

Hacia una escuela infantil mayor de edad

FRANCO FRABBONI

Frente a un siglo que termina y que, desde la perspectiva de este especialista italiano, presenta una visión de la infancia "atrapada" entre el consumo, los medios de comunicación y una pedagogía no científica, una nueva escuela de la infancia está llamada a hacerse cargo de la protección de su cultura, de sus necesidades, de sus lenguajes, de sus pensamientos, de sus esperanzas, de sus utopías. A partir de esta meta formativa, la escuela de la infancia tiene la tarea de dar al niño y a la niña los instrumentos cognitivos y creativos para hacer que puedan pensar con su propia cabeza y soñar con su *propio corazón*.

Siglo veinte: la desaparición de la infancia

***Premisa: El siglo veinte, aplazado
en infancia***

Levantamos el telón sobre esta estación de fines del siglo veinte para dar *el boletín de calificaciones en*

infancia a este siglo que está por terminar. *El puntaje en infancia* que atribuimos al siglo veinte es bastante malo. Es un siglo que se debe «aplazar», porque es culpable de falsas declaraciones, de juramentos no mantenidos. En su debut, el siglo veinte prometió, con letras mayúsculas, manifestarse en

205009

nombre y en signo de la infancia; declaró querer pasar a los «archivos» como el *siglo del niño y la niña*. Por el contrario (de aquí su impío aplazo), permanecerá culpablemente en la historia como el siglo de la desaparición de la infancia, acusado de haber apagado *las dos caras* de la «luna» de la infancia: la *físico-existencial* y la *simbólico-cultural*.

a. *Primera desaparición físico-existencial*. La infancia del novecientos fue obligada a la primera línea de la «violencia»; la iconografía es la de un niño y una niña asustados, implorantes, sangrientos, moribundos, en las últimas *tragedias bélicas* (en las dos últimas guerras mundiales, en la infancia del holocausto, hasta en los últimos conflictos trágicos) y del *subdesarrollo* (las carestías, las migraciones, la explotación infantil, la subalimentación).

b. *Segunda desaparición simbólico-cultural*: La infancia del novecientos fue obligada a perder la propia «identidad» porque no tuvo voz, lenguaje, pensamiento, desde el momento en que fue leída, escrita y pensada por otros (por el adulto, por los medios de comunicación masiva, por la *pedagogía* no científica). O sea, una infancia dimisionaria: desaparecida como sujeto cultural y localizable, solamente, como objeto de uso. Un niño y una niña que pueden tener *identidad* (presencia, reconocimiento, imagen) con tal de que sean «funcionales» a alguna otra cosa; en función de la propiedad institucional del adulto (en la ciudad-mercado: en la familia, en la escuela, en las agencias del tiempo libre), por razones económicas (en la publicidad masmediática de la alimentación, de la vesti-



Hacia una escuela infantil mayor de edad

menta, de los productos farmacéuticos, u otros) y por motivaciones ideológicas (es la infancia en singular -abstracta, ahistórica, acientífica-, cara a la Pedagogía que funciona como aparato ideológico del sistema dominante).

La infancia que se pierde en el bosque de un siglo que termina

Encendamos la «cámara de televisión» para filmar, a bajo costo, esta segunda desaparición (simbólico-cultural) de la infancia. En particular, para poner en la «moviola» (en cámara lenta o agrandada) *los tres lugares* más sospechados de ocultar al niño y a la niña en el bosque de nuestro siglo que termina.

Los *tres lugares asesinos* de la infancia llevan respectivamente el nombre de *ciudad de los consumos* (donde se practica *la propiedad institucional* del niño y de la niña por parte del adulto, padre y maestro), de *medios de comunicación masiva* (donde la infancia se transforma en la *gallina de los huevos de oro*) y de *pedagogía no científica* (donde la infancia, idealizada en «singular», desaparece como símbolo de la diversidad y como titular de una multiplicidad de códigos, pensamientos, sueños, valores).

Iluminemos estos tres lugares que

identifican la desaparición simbólico-cultural del niño y de la niña de este novecientos que termina.

1. La infancia está desaparecida en la ciudad de los consumos

El primer «lugar» simbólico-cultural en el cual desaparece la infancia es la ciudad de los consumos.

La ráfaga «neoliberal» que azota desde hace tiempo a las políticas económicas de nuestro planeta ha contribuido bastante a cambiar la *ciudad* («sexante») y «brújula» de la *calidad de la vida* y de las *líneas de tendencia*, sociales y culturales, de una determinada latitud geográfica y estación histórica) en un contexto social no regulado, privado de proyección y planos reguladores para sus usuarios. Un contexto urbano cada vez más cortado sobre la medida de la edad generacional productiva (*el adulto*) y de las estructuras sociales ineludibles para aprovechar al máximo la *fuerza-trabajo* adulta (la casa, la escuela, el tiempo libre, la salud, etc.). A propósito, nos parece ejemplar la historia clínica (la radiografía) redactada sobre la *ciudad de los consumos* de la capital catalana en 1990. Fue mérito de la ciudad de Barcelona el convocar a las *cincuenta metrópolis* más populares del mundo para discutir sobre el presente y sobre el futuro de la *calidad de la vida infantil* en los contextos urbanos de la actualidad. El resultado de este histórico encuentro internacional fue doble: «político» y «pedagógico».

a. El resultado político fue el dar el primer giro de manija a la *caravana de las ciudades educativas*, al tomarse el compromiso de encontrarse cada dos años, y de duplicar, en cada reunión, el número de participantes. En efecto, en 1992, en Goteborg, las ciudades educativas fueron 100; en 1994, en Bolonia, fueron 200, y en 1996, en Chicago, llegaron a ser 400. En el próximo encuentro esperan ser 800.

Éste, entonces, es el mensaje simbólico publicado y enviado a los que gobiernan y administran las ciudades del mundo: está en marcha -lenta pero tenazmente- una *caravana de las ciudades educativas* que cada dos años hace escala en una metrópolis de la tierra para discutir y hacer saber que el *proyecto de una nueva humanidad* (de un mundo nuevo) debe ser necesariamente alimentado e iluminado por una creciente y difusa «constelación» de ciudades educativas. Ciudades de las ideas, de parte de quienes las viven, dotadas de un sistema formativo integrado entre las agen-

cias con internacionalidad educativa: la familia, la escuela, los entes locales, las asociaciones privadas sociales, las iglesias.

b. A su vez, el resultado pedagógico del encuentro de Barcelona fue el de lanzar un potente grito de alarma sobre las condiciones existenciales de la infancia en la ciudad contemporánea. Éste fue el impiadoso veredicto: el niño y la niña viven sus 700 minutos diarios (descontados los tiempos de comer y dormir) en una «jaula». *Una cierta cantidad de horas en familia, una cierta cantidad de horas en la escuela. una cierta cantidad de horas realizando las «tareas» en la casa. una cierta cantidad de horas en cursos vespertinos pagos (los niños son llevados por los padres a cursos deportivos, artísticos y*



Hacia una escuela infantil mayor de edad

otros), una cierta cantidad de horas delante del televisor. Por esto la infancia ha desaparecido en la ciudad: *no se la puede encontrar, desapareció, no se la puede ubicar en las calles*, en las plazas, en los espacios recreativos de los contextos urbanos. ¡Sólo un niño y una niña en caja, en latas de Coca Cola!

2. La infancia desapareció en los medios de comunicación masiva

El segundo «lugar» simbólico-cultural en el cual desaparece la infancia son los medios de comunicación masiva, cuyo consumo y su prolongada exposición abren las puertas a la «expropiación» de la infancia. Las razones son de orden psicológico y económico.

La infancia se *mecaniza* (se expropia «psicológicamente») porque los dispositivos «informativo-cognitivos» del medio de comunicación electrónica (sobre todo la TV) no permiten un intervalo entre producto y consumo, un espacio crítico entre la emisión del producto-video y su decodificación. Por lo tanto, la asimilación del mensaje se realiza por vías subcorticales, inconscientes: del todo indefensas y privadas de barreras al pasaje de imágenes, ideas, pensamientos que apuntan a la meta de la manipulación modelación, homologación del pequeño usuario.

La infancia se hace *toda imagen*,

espectáculo, consumo (se expropia «económicamente») porque el mercado televisivo la usa como extraordinaria gallina de los huevos de oro: una infancia/objeto, creada y difundida por codiciosos intereses de aprovechamiento económico. Basta pensar en la publicidad de la industria de la alimentación, de la vestimenta, de la salud, y otras. O en la *espectacularización* de entretenimientos a los cuales están obligados los niños y las niñas en las formas de la «monería» del ocio adulto: en los «circos-video» demenciales, en los cuales la infancia canta, ríe y baila (como una marioneta, agarrada de hilos adultos en los *shows* televisivos).

3. La infancia está desaparecida en la pedagogía no científica

El tercer «lugar» simbólico-cultural en el cual desaparece la infancia es en la pedagogía ideológica. Esta literatura pseudocientífica postula y sueña (es teleológica: cerrada dentro de los fines de la educación) una infancia en singular: metafórica, abstracta, ahistórica, inexistente. Es un acercamiento científico (ideológico) a la educación de las generaciones jóvenes, fundado en una teorización de la persona de cifras ontológicas, totalizadoras, finalistas. Estamos en la pedagogía de la indiscreción: penetrante, invasiva, hipertrófica. En ella, esferas, procesos, utopías, de la vida personal ya están decididos a

pr
de
cc
in
m
ci
p
d
c
c
e
p
é
f
t
t
«
i
c
r
i
l

priori, determinadamente sacados de un cuadro de valores ontológicos de «matrices» dadas e intocables. Es una pedagogía metafísica, pesada, ptolemaica en cuanto al singular; desatenta (y por fuerza enemiga) a las diversidades y pluralidades de las caras infantiles, imposibilitadas de construir -ladrillo por ladrillo- las esferas constructivas de la vida persona, afectiva, social, cognitiva, ética, estética. La pedagogía fundamentalista y moderna, sobre todo tiene una obsesión, que se transforma en comportamiento «ideológico»: *la educación intelectual*. Este miedo y terror a la construcción de la máquina de la mente infantil esconde la lógica axiológica y no científica de esta pedagogía finalista: respetar a la infancia -ésta es su tesis- significa tenerla la mayor cantidad posible de tiempo en el cajón de los sueños, en una nube de bendita y feliz ignorancia. Como si el «autónomo» y «personal» descubrimiento y representación simbólica de la realidad -por parte del niño y de la niña- condujera a la contaminación y a la corrupción de su incontaminado universo fantástico e imaginativo.

Y allá abajo reaparece el rizo de oro del niño y de la niña

Si en los comienzos del tercer milenio queremos cambiar el signo «negativo» del boletín de un novecientos que se está yendo (su amarga herencia está bajo el nombre de desaparición de la infancia) es necesario escrutar con atención más allá del cerco en cuáles «lugares» del dos mil está volviendo a salir el «rulo de oro» del niño y de la niña como reaparición físico-existencial y reaparición simbólico-cultural.

Hacia una escuela infantil mayor de edad



a. Ante todo, la «reaparición» físico-existencial. Ésta es posible sólo en un mundo de paz, donde sean editados colectivamente nuevos valores: plenos de respeto y dignidad de la persona, de cooperación-responsabilidad-solidaridad, de moralidad colectiva, de justicia y tolerancia universal. Un mundo nuevo que sepa ponerle una barrera a las tragedias bélicas y a las erradicaciones migratorias provocadas por el subdesarrollo, que vieron dramáticamente, en primera línea -se dijo- las violencias y las masacres de la humanidad infantil. Pero también un mundo nuevo que elige dar la vida -a partir de las sociedades opulentas- a la infancia nunca nacida: son los niños y las niñas que desaparecen en los boletines estadísticos de la caída demográfica generada por las elecciones de las «parejas» que renuncian (generalmente con justificaciones plausibles, pero superables con fuertes políticas de Welfare State) a la maternidad y a la paternidad.

b. Luego, la «reaparición» simbólico-cultural. Ésta es posible sólo cambiando de signo cultural a los tres lugares del «bosque» de la desaparición del niño y de la niña citados: la ciudad, los medios de comunicación masiva, la pedagogía.

- La pregunta es ésta: ¿cómo *cambiar de signo* a la ciudad

contemporánea? Respuesta: substituyendo la ciudad no regulada, Far West, jungla de mercados y consumos, por una ciudad-proyecto, de ideas, en la que participe la colectividad que la habita (a partir de la infancia). Una ciudad de instituciones abiertas -familia, escuela, entes locales, asociaciones, iglesias- empeñadas en encontrarse y en interconectarse en la perspectiva de un sistema formativo urbano integrado. Una ciudad «nueva», donde la infancia sea presencia, luminosidad, ciudadanía. Donde, desde una perspectiva alternativa, como centro de gravedad (junto a la familia) esté la escuela de «cero a seis»: el jardín de infantes y la escuela de la infancia. Es la escuela de los niños y la segunda infancia la que es llamada a hacerse cargo -tarea que ya realiza dignamente- de la protección de la cultura de la infancia, de sus necesidades, de sus lenguajes, de sus pensamientos, de sus esperanzas, de sus utopías. A partir de esta meta formativa, la escuela de la infancia tiene la tarea de dar, al niño y a la niña, los instrumentos cognitivos y creativos para hacer que puedan pensar con su propia cabeza y soñar con su *propio corazón*.

- Otra pregunta es: ¿cómo *cambiar de signo* el uso de

mercado que los medios de comunicación masiva hacen de la infancia?

La respuesta a este interrogante es posible abriendo a la infancia un nuevo camino electrónico y un nuevo camino televisivo. El *nuevo camino electrónico* se llama «informática». El uso de la computadora ofrece al niño y a la niña la posibilidad de tener a disposición un «intervalo» (ausente en la fruición televisiva) entre *producto* y *consumo*: una suerte de «filtro», de mecanismo de distanciamiento que permite metabolizar y personalizar la información recibida: poder asimilarla racionalmente, y no hacerla pasar por vías subcorticales, críticamente incontrolables. A su vez, el nuevo camino televisivo se llama calidad del producto cultural, y consecuentemente «palimpsesto», atento a la naturaleza educativa de los mensajes «ideológicos» que suministra a la infancia. Por lo tanto, se trata de un pronto pasaje de la «basura» al producto de calidad, psicológicamente adecuado a las dimensiones de desarrollo de la infancia y a los sistemas simbólico-culturales que posee.

- ¿Cómo cambiar el signo a la pedagogía (no científica) de la infancia en «singular» para centrarla en el plural?
¿Cómo se puede borrar defi-

nitivamente la literatura pedagógica finalística que tiene ojos sólo para una idea de infancia inexistente: abstracta, ahistórica, metafísica, descontextualizada? ¿Cómo se puede archivar definitivamente una literatura pedagógica ideológica, modernista, hipertrófica, armada sólo del lenguaje (acientífico) de la invasión, de la indiscreción, de la pesadez ontológica?

Respuesta: dando camino y legitimidad a las fronteras científicas más avanzadas de la pedagogía donde flamean las banderas de la diversidad y de la pluralidad de la infancia. Una nueva pedagogía posmodernista, no tan obsesionada por las teleologías a priori, por los paradigmas



Hacia una escuela infantil mayor de edad

axiológicos de los fines de la educación, pero atenta a dar una respuesta adecuada (científica) a las preguntas y necesidades de todas las infancias. Una pedagogía liviana, discreta, contextual, empeñada en los procesos más que en los productos de la acción educativa. Una pedagogía que tiene en el «centro» la educación intelectual como instrumento primario de emancipación y liberación de la infancia.

Si es verdad que la nueva pedagogía científica está en nombre del niño y de la niña de la diversidad (infancia «colorada»), entonces esta categoría pedagógica se debe focalizar en su «identidad» de partida y de llegada del recorrido formativo. Existe una diversidad de partida bien marcada que depende del contexto, de la estirpe, del género, de la etnia de la infancia, con respecto a la cual la pedagogía científica está llamada a dar teorías y praxis de tipo cultural, metodológico y procedimental. Pero existe también (menos conocida) una diversidad de llegada que, para ser conquistada, exige una completa construcción y verificación de la máquina de la mente, en el sentido de que es a través de la educación intelectual que el hombre y la mujer descubren e identifican sus diversidades: una «diversidad» finalmente completa.

La escuela con nueva dirección, modelo europeo

Premisa: Un niño y una niña tres veces «A»

La escuela de la infancia de nuestro continente (nos referimos sobre todo a los quince países de la Unión Europea, y especialmente a Italia y España) se despide del siglo veinte con un vistoso saldo activo, con un «balance» pedagógico y didáctico rico en conquistas educativas. Es una escuela de la infancia -la europea- que fue capaz de construir -ladrillo por ladrillo- un edificio pedagógico y didáctico (que denominamos escuela con nueva dirección), en el cual conviven y se comparan varias teorías de la educación (sobre el comportamiento, la gestión, la estructura, cognitivistas y otras) y varios modelos empíricos, varios modos de hacer-escuela (Froebel, Aporti, Agazzi, Montessori, Manjon, Kergomard, Ciari, Malaguzzi, etc.).

Entonces, la pregunta es ésta: ¿cuáles son las señas de identidad del «pasaporte» socio-educativo de la nueva dirección que certifica la escuela de la infancia italiana y española? ¿Cuál es el esperado documento de identidad de las políticas sociales y educativas de la escuela "tres-seis" años de estos dos países?

El documento de identidad socio-educativo se identifica con una es-



Jardín de infantes N° 16, Río Gallegos, Santa Cruz
(Convocatoria fotográfica)

cuela de la infancia abierta a la multiplicidad de culturas y valores del ambiente en la que participan los padres, que es proyectada y conducida colegialmente por los maestros, que está disponible para la inserción e integración de las «diversidades» (discapacidades, otras etnias) y articulada en recorridos formativos de sección (donde se «juega» principalmente con los campos de experiencia según estrategias individualizadas) y de intersección (donde se «juega» primordialmente con actividades intercampo, en el interior de espacios laboratorio/atelier y según la práctica de la búsqueda-descubrimiento).

Es el modelo con nueva dirección, constituido por la escuela de la infancia *militante* (la real, de la «periferia»), que tuvo el mérito de recortar la imagen/identidad del niño y de la niña que sobresale en esta región histórica, a los inicios del tercer milenio. Se trata de una infancia tres veces «A» (ambiente, autonomía, aventura), rodeada por

una «pluralidad» de caras infantiles verdaderas-auténticas-reales, lejanas miles de millas de la imagen de infancia metafísica, azucarada, retórica, inexistente, que rebota entre las páginas de mucha literatura pedagógica paternalista.

La infancia tres veces «A» se ve, con letras mayúsculas, sobre el portón de entrada de la escuela de la infancia con nueva dirección.

- ◆ *Un niño todo-ambiente.* Es una infancia que «aparece» vestida de ambiente: o sea, un niño y una niña con «diferencias», que viven dentro de las diferentes culturas del territorio. Estamos frente a una infancia (a muchas infancias) que entra finalmente en la historia: en la cultura y en la sociedad. Es la infancia que guarda en el cajón la ropa que pasó de moda de las retóricas de los adultos para vestirse con la manta de sus sacrosantos derechos de ciudadanía: a la dignidad y al respeto social, a la autonomía en las elecciones de

los valores, a emancipación intelectual, a la libertad emotiva y creativa.

- ◆ *Un niño todo-autonomía.* Es una infancia que «aparece» vestida con telas homéricas (un pequeño Ulises), y que se pone en ancas en la «escoba» de la conciencia para alcanzar e ir más allá de las columnas de Hércules de la curiosidad infantil. Es una infancia, seria, concentrada, que tiende con todas sus fuerzas a agrandar ella sola sus horizontes de conocimiento. Es una infancia con una voraz boca cognitiva, que saborea un descubrimiento tras otro, que sabe observar el mundo que la circunda y que sabe crear mundos lejanos. Es una infancia que sabe pensar con la cabeza y soñar con el corazón. Es la infancia reencontrada: que no tiene nada de ptolemaico (ya no está más en el «centro» del perjuicio, de la superstición y del dominio del mundo adulto), sino que tiene mucho de copernicano a partir de la libertad de la conciencia y de su transgresión.

- ◆ Finalmente, *un niño todo-aventura.* Es una infancia que «aparece» manejando un «vehículo» personal (llamada a la comunicación, a la relación y a la fantasía), teniendo bien fuerte el volante del juego.

La infancia-aventura está en condiciones de atravesar los campos de la comunicación si la escuela de la infancia le ofrece experiencias de

elevadas cifras lúdicas, ricas en lenguajes verbales y no-verbales (gesto, sonido, imagen).

Asimismo, la infancia-aventura está en condiciones de atravesar los campos de la relación si la escuela colorea de juego las interacciones socio-afectivas (en los pequeños, medianos y grandes grupos) y las interacciones culturales (el juego favorece el encuentro de los sexos, de las edades, de las etnias, de las castas sociales).

Finalmente, la infancia-aventura está en condiciones de atravesar los campos de la fantasía si la escuela se transforma en una suerte de País de los Juguetes. Una escuela coloreada de juego que sabe poner en la rampa de lanzamiento una fantasía capaz de desplazarse velozmente sobre el andén de la fuga de la realidad (en mundos míticos, imaginarios, extraordinarios), pero también correr rápida sobre el andén de regreso «dentro» de la vida cotidiana, de todos los días, con la sonrisa de la vitalidad, de la alegría existencial.

Una política grande para los más chicos

Neoliberalismo igual fin de la infancia

Antes que nada, enfocaremos la mirada sobre las políticas sociales

eur
fan

Si
ma
mu
(de
cla
tri
nu
a t
me
de
ce
ca
pa
de
dc

Es
ce
re
in
nc
es

europas contra o a favor de la infancia y de su escuela.

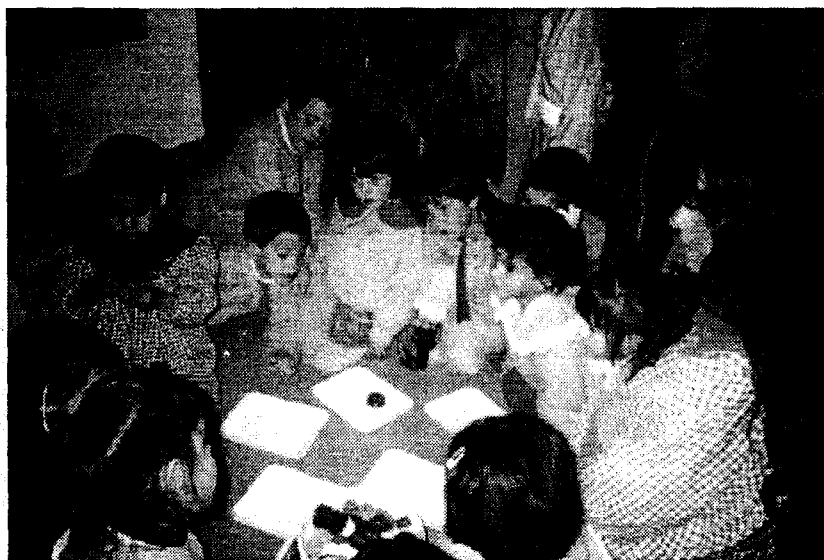
Si es verdad que la infancia fue mantenida fuera de la órbita de su mundo de «cosas» y de «valores» (de su historia) -marginada como clase social extranjera en la patria-, la pregunta es ésta: ¿frente al nuevo milenio, es posible proyectar a un niño y una niña para que finalmente dispongan de oportunidades y servicios formativos capaces de darles las llaves lingüísticas, lógicas, creativas necesarias par abrir -mañana- los millones de puertas del castillo (¿encantado?) del dos mil?

Es posible. Con tal de que se realicen políticas sociales dotadas de respiro continental a favor de la infancia. Lamentablemente, ésta no ha sido la dirección tomada en este siglo por los países europeos,

cuyas reiteradas elecciones neoliberales, en el terreno de los servicios sociales y educativos, resultan fuertemente «investigadas» como responsables de la decadencia de la infancia.

Esto para decir que la red formativa pública para la infancia fue uno de los blancos preferidos, uno de los objetos de deseo (como libido destructiva) de las políticas neoliberales con que han flirteado por muchos años las políticas continentales. Esta política socio-educativa, que se declara en nombre de la lógica económica de la *desregulación*, provocó -sin salida- una grave enfermedad institucional en los servicios preescolares no garantizados e indefensos, en cuanto facultativos y no obligatorios.

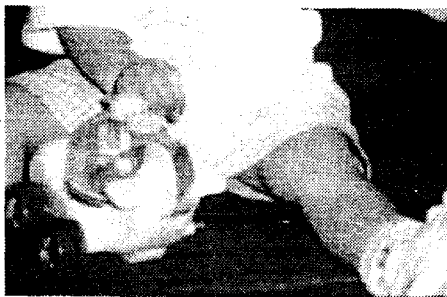
En estos últimos treinta años, violentos golpes desarmaron y devas-



Jardín de Infantes 902, Pinamar, Buenos Aires (Convocatoria fotográfica)

taron la filosofía del Estado social-garante, porque vigila en defensa de las castas más desheredadas en el interior del sistema formativo europeo. Las leyes sobre políticas sociales fueron casi siempre en esta dirección: han dado golpes mortales a la garantía social del Estado para proteger a los ciudadanos más débiles y necesitados, inaugurando, al mismo tiempo, las bases (injustas y antidemocráticas) de un sistema socio-educativo de demandas individuales.

Una línea política que ha tenido como resultado el exigir al usuario que pague enteramente el costo de los servicios sociales y educativos (para la infancia, la mujer, los ancianos, los discapacitados).



La Educación en los primeros años N°10

Esta opción política, para un sistema socio-educativo de demandas individuales (patrocinado fuertemente por los protectores del mercado privado en los terrenos formativos), produjo efectos sísmicos en el planeta escuela de la infancia. Porque un régimen liberal, elevando sin medida la «cuota» de cada familia, tuvo como suceso social connotar los servicios para la infancia como «discriminadores» y «clasisistas».

La alternativa: nuevas tipologías educativas para la infancia

¿Qué terapia *inmediata* (proyectual) debe ser practicada conjuntamente por los gobiernos europeos para poder neutralizar y esterilizar los efectos patógenos provocados por la línea neoliberal?

- a. *Primer hipótesis proyectual.* Es necesario invertir la línea del menos-Estado que apunta hacia la frontera del sistema socio-educativo a instancia individual. ¿Entonces, qué alternativa queda? La de una presencia fuerte de protagonista del binomio

Est
noi
sis
la
far
qu
y c
m
ci
de
de
m
q
n.
E
(t
la
c
c
s

b. S
l
l
l

te-
s
er-
os
ele-
a
es»

Estado y entidades locales, en el nombre del federalismo, en los sistemas formativos a partir de la primera y de la segunda infancia. Una «presencia» pública que deberá ser más competitiva y concurrente en el enfrentamiento respecto de la insurrección de las «partes» privadas y del mercado. Partes que no se deben considerar como el enemigo que se debe combatir, sino que se deben conducir a las sanas reglas del juego: donde el Estado y las entidades locales (municipios y regiones) asumen la tarea de programar-coordinar-controlar (y «gestionar», en muchos casos) la red de los recursos sociales y educativos de un país.

- b. Segunda hipótesis proyectual:
Es necesario hacer prioritaria la línea institucional de una extendida diseminación de los servicios preescolares continentales (por ejemplo, en naciones del sur de Europa, las escuelas de la infancia reciben apenas el 70% de los niños entre los tres y seis años). Y luego, la defensa del Estado social comporta necesariamente el hacer cuentas con los presupuestos, con una sana administración de los recursos. Es decir, con lógicas empresariales que -sin sacrificar el principio de la justicia social- sepan introducir modelos de gestión de los servicios socio-educativos flexibles y modulares, públicos y privados juntos. En el caso de la escuela de la

infancia podría ser proyectado y difundido un variado modelo en el interior de una doble tipología de gestión y organizativa. La primera tipología (acá está la novedad) poblada de microescuelas dirigidas principalmente por la iniciativa privada social (religiosa y laica), más flexibles y menos reglamentadas en lo concerniente a las inscripciones, los horarios, el calendario escolar, los maestros y el personal de servicio, etc.; la segunda, poblada por macroescuelas de la infancia administradas principalmente por el Estado y por las entidades locales (son aquellas de las que gozan diferentes naciones europeas), reglamentadas y formalizadas en cuanto a las inscripciones, los horarios, etcétera. Las microescuelas (pedagógicamente conectadas a las «macroescuelas») se configuran como una red satelital (privada) de las escuelas de la infancia del Estado y de las instituciones locales.

La alternativa institucional y estructural para la escuela de la infancia va dirigida a las nuevas tecnologías: una suerte de sistema copernicano donde en el «centro» está el sol de la macroescuela de la infancia tradicional y en la «periferia» una red de microescuelas-planetas, flexibles y modulares en cuanto a las inscripciones, horarios, etcétera.

ual)
ente
a
os
por
is
il
acia
)
lual.
ue-
rte -
o

Por una infancia con derechos de ciudadanía

Un sistema formativo «copernicano» para la infancia es llamado a cambiar de signo la política social del niño y de la niña. Centrando la mirada, en particular, en estos tres blancos.

◆ *Primer blanco.* Es necesario transitar de una visión de la infancia objeto de «asistencia» a la afirmación de la infancia sujeto de derecho al «conocimiento» y a la «creatividad» desde el nacimiento. Esto es un recorrido educativo territorial (de barrio/circunscripción, distrito), siendo el territorio un contexto «unitario» de recomposición de las múltiples oportunidades formativas de tipo «institucional» (consultores, jardines de infantes, escuelas de la infancia, policlínicas) y «no-institucional» (espacios de juego, ludotecas, etc.). En esta versión, la elección territorial se transforma en política de inversión y de capitalización de la intervención en el sector de los servicios formativos.

◆ *Segundo blanco.* Es necesario transitar de una política formativa individualista a una política de los servicios educativos socialmente participada y democráticamente administrada por la colectividad. El compromiso

de los padres en el gobierno de los servicios formativos para la infancia debería realizarse para redimensionar la visión «ultraparticular» del niño en la aceptación privada.

◆ *Tercer blanco.* Es necesario transitar de una estación culpable de la desaparición de la infancia a una nueva edad histórica dirigida a la reaparición de la infancia.

Los niños parecen **tramontar**, hoy, como sujetos de derechos de ciudadanía porque la única identidad que se les concede es la de sujetos no históricos: pura abstracción, símbolo, metafísica. Una infancia obligada a negarse como presencia real, activa, auténtica en la sociedad es una ocasión irrepetible de encuentro, diálogo, empeño.

La reaparición de la infancia es posible a partir de una familia y de una escuela de la infancia capaces de garantizar a los niños dos derechos sacrosantos e inviolables, fundamentales para su «reaparición», para que vuelvan a florecer sus rizos de oro: el derecho a la diversidad y el derecho a la igualdad de oportunidades.

Con el primer derecho se le pide a la familia y a la escuela de la infancia no oscurecer ni «descortezar» nunca la piel cultural (la historia, la memoria, los lenguajes, los valores) que el niño plasmó y tejió entre las paredes domésticas, en su región socioantropológica de vida.

Con el se a la escu ticular, re culturale tivas de p dando m auxilianc «débiles» ble, anul lógicos, contacto recursos

Diversid dades d más alta chos» d simboli: asimétr

Si se cu (si se e pológic persona riesgo « de la ig des for

Y vicev

De aqu recorri armon de «eq de la c iguald do act trífugc vos de



El modelo educativo de la escuela de la infancia

Vestir las ropas de abogado defensor de la escuela de la infancia de las «periferias» europeas (la escuela real, militante, descentralizada, de varias regiones escolares de nuestro continente) significa redactar un listado de los puntos de calidad (pedagógicos y didácticos) que cubren el cielo de una escuela -del Estado, de las instituciones locales, de los entes privados- que tiene el mérito de haber proyectado y construido una casa de la educación infantil con nueva

Hacia una escuela infantil mejor de edad

Con el segundo derecho se le pide a la escuela de la infancia, en particular, reequilibrar las desventajas culturales, las separaciones cognitivas de partida de los alumnos: dando más a quien tiene menos, auxiliando y ayudando a los más «débiles» a acortar - y, si es posible, anular- los atrasos lingüísticos, lógicos, expresivos acumulados en contacto con ambientes de pobres recursos culturales.

Diversidad e igualdad de oportunidades deberían flamear en la asta más alta del «edificio» de los «derechos» de la infancia: sabiendo que simbolizan objetivos educativos asimétricos, divergentes.

Si se cultiva a fondo la diversidad (si se enfatiza el bagaje socioantropológico que está en la «mochila» personal de cada niño), se corre el riesgo de dejar de lado el objetivo de la igualdad de las oportunidades formativas.

Y viceversa.

De aquí la necesidad de proyectar recorridos formativos capaces de armonizar -mediante estrategias de «equilibrio» educativo- el plano de la diversidad con el plano de la igualdad de oportunidades, evitando activar procesos formativos centrífugos en los itinerarios educativos de la infancia.

gobierno de
s para la
arse para
n «ultra-
la acep-

ario tran-
culpable
la infan-
histórica
ión de la

ntar, hoy,
s de ciu-
identidad
de sujetos
acción,
infancia
presencia
la socie-
etible de
ño.

ncia es po-
ilia y de
a capaces
dos dere-
ables, fun-
parición»,
er sus ri-
la diversi-
alidad de

le pide a
de la infan-
ortezar"
historia,
s, los valo-
y tejió en-
as, en su
a de vida.

dirección, reconocida y apreciada en todo el mundo a través de sus elevadas cifras de socialización (por su rico «tráfico» socio-afectivo y relacional) y de alfabetización (por su rico «tráfico» cognitivo y creativo).

En estos renglones, dirigiremos nuestra mirada pedagógico-didáctica a las dos medallas formativas que están colgadas en el pecho de la escuela de la infancia crecida y radicada en las periferias europeas. Una escuela mayor de edad que puede lucir el vestido de noche canónico para participar en el gran baile del debut de una obligación escolar, puesto entre la segunda infancia (quinto

año del alumno) y la quinta infancia (18° año del alumno).

Son dos las «macromedallas» educativas que brillan sobre el pecho de la escuela de la infancia real, del modelo pedagógico-didáctico con nueva dirección: la primera, llamada escuela abierta; la segunda, escuela experimental.

Una escuela con puertas abiertas

La escuela de la infancia con nueva dirección se hace apreciar por sus permanentes puertas abiertas, que

aluden oportuno tanto h adentro lla esci promo interac extern plia se favore dinám quiere social colegi cesos tación cativa

La es abier consi como para rio, e pers al ar no s taml escu a se prác gest de l cult todo la r de l nec que adj ges cor



aluden a la práctica de una red de oportunidades de socialización, tanto hacia afuera como hacia adentro de ella. Está abierta aquella escuela que está dispuesta a promover una amplia y continua interacción social con el ambiente externo, a realizar un clima de amplia socialización interna: quiere favorecer a los niños (mediante la dinámica sección/intersección), quiere favorecer a los operadores sociales (mediante la práctica de la colegialidad, del equipo en los procesos de programación-experimentación-verificación de la vida educativa).

La escuela de la infancia está abierta en la medida en la que considera al ambiente externo como el primer libro de lectura para el niño, el primer abecedario, el cesto de su historia personal y social. Esta apertura al ambiente debe ser entendida no sólo como **salida**, sino también como *entrada*. La escuela de la infancia es llamada a ser «vehículo» -a través de la práctica de la participación/gestión social- de los problemas, de las contradicciones, de las culturas que pulsan en la vida de todos los días, en el contexto que la rodea. Padres y fuerzas sociales de la comunidad son testigos de necesidades, esperanzas, creencias que no pueden ser «delegadas», adjudicadas a organismos de gestión (los que deben ser constituidos como momentos de

gobierno de la escuela).

De aquí la exigencia de una larga y plena relación con la comunidad social, de la cual este servicio formativo es el gimnasio del primer debut de participación y compromiso en los problemas de los procesos formativos de los niños.

La escuela de la infancia, además, está abierta en su interior en la medida en que es capaz de activar una racional atmósfera afectiva y social, asegurando tanto una variada red internacional a su audiencia infantil, como un máximo de socialización a los operadores escolares.

En el primer caso, promoviendo experiencias sociales y de juego plural, ricas de dinámicas interpersonales de pequeños y grandes grupos; en el segundo caso, creando para los operadores un clima de trabajo de equipo, con constante conducción y verificación de las experiencias y de las actividades didácticas. Conscientes de que cada retroceso individualista y privativo del adulto está en contra de la infancia, desde el momento en que no permite un serio conocimiento del niño, la adopción de procedimientos colegiales de programación-experimentación ni una recolección crítica de las dinámicas producidas por los procesos de la vida educativa.

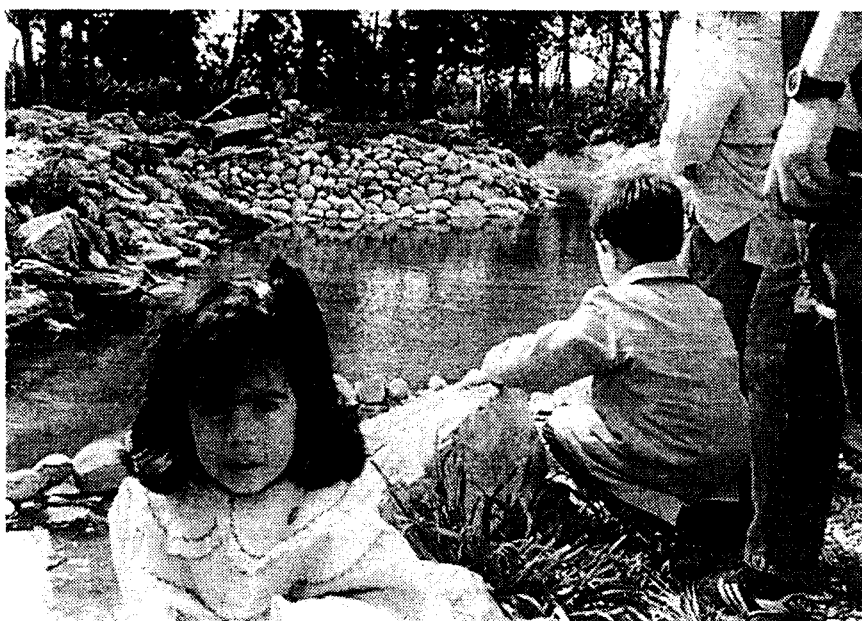
Una escuela de signo experimental

La escuela de la infancia con nueva dirección se hace apreciar, además, porque está empeñada en abrogar la práctica de métodos prefabricados, de soluciones organizativas y didácticas preconfeccionadas, de prejuicios pedagógicos que se ahogan en visiones dogmáticas de la experiencia educativa.

En esta perspectiva, es *experimental* la escuela de la infancia que no discrimina al usuario: las mujeres de los varones, los discapacitados de los normales, los pequeños de los grandes, los niños de una sección de los de otra. Es *experimental*

la escuela que asegura una utilización racional y modular de los espacios internos, equipando con estructuras y materiales zonas de intereses de naturaleza expresiva (pictórica, musical, mímico-gesticular, lúdica) y de naturaleza cognitiva (con materiales estructurados y no-estructurados de marca perceptiva, lógica, constructiva, lingüística, etc.). Todo con el fin de estimular los conocimientos y la inventiva del niño, de favorecer la integración de los sexos, las edades, las clases sociales, de las cuales la audiencia infantil lleva inconscientemente las marcas de la «diversidad», de los estereotipos, de la marginación. Es *experimental* la escuela capaz de planificar una distribución orgánica de

la
de
ra
p
n
g
u
e
t



Jardín de infantes «Ntra. Sra. del Camino», Mar del Plata, provincia de Buenos Aires
(Convocatoria fotográfica)

las experiencias lúdicas según un doble plano de trabajo: uno general, en el cual se detallarán las experiencias «comunes» (interseccionales, de uso del ambiente, de organización de los espacios, etc.); uno de sección, proyectado por el equipo de los operadores de un grupo de niños, que explicará las posibles experiencias socio-afectivas, expresivas, cognitivas y los instrumentos didácticos más confiables que se pretenden utilizar.

La escuela de la infancia es *experimental* porque lleva un doble vestido metodológico: el científico y el de la investigación.

a. *El vestido científico* solicita a la escuela de la infancia dos condiciones didácticas. La primera, que la actividad didáctica mueva historias/biografías personales de los niños (en la primera escuela entran niños/ambiente, niños/historia, por lo tanto, diferentes y no «idénticos», como lo quiere la literatura pedagógica de marca romántico-idealista); la segunda, que no se adopten modelos didácticos prefabricados, canónicos, «congelados» (por ejemplo: cuando se aplica rígidamente, «al pie de la letra», un *método*), sino que se proyecten soluciones didácticas modulares, flexibles, y siempre en sintonía con las necesidades reales del niño y del contexto social en



el cual opera la escuela de la infancia.

b. *El vestido de la investigación* solicita a la escuela de la infancia tener permanentemente vital, en el interior de sus espacios didácticos (la sección e intersección), la motivación infantil al *descubrimiento autónomo* de los modelos de *agregación* (de las maneras de «estar» con los otros) y de *conocimiento* (de las maneras de «pensar», de entender, interpretar, reinventar, el propio mundo de cosas y valores).

Franco Frabboni es profesor ordinario de Pedagogía de la Universidad de Bologna, Italia.