

Revista Colombiana de Educación

Revista Colombiana de Educación

ISSN: 0120-3916

ISSN: 2323-0134

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

Cárdenas-Palermo, Yeimy
Vínculo intergeneracional, infancia y educación: notas
para pensar la función de la escolarización de los niños
Revista Colombiana de Educación, núm. 83, e307, 2021, Septiembre-Diciembre
Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

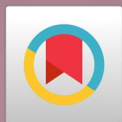
DOI: <https://doi.org/10.17227/rce.num83-11375>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413676341018>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEM 

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto



Vínculo intergeneracional, infancia y educación: notas para pensar la función de la escolarización de los niños

Intergenerational Bond, Childhood and Education:
Notes for Thinking about the Role of Children's Schooling

Vínculo intergeracional, infância e educação: notas para
pensar o papel da escolarização das crianças

Yeimy Cárdenas-Palermo*  orcid.org/0000-0003-1869-4074

Para citar este artículo

Cárdenas-Palermo, Y. (2021). Vínculo intergeneracional, infancia y educación: notas para pensar la función de la escolarización de los niños. *Revista Colombiana de Educación*, 1(83), 1-17. <https://doi.org/10.17227/rce.num83-11375>.

Fecha de recepción: 28/02/2020

Fecha de evaluación: 09/09/2020



* Doctora en Educación, Programa Interinstitucional en Educación de las Universidades del Valle, Distrital y Pedagógica Nacional. Profesora Asociada de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Correo: ypalermo@pedagogica.edu.co.

Resumen

Palabras clave: infancia; educación de la primera infancia; cuidado de los niños; relación profesor estudiante; transmisión generacional

En este artículo de reflexión se analizan algunos sentidos sobre el vínculo intergeneracional y sus implicaciones en los modos de asumir las relaciones niños-adultos, frente a las formas de concebir la infancia, la educación y la escuela, como frutos de las reflexiones derivadas de algunas de las investigaciones desarrolladas, en la última década, en la línea "Infancia, cultura y educación", adscrita al grupo Educación y Cultura Política de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Este artículo problematiza las ideas de individualismo y desescolarización que promueven los discursos contemporáneos acerca del niño, así como los riesgos para el sostenimiento de los sentidos de la escolarización y la escuela, como institución responsable de la producción de la humanidad y de su cuidado, a partir del vínculo entre las viejas y las nuevas generaciones. El texto se desarrolla en tres apartados: en el primero se revisa la categoría de vínculo intergeneracional; en el segundo, los sentidos que adquiere el vínculo intergeneracional como principio constitutivo de la escuela moderna y, en el tercero se expone una discusión acerca de la reconceptualización de la función de la escolarización de los niños en la actualidad, con énfasis en el papel del sujeto-adulto que educa en la escuela: el maestro.

Abstract

Keywords: childhood; early childhood education; childcare; teacher student relationship; generational transmission

The reflection article analyzes some meanings about the intergenerational link and its implications in the ways of assuming child-adult relationships and in the ways of conceiving childhood, education, and school, because of the reflections derived from some of the research developed in the last decade in the line "Childhood, culture and education", ascribed to the group Education and Political Culture of the National Pedagogical University of Colombia. The article problematizes the ideas of individualism and unschooling promoted by contemporary discourses about the child, as well as the risks for the sustainability of the meanings of schooling and the school as an institution responsible for the production of humanity and its care, based on the links between old and new generations. The text is developed in three sections, the first one reviews the category of the intergenerational link; the second, the meanings acquired by the intergenerational link as a constitutive principle of the modern school and, the third, a discussion about the reconceptualization of the function of schooling of children today, emphasizing the role of subject-adult who educates in school: the teacher.

Resumo

Palavras-chave: infância; educação da primeira infância; cuidado das crianças; relação professor-estudante; transmissão geracional

Neste artigo de reflexão, analisa-se alguns sentidos sobre o vínculo intergeracional e suas implicações nas formas de assumir as relações criança-adulto e nas formas de conceber a infância, a educação e a escola, isso como consequência das reflexões derivadas de algumas pesquisas desenvolvidas na última década, na linha de "Infância, cultura e educação" a qual está vinculada ao grupo de Educação e Cultura Política da Universidade Pedagógica Nacional da Colômbia. O artigo problematiza as ideias de individualismo e desescolarização promovidos pelos discursos contemporâneos sobre a criança, bem como, os riscos para a sustentabilidade dos sentidos da escolarização e da escola como instituição responsável pela produção da humanidade e seu cuidado, a partir dos vínculos entre as velhas e novas gerações. O texto é desenvolvido em três seções, a primeira dedicada à revisão da categoria do vínculo intergeracional; a segunda, voltada para os significados que o vínculo intergeracional adquire como princípio constitutivo da escola moderna e; a terceira, voltada para a discussão sobre a reconceitualização da função da escolarização das crianças na atualidade, enfatizando o papel de sujeito-adulto que educa na escola: o professor.

Introducción

En la línea de investigación “Infancia, cultura y educación”, adscrita al grupo Educación y Cultura Política de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, los estudios desarrollados en la última década¹ se orientaron por preguntas en torno a la infancia como experiencia, con base en la memoria como perspectiva teórica y fuente de investigación. Referidas a diferentes periodos y fenómenos sociales, estas investigaciones han permitido reconocer la infancia, restituida en el relato biográfico, desde los procesos de infantilización e infinidad, ligados a la fuerza simbólica de los vínculos intergeneracionales. De este modo, son investigaciones en las que del lado de la infancia como concepto y las infancias como experiencias ha sido posible identificar las imágenes de niños, ni tan protegidos ni tan descuidados, ni tan autónomos ni tan independientes, ni tan rebeldes ni tan razonables, ni tan ingenuos ni tan viciados, y tampoco tan confinados o tan libres como se les idealiza en ciertas teorías, pero en todo caso, imágenes de niños que encarnan el rasgo común de un sujeto que se configura en el *vínculo con sus coetáneos y los mayores* —los adultos—.

En este sentido, al reconocer el encuentro intergeneracional en el deslinde de los sentidos acerca de la infancia en su dimensión experiencial, se abren preguntas sobre los modos como las concepciones contemporáneas de infancia operan sobre ideas de ruptura en las relaciones entre los niños y los adultos y, con ello, sobre idearios que contraponen el papel de los maestros, de la escuela y el sentido mismo de educar.

Cuestionamientos desde los que se considera pertinente volver a las categorías *generación* y *vínculo generacional* como clave para problematizar las tensiones en que se despliega la relación niño-adulto en la educación infantil en la actualidad y para avizorar lo que en ello se juega para sostener la escolarización de los más pequeños, en el presente, pero también, como parte fundamental del cuidado del futuro de una sociedad.

Con el ánimo de aportar a esa problematización, este artículo presenta, en primer lugar, una aproximación provisoria a la categoría de vínculo generacional, desde algunos sentidos comunes que predominan en la contemporaneidad, pero también desde referentes teóricos centrados en el análisis de la temporalidad de la experiencia y las aperturas a la comprensión de la carga simbólica de la relación entre adultos y niños en la sociedad moderna. En segundo lugar, se exponen algunas contradicciones que las ideas contemporáneas sobre la infancia y su educación generan al sentido de la transmisión intergeneracional y, de este modo, a un principio constitutivo de la escuela. Por último, se presentan algunas ideas sobre la escolarización de los niños desde la lógica del vínculo y las implicaciones para el maestro, no sin desconocer los riesgos y algunas confusiones que se pueden desplegar.

¹ *Infancia, juegos y juguetes (Colombia, 1930-1960): una aproximación histórico-cultural para pensar la educación y lo educativo* (Cárdenas y Bonilla, 2013); *Infancia, educación y posacuerdos: una mirada a los casos de Nicaragua, El Salvador y Guatemala* (Cárdenas *et al.*, 2017); *Experiencias de infancia en los años ochenta y noventa en Colombia: indagaciones para repensar la socialización y los lugares de los niños en el tiempo presente* (Cárdenas *et al.*, 2018).

Experiencia de infancia y ampliación de los sentidos del vínculo entre los viejos y las nuevas generaciones

Recientemente, desde diferentes filiaciones disciplinares, se evidencia un marcado interés en el tema de las relaciones entre generaciones, como respuesta a la preocupación por la acelerada transformación cultural en torno a la infancia y a la interrogación de las instituciones modernas, con una tendencia a celebrar la dilución de las asimetrías entre niños y adultos y la emergencia de relaciones horizontales, al tiempo que se advierte el despertar de una “nostalgia” por la pérdida del lugar de adultos que eran obedecidos y admirados (Narodowski, 2014, p. 203).

En lo que respecta a los estudios en educación sobre la infancia, es común la disposición a interrogar la relación adulto-niño desde la crítica de los formatos institucionales considerados “tradicionales”, por ser adultocéntricos. De manera similar, en los medios de comunicación masiva se identifican “ejes de interés”, en los que se perciben las tensiones entre el lugar del niño, la autoridad del adulto y el saber:

¿Niño rey, niño víctima? Estas son dos fases de una misma pasión por el niño o niña; (2) ¿debe ubicarse al niño o niña, o al saber, en el centro de la educación? Los medios muestran una guerra entre “pedagogos” innovadores y partidarios de la tradición pedagógica; (3) ¿para responder a la crisis educativa se debe estimular la liberación de los niños y niñas, o manifestar la autoridad del sujeto adulto?; (4) ¿infancia en peligro? ¿niño o niña peligroso? (Sirota, 2010 y 2011; citado en Gómez y Alzate, 2014, p. 78)

Por fuerza del centramiento en la infancia, los análisis en educación se pueden apreciar como productos y productores de lo que llama Lajonquière (2011, p. 17) la configuración de un “fantasma singular que trasciende toda división social: *El-Niño*”. Un ser “natural, dotado de derechos y necesidades educativas más o menos especiales, pero que siempre, reclaman ser satisfechas” y que, en la historia reciente, se convirtió en “el parámetro comportamental omnipresente en la vida”. A la luz de ese fantasma, “todos los niños de carne y hueso, sin distinción, pasaron a estar en riesgo de no ser respetados en algún aspecto, sea en el interior de las familias, sea en las escuelas”, por lo que una “sospecha generalizada” recae sobre todos los adultos.

No obstante, las entradas analíticas desde perspectivas que reconocen la dimensión histórica de la infancia, pero también la necesidad del entrecruce con la memoria biográfica y colectiva, exaltan lo complejo de las relaciones entre las nuevas generaciones y los adultos, especialmente, cuando implican la narrativa del devenir de una vida real. Ellas desbordan el encuadre del niño como sujeto pleno, como protagonista de relaciones caracterizadas por la declinación del poder de los adultos y porque ratifican que los cachorros humanos en su sobrevivencia, y en el camino a alcanzar la adultez requieren de otros humanos adultos (Meirieu, 2004a, p. 34), que crían y educan, de tal suerte que la constitución de la experiencia de infancia emerge a condición de un sujeto niño que está en relación con otros.

Justamente, los estudios realizados en la línea de investigación “Infancia, cultura y educación”, adscrita al grupo Educación y Cultura Política de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, al orientarse por preguntas en torno a la infancia como experiencia, desde la memoria como fuente y perspectiva teórica, develan los procesos de infantilización e infanilidad ligados a la fuerza simbólica de los vínculos entre niños y adultos. Al tiempo,

problematizan los discursos contemporáneos acerca de lo infantil, en tanto reducen el encuentro intergeneracional a la idea del cambio, la discontinuidad o la ruptura, desde enunciados alimentados por el sentido común de la *pasión* por El-Niño, la simplificación de los modos de devenir sujeto infantil y la naturalización de los discursos de las *pedagogías psicológicas*.

Esto es, perspectivas pedagógicas desplegadas en tecnologías que se caracterizan por un *control* exterior débil, flexible y adaptable a cada individuo; que suponen no esforzar ni coaccionar al “niño natural y universal”, y que exhortan a liberar la interioridad y realizar una acción educativa próxima a una especie de “psicoterapia”, en la que el trabajo personalizado con el alumno se fundamenta en una “visión sesgada del mundo”, en la que la relación pedagógica parte de adaptarse, no solo a las supuestas necesidades e intereses infantiles, sino también a sus motivaciones y deseos (Varela, 1992, p. 24). De este modo, tecnologías “cuya aplicación implica una relación que hace a los alumnos tanto más dependientes y manipulables cuanto más liberados se crean” (p. 26) y que, en un sentido más amplio requieren interrogar las relaciones educativas y pedagógicas desde “lo que se ha convenido en llamar la pérdida del sentido histórico, [y] de la memoria histórica” (p. 27).

En el abordaje de la infancia como experiencia en su dimensión temporal, precisamente, se entrecruzan las matrices de la memoria histórica, social y biográfica. Al respecto, algunos planteamientos de Paul Ricoeur y Pierre Nora han ayudado a complejizar los sentidos de la categoría generación y las relaciones generacionales, como formas de entender el tiempo en el encuentro entre individuos y su inscripción e institucionalización en determinados proyectos sociales, culturales y políticos.

En los planteos de Ricoeur (2009), la relación entre el tiempo vivido, el tiempo universal y el tiempo histórico, es abordada como una imbricación refigurada por la historia gracias a “instrumentos de pensamiento”, entre ellos, el calendario, el uso de archivos, documentos y huellas y la idea de la sucesión de las generaciones —relacionada con el triple reino de los contemporáneos, los predecesores y los sucesores—. Estos instrumentos, además de ser “conectores entre el tiempo vivido y el tiempo universal [...], atestiguan la función poética de la historia y trabajan en la solución de las aporías del tiempo” (Ricoeur, 2009, 783). Sin embargo, a pesar de la contribución a la hermenéutica de la conciencia histórica, dice el autor que son escasos los análisis sobre las condiciones de posibilidad y la “significancia” de tales instrumentos.

Para Ricoeur, “la idea de sucesión de las generaciones halla su proyección *sociológica* en la relación *anónima* entre contemporáneos, predecesores, sucesores, según la feliz fórmula [...] de Alfred Schütz” (2009, p. 791). En el campo de la historia, dicha red de relaciones alude a la dimensión temporal sobre la que descansa el encuentro entre individuos y, por ende, el proceso de inserción a la sociedad y a la cultura, en la articulación compleja del pasado, el presente y los horizontes de expectativa. Un proceso que es intenso en el periodo vital denominado infancia, en el cual los agentes históricos adquieren el papel de “*vivientes* que vienen a ocupar el lugar de los muertos” (Ricoeur, 2009, p. 791), o de individuos que experimentan el escarpado tránsito entre una suerte singular y un destino común, de la mano de otros —mayores—, ya instalados en la sociedad y la cultura.

Aunque en la lógica de la sucesión, la memoria se instaure como un referente para leer la dimensión temporal del vínculo generacional, la memoria de la vida infantil, en particular, se instituye como evidencia paradigmática del entrecruce de la memoria biográfica, la memoria

colectiva y la memoria histórica (Halbwachs, 2004), encarnada en el encuentro entre niños, pares y mayores².

La noción de *sucesión de generaciones*, al aludir a la relación del sustrato de la memoria y la historia, en el planteamiento de Ricoeur, refiere a la constitución misma del *ser en común* que instituye el vínculo entre individuos y sociedades específicas bajo el fenómeno de la pertenencia y las mediaciones simbólicas, en el que se relaciona el tiempo con la acción. Un vínculo que caracteriza a los “portadores de la acción como *miembros de [...]*” y, si bien puede decirse que se trata de un “vínculo real, ontológico, en cuanto que tiene prioridad sobre la conciencia que los miembros tienen de él; es cierto que este vínculo [...] se funda en el propio vínculo que la conciencia lleva al lenguaje” (Ricoeur, 2004, p. 322).

El fenómeno de la pertenencia, ligado a la idea de los encuentros generacionales, permite también reconocer la referencia a la imbricación del individuo y la sociedad, a través de actos como “habitar, es decir, de calificar el espacio humano por un conjunto de gestos instauradores: construir un refugio, señalar y franquear un umbral, vivir juntos, ejercer la hospitalidad” (Ricoeur, 2004, p. 323), y las formas en que las instituciones:

asignan un estatuto a los individuos con el que se corresponden las múltiples modalidades de asumir su papel los miembros del grupo: maneras de trabajar, de desempeñar un oficio, de unir trabajo y tiempo libre, de comportarse en las relaciones de clase, de rango y de poder. A la perpetuación de la existencia social corresponde el vínculo entre las generaciones. (Ricoeur, 2004, p. 323).

Un vínculo que “entreteje el amor y la muerte y proporciona a los vivos, no sólo contemporáneos, sino también predecesores y sucesores” la posibilidad y la responsabilidad de sostener *lo social* (Ricoeur, 2004, p. 323). Un reconocimiento que implica de manera directa la escuela, en cuanto institución que encarna la promesa de que las nuevas generaciones aprenderán a vivir juntas, gracias a la figura tutelar del profesor quien, simultáneamente, insiste en crear algo común, acompañando a cada uno en su singularidad y encarando la “dialéctica entre el colectivo y el individuo” (Meirieu, 2020, párr. 4).

En otro sentido, Nora (1992) ayuda a entender la generación un como un “lugar de memoria” de la sociedad, aunque plantea varias precauciones, pues afirma que se trata de una noción caída en el uso trivial y opaco; “antigua, con sus referencias biológicas hundidas en la Biblia, Heródoto y Plutarco”, pero reconocida “únicamente en nuestro universo más reciente del individualismo democrático”. Una noción “totalmente ‘epidérmica’, en la superficie de los jóvenes y los días, a la moda” y sumergida profundamente “en el corazón sensible de nuestra percepción histórica del presente” (Nora, 1992, párr. 1 y 2).

Así, el autor recuerda que la pregunta por lo generacional se fortaleció como parte de la “revuelta internacional de los jóvenes en la que Margaret Mead detectaba por primera vez, a escala de la civilización mundial, una ‘ruptura generacional’”, en su obra *Culture and commitment: a study of the generation gap* (1970). En esta óptica, es mayo de 1968 y su fantasma lo que marca la “efervescencia de interrogantes” sociológicos, económicos,

² Para Halbwachs:

los recuerdos de infancia (incluidos los de su propia vida de niño) le permiten enfatizar como las fechas y los acontecimientos históricos o nacionales son exteriores a las circunstancias de la vida solo en apariencia, en tanto que la elaboración de los recuerdos —gracias a la distancia temporal— pone en escena la mutua imbricación entre la vivencia personal y la vida social. (2004)

En esta lógica, al tiempo que evidencian la superposición del sustrato biográfico, social e histórico en el recuerdo, las memorias representan “construcciones de sentido elaboradas en las relaciones generacionales en el marco de diferentes instituciones sociales” (Cárdenas, 2018, p. 42).

demográficos e históricos, en torno a las generaciones (Nora, 1992, párr. 1-2), con cierto tono de consagración de la ruptura entre *lo viejo y lo nuevo*.

Una idea frente a la que es pertinente recordar que Mead analizó lo generacional en el seno de diferentes tipos de cultura: la posfigurativa, “en la que los niños aprenden primordialmente de sus mayores”, la configurativa, “en la que tanto los niños como los adultos aprenden de sus pares” y la prefigurativa, en la que “los adultos también aprenden de los niños”. La primera, una cultura que extrae la autoridad del pasado; la segunda una cultura que valora el aprendizaje entre pares como motor del cambio en el presente, y la tercera, una cultura “sin precedentes en la historia”, en la que “los jóvenes asumen una nueva autoridad mediante su captación prefigurativa del futuro aún desconocido” (Mead, 2002, p. 35).

Retomando los planteamientos de Nora, el análisis en el contexto francés permite identificar 1968 como un momento que “hipertrofió la dimensión generacional” (1992, párr. 7), y 1789 como un contexto que cargó simbólicamente el concepto *generación*, y ratificó no solo su contenido histórico, sino también simbólico —alegórico—, que da indicios de la transformación de los sentidos de las nuevas generaciones y, con ellos, de la infancia. Así, por ejemplo, respecto a la Revolución francesa, el *Emilio* se lee como un signo de un cambio, encarnado en lo generacional:

El *Emilio* trae consigo para nosotros esta generación traviesa, testaruda, insolente, imprudente, atrevida, que habla alto, calla a los ancianos y muestra con la misma audacia unas veces su locura de nacimiento, fortificada por la educación, y otras su sabiduría inmadura, amarga y severa como el agraz de mediados de agosto. (Restif de la Bretonne, citado en Nora, 1992, párr. 8)

Lo generacional se vislumbra, entonces, como un asunto ligado a la expresión propia de la reflexión y el pensamiento revolucionario moderno, desde idearios políticos que invocan el “reemplazo de las edades”, en ejercicio de los derechos y las libertades y en oposición al vínculo como signo de esclavitud o de tiranía, dejando ver las aporías que han acompañado las reflexiones sobre la relación entre los nuevos y los viejos en su historicidad:

Como cada generación es igual en derecho a la otra, de ello se sigue necesariamente que ninguna puede tener el menor derecho para establecer un gobierno hereditario [...]. Cada edad, cada generación es y debe ser (en materia de derechos) tan libre de actuar por sí misma en todos los casos como las edades y las generaciones que la preceden [...]. Si tenemos sobre este punto otro credo, actuamos como esclavos o como tiranos; como esclavos, si creemos que una primera generación tuvo algún derecho para vincularnos; como tiranos, si nos atribuimos la autoridad de vincular a las generaciones que han de seguirnos. (Pain, citado en Nora, 1992, párr. 10)

Otros referentes para analizar el contenido simbólico de la noción generación en el contexto francés a finales del siglo XVIII son los textos fundadores presentados por Nora (1992, párr. 11): la Declaración de los Derechos del Hombre de 1793, específicamente la de Condorcet, que registra en el artículo trigésimo y último que “una generación no tiene el derecho a someter a sus leyes a una generación futura”; la Constitución de 1791, “que abolió de un golpe los derechos hereditarios y las coerciones corporativas, para colocar las bases de una sociedad de individuos libres e iguales”, “las medidas que conciernen a la familia y la autoridad paterna, particularmente en aquellas que conceden las reivindicaciones de los más jóvenes, como la abolición del derecho de primogenitura, la fijación de la mayoría a los veintiún años, el matrimonio sin consentimiento paterno, la imposibilidad de desheredar a uno de los hijos”. Simbolismos que sintetizan la idea “ustedes decidieron que una generación no era capaz de encadenar a otra” y que demarcan una estrecha relación entre la transformación del

sentimiento de infancia (Ariès, 1987), la revolución y lo generacional, así como su constitución en retórica y propósito de diferentes idearios de la modernidad, incluido el ideario pedagógico.

Si la Revolución es intrínsecamente generacional, lo es completamente en su retórica y en su ambición, elevada a la altura de un rito histórico e iniciático de transición, de la noche del despotismo al gran día de la libertad. Generación-Regeneración: ambos temas están estrechamente asociados, en todas sus connotaciones biológicas, psicológicas, morales, religiosas y mesiánicas. Pero lo es, bastante más profundamente todavía, en la obsesión pedagógica y el retorno del tiempo, en la escatología de la ruptura, en el breve paso de lo Antiguo a lo Nuevo. Crepúsculo de la legitimidad, alba de la generación. El pasado ya no es la ley: tal es la esencia misma del fenómeno. (Nora, 1992, párr. 11)

Tal obsesión resulta más problemática en el terreno de la pedagogía y la educación, donde la filiación y la ruptura son condiciones de la práctica de educar y de la existencia de la escuela. Desde los aportes de Nora (1992), y su distancia con la lógica demográfica o el interés científico por delimitar una generación —comprender lo que la configura o las fechas que la delimitan—³, las comprensiones acerca de lo generacional como sostén e ideario de la modernidad en su matiz revolucionaria, sirve para el reconocimiento de la historicidad del sentido de ruptura y de su incrustación en el dispositivo escolar.

En la modernidad se encuentran también, como señala Ricoeur (2009), las ideas que permiten apreciar el sentido del vínculo como condición de la historia humana. Así, por ejemplo, Kant representa el “punto de flexión entre la teleología de la naturaleza, que prepara al hombre para la sociabilidad, y el cometido ético que exige del hombre la instauración de una sociedad civil”, donde el vínculo entre generaciones representa el “anclaje de la tarea ético-política en la naturaleza y vincula la noción de historia humana a la *especie* humana”, con sentido de continuidad —histórica—, al “ritmo de la tradición y de la innovación” y bajo la certeza de la imposibilidad de una sociedad en la que las generaciones se reemplacen o se eternicen (Ricoeur, 2009).

Un imposible que depende no solo del tiempo histórico, sino también de las condiciones propias de la biología que determinan el nacimiento, la vejez y la muerte y que hacen de lo generacional el “recambio de los muertos por los vivos”, en duraciones que se miden en unidades del calendario —días, meses, años— y corroboran la estrecha relación entre la configuración de la experiencia y las categorías temporales (Ricoeur, 2009).

En este último sentido, se vuelve y fortalece la noción de generación como bisagra entre el tiempo interior de la vida psíquica y el exterior del calendario y lo público. Al respecto, Ricoeur vuelve a los aportes de Dilthey, quien se detuvo en la pregunta por la pertenencia a la “misma” generación y la “sucesión” de las generaciones y planteó que la pertenencia a una generación implica la existencia de contemporáneos que han estado expuestos a las mismas influencias, marcados por los mismos acontecimientos y los mismos cambios. Esa pertenencia forma un “todo”, en el que se combina una *experiencia* y una *orientación* común, influencias recibidas e influencias ejercidas, sentido en que reconoce la “sucesión” de generaciones, como un

³ Cuestiones que, según Nora, se orientan por las preguntas:

¿Cuánto tiempo dura una generación? ¿Cuál es su ritmo para ser reemplazada, considerando que la renovación de los padres por los hijos es un movimiento perpetuo y continuo? ¿Qué fecha de referencia hay que escoger para fijarla: es la fecha de nacimiento o la fecha concedida del año vigésimo, que supuestamente pone fin a la edad aproximativa de la receptividad máxima del adolescente? ¿Cuál es exactamente el papel y la parte del acontecimiento en la determinación de una generación, considerando que acontecimiento, en sentido amplio, significa a la vez el suceso traumático y las condiciones muy generales de experiencia? ¿La generación es un fenómeno consciente o inconsciente, impuesto o elegido, estadístico o psicológico: dicho de otra manera, ¿quién forma o no forma parte de una generación y cómo se manifiesta ésta, sabiendo que grupos enteros de edades, e incluso diferentes, pueden reconocerse en una generación en cuyas aventuras no han participado? (1992, párr. 16)

“encadenamiento” derivado del cruce entre la transmisión de la *experiencia* y la apertura de nuevas *posibilidades* (Ricoeur, 2009).

Si bien se admite que las condiciones que inciden en una generación son múltiples, “aparece en primer lugar, [...] el patrimonio de la cultura intelectual con que esta generación se encuentra”. Así, Dilthey explica que la formación de una generación es la apropiación del “patrimonio espiritual acumulado”, bajo las condiciones “de la vida circundante, [...] las relaciones que forman la sociedad, [...] los estados políticos y sociales, infinitamente diversos” (Marías, 1961, pp. 57-58), por lo que la generación adquiere el sello de una herencia o acumulado común, frente al que la educación se constituye como condición de existencia.

Un acumulado simbólico que al tiempo que dota al sujeto de un patrimonio también le habilita para la vida en sociedad. Este sentido de vínculo generacional y educación es el que se encuentra en la idea clásica de Durkheim (1975), al afirmar que “para que se tenga educación es menester que exista la presencia de una generación de adultos y una generación de jóvenes así como también una acción ejercida por los primeros sobre los segundos” (p. 109), con el fin de “suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que esté especialmente destinado” (p. 53).

Más aún, al entender la educación como “acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesaria para la vida social”, se precisa que se trata de la “acción ejercida sobre los niños por sus padres y maestros”, de manera continua y general (Durkheim, 1975 p. 53).

Así entendido el vínculo generacional, pasa por aceptar un contrato asimétrico de las relaciones educativas, que abriga la idea que los adultos educan, enseñan y transmiten saberes y referentes de mundo a las nuevas generaciones de manera sistemática al considerar que no hay “ningún período de la vida social, un momento de la jornada en el que las jóvenes generaciones no estén en contacto con sus mayores y no reciban por tanto de estos últimos una influencia educadora” (Durkheim, 1975, p. 73).

Una idea que no puede desgajarse del contexto de producción, pues los planteamientos de Durkheim se inscriben en las postrimerías del siglo XIX, cuando la conformación del Estado-nación era el horizonte de articulación simbólica de las instituciones y la escuela tenía la responsabilidad de formar al actor central: el ciudadano. Propósito y operación que consistía en el uso de un mismo lenguaje por parte de los agentes de la familia y la escuela para habilitar al individuo en la posibilidad de habitar lo institucional desde una subjetividad compacta, ligada al proyecto del Estado (Corea y Lewkowicz, 2004).

Un marco social en el que el niño no era reconocido como ciudadano, sino como ese individuo emisario de una nueva generación, *una base casi virgen* sobre la que la sociedad, a través de la escuela, debía formar, fundamentalmente, en la civilización moral y en la intelectualidad (Durkheim, 1975). Así, lo nuevo en el niño era, justamente, lo que la educación creaba en el individuo, al ser considerada como una acción que “no se limita a desarrollar el organismo individual en el sentido marcado por su naturaleza, a hacer patentes fuerzas recónditas deseosas de salir a la luz” (Durkheim, 1975, p. 54), sino como un proceso de formación intelectual, física y moral, que condiciona la integración a la sociedad o, más aún, que determina la humanización de los nuevos; pues la educación no tiene por objeto constreñir, disminuir o naturalizar al individuo, sino “ensalzarlo y [...] convertirlo en un ser verdaderamente humano” (p. 60).

Se trata de una idea muy presente en la constitución de la escuela y en la institución de sus principios fundadores por lo que, del lado de la transformación del sentido de la infancia contemporánea, al suponer que los niños son sujetos que no requieren de los adultos y las instituciones para ingresar a la cultura o para acceder a la formación necesaria para hacerse ciudadanos se avizore las transformaciones o el ocaso de la escuela.

Un sentido de infancia que en la exaltación del sujeto niño deja ver los efectos del fortalecimiento y despliegue de las pedagogías psicológicas, coautoras de un proyecto que involucra una sociedad narcisista, en el que la subjetividad de las nuevas generaciones corre el riesgo de caracterizarse, no por la libertad y plenitud prometida en las teorías contemporáneas, sino por la fragilidad del sí mismo y de las relaciones con el otro, así como por la ausencia de rumbos para el proyecto de vida⁴. Un riesgo que revela como:

El sujeto del amor propio emprende una delimitación negativa frente al otro, a favor de sí mismo. [Pues] el sujeto narcisista no puede fijar claramente sus límites. De esta forma, se diluye el límite entre él y el otro. El mundo se le presenta solo como proyecciones de sí mismo. No es capaz de conocer al otro en su alteridad y de reconocerlo en esta alteridad. Solo hay significaciones allí donde él se reconoce a sí mismo de algún modo. Deambula por todas partes como una sombra de sí mismo, hasta que se ahoga en sí mismo. (Byung-Chul Han, 2014, p. 6)

Una imagen de sujeto que bien pueden interpretarse como el efecto de sociedades en las que por vía de la subordinación al ideal de *el-niño*, se difumina el sentido de la educación “como operación milenaria que conecta a los viejos con los nuevos” y como *vínculo* sin el cual no hay humanidad (Antelo, 2011, p. 13).

El vínculo generacional como un principio constitutivo de la escuela

La entrada analítica a la noción de vínculo generacional, de la mano del reconocimiento de la infancia como experiencia, permite exaltar la idea de sucesión de las generaciones como un encuentro permanente y anónimo entre los contemporáneos, los predecesores y los sucesores. Un encuentro sin el que no es posible la configuración de la temporalidad compleja (pasado-presente-futuro) que instituye la memoria biográfica y la inserción de cada sujeto a la sociedad y a la cultura (Ricoeur, 2009); y sin el que tampoco se produce esa operación o práctica llamada educación, en la que los viejos enseñan a los nuevos lo necesario para que, en el futuro, esas nuevas generaciones sean autónomas en la conducción de sus propios destinos y los “viejos” puedan hacer la retirada (Antelo, 2011). Es decir, un encuentro en el que difuminan las condiciones para que cada individuo haga el tránsito de una suerte singular a un destino común, a través de los saberes que los sujetos ya instalados enseñan a los que van llegando, para cuidar de sí y de los otros, para asumir el papel que les corresponde en el

⁴ Los aportes de Byung-Chul Han (2014) son útiles para pensar que la educación de la infancia desde la idea de que las nuevas generaciones no requieren adultos responsables de legar y cuidar no solo contradice el sentido mismo de educar, sino que posibilita el despliegue de sociedades en las que el sujeto, al formarse en “una relación consigo mismo exagerada”, corre el riesgo de instituirse a la imagen de un narcisista-depresivo, fatigado de sí mismo, abandonado por el otro (2014, p. 6) y negado al futuro.

sostenimiento de ese destino común y para velar por el futuro de las generaciones que vendrán.

Este sentido del vínculo generacional, como se ha venido afirmando, es uno de los principios constitutivos de la escuela, es decir, es una de las ideas que permiten comprender las propiedades esenciales de la institución, “cómo hacer escuela” y cómo hacerla progresar (Meirieu, 2004a, p. 22).

Según Meirieu, los principios están ligados a 14 ideas asociadas: (1) a la diferenciación entre servicio e institución; (2) a la relación con las condiciones que permiten el ejercicio de la democracia, más que la educación-elección de ciudadanos; (3) a la creación de la escuela ligada a la condición de que los actores encarnen los principios fundantes de la institución; (4) a la transmisión escolar obligatoria, progresiva y exhaustiva; (5) a la historia de la pedagogía y la escuela como testimonio de la aspiración de los hombres de no excluir a nadie en el proceso de trasmisión; (6) a la aspiración de universalidad; (7) al distanciamiento de la búsqueda de homogeneidad ideológica, sociológica, psicológica o intelectual; (8) a la suspensión de la violencia y la seducción para establecer la exigencia de rigor precisión y verdad en el corazón de su funcionamiento; (9) a la lógica de la comprensión, sobre la aprobación; (10) a la posibilidad de equivocarse sin riesgos; (11) al reconocimiento de la escuela y sus realidad, como su propio recurso para tratar internamente los problemas de los alumnos; (12) a la laicidad, como forma de liberar de las formas de dominación sobre las mentes; (13) a la conjugación de la integración, la emancipación y la promoción de la humanidad en la persona, y (14) a la misión fundadora de “transmitir a las nuevas generaciones los medios para asegurar, a la vez, su futuro y el futuro del mundo” (Meirieu, 2004a, p. 34). El principio de trasmisión generacional es introducido con la siguiente idea:

No hay ningún ejemplo de un ser humano que haya podido alcanzar la categoría de adulto sin que en su vida hayan intervenido otros seres humanos adultos. En efecto, el niño llega al mundo infinitamente desprovisto y sólo puede crecer si se le “introduce en el mundo”, si los adultos “hacen las presentaciones” y se encargan de su llegada a la casa. Allí hay que enseñarle las reglas de los que los acogen. Y no se trata de algo sencillo: la integración en la *domus* es siempre, más o menos, una empresa de “domesticación”. Hay horarios que hay que respetar, hábitos que hay que adquirir, una lengua que hay que hablar, obligaciones a las que hay que someterse. Se trata de una empresa larga y difícil. Pero la condición para la supervivencia de los niños es que se los acoja. Y también la condición para la supervivencia de la casa en la que son acogidos. (Meirieu, 2004a, p. 34)

Con la precaución de no naturalizar la idea de la domesticación, el autor, la plantea como parte de la historia misma de la infancia y los cambios en las valoraciones del niño, su cuidado y su educación, de tal modo afirma que la escuela emerge cuando los adultos “toman conciencia de su deber imperioso hacia las generaciones que llegan: [...] no podemos abandonar nuestros niños al mundo. Porque esto sería abandonar, a la vez, a nuestros hijos y abandonar al mundo” (Meirieu, 2004a, p. 36).

Desde esta lógica, subvierte la relación de la temporalidad en la escuela y plantea que la institución hace del futuro su principio, por lo que requiere transmitir el pasado, encarnado en el saber, a las nuevas generaciones. Así, es evidente que todos los principios de la escuela, de diferentes modos, hacen alusión a la relación de la temporalidad futuro-pasado, que pervive en el conocimiento y el saber que lega la escuela, de manera simbólica-material, a través de diferentes dispositivos, y presencial, en el encuentro entre niños y maestros.

De la mano de la transmisión a las nuevas generaciones como principio de la escuela o como *metaprincipio* institucional, se derivan ideas sobre el niño, el alumno, el adulto, el pedagogo, el maestro, la escuela y la educación que enfatizan en el vínculo intergeneracional y sirven a la interrogación de ideas que hoy parecen naturales. Entre ellas, las siguientes:

1. El niño llega al mundo como rey, pero esa imagen debe ser destituida para configurar un pequeño hombre y “más tarde a un ciudadano” (Meirieu, 2004a, p. 128). Es un sujeto que requiere ser educado en un tiempo en el que no “se le puede considerar ciudadano”, porque se corre el riesgo de caer en abusos, o de abandonarlo a su suerte y, justamente, la educación implica acompañar al niño en el ascenso, siempre difícil, a la madurez. De este modo, los niños deben ser “deliberadamente ‘educados’ por adultos que asuman serenamente el desnivel inherente en toda relación educativa” (Meirieu, 2004b, p. 29).
2. El alumno es ese sujeto configurado en la necesidad de aprender, del no saber. Es el tránsito entre el niño y el ciudadano, en tanto “no se improvisa y no es posible pasar de la infancia a la ciudadanía sin un verdadero trabajo educativo de larga duración”, en el que el maestro lo conduzca “de la esfera familiar privada, en la que a menudo es ‘el centro del mundo’, a la esfera pública, en la que deberá ocupar un lugar entre sus semejantes y con los mismos derechos que ellos” (Meirieu, 2004a, p. 127).
3. El adulto

es el sujeto que tiene la difícil obligación de encarnar ‘la promesa de las prohibiciones’ y de ayudar a los niños para que comprendan que las prohibiciones se imponen precisamente porque autorizan, es decir, por que garantizan la integridad física y psicológica de todo el mundo. (Meirieu, 2004b, p. 36)

4. El pedagogo, desde el convencimiento de que los saberes escolares:

son *al mismo tiempo*, herramientas de integración en un contexto dado y medios para elevarse por encima de este contexto. [Es quien debe creer que la escuela] es el lugar en el que los alumnos pueden aprender a ‘hacer la verdad’ a través de las experiencias en las que están implicados. (Meirieu, 2004a, p. 80)

5. El docente es quien

garantiza que el grupo no caiga en la idolatría, [...] *ata y desata*: ata al niño al mundo y, en particular, a la sociedad que le acoge, pero desata también al niño de su servidumbre a este mundo y a esta sociedad. (Meirieu, 2004a, p. 81)

Es el que integra al niño mediante el dominio de los códigos, del lenguaje, al mismo tiempo, que le hace “pensar sobre el mismísimo mecanismo de esta integración”; es el que “introduce al niño en un mundo preparándolo todo para permitir la asimilación de los saberes sin los que, en este mundo, estaría sordo, ciego, incluso autista”, al tiempo que le libera “permitiéndole que se apropie de lo que aprende, que lo transfiera por su propia iniciativa a otras tareas y otros lugares” (Meirieu, 2004a, p. 81).

6. La escuela es la institución

habitada por la preocupación de encarnar el pasado en el presente para hacer que exista el futuro. Y por la voluntad de proyectarse en el futuro para dar sentido al pasado. Es una creación de los hombres para dar cuerpo a la continuidad del mundo [...] en el cual, sobre el cual y a partir del cual cada uno puede construir su historia individual. (Meirieu, 2004a, p. 36)

7. La educación es una tarea imposible, “porque no puede reducirse a un conjunto de competencias por muy elaboradas que estén” y porque

hay que tener en cuenta al mismo tiempo dos discursos y dos posiciones contradictorias para el niño: ‘puedo hacer todo por ti’ y ‘puedes lograrlo tú solo’ [...] o bien, ‘haré todo lo necesario para que aprendas y crezcas’ y no lo conseguiré si tú no lo haces por ti mismo, libremente y por propia iniciativa. (Meirieu, 2004b, p. 34)

Una postura que puede parecer insostenible por la contradicción que alberga, pero la “única posible, la única que el niño puede entender de verdad, la misma que se inscribe en la atención misma de la relación educativa” (Meirieu, 2004b, p. 34).

Ideas que se distancian del culto a la infancia, la lógica del niño como centro, como protagonista, como individualidad plena y, en últimas, de la ingenuidad subjetiva, en la que el niño se reconoce como un ciudadano realizado, lo que no solo niega la riqueza y complejidad de la formación que un sujeto requiere para ejercer sus derechos y deberes en una sociedad, sino también exime al adulto de su responsabilidad de acompañar, legar, cuidar, enseñar y formar, formándose con otros.

Una perspectiva desde la que se advierte que no es acertado lanzar a los niños a ejercer la ciudadanía sin la educación necesaria, porque será dejarlos desamparados en una sociedad cada vez más poblada de individualidades desoladas. Una sociedad en la que urge dejar de suponer que el vínculo intergeneracional existe y asumir que es necesario construirlo, como alternativa para alivianar a los niños del peso de hacerse a sí mismos y contrarrestar las operaciones de ruptura con los otros y con los saberes necesarios para orientarse en el mundo (Corea y Lewkowicz, 2004, p. 103).

Una comprensión que hace del vínculo una responsabilidad de la sociedad adulta, en la que se amplifican los compromisos con las nuevas generaciones, en particular, en el seno de la institución que promete la posibilidad de una mejor sociedad: la escuela.

Vínculo intergeneracional: entre la reconceptualización de la escolarización de los niños y el peso de la nostalgia

Interesa enfocar la escolarización como cierre del análisis del vínculo intergeneracional, porque sintetiza la misión fundadora de la escuela, en el sentido de transmitir a las nuevas generaciones saberes y medios para su cuidado y el cuidado del mundo; pero, también, porque devela las tensiones entre la lógica del niño exaltado y el adulto humillado; entre el asistencialismo y la educación; así como entre los sentidos de la educación tradicional y la que se supone innovadora.

Esta última es una tensión en la que ganan terreno las ideas y las prácticas que en nombre del niño como sujeto de derechos y de saber tienden a colocar la tarea de educar en la perspectiva del aprendizaje y el respeto a la individualidad, lo que deja vacante el lugar del otro y lo otro: de la enseñanza, del maestro, de lo común.

En ese vacío se advierte cómo la educación de los niños, en cuanto posibilidad y deber de vínculo intergeneracional, se descuida en el terreno de lo simbólico, como ya algunos analistas lo han señalado, al identificar una tendencia, en los maestros de educación infantil, a no

hacerse cargo de la educación de las nuevas generaciones, no por ausencia física, sino por autoeliminación figurada como adultos, como sujetos que legan, que enseñan, que transmiten, que hacen el tránsito de la vida privada a la vida pública y del hogar *al mundo*.

Sin duda, es esa una tendencia que guarda relación con el imaginario de que las nuevas generaciones *vienen con el chip incorporado* y que pueden prescindir de la escuela y del maestro, gracias al milagro de las tecnologías de la información y la comunicación. No obstante, estos enunciados pasan por alto que las necesidades culturales son producto de la educación y que “remitir la transmisión a la demanda espontánea de saber, es resignarse a una desigualdad inevitable: la desigualdad de la demanda” (Meirieu, 2004a, p. 38), lo que no significa que la desigualdad de la curiosidad sea un milagro de la naturaleza, sino un resultado de la experiencia, de la educación, de la relación con el conocimiento.

Aunque parezca paradójico, al tiempo que las legislaciones, las políticas, las instituciones y las propuestas pedagógicas se ponen a la altura de las retóricas del derecho del niño, en el campo de la educación y la pedagogía infantil, es necesario invocar la responsabilidad de los adultos en la tarea de educar y revisar los sentidos de lo que implica escolarizar para el acceso a la cultura.

Tal cuestión no es menor en el terreno estructural de lo educativo, en la medida en que una mirada a los sistemas (educativos) permite reconocer que en el grueso de los países de América Latina, 30 años después de la ratificación de la Convención de los Derechos del Niño, la educación de los más pequeños (0-5) no ha sido incluida en la disposición del servicio educativo estatal y no ha sido reconocida como derecho, al tiempo que perviven las disputas entre las lógicas de la preescolaridad, la educación infantil y la educación inicial, justamente, como reflejo de la disparidad de ideas frente a la función educativa de este nivel y, quizás, como evidencia de cierta resistencia a la idea de que los niños pequeños deben ir a la escuela a educarse, en manos de adultos formados para educar.

Al respecto, Ana Malajovich (2017) analiza el impacto de la transformación de la imagen del niño en las prácticas del nivel de educación inicial, por lo que recomienda revisar la función de este proceso educativo. En este sentido, reconoce que dicho nivel enfatizó las funciones de socialización en el pasado, esto es, en la transformación de niños en alumnos, resaltando la formación en la cultura institucional de la escuela, desde los hábitos de orden, de atención, de respeto y de trabajo, mediante el encubrimiento a través de “juegos, canciones de actividades que interesaban más por su forma de realización que por su contenido específico” (Malajovich, 2017, p. 11), por lo que la primaria, basada en las pautas ya formadas, tenía la tarea de alfabetizar.

Para la analista, las funciones de la educación de los niños deben reconceptualizarse desde el sentido de una misma función con niveles de complejidad diferentes. De esta manera, una educación primaria orientada a promover formas de socialización y una educación inicial que favorece la alfabetización, concebida en un sentido amplio, “esto es como un proceso que permite comprender y producir significados [un] proceso de construcción y reelaboración de los elementos culturales, a fin de comprender los significados producidos por los otros y a la vez crear nuevos significados” (Malajovich, 2017, p. 12).

Desde esa perspectiva, además de replantearse la idea de la infancia, se controvierten los imaginarios sobre qué enseñar y cómo enseñarlo a niños, sobre el papel del maestro, sobre la articulación de conocimientos que provienen de diferentes campos y disciplinas, sobre la innovación de “los contenidos que tradicionalmente han estado presentes en el jardín

relacionados con la plástica, la música, la educación física, el lenguaje oral y por supuesto los referidos a la adquisición de actitudes y valores” (Malajovich, 2017, p. 12).

Se suma a la problematización la relación entre el saber local y el saber universal, pues, si bien no se puede enseñar a los niños desde la ruptura con sus contextos, la educación infantil signa el tránsito a una educación que no puede quedarse en las costumbres locales, la geografía local, la literatura local, los conocimientos científicos utilizados localmente; ni en las preocupaciones familiares, en el entendido de que la educación en la escuela es responsable de “la transmisión exhaustiva del conjunto de saberes considerados constituyentes del lazo social en un momento dado de la historia de una nación” (Meirieu, 2004a, p. 42).

La configuración de ese lazo o vínculo requiere del encuentro con una sociedad de adultos que cuida, que socializa y que educa. Adultos que en el rol de profesionales formados para educar reconozcan, en la diferencia de las trayectorias de formación y de vida de los niños, las implicaciones pedagógicas que la construcción de los mejores medios, estrategias y oportunidades tienen para compartir las experiencias nacidas de la creación cultural y social, desde el lenguaje, las técnicas, las artes, las humanidades y la ciencia, como herencia social de los predecesores, pero también como posibilidad para que los niños y sus coetáneos se sitúen en la tarea de alimentar el legado para quienes están por venir.

En efecto, la escolarización, según se aprecia en los análisis de la infancia, desde la reconstrucción de trayectorias biográficas, es uno de los ejes fundamentales en la producción de la experiencia, no solo porque allí se concreta la sistematicidad de los dispositivos de subjetivación configurados por la sociedad de adultos, sino también porque en la memoria se ratifica que, si bien a lo largo de la vida se aprenden muchas cosas en diferentes lugares, “el aprendizaje de los números y de las letras parece ser algo resistente al paso del tiempo” (Lajonquière, 2011, p. 241), que guarda relación estrecha con la entrada a la escuela, especialmente para los sujetos de los sectores populares. Esas reconfiguraciones de memoria refrendan que la escuela es esa delimitación espacial, temporal y de saber donde suele ocurrir un hecho trascendental para la vida de un sujeto: el aprendizaje de la escritura y la lectura, que entraña en sí mismo “una forma de experimentar el tiempo, y por lo tanto, la falta de proporción entre las generaciones” (Lajonquière, 2011, p. 240-241); una desproporción que trae la fortuna de no tener que empezar de la nada o desde el arrojito al mundo, sin las claves para interpretarlo, amarlo, cuidarlo y, también, transformarlo. Si asistimos a tiempos de concreción de los derechos del niño y de protección de la infancia, entonces, no es lícito dejarlos solos, a tuestas y despojados.

Conclusiones a manera de cavilaciones

Esta aproximación provisoria a la noción de vínculo generacional tiene la marca de una línea de investigación que se pregunta por las relaciones entre infancia, cultura y educación, desde recorridos teóricos que sitúan la memoria y la biografía como una de las formas posibles de comprender la infancia en su dimensión experiencial y, entonces, temporal. De este modo, estos estudios ponen de presente la imposibilidad de urdir una trayectoria biográfica de infancia fuera de la correlación con otros que llevan más tiempo instalados en la sociedad. Una cuestión obvia que, quizás, por ello, resulta oportuna para interrogar algunos sentidos comunes que predominan en la contemporaneidad en relación con la infancia y los niños, desde lógicas que, al enfatizar en la idea de un sujeto pleno, libre y feliz, sirven para alimentar el desprecio de las instituciones ocupadas del cuidado y la educación en las sociedades modernas y, de este modo, el desprecio por el encuentro con la sociedad adulta.

Este menosprecio tiene un costo alto para la escuela, para el maestro y para los niños, porque impacta la condición del encuentro generacional que posibilita la educación, la relación pedagógica y la escolarización como una forma de cuidado de los más pequeños o de los más nuevos, por parte de los viejos.

Desde estas ideas, en el artículo son transversales dos preocupaciones: una preocupación por los sentidos mismos de las prácticas pedagógicas en educación infantil y otra por el maestro. De cara a ambas preocupaciones, conviene insistir que, en el campo de la formación y la investigación en educación y pedagogía, es oportuno abrir preguntas por el papel que los maestros, en cuanto adultos, desempeñan en la trayectoria de vida de los niños y en el sostenimiento de un proyecto de sociedad; por la realización de la escuela, en cuanto institución que promete, con la orientación del maestro, formar a las nuevas generaciones que se ocuparan del futuro; y, preguntas por lo que deslinda los requisitos, los propósitos y los modos de formación que comprometen a la escuela como responsable de la producción de la humanidad y de su cuidado. En suma, preguntas que permitan desnaturalizar las figuras que ayudan a desescolarizar la escuela y a difuminar el lugar del maestro y de la infancia como generaciones que condicionan lo posible en su asimetría simbólica.

Referencias

- Antelo, E. (2011). Prólogo. En L. Lajonquière, *Figuras de lo infantil* (pp. 11-14). Nueva Visión.
- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Taurus.
- Byung-Chul Han. (2014). *La agonía del eros*. Herder.
- Cárdenas, Y. y Bonilla, E. (2013). *Infancia, juegos y juguetes (Colombia, 1930-1960): una aproximación histórico-cultural para pensar la educación y lo educativo*. Subdirección de Gestión de Proyectos-Centro de Investigaciones (CIUP), Universidad Pedagógica Nacional.
- Cárdenas, Y., Pertuz, C. y Torres, E. (2017). *Infancia, educación y posacuerdos: una mirada a los casos de Nicaragua, El Salvador y Guatemala*. Subdirección de Gestión de Proyectos-Centro de Investigaciones (CIUP), Universidad Pedagógica Nacional.
- Cárdenas, Y., Pertuz, C., y Torres, E. (2018). *Experiencias de infancia en los años ochenta y noventa en Colombia: indagaciones para repensar la socialización y los lugares de los niños en el tiempo presente*. Subdirección de Gestión de Proyectos-Centro de Investigaciones (CIUP), Universidad Pedagógica Nacional.
- Cárdenas, Y. (2018). *Experiencias de infancia. Niños, memorias y subjetividades (Colombia, 1930-1950)*. La Carreta/Universidad Pedagógica Nacional.
- Corea, C. y Lewkowicz, I. (2004). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Editorial Paidós SAICF.
- Durkheim, E. (1975). *Educación y sociología*. Ediciones Península.
- Gómez, M., y Alzate, M. (2014). La infancia contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias, Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1), 77-89.
- Halbwachs, M. (2004). *La memoria colectiva*. Prensas Universitarias de Zaragoza.

- Lajonquière, L. (2011). *Figuras de lo infantil*. Nueva Visión.
- Malajovich, A. (2017). *Nuevas miradas sobre el nivel inicial*. Homo Sapiens Ediciones.
- Marías, J. (1961). *El método histórico de las generaciones*. Revista de Occidente.
- Mead, M. (2002). *Cultura y compromiso*. Gedisa.
- Meirieu, P. (2004a). *En la Escuela hoy*. Ediciones Octaedro.
- Meirieu, P. (2004b). *El maestro y los derechos del niño. ¿Historia de un malentendido?* Ediciones Octaedro.
- Meirieu, P. (2020). "La escuela después"... ¿con la pedagogía de antes? *Movimiento Cooperativo de Escuela Popular*. http://www.mcep.es/2020/04/18/la-escuela-despues-con-la-pedagogia-de-antes-philippe-meirieu/?fbclid=IwAR3_lmnWYtrSDF1PHf5milH8MkQZaZuitbPKUY2U8RMER5D4d4CuS42hK
- Narodowski, M. (2014). Infancia, pasado y nostalgia: cambios en la transmisión intergeneracional. *Revista Brasileira de História de Educação*, 14(35), 191-214.
- Nora, P. (1992). La generación (como lugar de la memoria). Primera parte. *Fractal*, 75. <https://www.mxfractal.org/articulos/RevistaFractal75PierreNora.php>
- Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo histórico*. Siglo XXI Editores.
- Ricoeur, P. (2009). *Tiempo y narración III. El tiempo narrado*. Siglo XXI Editores.
- Varela, J. (1992). Categorías espacio-temporales y socialización escolar: del individualismo al narcicismo. *Revista de Educación*, (298), 7-29.