

NUEVAS MANERAS DE CONCEBIR LA INFANCIA, ¿NUEVAS MANERAS DE EVALUAR?

Autor/es: CIVAROLO, María Mercedes; FUENTES, Angélica; AMUCHÁSTEGUI, Cintia

Institución de Procedencia: Universidad Nacional de Villa María.

Correo electrónico: mmciva@yahoo.com.ar; mmciva@hotmail.com

Eje temático: Evaluación de los aprendizajes.

Tipo de trabajo: Investigación

Palabras Clave: Infancia –Representación social- Evaluación- Didáctica.

Abstract

La presente investigación, tiene como finalidad indagar las construcciones de significado que tiene hoy el concepto de infancia, en el marco de variables socio-culturales, psicológicas y pedagógicas, en centros urbanos de clase media de nuestra región. Nos preguntamos ¿Qué rasgos configuran a la infancia actual?, ¿Qué aspectos culturales subjetivan al niño de hoy?, ¿Cuál es el posicionamiento de la familia y la escuela frente al mismo?, ¿Cuáles son las nuevas problemáticas que condicionan y producen la cultura infantil actual? En este marco se focaliza en las representaciones sociales de los docentes de sala de cinco años y de primer año de enseñanza primaria. Se busca comparar el concepto de infancia del modernismo y el post modernismo , identificar factores culturales actuales en la construcción de la identidad infantil, describir los rasgos de una nueva cultura del aprendizaje del niño de hoy como nativos digitales y de qué manera son advertidos y contemplados por la escuela y la familia. Se sostiene como hipótesis que la escuela, aunque consciente de una nueva y múltiples construcción social de la infancia y de nuevos modos de aprender, no logra adecuarse a esta nueva cultura infantil, no ofrece alternativas significativas desde la didáctica en especial desde la evaluación diagnóstica, pasando por alto en consecuencia, las capacidades y formas de pensar del niño /a actual. Ante esta realidad, la evaluación requiere de un replanteo significativo, debería orientarse a la profundización del conocimiento del alumno y este conocimiento se instituiría como punto de partida de una nueva manera de entender y de llevar adelante la evaluación inicial, de proceso y de producto. Si la

representación social de los docentes sigue siendo tradicional, ligada a una visión de niño como sujeto heterónimo que nada tiene que ver con el niño actual, en consecuencia las prácticas de enseñanza remiten a un diseño didáctico que ignora las características de la actual cultura infantil.

1. Introducción

Las formas de vida de los niños van cambiando a un ritmo desenfrenado, de manera acorde con el ritmo en que se suceden los avances tecnológicos, a los cual se adaptan rápidamente. Por otro lado, las perspectivas y las exigencias en torno a ellos han aumentado.

Ante esta realidad, los adultos y en especial los educadores sentimos que hemos perdido las certezas construidas en nuestra práctica profesional. Sabemos que en esta época la fascinación y la seducción por la imagen y la tecnología ocupan un lugar central en las experiencias y vivencias infantiles. Situación que se percibe para algunos como transformación o como inconveniente al advertir que esa realidad artificial de la imagen domina una experiencia individual y solitaria del niño. A esto se suma que las horas de juego simbólico y los juguetes son reemplazadas por juegos virtuales que dan cuenta de otros modos de jugar, imaginar, pensar y construir la realidad.

Para Esteban Levin (2007: p.46) la pregnancia de los videojuegos, de los juguetes para “no jugar”, y “...la alienación provocada por ellos dejan marcas que desinstitucionalizan la búsqueda propia de la curiosidad infantil. Llegan a limitar, ordenar y cercenar el mundo del niño. Crean un universo imaginario sin historicidad ni dramaticidad, pues el niño no puede innovar ni construir su propia épica. Sólo puede repetirse en el camino inexorable que la imagen le propone.”

Indudablemente el universo infantil ha cambiado como han cambiado las expectativas en torno al mismo y las experiencias vivenciales que se promueven. Los juguetes que se les ofrecen, con los cuales consumen su tiempo, son otros, porque poseen otro modo de jugar, imaginar, pensar y construir su realidad. Las vivencias infantiles se estructuran y se desarrollan de un modo diferente del de cualquier otra época.

En contraposición con esta perspectiva, en la infancia de los nativos digitales, como les llama Piscitelli (2009: p.9), no todo es percibido como problemático o negativo. Por efecto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TICs), los niños cultivan otra manera de pensar y de usar la mente, diferente a la de los adultos, inmigrantes digitales, que no tuvimos la oportunidad de jugar con la tecnología, tuvimos que aprenderla, adquirirla por necesidad, cuando el lenguaje ya era nuestro principal modo de comunicación, y por eso, no podemos dejar de asombrarnos cuando vemos con qué naturalidad y efectividad los niños interactúan con la tecnología, y más nos asombramos, cuantos más pequeños son.

La natividad digital evidencia que proceden de otra manera, su comportamiento es correr riesgos, si no saben hacen el intento porque no tienen miedo a equivocarse. Las formas en las que se expresan, y en particular la inclusión de la tecnología a sus vidas son diferentes a la de los adultos. Nos preguntamos ¿cómo es que tienen esta capacidad? ¿Por qué los adultos tenemos que recurrir a otros para aprender a usarla, mientras los niños hacen un uso intuitivo y no necesitan que se les enseñe? Pareciera que su cerebro viene en otro formato o programado de otra manera.

En este contexto la escuela, y en especial las prácticas de enseñanza se sostienen en concepciones perimidas, que promocionan acciones e intervenciones que ignoran y en muchos casos dificultan el desarrollo de la inteligencia y la creatividad infantil. La evaluación se limita a medir la capacidad de reproducción de lo transmitido en vez de constituirse en una herramienta fundamental para conocer las capacidades y potenciales de los alumnos.

Ante esta realidad de tanto contraste y tan pocas certezas, planteamos como problema general de la investigación conocer ¿Cuáles son las connotaciones socioculturales, psicológicas y pedagógicas que configuran el concepto de infancia en la actualidad? En este trabajo, nos focalizamos en responder la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las representaciones sociales que tienen los educadores de la infancia sobre el niño/a de hoy?

Plantemos como objetivos:

- 1) Comparar el concepto de infancia del modernismo y el post modernismo a través de la investigación heurística de publicaciones sobre la infancia a lo largo del siglo XX y XXI.
- 2) Conocer cuál es la representación social que tienen los educadores de la infancia sobre el niño/a de hoy.
- 3) Identificar factores culturales que configuran la construcción de la representación infantil actual.
- 4) Describir los rasgos de una nueva cultura del aprendizaje de los nativos digitales y conocer de qué manera es advertida por los educadores y los padres.
- 5) Vincular nuevas representaciones de infancia con nuevas maneras de evaluar los aprendizajes y el desarrollo, en el marco de enseñanza en la diversidad.

2. Referentes teóricos-conceptuales

Etimológicamente, el término infancia procede del latino *infans*, que significa “el que no habla”. Hace referencia a la incapacidad de hablar con que nacen los niños y, por lo tanto, al lento y trabajoso afán para lograr no sólo hacerse entender con la lengua, sino la de adquirir un lenguaje personal. No, por casualidad, “*infancia*” expresa una cualidad negativa. Philippe Ariés (1962) en su libro *La infancia y la vida familiar en el Antiguo Régimen*, sostiene la idea de que en la Edad Media la infancia no era considerada un período especial de la vida, resultaba invisible, no había expresiones de interés por ella. Se la consideraba un hecho biológico, natural, y no se la veía como una categoría social con el mismo peso que la dada a los adultos. Los niños eran considerados seres incompletos, potenciales, no solo porque la infancia fuera un estado de precariedad que se curaba con el paso del tiempo, sino porque estaban estigmatizados por la huella del pecado original y de la propia naturaleza bruta que había que purificar. En efecto, se sostenía la idea del niño como ser perverso y corrupto que requería socializado, redimido, mediante la disciplina y el castigo porque eran seres que había que corregir para que fuesen viables, seres que eran precisos desnaturalizar, espiritualizar.

A partir de los siglos XV al XVII, hace eclosión una lenta transformación de actitudes, sentimientos y relaciones frente a la infancia. Se vislumbra un cambio de responsabilidades atribuidas a los más pequeños, como seres que inspiran amor, ternura y preocupación, que necesitan ser amados y educados, deberes cuya responsabilidad están a cargo la familia. Este “sentimiento de infancia” con relación a la niñez constituye no sólo una diferencia con el adulto, sino también un sometimiento a este, ya que el niño es carente, necesitado de protección e incompleto. Rousseau (1944) expresa esta idea en el Emile, configurando la pedagogía moderna sostiene que la infancia es una etapa que antecede a la adultez, el niño es esencialmente carente de razón por lo tanto factible de educabilidad. De esta manera reivindica el lugar de la infancia y trata de normatizar su existencia utilizando a la educación como el instrumento que hace posible esta transición.

Frente a la perspectiva medieval del niño como homúnculo, Rousseau (citado por Satriano, C. 2008: p.2) le revaloriza, sostiene que es un ser con características propias, que sigue un desarrollo físico, intelectual, moral y resume estas ideas en la frase: “El pequeño del hombre no es simplemente un hombre pequeño. *El paso del niño a la adultez se va dando de forma natural: de la dependencia a la autonomía, de la carencia de razón a la razón adulta. (...) La falta de razón constituye una forma de desamparado y el amparo paterno da derecho a ser obedecido suponiendo la autoridad adulta.*” Marca de esta manera la asimetría en la relación niño- adulto al considerar al primero como un ser amoral, con necesidades y con ausencia de juicio; por lo tanto debe aprender del adulto.

Más adelante, el niño pasa a convertirse en objeto de estudio y la infancia es dominada por el medio adulto; cambia la representación inicial y con ella la idea de obediencia por protección y educación. A fines del siglo XVII se produce una transformación considerable en la situación de las costumbres. La escuela sustituye al aprendizaje como medio de educación, lo que significa el cese de la cohabitación del niño con los adultos y el cese del aprendizaje de la vida por el contacto directo con ellos. A pesar de muchas reticencias, el niño fue separado de los adultos y mantenido aparte, en una especie de cuarentena. Esta cuarentena llamada “escuela” tiene la función de iniciarle en un largo período de reclusión llamado escolarización.

A partir del siglo XVII, la escolarización de la infancia implica la infantilización de una importante fracción de la sociedad europea. La pedagogía se convierte en subsidiaria de conceptos generales relativos a la niñez y en constructora de categorías concernientes al alumno. Esto aleja al niño de los adultos y posesiona a la infancia como un nuevo cuerpo social.

En síntesis, en palabras de Ariès (1986), es posible visualizar que "...la infancia ha tenido una gestación larga y gradual, que ha surgido lentamente en la segunda parte de la Edad Media, a partir del siglo XII-XIII, y que se ha impuesto desde el siglo XIV con un movimiento en constante progresión". Es en los comienzos de la época moderna cuando aparece una nueva representación social y se empieza a considerar la niñez como una etapa de la vida diferente a la del adulto.

Según Casas (2006:78) a lo largo de la historia occidental podemos observar, de forma implícita o explícita, períodos en que han predominado ideas y actitudes positivas acerca de la infancia, otros en los que han predominado las negativas, y en otros periodos ha habido una intrincada mezcla de todo ello.

La infancia como representación positiva es la infancia idílica y feliz, que simboliza la inocencia, la pureza, la vulnerabilidad. Rousseau sería el abanderado de esta perspectiva, visión que fue justificando la necesidad de una (sobre) protección de los niños y de su emplazamiento en "mundos aparte" del adulto.

La infancia como representación negativa conlleva la necesidad de "corregir" la maldad o rebeldía inherente a la misma. La versión religiosa es la infancia que nace con el pecado original y se acostumbra a asociarla con una desvalorización de lo infantil y a la justificación del control.

La infancia como representación ambivalente y cambiante refiere al siglo XX y a los cambios tecnológicos. Es la infancia que estamos viviendo y que aun no logramos comprender del todo y que abre a infinidad de interrogantes aun sin respuestas. Al respecto Postman (1982) señala el comienzo del debate de que la infancia deja de existir tal como la concebíamos, para pasar silenciosamente a ser otra cosa, sólo por la aparición de la televisión en los hogares. Con la invasión en nuestras vidas cotidianas (intimidad incluida) de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTICs), preguntas sobre la situación de la infancia se suceden en cascada. La infancia como categoría psicosociológica está desliziándose, en las últimas décadas, hacia un vacío de sentidos. Diferentes

autores se han preocupado por esta temática, e intentan explicar lo que acontece aunque con poco éxito. No se sabe si los niños han cambiado porque el mundo ha cambiado o si los niños cambiarán al mundo. Se anuncia la crisis de la infancia, en realidad. "...asistimos a la crisis de las categorías con que significamos la infancia, la escolarización y la niñez" (Baquero, R. Narodowski, M.1984:65).

No se habla solo de crisis si no de desaparición de la infancia, de infancia toxica, vulnerada, y del paso de "la infancia" en singular a la pluralidad de infancias.

Para Postman (1982: p.33) la aparición de las nuevas tecnologías y las nuevas formas de acceder a la información acortan cada vez más las distancias psicológicas entre las diferentes categorías sociales. Es por esto que proclama que la infancia está desapareciendo como categoría social. Así empieza un período de transición que nos acerca a la infancia del nuevo milenio. Esta etapa está marcada por una serie de factores y procesos que producen importantes variaciones en la socialización de los niños:

- Descenso de la tasa de natalidad. La infancia se convierte en un bien escaso.
- Cambios de tipo estructural y funcional producidos en la familia.
- Impacto de los medios de comunicación social de masas y las nuevas tecnologías en los niños, en primer lugar, por la facilidad con la que acceden a la información, y en segundo lugar, la utilización de los niños como consumidores y como objetivo de las políticas de marketing.

Estos procesos dan lugar a una *"...importante crisis en el concepto tradicional de socialización, ésta ya no es un proceso unidireccional y generacional, sino que se ha de aceptar como una estructura intergeneracional, multidireccional e interrelacional"*. (Casas, F. 1993: p.79).

Acordando con muchos de los autores analizados es factible apreciar una nueva acepción a la definición de infancia: "el niño como cliente", ya que los efectos de la lógica del consumo, atraviesan y problematizan los diferentes agrupamientos que tradicionalmente posibilitaban pensar las implicaciones entre el sujeto y la cultura. Minzi (Carli. S. 1993) señala que es preciso reconocer cuatro cuestiones centrales:

- En primer término, entre las ideas actualmente circulantes sobre la infancia conviven nociones acuñadas en la modernidad y otras posmodernas.
- Desde las últimas tres décadas comienza a tomar forma la figura del niño autónomo y con cierto poder de intervención en el “mundo adulto” en detrimento de la del párvulo tierno u obediente.
- En tercer lugar, las nociones de niñez socialmente circulantes impactan en las “visiones de mundo” tanto de niños como de adultos.
- Como consecuencia de las anteriores, el comienzo de siglo nos enfrenta a “otro niño” con intereses, valores, derechos, habilidades y percepciones de sí o de los otros distintos de las épocas anteriores pues es interpelado desde una multiplicidad de espacios y de diversos modos.

Por otra parte, Inés Dussel () en una entrevista a Valerie Walkerdine, argumenta que el “sujeto – niño” definido por la psicología del desarrollo infantil como un niño inocente, asexuado, incompleto, y claramente separado del universo adulto que posee otras características, fue una forma muy eficaz de pensar y definir un universo infantil que está en la base de cómo pensamos a la niñez en las escuelas y en la sociedad. Lo que estamos viendo no es el fin de la infancia sino la crisis de ese tipo de discurso. Existe hoy un desplazamiento que tiene que ver con la emergencia de familias diferentes como nuevas formas de ser madre o padre y como corolario de nuevas infancias. Estos nuevos modelos de infancias surgen a partir de la influencia de los medios de comunicación, en un mundo de consumo que plantea y somete a nuevas reglas, donde la instrucción puede estar, no ya en la familia y en la escuela, sino en otros lados.

Narodowski (2004:2) plantea que las nuevas estructuras posmodernas provocan la “fuga” de la infancia, generando nuevas identidades infantiles, quizás todavía no del todo precisadas. Fuga, que se da hacia dos polos: la infancia hiperrealizada y la infancia desrealizada. La infancia hiperrealizada sería aquella procesada a ritmos vertiginosos de la cultura, de las nuevas tecnologías y los nuevos medios masivos de comunicación, lo que la conduce a comprender y manejar mejor estos medios, dado que crecen con ellos. Son niños y niñas que no requieren de los adultos para acceder a la información, es la infancia enchufada o la de los nativos digitales.

En el otro polo, la infancia desrealizada, independiente, autónoma, que construye sus propios códigos alrededor del aquí y del ahora, alrededor de las calles que los albergan y de los “trabajos” que los mantienen vivos. No despiertan en los mayores un sentimiento de ternura y cuidado. Es una infancia desenchufada, pero de la escuela y de la familia, que no logran retenerlos y cuando lo logran, no sabe muy bien qué hacer con ellos.

Si bien en la modernidad surgió el sentimiento que hoy conocemos hacia la infancia, la actualidad va definiendo nuevos estilos de ser niño, nuevos espacios de socialización y nuevos modos de vincularse con el otro, nuevas maneras de jugar y de comportarse. “Entre los chicos de la calle y los chicos de los countries, entre los niños hiperrealizados y los desrealizados, entre los niños consumidores y los excluidos, entre los niños escolarizados o no, pasa gran parte de las infancias, que construyen día a día aquellos sentidos de existencia (Narodowski, M., 2004:2)”.

LA INFANCIA EN ARGENTINA

Si bien los primeros aportes sobre historia de la infancia fueron brindados por autores europeos lo que nos llevó a pensar en la niñez según matrices ajenas a nuestra realidad, existen en la actualidad numerosos estudios sobre el tema realizados por autores argentinos que producen conocimientos importantes sobre la niñez en nuestro país.

“Si recordamos aquí la tesis central de P. Ariès que plantea la estrecha relación entre escolarización y producción de infancia en la modernidad, podemos afirmar que las diversas crisis y transformaciones del sistema educativo durante las décadas del 80 y del 90 dieron lugar a una producción compleja, polémica y contradictoria del alumno, una figura moderna traducida en los rostros dispares y contrastantes de la Argentina postdictadura. El sistema educativo (...) demanda un análisis de las formas y contenidos de la escolarización desde una perspectiva a la vez localizada y general y la producción de infancia en dichos espacios y tiempos. Si la heterogeneización de la estructura social de la Argentina no se divorcia de cierta heterogeneización en

*aumento del sistema educativo, hay que destacar también su impacto en la producción de la infancia como categoría social no homogénea.*¹

Giberti (1997:31) rastrea el concepto de infancia en Argentina, y señala que *“pensar la niñez desde la perspectiva de un continente con matrices culturales andinas, precolombinas y coloniales, sugiere buscar una lógica inclusiva que haga lugar a las diferencias entre diversos continentes”*.

La etapa fundacional de la educación en Argentina, impulsada por Sarmiento, vino acompañada de una concepción de la infancia: un niño subordinado a sus padres y a los docentes, y en general, sin derechos propios. Sin embargo, existían al mismo tiempo, otros niños, al margen de la retórica sarmientina, que sólo se hicieron visibles a partir de esporádicas acciones de mujeres socialistas, anarquistas y preocupadas por los problemas de la humanidad.

Ciafardo (1992), por su parte, plantea que entre los años 1890 y 1910, los niños de Buenos Aires comienzan a diferenciarse de los adultos y entre sí, y se diferencian tres grupos de niños: los pobres, los niños de los sectores medios y los de la elite. Clasificación que delimita las particularidades y las políticas para cada uno de ellos. La persecución, la detención y la internación cuando se trataba de niños vagabundos, transgresores o de niñas que ejercían la prostitución, mientras que para los otros dos grupos la política en general, estaba orientada a la enseñanza escolar y la normativización moral dentro de las escuelas.

Entre 1919 y 1930, los cambios producidos en el Estado se reflejan también en las prácticas hacia la infancia, a partir de la modernización pedagógica, el surgimiento del discurso de la minoridad y la institucionalización del menor no escolarizado. La preocupación por la infancia abandonada dio lugar a la Primera Conferencia Nacional que en 1933 se ocupó del tema, en la que se propusieron proyectos vanguardistas, aunque no fueron tenidos en cuenta (Carli, S.,1994).

Posteriormente, el peronismo resignificó la infancia como objetivo de Estado y el signifiante “niños privilegiados” tradujo una política y voluntad hegemónica en esos años. En contraste, en la actualidad, se registra una

¹ Carli, S. Notas para pensar la infancia en Argentina. Figuras de la historia reciente.
<http://www.me.gov.ar/monitor/nro10/dossier3.htm>

clausura del discurso de bienestar, situando a los niños pobres en la posición de “carenciados”, “usurpadores”, cuando no, “delincuentes juveniles”. El debate actual, tanto en lo político como en la sociedad civil, sobre bajar o no la edad de imputabilidad de los más pequeños, da cuenta de los nuevos significantes con que se representa a la niñez.

En general, lo que caracterizó a este colectivo social en Argentina fue la condición de sujetos pasivos en la historia social. Su participación activa, como sujetos de derechos y con una palabra que debe ser escuchada y respetada surge recién a partir del sello de la Convención de los Derechos del Niño convertida en Ley Nacional de 1990.

En la actualidad los niños y niñas argentinos, de la infancia hiperealizada como de la desrealizada nacen, crecen como protagonistas de una nueva era. Las TICs, progresivamente aparecen en el escenario cotidiano y progresivamente en el escolar y afectan sus funciones intelectuales, su manera de ser y actuar. La interacción digital lleva al cultivo de otra manera de pensar y de usar la mente. La pregunta que surge en consecuencia es, ¿de qué manera los educadores argentinos perciben, definen y entienden la infancia y cómo reaccionan ante esta realidad? ¿Qué cambios realizan a sus prácticas de enseñanza y de evaluación? Si la infancia ha cambiado, han cambiado también las representaciones sociales y por ende, el “hacer docente”

3. Aspectos metodológicos

- Actualización heurística histórico-sistemática.
- Diseño de campo.
- Muestra de carácter intencional.
- Diseño, prueba y corrección definitiva del instrumento de recolección de datos conformado por 22 ítems. Ratificando la posición de Abric, (2001) consideramos que el acercamiento a las representaciones sociales debe ser plurimetodológico, pues no existe un solo método que pueda dar cuenta de su complejidad. Siguiendo a este autor, existen dos tipos de métodos para acercarse al contenido de las representaciones sociales que han sido contemplados en el diseño del instrumento de esta investigación: los

interrogativos y los asociativos. El primero se refiere a preguntas abiertas y cerradas típicas, y el segundo a la asociación libre de palabras. El carácter espontáneo y la dimensión proyectiva de esta producción posibilitan acceder más fácilmente a los elementos que constituyen el campo semántico del objeto estudiado. La técnica consiste en darle al entrevistado un término inductor para que vaya diciendo la o las palabras que se le ocurren, se han usado también refranes populares. En el segundo paso, se le pide al sujeto que desarrolle su producción, jerarquización o comparación de manera que sea el sujeto y no el investigador el que proporcione un primer acercamiento a la estructuración de la representación. Una vez concluida la recolección de datos, del material resultante se determina la frecuencia de evocación, y la conectividad de los elementos mencionados y jerarquizados. El análisis de los datos se basa en la inducción analítica.

- Entrevista individuales a 56 directivos, gabinetistas, educadores de nivel inicial y primario de escuelas de jurisdicción pública y privada.

- Procesamiento de los datos. Tratamiento a través del SPSS.

- Análisis cuantitativo y cualitativo e interpretación de las representaciones de los educadores profundizando en recurrencias y diferencias.

- Construcción teórica de una tópica acerca de las configuraciones de infancia instituidas en la escuela en la actualidad.

- Los resultados del estudio darán lugar a derivaciones pedagógicas y didácticas vinculadas a las prácticas de enseñanza en la diversidad, especialmente con nuevas formas de evaluación de los aprendizajes y el desarrollo.

4. Resultados alcanzados y/o esperados

La investigación ha permitido un avance teórico significativo en las franjas Interdisciplinarias propuestas. Se ha podido actualizar el concepto y representación de infancia en el contexto del siglo XXI e identificar

connotaciones sociales, culturales, psicológicas y pedagógicas, actualmente se pretende ahondar en las lúdicas.

Se ha logrado construir una descripción de nuevas formas de representar la infancia en la actualidad desde la óptica de los educadores de la infancia, aunque la riqueza de los resultados ha brindado algunas respuestas provisionales pero también nuevas preguntas, se ha tomado la decisión de proseguir indagando sobre las representaciones de otros sujetos: los padres y los mismos niños (en este trabajo se hace referencia solo a la de los educadores). Se han conseguido ampliamente los objetivos propuestos pero se han ido delineando nuevos caminos para continuar indagando.

Hemos podido constatar que del siglo XVII a hoy, la infancia como construcción social ha sufrido una transformación muy compleja, desde su génesis, enunciación, expansión delimitante, al declive de sus características primigenias, lo que ha llevado hasta el extremo de proclamar su crisis, inexistencia o desaparición. Que la construcción de representaciones sociales sobre la misma ha cambiado, completado y resignificado a través de la historia y al compás de los cambios sociales y culturales.

Las apreciaciones de los educadores cordobeses dan cuenta de que no existe una representación unívoca de la infancia, sino una convivencia de nociones modernas idealizantes, pero también posmodernas, con prevalencia de las primeras para este grupo. Es decir, persiste una visión ingenua, un tanto romántica de la infancia, aparentemente como un esfuerzo por aferrarse a lo deseado por sobre lo real. Se recuerda con nostalgia la infancia vivida y se anhela el niño conocido y previsible ante la angustia que generan las identidades infantiles poco precisadas como las manifestadas por los nativos digitales.

La mayoría afirma que la infancia está en crisis y solo una minoría que no lo está, pero lo paradójico es que el fundamento que explicitan ambos grupos es el mismo. Acuerdan que no es la infancia la que está en crisis sino toda la sociedad, principalmente el mundo adulto. Aparecen como argumentos secundarios y recurrentes, que en la sociedad no hay patrones o valores sociales, los roles adultos están confundidos, se tiende a desvalorizar o a sobrevalorar la infancia, el ritmo de vida de los adultos hace que no se preste

atención a los niños. Aparece en escasa proporción la infancia en situación de calle, el trabajo y la delincuencia infantil, deteriorando la imagen del niño frágil e inocente; emerge otro niño y se desvanece el modelo de infancia instituido.

Los maestros aseveran que la asimetría es necesaria para la distinción de roles, el reconocimiento de límites, el desarrollo y la presentación de modelos que transmitan valores y actitudes, sin embargo, no son absolutamente conscientes de que la asimetría establecida como rasgo vincular se tambalea, y emerge el dilema asimetría-simetría, o inversión-reversibilidad de la asimetría como nueva posibilidad vinculada a las capacidades infantiles, manifestadas principalmente en relación con la tecnología.

La categoría de infancia remite a una construcción social que hoy está desdibujada, en tanto no hay signos que la diferencien totalmente de otras etapas de la vida. La moda, los juguetes, la publicidad y los programas infantiles dan cuenta de ello. Es como si paradójicamente se volviera atrás en la historia...

La categoría niño, entendida como vulnerable, dependiente y preservada de la sexualidad adulta, muta hacia una concepción de niño autónomo y con información de la que el adulto carece, y por lo tanto, sin considerar el impacto negativo que producen en la subjetividad la exposición del mismo, ante temas como la sexualidad y la violencia ante los cuales antes eran preservados. En este sentido, las instituciones: estado, escuela y familia, se encuentran desacreditados frente a la valoración social, ocupando los medios de comunicación y la ley del mercado, un preponderante lugar en la construcción de las nuevas infancias.

La mayoría de los educadores sostienen la representación de infancia de décadas anteriores a los años 80, pero describen al niño como autosuficiente y arremeten contra comportamientos de los niños que valoran como negativos, sobre todo vinculados a la tecnología y los medios de comunicación. Los niños de antes eran "mejores" en muchos aspectos, aparece esta idea con fuerza.

La pérdida de las certezas respecto de los nuevos modos de educación, genera inestabilidad, dudas; surge la necesidad de otras formas de enseñar, evaluar e intervenir orientadas a una educación respetuosa de la diversidad y de la cultura de la infancia.

Del trabajo realizado se delinearón nuevos interrogantes sobre los cuales se está indagando:

- ¿Cuál es la representación de infancia que tienen los padres de hoy? ¿La perciben como crisis, desaparición o transformación?
- ¿Cuán diferente es la representación/es sobre la infancia que tienen los padres de la de los educadores?
- ¿Los padres al igual que los maestros idealizan la infancia pasada y se muestran confundidos ante la infancia de los nativos digitales?
- La percepción de distanciamiento y confrontación entre la familia y la escuela manifestada por los maestros, ¿también es percibida por los padres, y responde a dos maneras distintas de entender la infancia?
- Si la representación de infancia de los educadores es disímil de la de los padres, ¿es posible educar conjuntamente?
- Si el niño nace en una cultura, es amado y honrado en tanto que cumple las expectativas de esa cultura, ¿el niño actual está cumpliendo las expectativas de los educadores y de la cultura escolar, de los padres y de la cultura familiar?
- ¿Hasta qué punto la enseñanza se adecua a las nuevas configuraciones de infancia?
- ¿Cómo debe entenderse el aprendizaje en el marco de una nueva cultura, qué acciones deberían entenderse como “buena enseñanza”?

Todas estas preguntas invitan a seguir pensando, abren las puertas de la reflexión porque la importancia del tema abordado amerita su continuidad.

Como educadores nos preocupa el hecho de que la escuela siga encadenada a un modelo pedagógico antediluviano, que ha valorado la transmisión de hechos, fechas, nombres, y el aprendizaje por memorización por sobre la comprensión, la reflexión y la creatividad. Creemos que los cambios

solo serán posibles cuando cambien las prácticas, pero ello requiere cambiar las representaciones de los educadores primero.

La vieja frase de Rousseau (1944: 9) “Comenzad pues, por estudiar mejor a vuestros alumnos, seguramente no los conocéis” tiene hoy mas actualidad que nunca. Preguntarnos ¿quién es el niño? Puede ser un disparador de un montón de otras preguntas² que pueden ayudarnos a desentrañar el misterio de la infancia y de esta manera podremos acompañarlos en mejores condiciones a los niños en sus procesos de aprendizaje, ayudarles a que puedan descubrir *el elemento*, es decir “el lugar donde convergen las cosas que nos gusta hacer, y las cosas que se nos dan especialmente bien” (Robinson, K. 2010: p.18) y esto es precisamente lo que la escuela no hace. Las habilidades o capacidades destacadas de los sujetos pasan inadvertidas a diario, porque se dedica poco tiempo a conocer en profundidad quién es cada niño, cómo aprende y piensa.

Si los cerebros de los niños, por su relación con las nuevas tecnologías presentan diferencias respecto de las generaciones anteriores, hoy más que nunca una de las funciones de la escuela es “entrenar el cerebro” (aunque suene demasiado disonante), y favorecer la producción simbólica en los cien lenguajes de la infancia (Malaguzzi, L., 1994: p.1); para ello hay que buscar nuevas metodologías de enseñanza respetuosas de la manera en que trabaja la mente de nuestros niños.

No tengamos miedos infundados, las nuevas tecnologías no atrofia el cerebro como muchos creen sino que lo modifican. Los avances tecnológicos han repercutido en el hombre desde siempre, lo que pasa es que hoy se dan a una velocidad incesante que produce vértigo; por ello, la urgencia de repensar la enseñanza y la evaluación desde una **nueva agenda**. Hay que construir una pedagogía de la diversidad y de la escucha infantil, en donde “lo distinto” del infante actual sea un elemento enriquecedor en la cotidianidad del aula.

Como señala Meirieu (2010: p.9), no olvidemos que “la llegada del niño es el mayor acontecimiento en la historia del hombre. No solo en cada vida en particular, sino en la historia del mundo. Esta llegada, como dice Hannah Arendt es también

² ¿Cuáles son sus fortalezas, sus estilos de desempeño e intereses? Recién después planteamos ¿Cómo enseñarles?

como señala María Montessori, lo que nos ayuda a no estancarnos en las satisfacciones inmediatas, lo que nos estimula a proyectarnos más allá del presente, a identificar valores para el futuro: “¿Qué sería el hombre -se pregunta- sin el hijo que lo ayuda a elevarse?”. Como muy bien dice, es necesario elevarse, para educar. Para educar “(...) tenemos que levantar la cabeza, dejar de compadecernos, acallar nuestra agitación interior de cuando en cuando. Descifrar en los berridos del bebé, en la locuacidad del niño que vuelve del colegio o en el mutismo del adolescente, una llamada del futuro. Debemos reprimir nuestra exasperación para buscar pacientemente un camino posible con ellos. Un camino que suba. Nuestro futuro no está escrito, y eso determina nuestro imperativo: educar a nuestros hijos para que lo escriban.

5. Bibliografía

Abric, J.C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. Ediciones Coyoacán: México.

Alzate Piedrahita, M.V. (2001). Concepciones e imágenes de la infancia. *Revista de Ciencias Humanas* (formato digital), Número 28, dic. <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev28/alzate.htm>

Alzate Piedrahita M. V. (2002). El "descubrimiento" de la infancia (I): Historia de un sentimiento. En *Revista de Ciencias Humanas (formato digital)*, N° 30, Colombia, Feb. 2002. Disponible en <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev30/alzate.htm>

Alsinet, C. (2000). *El bienestar de la infancia. Participación y derechos de los niños en una sociedad cambiante*. Ed. Milenio: España.

Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Taurus: Madrid.

Baquero, R. y Narodowski, M. (1994) ¿Existe la Infancia. *Revista IICE*, Año III, N° 6, Miño y Dávila: Buenos Aires.

Campos A. y otros. 2010. *Primera Infancia: Una mirada desde la neuroeducación*. OEA. En: <http://es.calameo.com/read/0001592542c9f68062594>.

Battro, A. (2002). *Aprender hoy*. Papers Editores: Buenos Aires.

Carassei, M.A. El niño del mañana. ¿Quiénes son los niños hoy? *Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías "Contexto Educativo"* (Soporte digital). Número 29. Año V. En: <http://contexto-educativo.com.ar/2003/5/nota-02.htm>

Carli, S. Notas para pensar la infancia en Argentina. Figuras de la historia reciente. <http://www.me.gov.ar/monitor/nro10/dossier3.htm>

Carr, N. (2011). *Superficiales. ¿Qué está haciendo internet en nuestras mentes?* Alfaguara: Buenos Aires.

Carli, S. (Comp). (2009). *La cuestión de la infancia, (entre la escuela, la calle y el shopping)*. Paidós: Buenos Aires.

Carli Sandra. Notas para pensar la infancia en la Argentina. Figuras de la historia reciente. Revista El Monitor, N° 10. <http://www.me.gov.ar/monitor/nro10/dossier3.htm>

Casas, Ferrán. (2006). Infancia y representaciones sociales. *Revista del Instituto de Investigaciones sobre Calidad de Vida*. Universidad de Girona. En: <http://revistas.ucm.es/cps/11308001/articulos/POSO0606130027A.PDF>

Corea, C. y Lewkowicz, I.(1999). ¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez. Lumen: Buenos Aires.

Civarolo, M.M. (2009). Las inteligencias múltiples. Detección de capacidades destacadas en los niños. EDUVIM: Villa María.

Civarolo, M.M. (2010). Bleichmar, Gardner y Piaget. Apreciaciones sobre la inteligencia. EDUVIM: Villa María.

Civarolo, M.M. (2011). Al rescate de la actividad infantil. EDUVIM: Villa María.

Cohen I., S. (2009). Infancia y niñez en los escenarios de la posmodernidad. Ponencia presentada en el IV Congreso Argentino de Salud Mental. Bs. As.

Corea, C. y Lewkowicz, I. (1999). ¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez. Lumen Humanitas: Buenos Aires.

DeMausse, L. (1991). Historia de la Infancia. Alianza Universidad: Madrid.

Dussel, I. (2007). Hay una multiplicidad de infancias. Entrevista a Valerie Walkerdine *Revista El Monitor de la Educación*, N° 10, pp. 38-40, <http://www.me.gov.ar/monitor/nro10/dossier5.htm>

Dussel, I. y Southwell, M. La niñez contemporánea. Aportes para repensar a los sujetos de la escuela. En: <http://www.me.gov.ar/monitor/nro10/dossier1.htm>

Hoyuelos, A. (2003). La complejidad en el pensamiento y obra de Loris Malaguzzi. Multimedios, México.

Levin, E. (2007). ¿Hacia una infancia virtual? La imagen corporal sin cuerpo. Nueva Visión: Buenos Aires.

Malaguzzi, L. (2001). La educación infantil en Reggio Emilia. Octaedro-Rosa Sensat, Barcelona.

Meirieu, P. (2010). Una llamada de atención. Carta a los mayores sobre los niños de hoy. Ariel: Barcelona.

Minzi, V. (2009). Los chicos según la publicidad, (*representaciones de infancia en el discurso del mercado de productos para niños*), en Carli, S.

Minzi, V. (2003). Mercado para la infancia o una infancia para el mercado. Transformaciones mundiales e impacto local. En: CARLI, Sandra (Dirección). Estudios sobre comunicación, educación y cultural. Una mirada a las transformaciones recientes de la Argentina, Editorial Stella-La Crujía ediciones: Buenos Aires.

Narodowski, M. (2008). Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna. Aique Educación: Buenos Aires.

Piscitelli, A. (2009). Nativos digitales. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de participación. Aula XXI, Santillana, Buenos Aires.

Satriano, C. (2008). El lugar del niño y el concepto de infancia. *Revista de la Secretaría de Extensión Universitaria*. (U.N.R.). Extensión digital. Año 1, Número 3. <http://extensiondigital.fpsico.unr.edu.ar/n3-2008>

Sibila, P. (2008). La intimidad como espectáculo. Fondo de Cultura Económica: Buenos Aires.

Walkerdine, V. Hay una multiplicidad de infancias. En: <http://www.me.gov.ar/monitor/nro10/dossier5.htm>

Robinson, K. (2010) El elemento. Grijalbo: Buenos Aires.

Rousseau, J.J. (1762). Emilio o la educación. Ed. Albatros: Buenos Aires.