

Educación Inicial: conocimiento y transmisión cultural

Kindergarten: Knowledge and cultural transmission

Carla Victoria Dominguez. UADER | dominguezcarlav@gmail.com

Nahir Daniela Zevallo. UADER | zevallonahir@gmail.com

Resumen

En el desarrollo del presente artículo reflexionamos acerca de las relaciones de saber y de poder en el conocimiento de la Educación Inicial, preocupándonos críticamente por los debates acerca de la ruptura entre cultura infantil y adultocentrismo. Es nuestro propósito dilucidar las relaciones que se juegan cuando los adultos, docentes, seleccionamos los contenidos culturales a desarrollar en las propuestas para la Educación Inicial. Para ello presentamos una construcción teórica, crítica y reflexiva que entiende la transmisión cultural como parte de atención a lo colectivo.

Sabemos que existen relaciones de poder que se institucionalizan en las prácticas docentes, por medio de la transmisión cultural e ideológica. La finalidad del presente trabajo es desnaturalizarlas y cuestionarlas para comenzar a pensar un proyecto educativo emancipador, fundamentado en la diversidad como valor de una sociedad.

Palabras clave: infancia, poder, adultocentrismo

Abstract

In the present article, we reflect on the relationship between knowledge and power in kindergarten.

We are focusing on the debates about the rupture between child culture and the Adultcentrism, with the purpose of clarifying the relations that we, adults and teachers, exercise when selecting the cultural contents for the kindergarten. In order to do it, we present a theoretical, critical and reflective proposal that understands cultural transmission as part of the attention to the collective.

We believe that there are power relations that are institutionalized in the teaching practices, through the cultural and ideological transmission. The purpose of this work is to deconstruct and question these practices to start thinking about an emancipatory educational project based on diversity as a value of the society.

Keywords: childhood, power, adultcentrism

La Educación Inicial se conforma en Argentina como el primer nivel del sistema educativo, constituyéndose como un derecho de las niñas y los niños de 45 días a 5 años y de sus familias. Los docentes, como agentes del Estado, somos profesionales garantes de dicho derecho, al asumir la responsabilidad ética y política de la educación como transmisión cultural.

Los tiempos actuales de neoliberalismo acelerado han llevado a propiciar la exaltación de la individualidad y la meritocracia como un valor de superación personal, olvidando la importancia de la construcción colectiva de conocimientos emancipadores. Esta situación nos invita a reflexionar críticamente sobre la educación que deseamos construir para nuestras infancias y con ella las concepciones que subyacen en nuestras prácticas docentes; los modos de ver las infancias, la cultura, el poder, el lugar del adulto en la sociedad y en la educación, se vuelven centrales al momento de pensar la transmisión cultural para los recién llegados.

A partir de la conceptualización de infancia planteada por Kohan (2007), la comprendemos como la iniciación a la vida en sociedad y a la vida política; en términos cronológicos es la primera etapa de la vida humana y, en relación a su etimología, es la ausencia del habla. A su vez, comprendemos a las infancias como sujetos políticos y sujetos de derechos, entendiendo el compromiso y deber de la sociedad y del Estado para con ellas, en diálogo con una justicia social equitativa.

Cuando las nuevas vidas llegan a una sociedad, son recibidas por diferentes instituciones, que las enlazan e inscriben haciéndolas parte de ellas y del mundo cultural. Tal es así que el poder que ejercen las diferentes instituciones penetra en el cuerpo de las personas y más aún en el de las niñas y los niños, en su subjetividad y en su forma de vida. En este sentido, retomamos el concepto de poder planteado por Foucault (1980) como una relación omnipresente en todos los campos de la sociedad, el poder es múltiple, multidireccional, móvil e inestable. No se transmite, sino que se ejerce en las relaciones asimétricas o desiguales, buscando determinados fines u objetivos en la producción de subjetividades, saberes y prácticas. Al hacer referencia a este juego de poder, no hablamos en términos de represión, sino en la delimitación de lo pensado y esperable socialmente del comportamiento y accionar de las y los niñas/os, como efecto social de dicho poder.

Bustelo plantea, desde una mirada crítica, que la infancia:

comprende la producción de discursos destinados a conformar las subjetividades intervinientes en él. Por ello, aun siendo un campo que se podría presumir definido, es propenso a ambigüedades que ocultan relaciones sociales de dominación, lo que conduce a imprecisiones que se podría afirmar que no son inocentes. (2007: 23)

Comprendemos así cómo el mundo adulto y los medios masivos de comunicación generan en las niñas y los niños creencias y modos de hacer, pensar y sentir, perdurable en las relaciones sociales, los cuales configuran y en cierto modo condicionan los estándares de vida *esperables* para las infancias, ofreciendo a tra-

vés del mercado y creado en torno a la niñez, un consumismo no solo de productos sino también de cultura e ideología.

La sociedad actual demuestra una aparente preocupación pública por las infancias, encubriendo las verdaderas intencionalidades tanto de la industria cultural como el modelo de sociedad deseada por el mundo adulto. ¿Cuál es la representación de la sociedad actual sobre las infancias? De manera frecuente escuchamos frases como *las niñas y los niños son el futuro, los futuros ciudadanos, ¿qué querés ser cuando seas grande?* Las niñas y los niños son vistos como sujetos inacabados en condición de preparación para ser adultos y cuando lleguen a la adultez podrán integrarse a la verdadera vida social y ser respetados como ciudadanos.

Una sociedad adultocéntrica opera así para proyectar y reproducir el mismo orden social, para mantener el control, por esto no altera las relaciones asimétricas de poder entre adultos y jóvenes, o las niñas y los niños, o entre mujeres y hombres. (UNICEF, 2013: 19)

Mientras los adultos ponemos condiciones de futuro, adormecemos las infancias que ya son y están siendo parte de la sociedad y traen consigo la posibilidad de interpretar la cultura que les transmitimos para recrearla a partir de sus nuevas y múltiples experiencias de vida.

En cada decisión que tomamos, en cada palabra que enunciamos, nos encontramos posicionándonos ideológicamente. La ideología es ineludible de todo discurso humano y está estrechamente relacionada con el modelo de sociedad deseada, los comportamientos sociales esperables y con la forma de entender el mundo que poseemos. Es a partir de la ideología que construimos nuestra opinión y subjetividad, los modos de ser y las creencias no son inventos, sino condicionados socialmente.

A partir de lo hasta aquí planteado nos preguntamos: ¿Cómo la educación puede permitir de-construir los pensamientos de sentido común dominantes en la sociedad? Es importante proyectar una visión de la educación desde las perspectivas de las infancias, en un proyecto pedagógico y político común de sociedad, donde eduquemos en la construcción de lo común como progreso y mejora social de todos, donde lo diverso sea parte de lo común y la igualdad parte de lo humano.

Adriana Puiggrós (1984) plantea que el trabajo de la educación tiene que ver con la transmisión de cultura, pero ¿qué cultura?, ¿quién válida la cultura?, ¿qué cultura queda por fuera de la escuela? En la cotidianidad escolar los docentes creamos cánones culturales que consideran que las niñas y los niños deben conocer y estudiar en determinada edad escolar. Nos constituimos como mediadores culturales entre la industria del mercado, la sociedad, la cultura popular, lo estético y la educación. Así nuestras planificaciones esbozan un *ofrecer a las niñas y los niños nuevos horizontes culturales* sin un proceso de reflexión crítica sobre qué cultura o culturas validamos y cuáles excluimos.

En este sentido, en consonancia con la transmisión cultural, es preciso revisar la vida cotidiana escolar como espacio de construcción de subjetividades y subjetividad social reconociendo la estrecha relación entre lo individual y lo colectivo en la perpetuación de los discursos ideológicos. Como plantea Cullen (2004: 164)

(...) atender a la vida cotidiana es atender a las prácticas sociales, en oposición a las prácticas políticas, pero como formas de sutiles prácticas ideológicas, donde se ejerce, desde determinados saberes con eficacia, el control social sobre la vida, los cuerpos, las singularidades, las acciones de los individuos. Se trata de indagar el campo donde operan los saberes su verdadera alianza con los poderes.

Reflexionar sobre la vida cotidiana escolar también nos permite revisar y criticar no solamente los contenidos que seleccionamos, sino los enfoques teóricos desde los cuales nos posicionamos para construir estrategias de enseñanza ya que en nombre del dispositivo pedagógico «se construyen discursos y prácticas bajo la idea de *formar* al sujeto según un *deber/ser* establecido, sin análisis suficiente de las limitaciones inherentes al moldeamiento de la subjetividad» (Follari, 1997: 8), que influyen permanentemente en la construcción social y determina capitales culturales.

En distintos campos sociales, en términos de Bourdieu (1975), las personas nos desenvolvemos a partir del interjuego de diferentes capitales, en el presente escrito nos posicionamos en la lectura y reflexión de la construcción del capital cultural que propicia la transmisión en las instituciones educativas.

Adherimos a lo planteado por Bourdieu y Passerón (1979) en cuanto entendemos al capital cultural como la acumulación de saberes propios de la cultura de una clase social, que heredada o adquirida mediante la socialización tiene mayor precio en el mercado simbólico cultural. ¿Alguna vez los docentes nos cuestionamos si aquello que enseñamos y transmitimos como saberes culturales tiene algún precio en el mercado?, ¿verdaderamente los contenidos que enseñamos les servirán a las niñas y los niños para desenvolverse de manera autónoma en una sociedad que demanda saberes socialmente validados?, ¿los contenidos culturales que seleccionamos responden a las lógicas del mercado cultural o atienden a la construcción de lo colectivo?

Cotidianamente los docentes tomamos decisiones didácticas, pedagógicas y culturales. Ofrecemos a las niñas y los niños un recorte de la realidad que consideramos pertinente y del cual deben apropiarse para poder vivir en nuestra sociedad y nuestra cultura. ¿Quién nos confirió a los docentes el poder de determinar si una cultura es válida o no? Continuamente, al seleccionar un recorte cultural para llevar a las salas, estamos asumiendo una postura política, ética e ideológica. Al respecto, Nemirovsky (1999: 121) sostiene que:

el maestro es quien tiene los elementos necesarios para definir que trabajar en el aula (...) él es quien puede establecer prioridades y criterios que guíen las decisiones y quien tiene la fundamentación pertinente para tomarlas, además de que solo él puede interpretar los lineamientos de los documentos curriculares, apegándose a ellos más o menos según su propio criterio.

Como docentes contamos con la experticia en nuestra labor fundamentada en recorridos teóricos, pero también construida a partir de una mirada reflexiva de la sociedad, los sujetos de derecho, educación, ideología y poder que ejercemos en la sociedad al enseñar. Así mismo, reconocemos que «ha habido sociedades sin escuelas, pero no sin educación. Esta cumple una función socialmente imprescindible, como es la de reproducir la normativa social vigente y establecer la pauta bajo la cual las nuevas generaciones continúan a las anteriores» (Follari, 1997: 13). Pero es durante el desarrollo del presente escrito que pretendemos poder poner en reflexión y tomar conciencia de la transmisión ideológica y cultural que los docentes diariamente ejercemos con las niñas y los niños, las familias y las comunidades a partir de las decisiones que tomamos según criterios no azarosos sino fundados en nuestra formación docente continua.

Pensemos si las prácticas cotidianas que desarrollamos en las salas de educación inicial, donde recibimos a los *recién llegados*, en términos de Hannah Arendt, representa para la humanidad la posibilidad de cambios, de atenuar lo ya establecido socialmente, la continuidad y justificación del status quo, si realmente podemos correr de nuestra posición adulta egocéntrica, para reconocer en las niñas y los niños la oportunidad de cambio que traen consigo las nuevas generaciones y depositar en ellos la confianza de la transmisión cultural aceptando las recreaciones y cuestionamientos que pueden proponer para construir una nueva sociedad. Es necesario correr de la eterna promesa de *las niñas y los niños son el futuro* y pensarlos en el hoy, en el presente siendo parte activa de la realidad social.

Asimismo, pensar si la escuela hoy es un lugar de disfrute estético del arte y la cultura en sus múltiples formas, si propicia espacios de reconocimiento de lo intercultural y su importancia en la construcción de lo colectivo, si les permite a las niñas y los niños ser parte activa del presente y de su propia realidad social. Al respecto Michèle Petit enuncia: «Esta educación pide también (...) una articulación entre artes de hacer, una verdadera cultura de la cooperación en la que cada uno respete la personalidad del otro, su punto de vista, y aprenda a conocerlo» (2015: 191).

A lo largo del desarrollo de este escrito, luego de entrelazar las diferentes categorías teóricas que propiciaron nuestra reflexión, nosotras, como educadoras, podemos dar cuenta de que la educación inicial es un lugar oportuno para de-construir el pensamiento hegemónico dominante en la sociedad. Para comenzar a educar en pos de ello, es necesario que los adultos reconozcamos la perpetuación de las relaciones asimétricas, necesarias para la educación de las infancias, pero

dando lugar al reconocimiento del poder que ejercemos los adultos en la sociedad. Desnaturalizar las imposiciones arbitrarias nos permite respetar los tiempos de infancias que necesitan las niñas y los niños para su crianza y educación.

Solo a partir de ello podremos comenzar a generar un proyecto educativo y político que posibilite a las infancias ser sujetos de derecho, revisitar la educación como otra manera de pensar la cultura, en la cual las prácticas artísticas dialoguen con las ciencias, la sensibilidad y la inteligencia, para leer la realidad en su complejidad. Considerar a este niño sujeto de educación en sus múltiples dimensiones, estimular la creatividad, ampliar el campo de la imaginación, afinar la sensibilidad y así experimentar diferentes puntos de vista, que pueda construir una mirada personal, una posición activa, en la que prevalezca el respeto y valoración de los otros.

Desde nuestra configuración docente, como trabajadores implicados en la producción de conocimientos, buscamos ofrecer a las niñas y los niños espacios de construcción de capital cultural que les permitan no reproducir sino crear nuevas formas de mirar, comprender lo desconocido y la experiencia humana desde una mirada sensible y estética.

Te presento a aquellos que te han precedido y el mundo del que vienes, pero te presento también otros universos para que tengas libertad, para que no estés demasiado sometida a tus ancestros. Te doy canciones y relatos para que te los vuelvas a decir al atravesar la noche, para que no tengas demasiado miedo de la oscuridad y de las sombras. Para que puedas poco a poco prescindir de mí, pensarte como un pequeño sujeto distinto y elaborar luego las múltiples separaciones que será necesario afrontar. Te entrego trocitos de saber y ficciones para que estés en condiciones de simbolizar la ausencia y hacer frente, tanto como sea posible, a las grandes preguntas humanas, los misterios de la vida y de la muerte, la diferencia de los sexos, el miedo al abandono, a lo desconocido, el amor, la rivalidad. Para que escribas tu propia historia entre las líneas leídas. (Petit, 2015: 25)

Referencias bibliográficas

ARENDET, Hannah (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.

BOURDIEU, Pierre y Jean-Claude Passeron (1979). *La reproducción*. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Barcelona: Laia S.A.

BOURDIEU, Pierre (1975). *El oficio de sociólogo*. Buenos Aires: Siglo XXI.

BUSTELO, Eduardo (2007). *El recreo de la infancia*. Argumentos para otro comienzo. Buenos Aires: Siglo XXI.

CULLEN, Carlos (2004). *Perfiles ético-políticos de la educación*. Buenos Aires, Paidós.

FOLLARI, Roberto (1997). *Psicoanálisis y Sociedad: crítica del dispositivo pedagógico*. Buenos Aires: Editorial IDEAS.

FOUCAULT, Michel (1978). *Microfísica del poder*. Madrid: Ediciones de la piqueta.

———(2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI

KOHAN, Walter (2007). *Infancia, política y pensamiento*. Ensayo de filosofía y educación. Argentina: Del Estante Editorial.

NEMIROVSKY, Myriam (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. Buenos Aires: Paidós.

PETIT, Michèle (2015). *Leer el mundo*. Experiencias actuales de transmisión cultural. México: Fondo de Cultura Económica.

PUIGGRÓS, Adriana (1984). *La educación popular en América latina*. Orígenes, problemas y perspectivas. México: Nueva Imagen.

Documento institucional

CHILE. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). *Superando el Adultocentrismo*. Cuatro. Julio de 2013.

Datos de autoras

CARLA VICTORIA DOMINGUEZ

Profesora de Educación Inicial, Universidad Autónoma de Entre Ríos, UADER. Especialista Docente en Educación Maternal (INFOD). Actualmente se encuentra realizando el trabajo final integrador de la Especialización en Educación Inicial, UADER. Es profesora auxiliar en la cátedra Prácticas Docentes III, Educación Inicial, Prácticas Institucionales, UADER. Docente de sección 5 años en el jardín de la Escuela Normal «José María Torres», UADER. Ha participado como expositora y tallerista en congresos y jornadas de capacitación docente. Participa activamente de espacios de extensión e investigación universitaria referido a alfabetización, planificación y didáctica de literatura.

NAHIR DANIELA ZEVALLO

Profesora de Educación Inicial, Universidad Autónoma de Entre Ríos, UADER. Actualmente se encuentra cursando la Especialización en Educación Inicial, UADER. Es docente en sección 2 años en la UENI N.º 248 «Navegantes», Colegio Plaza Mayor. Ha participado como asistente a diversos cursos, talleres, jornadas y congreso de actualización y capacitación docente.

Fecha de recepción: 30/4/2020

Fecha de aceptación: 21/6/2020