

Ontología de la escolaridad¹

Martin J. Packer

Departamento de Psicología, Universidad de Duquesne
Pittsburgh, Pennsylvania

Tanto en los Estados Unidos como en México nuestros niños son confrontados por retos que necesitamos ayudarles a superar. Tres de los retos que me vienen a la mente son: la desigualdad económica, los juicios prejuiciados respecto a las culturas no dominantes, y el acceso restringido a una educación de calidad.

Los psicólogos del desarrollo pueden contribuir de varias maneras. Una de estas, creo yo, es ayudar a los educadores, a los políticos, y a otros que trabajan con los niños, a comprender cómo impactan tales desafíos el desarrollo psicológico de los niños. Sostendré que aquí hay vínculos importantes, y mutuamente constituyentes, entre la teoría y práctica. Las iniciativas prácticas fallarán si son emprendidas si no se tiene el saber que una teoría adecuada proporciona. Pero igualmente es verdad que la práctica puede contribuir a la construcción de la teoría. Después de todo, dicho francamente, la teoría es lo que nosotros sabemos. Nuestro conocimiento viene del compromiso práctico, y puede guiar los esfuerzos prácticos para el cambio.

En la actualidad, la teoría acerca del desarrollo de los niños está experimentando cambios significativos. Ya no se considera que una teoría del desarrollo cognitivo o una teoría constructivista del desarrollo sean lo adecuado. Tales teorías —como la de Piaget— prestan una atención insuficiente al papel desempeñado en el desarrollo de los niños por consideraciones tales como las relaciones sociales y el contexto cultural. Y una teoría universalista, como la de Piaget, que postula una sola serie normativa de etapas del desarrollo, muy rápidamente lleva a interpretaciones de ‘déficit’ y ‘privación’ de lo que podría más adecuadamente ser entendido como diferencias del desarrollo. Si sólo se reconoce un camino único para el desarrollo, la diferencia entre dos niños será más fácilmente interpretada como que uno de ellos está más avanzado que el otro.

¹ <http://www.mathcs.duq.edu/~packer/CulPsy/CulPsymain.html>. Traducción de M. Cristina Tenorio para uso académico. Grupo Cultura y Desarrollo Humano. Cali, mayo del 2006.

Además, la perspectiva piagetiana del desarrollo se enfoca solamente en el conocimiento de los niños, y en los procesos de construcción del conocimiento (principalmente del mundo material, aunque la teoría se ha ido extendiendo hacia otros campos, tales como las relaciones sociales y la moralidad).

En este artículo yo esbozaré una teoría del desarrollo que examina un nivel más profundo que el del conocimiento y los procesos del conocimiento. No es que yo crea que el conocimiento no es importante, sino que sugiero que además necesitamos estar atentos a los cambios en la *identidad* del niño, que tienen lugar durante el desarrollo.

Mis sugerencias están en acuerdo general con las teorías socioculturales y de psicología cultural del desarrollo de los niños, tales como el trabajo de Michael Cole, Richard Shweder, Barbara Rogoff, Jane Lave y otros. Sin embargo, difiero de tales teorías en algunos aspectos claves, y, en particular, creo que estoy ofreciendo un examen mucho más detallado de lo que es la “identidad” y de cómo cambia.

Una gran parte de mi investigación que ha sido influenciada por las abstracciones teóricas que esbozaré aquí (y eso a su vez ha ayudado a dar forma a estas abstracciones) la he hecho en escuelas, y estoy particularmente interesado en las maneras como la escolaridad cambia el tipo de persona que un niño es. Este también es el caso de todos nosotros, pues típicamente hemos asistido a la escuela, así que construir sobre esta familiaridad es una estrategia retórica útil para ilustrar los planteamientos que haré, especialmente porque de otra manera estos pueden parecer bastante abstractos. Pero no debe inferirse que lo que yo ofrezco es una teoría solamente de la escolaridad. Por el contrario, yo propongo que los tipos de cambios que voy a describir, y los procesos de cambio que intentaré delinear, son generales, y aparecen en muchos lugares.

A este respecto la teoría del desarrollo que estoy ofreciendo podría ser llamada ‘universal’. Pero de esto no se sigue que yo esté proponiendo que existe una serie universal de etapas, o una trayectoria única del desarrollo. Por el contrario, estaré sugiriendo que hay muchas maneras en las cuales los niños pueden tratar de resolver lo que, no obstante, son aspectos universales de las relaciones humanas y del ser humano. Diferentes contextos sociales y diferentes culturas ofrecen diferentes soluciones; y dentro de un único contexto y cultura los niños pueden adoptar una variedad de maneras de dar estas soluciones. Así que éste es un marco teórico en el cual lo central es la *diferencia*, no el déficit.

Cuando nos referimos a relevancia práctica...

EL DESARROLLO COMO UN CAMBIO ONTOLÓGICO

En este artículo, entonces, propongo una manera de mirar el desarrollo como

un proceso que trae cambios en el niño que no son solamente epistemológicos sino también ontológicos. Es decir, cambios en el tipo de persona que el niño es; cambios en su identidad. Esta manera de mirar el desarrollo resalta la importancia de las relaciones sociales y de la interacción interpersonal. Propondré que ese cambio ontológico es visible en los detalles de esta interacción cotidiana.

Buscaré hacer esto enfocando en una institución social con la cual todos nosotros estamos familiarizados: la escuela. Utilizaré la familiaridad de ustedes con la escolaridad para atraer su atención hacia las maneras como la escolaridad ocasiona cambios ontológicos en el niño.

La ontología, por supuesto, concierne al ser. Mientras que la epistemología es la consideración sistemática, en filosofía y en otros lugares, sobre el conocimiento, y los asuntos del conocimiento, la verdad, el significado, el sentido; la ontología es la consideración de lo que es, de lo que existe, de lo que significa para algo —o para alguien— ser.

Comenzaré con lo que ciertamente es el hecho indiscutible de que las escuelas son una institución social importante diseñada, más o menos deliberadamente, para cambiar el tipo de persona en que el niño se convierte. La escolaridad no se entiende simplemente como un lugar donde el conocimiento se transmite, o incluso donde el conocimiento se construye, ni simplemente como una nueva comunidad de práctica: es el campo principal para lo que yo y otras personas estamos llamando la “producción de personas.” La tarea, entonces, es tratar de explicarse cómo se va dando esta producción.

Consideren el hecho de que los investigadores educativos siempre se referirán a los niños en las aulas como ‘estudiantes, pero a menudo sin hacer la pausa para considerar eso que este nuevo título significa. ¿Qué significa ser un ‘estudiante’? ¿Cómo es que un niño se convierte en un estudiante?

Ser ‘estudiante’ y ‘maestro’ son nuevas posiciones del sujeto. En la mayoría de las escuelas, los niños y los adultos ahora se relacionan de una manera impersonal, distinta de la particularidad concreta, de los lazos personales de las relaciones familiares. Esto no es ciertamente ningún accidente. (Tampoco es necesariamente una cosa mala. Si nosotros nos quejamos de que las escuelas están alienando, debemos considerar cuidadosamente qué es esta acusación. Más adelante volveré sobre este punto).

Hace tiempo en 1968, Robert Dreeben reconoció estas nuevas relaciones en la escuela: cómo ‘estudiante’ y ‘maestro’ son posiciones distintas de las personas que las ocupan. En su libro *On What is Learned in School* [*Sobre lo que se aprende en la Escuela*], Dreeben afirmó que las escuelas “en primer lugar funcionan para producir cambios de desarrollo en los individuos”, y sugirió que “la noción tradicional del aprendizaje como una función de la enseñanza, del compromiso en actividades instruccionales, puede ser una visión excesivamente restrictiva de lo que ocurre durante el “proceso de escolaridad” (pág. 20). Pero Dreeben intentó explicar lo que ocurre cuando el niño se vuelve un

estudiante en términos de la teoría de roles, como la internalización de nuevas normas y valores. Este enfoque es insatisfactorio, en parte porque intenta explicar un comportamiento concreto en términos de algo ideal. La tarea realmente es hacer lo contrario: explicar cómo las personas se vuelven capaces de ‘efectuar’ un rol exitosa y apropiadamente —vivir un ideal— en y con su comportamiento concreto.

Por ejemplo, hay formas de discurso asociadas con la posición de estudiante, y uno puede fácilmente observar interacciones en las cuales el maestro que conduce a los niños introduce estas formas. No tengo tiempo aquí para detalles, pero en otro artículo que estoy escribiendo para el *Journal of Constructivist Psychology*, David Greco-Brooks y yo analizamos las interacciones en el primer día de clase del primer grado escolar, donde la maestra trataba de establecer un “usted” impersonal —un sujeto debe levantar la mano para ser reconocido como hablante que va a seguir las reglas de la clase, prestar atención, reflexionar— donde los estudiantes están indizados como una clase y no como individuos. La maestra trabajaba, también, para hacer que se cambiara el tema desde la familia —en la cual los niños ya estaban incluidos, y alardeaban de lo que allí los hacía especiales— hacia la manera como los “niños de primer grado” hablan de su familia en clase. El discurso se desplazó desde la mascota de la familia hacia ‘los animales’ —tema académico. Se daban entonces cambios en el contexto, en el tópico, y en la manera de alternar los turnos.

El viraje del niño de ‘miembro de la familia’ a ‘estudiante’ ya es una transformación ontológica. El nuevo tipo de sujeto no reemplaza al viejo —pues el niño vuelve a la casa al final del día— pero tampoco se le agrega. El niño asume diferentes modos de subjetividad en los dos contextos diferentes. Mientras la familia es vivida como una necesidad natural, donde se dan relaciones entre individuos concretos y particulares, en la escuela el niño se vuelve uno de un tipo.

Segundo. He mencionado las reglas del salón de clase. El salón de clase es una nueva comunidad de práctica en la cual ‘estudiante’ y ‘maestro’ son gobernados por unas restricciones aparentemente objetivas, y en la cual las personas se comprometen con abstracciones aparentes. El primer día del primer grado escolar, de nuevo, encontramos a la maestra introduciendo las reglas del salón de clase: “Hagan su trabajo; hablen suavemente, fórmense en fila; no corran”. Eran presentadas como un orden disciplinario objetivo. “Aprendan las reglas”, dijo la maestra, “para que podamos trabajar todos juntos... este año”.

Al mismo tiempo, el salón de clase se va poblando con entidades abstractas: comprendidas en términos de propiedades aparentemente independientes, descontextualizadas. Estas abstracciones no pueden existir por derecho propio. Ellas deben ser continuamente reproducidas en las prácticas de la comunidad. Brian Rotman, en su magnífico libro *Ad Infinitum* (subtitulado “The Ghost in Turing’s Machine: Taking God out of Mathematics and Putting the Body Back In” [“El Fantasma en la Máquina de Turin: Sacar a Dios por

fuera de las Matemáticas y meter el Cuerpo allí de vuelta”]) sugiere que la abstracción puede ser vista como un asunto de olvidar —olvidar la indexicalidad, el sentido y el significado. Consideren por ejemplo a tres chicas trabajando en un problema sobre una pizza; tienen que combinar los ingredientes. Una chica rechaza una tras otra las elecciones que han hecho las otras de los ingredientes, diciendo, “¡Qué tal que tengamos que comer esta pizza!” Pero la tercera habla de una manera que deja en claro que los ingredientes reales elegidos son totalmente irrelevantes para la tarea. Ella ha olvidado con mucho éxito el sentido y el significado.

¿Como introducen las escuelas estas abstracciones, estas entidades abstractas de la vida moderna? La respuesta seguramente estriba en parte en la manera como la escuela demanda que los ‘buenos estudiantes’ se vuelvan muy hábiles en el uso de los medios simbólicos de la lectura, la escritura y la aritmética. Estas formas de representación permiten una variedad de nuevos modos de compromiso, (Scribner, 1968/1997), pero típicamente, en el salón de clases tradicional, son usados como medida para fomentar una actitud mediada objetivante hacia lo que hasta este momento había sido comprendido con inmediatez (Serpell & Hatano, 1997). La participación es transformada en inspección. Cuando los niños - como estudiantes —escriben ensayos acerca de su familia, usan el calendario para volver el tiempo abstracto y organizado, y de manera semejante con todo lo demás, cada una de esas prácticas implica una nueva manera de relacionarse con el mundo, consigo mismo, y con los otros, una actitud de objetivación y abstracción. Cambios ontológicos.

Tercer Punto. Hace mucho tiempo, en 1959, Talcott Parsons notó cómo un único ‘eje de logro’ opera en la escuela primaria. A los niños se les va clasificando a lo largo de este eje; un proceso que Parsons veía con aprobación, como una preparación funcional para las diferentes tareas y estratos de la vida adulta. Particularmente en los primeros grados, se hace poca distinción entre los aspectos cognitivos y éticos del trabajo del aula; el principal criterio para el reconocimiento es la motivación para el logro —escrito crudamente, la disposición del niño a trabajar. A mi me parece que esta evaluación del trabajo académico de los estudiantes y de su conducta es una forma crucial de reconocimiento de los niños por el adulto que les enseña. Y que esto es transformador; ontológicamente transformador.

A menudo pensamos que la autoconciencia es el resultado de que una persona reflexione sobre si misma, pero supongamos más bien que emerge en la relación con las otras personas. Alexandre Kojève proponía que el deseo, especialmente deseo de reconocimiento, crea una carencia, una ausencia, un hueco, en el sujeto humano. “El hombre que atentamente contempla una cosa, que desea verla tal como es, sin cambiarle nada... se *olvida de sí mismo*... [Pero] cuando el hombre experimenta el deseo... necesariamente se vuelve consciente de *si mismo*” (1947/1969, p. 37, énfasis original). Cada uno de nosotros es un “vacío codicioso”, y el deseo dirigido hacia otra persona, otro

“vacío codicioso” (p. 40) conduce no simplemente a la consciencia de sí sino a la autoconsciencia. Shoshana Felman, siguiendo este orden de ideas, sugiere que la “[E]nseñanza no es una experiencia puramente cognitiva, informativa sino que es también una experiencia emocional, erótica ... [y] la cognición siempre es tanto motivada como obscurecida por el amor” (Felman, 1987, p.86).

La participación en la comunidad de práctica del salón de clases es motivada por el deseo de reconocimiento por el o la maestra y de conexión con él o ella. Yo podría mostrarles cómo los niños hacen intentos conversacionales para lograr la atención y la admiración a los ojos de sus maestros, tan tempranamente como desde el primer día de clase del primer grado. Evaluar el trabajo del estudiante es la manera institucionalizada por medio de la cual el o la maestra gratifica el deseo de los niños de conexión y reconocimiento, sin embargo no satisface estas necesidades directamente, sino que las transmuta. Estas evaluaciones ofrecen una base para la identidad del niño como estudiante; es en relación con su maestra como los niños se convierten en estudiantes, al ser llevados a la comunidad de práctica del salón de clases y al adoptar esta nueva manera de ser.

El poder de la evaluación se vuelve aquí evidente, pienso yo. Para realmente reformar lo que ocurre en el salón de clases, uno debería cambiar el tipo de evaluación que allí ocurre. No es accidental que las principales iniciativas de reforma —por ejemplo, reformas del mercado que ahora se están adelantando en muchos estados de los Estados Unidos— se centran en torno a las demandas de nuevas pruebas, nuevas medidas del “resultado”, no solamente para los estudiantes sino también para los maestros y las escuelas. El reconocimiento a los ojos de los otros define —para todos nosotros, no solamente para los niños escolares— quiénes somos nosotros. De nuevo ontología.

Pero esta oferta de una base para la identidad no siempre es aceptada por los niños.

Parecería que la identidad es justamente un asunto de pertenencia a una comunidad. Para citar a Peter Berger y Thomas Luckmann, “en las sociedades con una muy simple división del trabajo... cada uno es más o menos lo que se supone que él es... las identidades son fácilmente reconocibles” (Berger & Luckmann, 1967, p.164). Pero en sociedades más complejas, la pertenencia es el comienzo de una lucha por la identidad, un intento de superar la división y de lograr la completud, la unidad —para llegar a ser idéntico a sí mismo. Estos son costos de la pertenencia y participación en una comunidad de práctica, así mismo son beneficios.

Los costos se pagan en la forma de divisiones binarias que son vividas: dualismo de la mente y el cuerpo, de la razón y la emoción, del pensamiento y la acción (Martin, 1993). La mente misma, como típicamente la comprendemos, es un producto de este tipo de relación social y de cultura: desencarnada y cerebral, quietamente reflexiva, desapasionada y deliberada.

Por supuesto, las oposiciones de pensamiento y acción, de consciencia e inconsciente, sí mismo y otro, sujeto y objeto son producidas, no son naturales. Entonces, ¿son evitables estas divisiones? Si ellas tienen sus orígenes en la división del trabajo, quizás en una cierta utopía podríamos escapar de ellas. O quizás ser humano es estar escindido; volverse participante de una cultura es estar dividido. Existe lo que Jean Hyppolite llamaba un “doble movimiento” hacia la cultura (Hyppolite, 1946/1974, p. 378): nuestra actividad produce un mundo social que define quiénes somos, pero ese mundo también nos confronta con algo extraño. Hyppolite decía, “Cultivarse a sí mismo no es desarrollarse armoniosamente, como en el crecimiento orgánico, sino oponerse a sí mismo y redescubrirse a través del desgarramiento y mediante una separación” (Hyppolite, 1946/1974, p. 385). Nos hemos dividido de nosotros mismos, de modo que necesitamos de nosotros mismos para volvernos a reencontrar.

Estos costos de la escolaridad son aquellos que la mayoría de nosotros, aquí, considerábamos que valían su costo, creo yo. El beneficio es la total pertenencia en el abstracto, si bien alienado, mundo de la sociedad moderna. Pero no todos los niños escolares estarían de acuerdo con nosotros. Por varias razones, algunos rechazan la comunidad del salón de clase.

La gente activamente se esfuerza en cumplir las prácticas de su comunidad, adoptando una postura o actitud, tomando una posición según la manera en que la pertenencia a la comunidad la ha definido. A medida que hacen esto su actividad actúa sobre esa comunidad, reproduciéndola o transformándola —la relación entre la persona y la comunidad es una relación dinámica, cada uno actúa sobre el otro.

Quinto, es importante insistir en que los estudiantes son participantes activos en estos arreglos, no son receptores pasivos. Al contrario de las formulaciones de algunos pedagogos críticos, el salón de clase es un sitio de producción cultural real, no simplemente un lugar de intercambio. Como estudiantes, los niños se comprometen activamente en la reproducción en curso de las prácticas de la comunidad del salón de clase —y algunas veces en su transformación. Tipos particulares de discurso son asociados con la posición como sujeto del estudiante en el salón de clases tradicional.

Por ejemplo, yo visité una clase en un colegio de educación media donde la profesora intentaba combinar un proyecto basado en la ciencia con un estilo disciplinario autoritario. El trabajo en equipo rápidamente degeneró en asperezas y malhumor, a medida que los niños intentaban —y fallaban— en reconciliar la demanda de que ellos “hicieran su trabajo” (como la profesora lo señalaba), con la falta total de oportunidades para construir los vínculos sociales en los cuales está basado el trabajo en equipo.

Algunos niños rechazaban a sus compañeros, diciendo amargamente “Yo no puedo trabajar con él”, —y esto era verdad, porque las condiciones para la colaboración no habían sido establecidas. Otros rechazaban tanto al

colegio como a la profesora. “Ella es una bruja; odio la escuela,” me dijo uno de ellos.

Los estudiantes siempre, de una manera activa, se alinean, con o contra, el poder y la autoridad de su profesor. Ellos aceptan, o rechazan, los términos de la comunidad de práctica del salón de clase, las retoman, o buscan evitarlas o sobrepasar la escisión que la participación exige de ellos. Todos nosotros hemos escuchado a profesores hablar, si es que no lo hemos hecho nosotros mismos, acerca de la “actitud” de algunos estudiantes. Cuando un estudiante toma una posición de oposición su ‘actitud’ se vuelve muy sobresaliente y problemática, pero en el sentido real ‘actitud’ es siempre un resultado importante de la escolaridad.

De hecho, es como John Dewey, lo había planteado y lo tenía en su mente cuando escribió que el “carácter y la mente... son actitudes de respuesta participativa en los asuntos sociales” (1916, p.316-317; cf. Packer 2001).

SEIS TROPOS ONTOLÓGICOS

Sin hacerlo explícito, he tejido esta presentación en torno a seis temas, seis “tropos ontológicos” diferentes que cualquier relato del desarrollo como cambio de la persona, y no solamente como cambio de la estructura del conocimiento, considero podría aprovechar. Los llamo tropos porque pueden ser encontrados, en diferentes formas, en los escritos de una amplia gama de pensadores post-Hegelianos —Marx y los siguientes materialistas dialécticos, incluyendo a Vygotsky y Ilyenkov, así como los fenomenólogos, incluyendo a Heidegger y Merleau-Ponty, y tales post-modernos como Derrida, Foucault, Deleuze y Lacan, y los post-estructuralistas tales como Bourdieu y Latour. La significancia de estos nombres radica en que cada uno de ellos representa el trabajo de explorar la ontología no dualista que Hegel ofreció, y yo argumentaría que sus escritos ofrecen una manera de trazar las raíces de la teoría del desarrollo cultural o sociocultural contemporánea. (Packer & Goicheaia (2000) exploran en mayor detalle cada uno de estos tropos, y su relevancia tanto para el constructivismo como para la teoría sociocultural). Los seis tropos son éstos:

1. *La Persona es Construida*. El ‘individuo’ no es una entidad natural. De hecho lo que llamamos la ‘mente’ no es algo natural. Ambos son productos humanos, los frutos agrídulces de las producciones sociales e históricas. Este es un constructivismo, incluso un constructivismo social, pero noten que lo que se construye no es tan solo conocimiento. La persona, el sujeto que conoce es construido. La ‘mente’ no es desde el principio un ámbito ontológico distinto, sino el producto cultural e histórico de disposiciones sociales particulares. Una vez más, estamos hablando de ontología, no simplemente de epistemología. Los

esquemas mentales y los procesos de la actividad cognitiva que el constructivismo enfatiza se forman en y a través de la participación en prácticas sociales específicas, ellas mismas situadas cultural e históricamente. La formación misma de un ámbito mental ‘interior’ de deliberación y de cognición es un producto de las prácticas específicas y de las formas de relación.

2.... *en un contexto social*. Las comunidades de práctica en las cuales nosotros participamos tienen una “causalidad constitutiva” —ellas proveen el telón de fondo contra el cual comprendemos lo que las cosas son - y quiénes somos nosotros. El salón de clase es uno de tales contextos sociales, una comunidad de práctica en la cual las abstracciones adquieren realidad.

3.... *Formado a través de la actividad práctica*. El niño se convierte en ‘estudiante’ en y a través de la actividad práctica cotidiana de la vida en el salón de clase; a través de los intercambios cotidianos mundanos de la comunidad de práctica del salón de clase.

4.... *y formados en relaciones de deseo y de reconocimiento*. La escuela funciona solamente si los niños reconocen la autoridad de la maestra, y si ella los reconoce a ellos, típicamente a través de formas sistemáticas de evaluación. Esta dimensión afectiva de la enseñanza y del aprendizaje, su componente erótico si quieren llamarlo así, es inmensamente subvalorado.

5.... *que puede escindir la persona*. La comunidad de práctica del salón de clase, y la relación del estudiante y la maestra, tiene costos, puesto que plantea demandas contradictorias a los participantes.

6.... *motivando la búsqueda de identidad*. Y el niño responde a estos costos con una posición bien sea de alinearse con o de oponerse, buscando sobrepasar la escisión. Lo que llamamos la “actitud” es la posición activa que el niño adopta dentro de la comunidad de práctica del salón de clase. Es una posición ontológicamente determinante. Y la escolaridad es, como lo he propuesto, siempre acerca de una “actitud”.

CONCLUSIONES

He propuesto que necesitamos una manera de pensar acerca del desarrollo de los niños que comprenda el cambio ontológico: cambio en quiénes son ellos, en su identidad, y no simplemente en qué y cómo ellos conocen. Yo he ofrecido seis “tropos”: procesos de desarrollo de cambio ontológico que he sugerido están en funcionamiento en todas partes. He ilustrado estos tropos retomando ejemplos de la escuela - una institución social que ciertamente es-

peramos que cambie a nuestros niños, incluso si nosotros, como psicólogos del desarrollo, a veces no pensamos explícitamente acerca de estas expectativas con la suficiente frecuencia, ni tan a menudo como los padres lo hacen.

Pero, como lo dije en la introducción a este artículo, no debería inferirse de esto que estos procesos ontológicos ocurran solamente en escuela. Donde quiera que los niños participan en prácticas sociales, estos procesos serán manifiestos. Y en cuanto el tema de esta conferencia es la “participación de los niños”, seré tan atrevido como para plantear que todos estamos interesados en estos cambios ontológicos. Cuando buscamos tener una influencia sobre la participación de los niños, en cualquier tipo de contexto, vamos a tener un efecto no sólo sobre lo que el niño conoce, sino en cómo son ellos. Esta es la razón por la cual influir en la participación de los niños es un asunto tan importante, pero al mismo tiempo explica porqué es un asunto tan polémico y a veces peligroso. Cuando influimos en la participación de una comunidad de niños, cambiamos quiénes son esos niños y en quiénes ellos se convertirán. Y cuando nosotros cambiamos en quiénes se convertirán los niños, estamos alterando su comunidad, quizás de maneras que no podemos anticipar. Es por esto por lo que influir en la participación de los niños es un asunto político, y porqué en ocasiones, predigo que seguramente encontrará una oposición muy fuerte.

Dije al principio que yo creo que la teoría debe, y puede, tener relevancia práctica. La predicción que acabo de hacer es un ejemplo de la relevancia para la práctica de la teoría que he propuesto aquí, interpretando el desarrollo de los niños en términos del cambio ontológico. ¿Hay otros ejemplos?