

## LA RUPTURA DE LA ASIMETRIA EN LA EDUCACION DE LAS NUEVAS INFANCIAS

**Autor/es:** CIVAROLO, María Mercedes; FUENTES, Angélica; PÉREZ ANDRADA, Mónica.

**Procedencia institucional:** Universidad Nacional de Villa María, Instituto Académico pedagógico de Ciencias Humanas, Grupo de investigaciones y Desarrollos Didácticos -GIDED-.

**Dirección electrónica:** [mmciva@hotmail.com](mailto:mmciva@hotmail.com)

**Número de teléfono celular:** 353-15-4220191

**Eje temático:** La educación de la infancia. Prácticas pedagógicas, saberes y formación docente.

**Campo metodológico:** Investigación.

**Palabras clave:** nuevas infancias, ruptura de la asimetría, formación docente, didáctica.

### Resumen

El presente resumen, se inscribe en el programa de investigación: “Configuraciones didácticas para la formación docente inicial y continua”, y es el resultado de indagaciones empíricas efectuadas en la Universidad Nacional de Villa María sobre las nuevas infancias y sus connotaciones pedagógicas y didácticas. A partir de las representaciones sobre la infancia actual construidas por profesores de nivel inicial y primaria, padres y niños, se focaliza en el fenómeno que llamamos *ruptura de la asimetría* histórica entre adultos y niños, requisito indispensable en cualquier proceso deliberado de enseñanza formal. El influjo de la tecnología en la infancia, la emergencia de una cultura del aprendizaje invisible y, la evidente competencia manifestada por los niños, generan el fenómeno de “*reversibilidad de la asimetría*” entre enseñante y aprendices; la inversión de roles, que demuestra una notable experticia de los niños, exige un replanteo de las prácticas educativas.

Los datos de la investigación fueron recolectados a través de entrevistas, historias de vida, narrativa documental y dibujos. Las interpretaciones dan cuenta de que las representaciones oscilan desde una visión nostálgica e idealizada que remonta a la modernidad en la que se concibe a los niños como sujetos heterónomos (Aries, 1987), hasta una estigmatización de los mismos a partir del vínculo que entablan con

la tecnología y los medios de comunicación. Tanto concepciones como acciones transparentan la necesidad de consideración del tema en la formación docente, como la resignificación crítica de las configuraciones didácticas que ofrecemos a los niños que habitan las aulas del siglo XXI.

## **1. Introducción**

Niños de hoy... ¿es posible educar/enseñar sin asimetría?

(M. Mercedes Civarolo, 2015).

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

Las investigaciones que venimos realizando con niños y niñas durante los últimos 11 años, han motivado nuevas preguntas que invitan a reflexionar sobre la relación vincular asimétrica establecida entre los infantes con los adultos en situaciones que implican procesos de enseñanza y aprendizaje con tecnología, en tanto que esta situación está modificándose, ya no es solo el adulto quien enseña. Este fenómeno nos lleva a reflexionar y a realizar no solo esfuerzos comprensivos en torno a la infancia y sus características en el siglo XXI, sino a replantearnos, en primer lugar, la imagen de niño instalada como representación social, como así también la de educador y de escuela que tenemos, sin olvidar, las decisiones pedagógico-didácticas que tomamos en torno al QUÉ y al CÓMO enseñar a los niños y niñas en la actualidad.

## **2. Referentes teóricos - conceptuales**

### **Las publicidades con niños muestran el fenómeno**

En los últimos tiempos, con el cada vez mayor consumo de tecnología, las empresas de teléfono y servicios que ofrecen conectividad, han apelado a los niños en múltiples oportunidades para imponer sus marcas, servicios y aumentar la rentabilidad. No sabemos cuánta conciencia tienen sobre la problemática que queremos compartir en este artículo como transferencia de nuestras investigaciones,

pero sin ahondar mucho, las publicidades que hemos elegido sirven de ejemplo para ilustrar la situación que hemos denominado “ *fenómeno de la asimetría, -ruptura y/o reversibilidad-*”.

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

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

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

- *¿Cómo hago para entrar?*

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

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

La publicidad se desarrolla en un living de una casa y puede apreciarse que entre padre e hijo existe una situación de desigualdad que se transcribe en una asimetría reflejada, no solo en el diálogo que se sostiene a través de preguntas del padre y respuestas del niño, sino también en las imágenes que muestran un padre pequeño, temeroso, inseguro, que levanta la cabeza para mirar a su hijo; que casi no llega al apoyabrazos del sillón, elemento que simboliza metafóricamente un muro, una barrera, que marca una distancia entre ambos y, un niño grande en tamaño, superior, poderoso, sentado en un sillón manejando con experticia su celular, en un plano por encima del padre que lo mira desde abajo, mendigando conocimiento, reconociendo su inferioridad, que no sabe.

La imagen es muy elocuente, logra evidenciar que entre ambos existe una relación asimétrica, entre el portador de un saber y el vacío de saber del que no lo posee, y a la vez, su necesidad e interés que lo llevan a requerir ayuda de alguien,

---

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

que quizás a quien no recurriría en otro caso puntual, pero que respecto del conocimiento tecnológico reconoce como interlocutor válido por sus conocimientos específicos.

El propósito que persigue el padre, es entender lo que no comprende, en un mundo en el que el analfabetismo tecnológico y la infrautilización de la tecnología constituyen una moneda corriente para muchos adultos. Esta situación contemporánea es habitual y se debe fundamentalmente a la revolución tecnológica que estimula que los cambios, atizados por la sociedad de consumo y el marketing, se sucedan incesantemente y a una velocidad impredecible llevándonos a tener que reemplazar la tecnología en plazos cada vez más cortos y, como si esto fuera poco, a tener que desaprender y reaprender permanentemente.

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

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

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

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

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

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

Se intenta mostrar que los niños asumen con seriedad el desafío de enseñar a los adultos, como si fuera un juego se divierten, se manifiestan asombrados ante los abuelos que intentan insertarse en un mundo ajeno que los niños entienden y protagonizan; cometen errores y también progresos en sus aprendizajes que suceden a través de una cálida vinculación afectiva que muestra con claridad, a partir de la diferenciación de roles, un fenómeno impensado en otras épocas, una relación de asimetría, que representa un encuentro “entre mundos distintos”, analógico uno, digital el otro; en la relación alguien enseña y alguien aprende, situación que no es nueva, resulta archiconocida, pero esta vez no son los adultos quienes portan el conocimiento sino los niños, lo que los habilita y empodera para participar desde otro rol y enseñar a sus abuelos.

### **La enseñanza una relación de asimetría**

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

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

La enseñanza es una compleja práctica sociocultural, una gran telaraña atravesada por múltiples variables que la condicionan, y que requiere de experticia para ser llevada adelante con idoneidad. Sin embargo, y por el simple hecho de que todos alguna vez pasamos por la escuela y, la mayoría lo hicimos durante muchos años de nuestras vidas, inclusive lo seguimos haciendo, debido al fenómeno de inflación académica que caracteriza a la época en que nos toca vivir que requiere que cada vez estemos más tiempo escolarizados para poder acreditar conocimientos, dado que el desarrollo exponencial de saberes se da a una velocidad impredecible; hemos consolidado creencias y representaciones que sostienen que

---

<sup>2</sup> Fenstermacher, G. (1989).

todos podemos enseñar. De hechos los niños también pueden enseñar, las publicidades lo ilustran, de qué manera lo hacen y si es efectiva o no, es otro tema. En fin, la enseñanza no nos es indiferente, sabemos algunas cosas y sentimos que podemos asumir el rol de enseñantes. De hecho, así lo hacemos ¿cuántas veces, en situaciones informales, enseñamos a nuestros hijos, amigos, hermanos, vecinos o a quién nos lo requiera?

Por otra parte, como estudiantes, hemos vivenciado cientos de clases lideradas por maestros diferentes que pretenden lograr objetivos, experimentando múltiples formas de enseñanza de conceptos, valores, procedimientos, técnicas, experiencias motoras, etc. Como aprendices crónicos que somos, somos conscientes que desde que abrimos los ojos en este mundo empezamos a aprender para sobrevivir, y poco a poco, comenzamos a integrarnos como miembros de una cultura de aprendizaje. Aprender, supone casi siempre, tanto en situaciones formales y sistemáticas como las propiciadas por la escuela o, en situaciones cotidianas e informales, que hemos aprendido con otra persona que ha asumido el rol de enseñante y que ha “intentado” (con intencionalidad manifiesta o no), transmitirnos determinados conocimientos. En consecuencia, la relación que se establece entre ambos, -más sistemática o menos sistemática-, no es cualquier relación, porque hay una vinculación particular construida a partir de la intencionalidad que persigue el logro de la activación de un proceso y el alcance de resultados, que es que el otro se apropie de un conocimiento, que lo aprenda. Esta situación se construye sobre la base de una desigualdad necesaria, entre quien intenta enseñar y quien pretende aprender; existe o debería existir una asimetría estructural en la relación que es de alguna manera connatural, ingénita de la actividad de enseñanza, una relación social fundante de lo educativo y que se solventa en una determinada ideología. En cada acto de enseñanza subyacen siempre ideologías de lo más variadas. Si pensamos detenidamente todos podemos recuperar desde la memoria experiencias de aprendizaje inolvidables o quizás más o menos traumáticas, a personas que nos enseñaron, conscientes o no de su propia ideología, que actuaron como mediadores entre nosotros mismos y el conocimiento. Iluminados por sus propias creencias sobre lo que “hay que hacer”, ejercieron con algún grado de control la situación a través de las actividades que proponían; algunas realizadas con máxima directividad, otras monitoreando desde la mirada y la escucha, en tanto que todo acto educativo implica de alguna manera, en menor o

mayor medida, algún tipo de intervención asimétrica sobre la actividad que desarrolla el sujeto que aprende, o sobre los materiales, los recursos, el contexto y/o el ambiente en el que se vivirá la experiencia de aprendizaje. Narodovsky<sup>3</sup> (2006) señala que desde el siglo XVII la relación docente alumno es asimétrica, lo que no quiere decir necesariamente una relación de dominio o de sumisión. Sino que este tipo de vínculo necesita de asimetría, que el docente sea un “OTRO” diferente al estudiante, que tenga autoridad, ejerza un rol determinado, asuma actividades, sea portador de algo distinto desde el decir y el dar; y sobre todo que sea reconocido por eso.

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

### **El conocimiento pasará, ...pero no por arte de magia**

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

---

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

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

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

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

En la enseñanza, la asimetría es condición sine qua non para lograr las condiciones básicas indispensables para el aprendizaje, sobre todo en contextos de

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

El paso de conocimiento no se da por arte de magia. La magia no es buena compañera ni de la enseñanza ni del aprendizaje. Son múltiples las variables que influyen en ambos procesos que se caracterizan por su complejidad. Aunque hay dos rasgos imprescindibles para que esto suceda y que marcan la diferencia: el compromiso del que enseña con los procesos de aprendizaje del aprendiz y la actitud y la motivación intrínseca del aprendiz para utilizar sus conocimientos previos y sus capacidades múltiples para construir el conocimiento nuevo, porque tenerlas no es garantía de que vayan a usarse y mucho menos desarrollarse.

### **3. Aspectos metodológicos**

Los datos de la investigación fueron recolectados a través de entrevistas, historias de vida, narrativa documental y dibujos. Las interpretaciones dan cuenta de que las representaciones oscilan desde una visión nostálgica e idealizada que remonta a la modernidad en la que se concibe a los niños como sujetos heterónomos (Aries, 1987), hasta una estigmatización de los mismos a partir del vínculo que entablan con la tecnología y los medios de comunicación.

### **4. Resultados alcanzados y/o esperados**

**Qué descubrimos...**

En una investigación<sup>4</sup> empírica, que realizamos durante cuatro años en la universidad, entrevistamos a padres, niños y educadores para conocer sus representaciones sobre la infancia actual. Preguntamos a los adultos si la infancia está en crisis, y si la asimetría es necesaria para educar.

Los educadores expresaron que la asimetría es necesaria para establecer la distinción de roles (adulto-niño; educador-educando), para el reconocimiento de límites y el desarrollo de modelos que transmitan conocimientos, valores y actitudes. Sin embargo, muy pocos explicitaron que la asimetría establecida como rasgo vincular en una infancia tradicional tambalea, y que está emergiendo el dilema *asimetría-simetría o ruptura de la simetría* que anuncia la declinación del paradigma clásico sobre la infancia y su educación, situación que está cambiando como resultado, paradójicamente, de otro fenómeno concomitante o complementario, la reversibilidad de la asimetría, una nueva posibilidad en la relación adulto-niño, a partir de las capacidades infantiles manifestadas principalmente en la interacción con la tecnología. Por primera vez en la historia, los niños enseñan a los adultos con notable experticia.

### **Los niños ¿nuevamente concebidos como adultos en miniatura?**

Las conclusiones a las que arribamos en la misma investigación dan cuenta de que la mayoría de los educadores conservan una representación de infancia que remite a décadas anteriores a los años 80. Describen al niño actual como autosuficiente, arremeten con sus críticas ante ciertos comportamientos de los infantes que valoran como negativos, sobre todo aquellos vinculados a la interacción con la tecnología y los medios de comunicación. Aparece con fuerza la idea de que los niños de antes eran “mejores” en muchos aspectos. Reconocen que la infancia ha cambiado y justifican sus aseveraciones asociándolas al hecho de que la institución familiar ha cambiado. Sus miradas de la infancia coinciden en algunos aspectos con la que tienen los padres entrevistados pero en otros se distancian

---

<sup>4</sup> Investigación: “*Estudio sobre las connotaciones socioculturales, psicológicas y pedagógicas de la infancia en la actualidad*”, Universidad Nacional de Villa María, Córdoba, Argentina. Directora: Dra. M. Mercedes Civarolo.

hasta el punto de pensar la relación entre las dos instituciones educadoras –familia y escuela- como confrontativa.

Si indagamos en la historia de la infancia, la perspectiva medieval muestra al niño como un “homúnculo<sup>5</sup>”, palabra cuyo significado tiene connotaciones de diminutivo despectivo de hombre, que conlleva además la idea de menosprecio, al concebir al infante como “adulto en miniatura”. Frente a esta representación Rousseau (citado por Satriano, 2008: 2) revaloriza al pequeño “homúnculo” al sostener que es un ser con características propias, que sigue un desarrollo físico, intelectual y moral, pensamiento que resume en la frase: *“El pequeño del hombre no es simplemente un hombre pequeño”*. El paso del niño a la adultez se va dando de forma natural: de la dependencia a la autonomía, de la carencia de razón a la razón adulta. (...) La falta de razón constituye una forma de desamparado y el amparo paterno da derecho a ser obedecido suponiendo la autoridad adulta.” De esta manera, se marca claramente la asimetría a través de las diferencias de ambos sujetos y se estructura la relación niño-adulto al considerar al primero como un ser amoral, con necesidades y ausencia de juicio; pensando que es un sujeto heterónomo que para llegar a ser autónomo requiere de un adulto que le enseñe. Idea que arremete ante la posibilidad de que aprenda solo y mucho más de que pueda enseñar algo a alguien en su condición de desventaja.

Asimismo, muchos de los padres entrevistados, dicen establecer un vínculo con sus hijos basado en el afecto, pero de permisividad y amistad. Si bien reconocen la necesidad de que exista autoridad y asimetría entre el adulto y el niño, expresan que es solo un anhelo, dado que en la realidad se produce una ruptura de dicha asimetría. Por ello, dicen asumir el rol desde el amor, la contención, la satisfacción de necesidades, el acompañamiento y, por último, el de educadores de sus hijos. Sumado a esto, un alto porcentaje de los progenitores asevera que la infancia está en crisis y las razones esgrimidas como causales están relacionadas con un adulto

---

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

ausente, que no asume su rol, y que dedica poco tiempo a la crianza, lo que genera en consecuencia, niños más independientes, con mayores responsabilidades, derechos y “autoridad” en la familia. Son capaces de reconocer cambios en el modelo de dependencia y heteronomía, debido a las nuevas configuraciones familiares, al consumismo y a la vorágine del trabajo, y en menor medida, a la revolución de las comunicaciones, la tecnología y la ausencia de juego en la vida de los niños.

### **Enseñanza...¿Asimetría rota, reversible o invertida?**

Solo tiene sentido enseñar algo a alguien cuando existe un sujeto que no sabe y quiere aprender, ya que no tiene sentido enseñar a alguien algo que ya sabe, que no está abierto a recibir ese conocimiento porque no le interesa y por ende no está motivado, y porque hay alguien dispuesto a compartir su conocimiento con otra persona.

En general, estamos acostumbrados que el que enseña es un adulto y el que aprende un niño. La vida nos muestra que el conocimiento se atesora con los años y se acumula por la experiencia. Que los niños por ser niños tienen que aprender, que no saben, de hecho, la misma palabra infancia remite a una carencia, la misma palabra infante remite en su etimología a un déficit: “el que no habla”.

La historia de la infancia está ligada a la de la educación; la infantilización surgió de manera paralela a la de la escolarización. La escuela tal cual la conocemos fue creada para “normalizar” a la infancia, de aquí su relación entre ambos procesos. Los homúnculos, seres dependientes, heterónomos, que no pueden, que no saben, que tienen que crecer para ser, los denominado “ya casi”: ya casi...camina sola; ya casi...habla; ya casi...puede comer solo; todas estas imágenes empobrecidas de la infancia, están ligadas a debilidades y son reticentes a reconocer las potencialidades de los niños han ido configurando una forma de negación de una cultura infantil singular.

Sin embargo, el tiempo posibilitó vientos de revancha..., como señala el poeta<sup>6</sup>: “...el rito de decantar la arena es infinito y con la arena se nos va la vida...” La infancia es portadora de su propia cultura y los niños protagonistas, hacedores de

---

<sup>6</sup> Borges, Jorge Luis. El reloj de arena. <http://www.los-poetas.com/b/borges1.htm>

cultura y mucho más. Como nativos digitales que son, forman parte de una nueva cultura de aprendizaje, a la que los adultos -inmigrantes digitales - nos cuesta acceder o no queremos hacerlo, aunque por más que nos resistamos a ingresar, muchas veces con argumentos falaces, tenemos que hacerlo por necesidad, porque se nos “va la vida” en la tecnología que la impregna toda y que llegó para quedarse.

Nuestros ojos persiguen que la asimetría está rota o invertida aunque nuestra conciencia se niegue a aceptarlo. ¿Alguna vez imaginamos que esto podría suceder? ¿Que los niños podrían protagonizar la enseñanza? ¿Que recurriríamos a ellos en múltiples oportunidades pidiendo que nos faciliten sus conocimientos?

Sabemos que en el intento que es enseñar no existe un único camino, por el contrario, existen numerosos caminos estratégicos para seguir e intentar llegar a la meta que nos proponemos, pero nunca sabemos si llegaremos a buen puerto, porque ninguno de todos ellos es seguro ni garantido. Enfatizada esta característica de la enseñanza como actividad no garantida, en tanto que no siempre que se enseña el otro aprende, nos quedamos con la idea de que siempre hay un traspaso, una entrega, una facilitación del proceso de aprendizaje cuando se intenta enseñar.

Que dos personas tengan, al final del proceso o camino andado juntos, lo que antes tenía una sola, permite nuevamente acercarnos críticamente al tema de la asimetría. Pensamos en términos de asimetría inicial entre maestro y aprendiz (llamaremos así a quienes intentan enseñar y aprender) cuando comienza el acto educativo propiamente dicho, y en términos de simetría conclusiva, cuando los dos sujetos que en un comienzo estaban en desigualdad de condiciones se encuentran al mismo nivel o en igualdad de condiciones, al finalizar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Dicho así parece muy sencillo, pero en realidad no lo es, estamos banalizando y perdiendo de vista la complejidad de la situación, ya que todo proceso de aprendizaje es idiosincrásico y subjetivo, y poseer un conocimiento no implica que sea sinónimo de comprensión ni garantía de que vaya a ser usado para pensar y actuar, porque puede ser un conocimiento inerte (Perkins, 1997).

Es muy popular el argumento que sostiene que un buen enseñante es intuitivo, que uno no se hace maestro sino que se nace. Según esta idea hay sujetos que poseen un talento innato para educar y no hace falta conocer de didáctica.

Con este argumento podríamos sostener que los niños estarían en condiciones de enseñar. Situación que se pone en evidencia en las publicidades.

Ahora bien, el contraargumento al argumento del educador intuitivo podría ser

el siguiente. Una mezcla de capacidad de comunicación, empatía, carisma, claridad en los propósitos, unidos a la motivación y el compromiso, hacen de personas que no tienen ninguna formación en educación, excelentes enseñantes. Con esta explicación podríamos preguntarnos si ¿los niños son enseñantes innatos? ¿En qué medida están capacitados para enseñar? ¿Lo hacen bien? ¿Pueden explicar, modelar, interactuar y retroalimentar como plantea la Teoría UNO de Perkins, estructurada sobre la base del sentido común y que según el autor subyace en cualquier metodología de enseñanza? Indudablemente que esto puede cumplirse pero con limitaciones.

Pensando en los niños, tampoco cuenta el argumento de que ser experto en la disciplina que se está enseñando es suficiente porque de hecho los niños son solo usuarios de la tecnología. Sin embargo, la dificultad en este proceso de enseñanza se da al querer comunicar conocimiento a una persona que no posee claves y códigos similares a los del comunicador. Los niños utilizan códigos y claves diferentes para procesar la información, y sus procesos de aprendizaje presentan particularidades distintas en relación con los adultos, especialmente con los profesores. No es seguro que podamos aceptar lo que Jackson denomina “el supuesto de la identidad compartida”<sup>7</sup>, es decir, que el profesor piensa que sus alumnos son como él: miembros de una misma tradición, con los mismos lenguajes, intereses y formas de pensamiento.

Con la tecnología hace falta un modo de procesamiento diferente al de otras disciplinas, claves para la transformación de un conocimiento en una versión adecuada a otro público. Buena parte de la tarea de enseñanza consiste en desarrollar una versión apropiada para públicos diferentes, si de educación para la diversidad se trata. Ahora bien, ¿cuándo podemos decir que una versión es “adecuada”? Según lo que hemos planteado, tiene que ser adecuada a los propósitos y los propósitos ya no son los mismos en el nivel inicial o primario que en el secundario, por ejemplo. Tampoco lo son con respecto a la Física de un bachillerato que a la Física de una escuela técnica.

Se torna necesario diferenciar entre las capacidades para realizar la tarea de enseñanza y las condiciones de conocimiento que es necesario tener para poder llevarla a cabo. Dominar los conocimientos que son objeto de enseñanza es una

---

<sup>7</sup> Jackson, P (2002) “Acerca de saber enseñar”. *Práctica de enseñanza*, Buenos Aires: Amorrortu.

condición imprescindible para enseñarlos pero no es la única. La capacidad docente consiste en poder realizar el procesamiento pedagógico del conocimiento, como su planificación e intervención con el objeto de orientar a los alumnos y acompañarlos en sus procesos de aprendizaje. Aunque cualquier persona que domine un cuerpo de conocimientos cuente con una condición especial para la enseñanza no necesariamente tiene las capacidades profesionales y el conocimiento didáctico para hacerlo. Una capacidad no se define por un “saber”, siguiendo una ya asentada distinción, sino por un “saber hacer” cuya característica básica consiste en la posibilidad de realizar de manera competente distintas tareas, en este caso, programar, diagnosticar, gestionar la clase, comunicar, coordinar al grupo, preparar escenarios de oportunidades y múltiples puertas de entrada para favorecer la apropiación del conocimiento, evaluar, tomar decisiones, etc., entre muchas otras actividades.

Las funciones docentes han variado y se han amplificado. Cuando la enseñanza se institucionaliza, aumenta el número de variables que intervienen en la misma. El profesor ya no sólo transmite conocimientos con todo lo que ello implica, sino que participa también en la administración de su escuela, por lo tanto, necesita consensuar criterios con sus colegas, tomar decisiones compartidas, y asumir una importante cantidad de responsabilidades, que probablemente requieran algún tipo de reflexión específica en torno a la enseñanza, que va más allá del propio dispositivo de pensamiento de la disciplina que enseña.

Es factible apreciar que algunas personas, por predisposición personal o por capacidad intuitiva, son enormemente capaces de transmitir lo que saben. Este podría ser el caso de los niños enseñantes. Como hay que garantizar que todos los educadores sean buenos enseñantes, hace varios siglos que se procura sistemáticamente encontrar modos de ayudar en la actividad de enseñar. Esa es la tarea que, históricamente, asumió la Didáctica.

Esto nos lleva a reflexionar sobre la necesidad de un saber didáctico para el profesor. Se necesita un profesor que domina un campo de conocimiento manejar una teoría sobre la enseñanza o es suficiente con dominar el conocimiento?<sup>4</sup>

Para algunas personas no hace falta que el profesor conozca de didáctica. Se dan dos razones para ello. Una, es que las disciplinas poseen una estructura que las

hace aptas para su transmisión. Se considera que una disciplina de conocimiento tiene una estructura conceptual, una organización lógica y unos procedimientos específicos. Reproducirlos es suficiente para su enseñanza. Esta idea influyó de manera importante en el movimiento del currículum científico en los años 60. Una tendencia a generar un currículum basado en las disciplinas y que se propusiera formar en los alumnos el tipo de competencias y habilidades que posee el experto. Algunos promotores de este movimiento confiaban en la propia estructura de la disciplina como la llave para la buena enseñanza. Por eso, lo que básicamente se requería de un profesor era excelencia en el dominio de su materia. Hay que reconocer que los profesores que dominan bien su materia tienen avanzado el camino para enseñar bien pero esto no lo garantiza.

Indudablemente, cada época muestra una mirada particular sobre las prácticas de enseñanza y lleva implícita una idea de calidad, inserta en un modelo de lo que debe ser o de lo que es bueno que en ella suceda. Esto lleva a cambiar el paradigma que ha estado vigente desde mucho tiempo atrás, para pensar que los cambios a nivel de la educación de la infancia exige otros cambios concomitantes.

### **La confianza y la asimetría bajo sospecha**

Mientras que los niños muestran sus competencias en 100 lenguajes, tal cual lo señala Malaguzzi en su poema<sup>8</sup>, se encuentran dentro de las escuelas y se les demanda tener *confianza* (Cornu, 1999, p. 19) en los adultos. Sin embargo, nos va a decir Malaguzzi que de cien, le roban 99... El pedagogo italiano se refiere a los adultos y a la escuela, que no creen en el niño y en sus potencialidades. De esta forma, la relación que se entabla entre maestro y alumno en el aula, que pretende ser decisiva y asimétrica, se construyó históricamente desde la desconfianza del docente, al sostener antropológicamente una mirada del niño basada en la carencia y en el déficit, como lo explicáramos anteriormente, lo que manifiesta la situación de asimetría.

Al percibirse en la actualidad el dilema asimetría-simetría, o fenómeno de *"inversión- reversibilidad de la asimetría"* como una nueva posibilidad, ya que por

---

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

primera vez en la historia el niño enseña al maestro, y lo supera en nivel de competencia en el manejo de la tecnología, nos vemos en una encrucijada. ¿No sería este hecho suficiente para renovar la confianza en los niños?

Si retomamos desde una mirada crítica la cuestión de la confianza en los niños, como "la esperanza firme que se tiene de alguien", podría decirse que en la concepción tradicional de asimetría entre maestro y aprendiz, esta se vincula a un sentimiento y a una determinada actitud que permite el crecimiento y desarrollo del infante, por lo que se trata entonces de responder a la confianza del niño con más confianza.

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

### **Aventurando algunas conclusiones...**

Reflexionar sobre el nuevo fenómeno de la asimetría nos remite a pensar en la crisis de la educación en nuestro país. En la necesidad de reinventar la escuela de la confianza en los niños y a partir de instalar en la agenda la necesidad de cambiar la cultura del aula, de la enseñanza y el aprendizaje, desde una pedagogía de la escucha más respetuosa de la cultura de la infancia, ya que hoy más que nunca, la brecha generacional se agudiza con el influjo de la tecnología.

La crisis de la educación en Argentina y en el mundo, nos lleva a observar detenidamente el acontecimiento de la disolución de la asimetría, en la que el

enseñante y los aprendices se tornan equivalentes. Nadorowski (2008) sostiene que no es posible generar una instancia seria y comprometida con la educación si no se hace el esfuerzo por reinstalar la asimetría, lo que implicaría reordenar el desorden, no por medio de un acto de fe autoritario o de dominio, sino democráticamente, en función a la diferencia entre educadores y educandos. Reordenar el desorden, supone necesariamente reconocer que los vientos soplan desde otro lado, que es imprescindible revisar en primer lugar las representaciones que están en la base de la díada alumno-maestro, niño-adulto, para después reformularla. Reconocer que la asimetría se encuentra asolada y que poco a poco va desmantelándose, es un buen punto de partida para reconocer el terreno, reencuadrarlo, y preparar nuevamente el humus que permitirá cosechas más fértiles.

*La metáfora "sospecha" que utilizamos, la ponemos en discusión, como una ejemplificación que permite mostrar que las representaciones de los educadores no se encuentran en sintonía con los infantes del siglo XXI, y esto genera inseguridades ante la incertidumbre del escenario educativo y el temor que significa, en esta relación de reversibilidad de la asimetría, empoderar al niño.*

Según Gita Sen (citado por Friedman, 1992), el empoderamiento se define como un cambio en las relaciones de poder. Así pues, si el poder significa control, el empoderamiento es el proceso por el que se gana control. Ahora bien, el empoderamiento sólo será sostenible si el individuo logra alterar la percepción de sí mismo y tomar control sobre su vida lo que conlleva un proceso exclusivamente interno en el que el rol de los agentes externos se reduce a meros catalizadores.

Por ello, es necesario revisar las decisiones que gobiernan las prácticas de enseñanza sin perder de vista quien es este "nuevo niño", este "nuevo alumno", nativo digital, ávido de conexiones, que aprende de otra forma, para definir y despertar a una didáctica basada en la creatividad permanente y en la innovación, que exija a los educadores salir de la zona de confort, para vivir en una zona de aprendizaje permanente junto a los niños. En un escenario educativo donde el maestro hable menos y escuche y documente más, en donde la enseñanza se torne co-enseñanza y el aprendizaje se vuelva co-aprendizaje. En palabras de Malaguzzi, *"las cosas de los niños y para los niños, se aprenden solo de los niños"*. Nadie dice que sea fácil, no podemos perder de vista que el camino que transitaremos no será sobre huellas consagradas, por el contrario, *"supone navegar por un océano de incertidumbre a través de un archipiélago de certezas"* (Morin,1999).

## 5. Bibliografía

- Civarolo, M.M. *Al rescate de la actividad infantil*. EDUVIM, Villa María, 2011.
- Civarolo, M.M. *Bleichmar, Gardner y Piaget. Apreciaciones sobre la inteligencia*. EDUVIM, Villa María, 2010.
- Civarolo, M.M. *Las inteligencias múltiples. Detección de capacidades destacadas en los niños*. EDUVIM, Villa María, 2009.
- Civarolo, M.M. y Fuentes, A. (2013). *Reladei*. Vol 2. N° 3 . Edición on-line  
h:p://www.reladei.net . ISSN: 2255 -0666
- Civarolo, María Mercedes. *Aprender y enseñar: proceso complejo- difícil tarea*. Revista Experiencias de Escritura I. Volumen 1, Año 1. 2009. Dirección <http://experienciasdescritura1.blogspot.com.ar/2010/12/aprender-y-ensenar-proceso-complejo.html>.
- Fenstermacher, Wittrock. *La investigación de la enseñanza: Enfoques, teorías y métodos*. Paidós. México, 1989.
- Friedman, J. (1992), *Empowerment. The Politics of Alternative Development*, Blackwell Ed., Massachusetts.  
<http://portal.educ.ar/noticias/entrevistas/mariano-narodowski-con-la-diso.php>
- Jackson, P. *Práctica de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Malaguzzi, L. *La educación infantil en Reggio Emilia*. Octaedro-Rosa Sensat, Barcelona, 2001.
- Morin, E. *Los siete saberes para la educación del futuro*. Francia, Santillana-UNESCO,1999.
- Narodowski, M. *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Aique Educación: Buenos Aires, 2008.
- Perkins, D. *La escuela inteligente*. Gedisa. Barcelona, 1997.
- Postman, Neil, *The Disappearance of Childhood*, New York, Vintage Books. 1994.
- Prensky, Marc. *No me molestes mamá. Estoy aprendiendo*. Entrevista en Redes. Obtenido en la red: agosto de 2016. Dirección: <http://www.rtve.es/television/20101205/no-molestes-mama-estoy-aprendiendo/381903.shtml>

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

[instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=nativos%20digitales%20prensky](https://www.google.com.ar/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=nativos%20digitales%20prensky)

Rousseau, J.J. *Emilio o la educación*. Ed. Albatros: Buenos Aires, 1944.

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

Salomón, G; Perkins, D y Globerson, T. *Coparticipando en el conocimiento: la ampliación de la inteligencia humana con las tecnologías inteligentes*,

*Comunicación, Lenguaje y Educación* n° 13, Madrid.1992

Satriano, C. 2008. *El lugar del niño y el concepto de infancia*. *Revista de la Secretaría de Extensión Universitaria*. (U.N.R.). Extensión digital. Año 1, Número 3.

<http://extensiondigital.fpsico.unr.edu.ar/n3-2008>