimidad de sus prácticas, revisando supuestos, reconstruyendo los argumentos y las perspectivas desde las cuales piensa la intervención enseñante.

La propuesta iría más allá de proponer la formación continua como mera actualización disciplinar o didáctica, para entenderla como un espacio de reconocimiento mutuo y construcción en común que rearticula el trabajo del conocimiento con la ética y la política. Siguiendo a C. Cullen, consideramos que no basta indagar sobre las complicidades de la razón con la realidad, de la teoría y la práctica o del sujeto con los discursos, sino que es necesario entender que en la educación hay un problema de legitimidad de lo que se enseña y está en juego el reconocimiento de los sujetos: "...hay que enfatizar el reconocimiento ético, porque hay interpeleación, hay exigencia de justicia, no sólo negativamente como posibilidad de dejar ser lo diferente, sino positivamente, como posibilidad de una construcción del espacio común, de lo público" (Cullen, 2009: 35).

8 En este punto polemizamos con muchas de las propuestas de innovación pedagógica, que además de poner el acento en aspectos instrumentales son presentadas como las nuevas verdades reveladas de las cuales se deduce que si no producen el cambio propuesto se debe a la falta de entendimiento de los docentes.

REFERENCIAS

- ÁLVAREZ, Juan Ramón (2010), "La naturalización de la cultura en las ciencias biológicas", *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, vol. XV, núm. 873, en: <http://www.ub.es/geocrit/b3w-873.htm> (consulta: noviembre de 2010).
- ARAYA Umaña, Sandra (2002), *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*, San José, FLACSO, serie Cuaderno de Ciencias Sociales, núm. 127.
- ARMERO, Julio (1999), "Naturalización y relativismo epistemológico", *Endoxa. Series Filosóficas*, núm. 11, pp. 81-100.
- ASPRELLA, Gabriel, Martín Caldo, Nora Graziano y Maura Ramos (2007), "La pedagogía como espacio de reflexión", en A. Vigliotti, S. de la Barrera y A. Benegas, *Aportes a la pedagogía y a su enseñanza. Debaten y escriben los pedagogos*, Río Cuarto, UNRC, pp. 417-428.
- BAQUERO, Ricardo y Mariano Narodowski (1994), "¿Existe la infancia?", *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, año III, núm. 6, pp. 61-67.
- CARLI, Sandra (2006), *La cuestión de la infancia*, Buenos Aires, Paidós.
- CARUSO, Marcelo, Inés Dussel y Pablo Pineau (2001), *La escuela como máquina de educar*, Buenos Aires, Paidós.
- COREA, Cristina e Ignacio Lewkowicz (1999), *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*, Buenos Aires, Lumen Humanitas.
- CULLEN, Carlos (2004), "Racionalidad y educación. Problemas teóricos y epistemológicos de la educación", en C. Cullen (comp.), *Filosofía, cultura y racionalidad crítica. Nuevos caminos para pensar la educación*, Buenos Aires, Editorial Stella/La Crujía, pp. 17-45.
- CULLEN, Carlos (2009), *Entrañas éticas de la identidad docente*, Buenos Aires, La Crujía, col. Docencia.
- FREUD, Sigmund (1914), "Introducción al narcisismo", en *Obras completas*, tomo XIV, Madrid, Amorrortu, pp. 65-98.
- IBÁÑEZ, Tomás (1988), *Ideologías de la vida cotidiana*, Barcelona, Sendai.
- JIMÉNEZ, Juan (2004), "Las sombras del mañana, de Norbert Lechner" (reseña), *Polis. Revista de la Universidad Bolivariana*, año/vol. 2, núm. 7, en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/305/30500723.pdf> (consulta: noviembre de 2010).
- KAPLAN, Carina (1997), *La inteligencia escolarizada. Representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- KOHAN, Walter (2004), *Infancia entre educación y filosofía*, Barcelona, Laertes.
- LANDER, Edgardo (2006), "Marxismo, eurocentrismo y colonialismo", en Atilio A. Boron, Javier Amadeo y Sabrina González (comps.), *La teoría marxista hoy, problemas y perspectivas*, Buenos Aires, CLACSO, pp. 209-243, en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/marxis/P1C5Lander.pdf> (consulta: noviembre de 2010).
- MOSCOVICI, Serge y Denise Jodelet (1986), *Psicología social*, vols. 1 y 2, Buenos Aires, Paidós.
- NARODOWSKI, Mariano (1994), *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*, Buenos Aires, Aique Grupo Editor, S.A.
- VALENCIA Albundiz, Silvia (2007), "Elementos de la construcción, circulación y aplicación de las representaciones sociales", en Tania Rodríguez Salazar y María de Lourdes García Curiel (coords.), *Representaciones sociales. Teoría e investigación*, México, Universidad de Guadalajara, pp. 51-88.