

CONNOTACIONES PEDAGÓGICAS Y DIDÁCTICAS A PARTIR DE LO QUE PIENSAN DOCENTES Y PADRES SOBRE LA INFANCIA ACTUAL

Autor/es: CIVAROLO, M. Mercedes

Dirección electrónica de referencia: mmciva@hotmail.com

Procedencia institucional: Universidad Nacional de Villa María, Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas

Eje temático: Currículum, didácticas y prácticas de la enseñanza

Palabras clave: infancia actual, representaciones sociales, docentes y padres, connotaciones pedagógico-didácticas

Resumen:

La presente investigación empírica focaliza en las representaciones sociales que docentes y padres tienen sobre la infancia actual y que están siendo develadas en la investigación denominada: “Estudio de las connotaciones socio culturales, psicológicas y pedagógicas del concepto de infancia en la actualidad II” que se realiza en la Universidad Nacional de Villa María durante el período 2010-2013.

La interpretación de los datos recolectados a través de entrevistas, muestra que los educadores, en su mayoría, sostienen una visión ingenua, nostálgica e idealizada de la infancia, en algunos casos ligada a la infancia vivida, que remonta a conceptualizaciones de antigua data (vinculadas a la modernidad) y que conciben al niño como sujeto heterónimo (Aries, 1987). Representaciones que algunos aspectos son similares y en otros diferentes a las construidas por los padres.

Si las representaciones son “visiones, valoraciones y esquemas prácticos...” (Kaplan, 2004), signadas por el sentido común, que no son totalmente conscientes ya que han sido interiorizadas a partir de la cultura escolar (Bourdieu, 1991), estamos ante la presencia de una problemática educativa y didáctica, dado que por un lado refiere a la relación padres y docentes como “socios” a la hora de educar y, por otro, a los educadores, quienes, a partir de las mismas, interpretan y estructuran sus prácticas escolares.

Los educadores entrevistados, en un esfuerzo por aferrarse a lo deseado por sobre lo real, anhelan al niño o a la niña “conocida y previsible” ante la angustia que les generan las nuevas identidades infantiles, hoy poco precisadas. Si sus

representaciones son distintas a la realidad de la infancia, la práctica pedagógica-didáctica se aleja de los presupuestos de la “buena enseñanza” (Fenstermacher, 1989) dado que desconoce las características de los niños de hoy. Por otra parte, si los padres sostienen una representación distinta de la de los docentes, esto afectaría notablemente la relación entre ambos actores a la hora de educar a la infancia.

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 (2007:46) 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 (2009:9), 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 y los padres sobre la infancia y los niños y niñas de hoy?

Los objetivos planteados fueron los siguientes:

- 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 XI.

- 2) Conocer la representación social que tienen los educadores de la infancia sobre el niño/a de hoy.
- 3) Conocer la representación social que tienen los padres de la infancia sobre el niño/a de hoy.
- 4) Identificar factores culturales que configuran la construcción de la representación infantil actual.
- 5) Comparar las representaciones de docentes y padres sobre la infancia actual y de qué manera se relaciona o difiere de los rasgos de la nueva cultura del aprendizaje de los nativos digitales.
- 6) Inferir connotaciones pedagógicas y didácticas para la buena enseñanza.

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 o carencia. 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 su lugar 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: 2) le revaloriza al sostener 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 deslizándose, 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 (1982:33) 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: 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 (2007) 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, como también, 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 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

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

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 fueran 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 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.

- 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 de los instrumentos de esta investigación: los interrogativos y los asociativos. El primero se refiere a preguntas abiertas y cerradas convencionales y 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.

- Se elaboraron dos instrumentos: el primero destinados a docentes, y a partir de la interpretación de los datos se decidió entrevistar a los padres, con la hipótesis de que la representación sería diferente a la construida por los educadores.

- Se tomaron dos muestras intencionales. La primera estuvo conformada por 56 directivos, gabinetistas, educadores de nivel inicial y primario de escuelas de jurisdicción pública y privada. La segunda muestra, también intencional, estuvo constituida por 100 padres y madres.

- Los datos recolectados fueron procesados y tratados a través del SPSS.

- Se procedió a realizar un análisis mixto: cuantitativo y cualitativo, este último a partir de la reducción de las categorías emergentes, profundizando en recurrencias y diferencias.

- Se logró la construcción teórica de una tónica acerca de las configuraciones de infancia instituidas en la escuela en la actualidad y otra relacionada con las familias. Seguidamente se procedió a la comparación.

- De los sentidos emergentes es posible inferir preguntas provisionales y posibles derivaciones pedagógicas y didácticas vinculadas a las prácticas de enseñanza en la diversidad y para la formación docente.

Planteamos como anticipaciones de sentido que las representaciones de criterios educativos que tienen los educadores, (docentes, directores, psicopedagogos), se encuentran en crisis frente a las nuevas modalidades culturales por las que atraviesa la infancia, y que es necesario replantear la enseñanza. La escuela, aunque consciente de una construcción social múltiple de infancia y de nuevos modos de aprender, sostiene una representación tradicional que le impide adecuarse a esa nueva cultura infantil, y por ende, ofrecer alternativas significativas para el desarrollo y el aprendizaje, en tanto que, la práctica pedagógica-didáctica se aleja de los presupuestos de la “buena enseñanza” (Fenstermacher, 1989) al desconocer las características de los niños de hoy. Por otra parte, las representaciones de los padres difieren de la de los educadores; es más flexible y adecuada a los rasgos e identidades infantiles actuales. En consecuencia, si ambas representaciones son sustancialmente diferentes, esto afectaría notablemente la relación entre ambos actores a la hora de educar a la infancia y abonaría una relación de tipo confrontativa, más que cooperativa.

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 está profundizando 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 y se ha tomado la decisión de proseguir indagando sobre las maneras en que los mismos niños piensan su propia infancia.

En relación a estos últimos, la recolección de datos se está realizando en este momento a través de dibujos realizados por los mismos niños, que responden a consignas relacionadas con vivencias, percepciones, emociones, actividades, relaciones, gustos o preferencias y disgustos; por ejemplo: “Dibujate vos y lo que te gusta hacer”, “Dibujate vos y lo que no te gusta hacer”, “Qué cosas te preocupan” “Hacé de cuenta que sos los ojos de tu mamá/papá ...¿cómo te ves?”, “Dividí una hoja en dos, de un lado dibujá el mundo de los niños y del otro el lado el mundo de las personas grandes”. El sentido de esta actividad es que los pequeños realicen producciones gráficas significativas que hablen de lo que los infantes sienten y creen. Dichas realizaciones gráficas se acreditan además en fotografías y filmaciones.

La documentación fotográfica, como manifiesta Alfredo Hoyuelos (Año: 2013) “... es una interpretación narrada de lo que transita como acontecimiento. En realidad, supone una metainterpretación porque -a través de las imágenes- interpretamos lo que creemos que el niño o niña interpretan de una situación por la que transitan”. De esta manera buscamos relevar datos significativos de los que comprenden sobre el período que viven, desde los dos a los 10 años. Sus expresiones gráficas, la palabra, la mirada, sus gestos, sus interpretaciones de lo realizado nos muestran el ser niño en los tiempos que corren.

En relación a los resultados parciales, se han conseguido ampliamente los objetivos propuestos, y delineado 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 con los docentes se delinearón nuevos interrogantes vinculados a los padres:

- ¿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?

En un primer acercamiento a los resultados de las encuestas realizadas a los padres los emergentes de sentido dan cuenta de lo siguiente:

a) Para definir “niño” se emplean en primer lugar palabras relacionadas con los sentimientos que inspira la niñez: amor, ternura, dulzura, abrazo, sinceridad, espontaneidad, etc. En segundo lugar aparecen vocablos que sugieren el cuidado de los niños: fragilidad, vulnerabilidad, protección, etc. En tercer lugar la relación con la familia y para ello se utilizan palabras como: familia, educación, responsabilidad, bienestar. Y en cuarto lugar el juego.

Es llamativo que la “visión antropológica de las cualidades del niño” aparece en la tercera opción y con un porcentaje mucho menor en comparación al resto.

b) En cuanto a la “infancia” como etapa de la vida, si bien en una primera respuesta las palabras están relacionadas a los sentimientos que inspira, como al pensar en “niño”, aparece fuertemente relacionada a las instituciones familia y escuela y, a juego. Palabras como: educación, aprendizaje, protección, acompañamiento, abuelos, diversión, amistad, son algunas de las que dan cuenta de esta relación con las instituciones vinculadas fuertemente con la infancia. También las características de la infancia en palabras como: crecimiento, desarrollo, proceso, personalidad, ocupa un importante lugar en las palabras de los padres.

c) Cuando se les pregunta si la infancia está en crisis o no, los referentes significativos que destacan dan cuenta de que un alto porcentaje (63%) de los progenitores asevera que sí lo está, y las razones esgrimidas como causales están relacionadas a que el adulto no asume su rol, está ausente o dedica poco tiempo a la crianza, lo que genera que los niños sean más independientes, con mayores responsabilidades, derechos y “autoridad” en la familia (75 %). Asimismo, atribuyen a las razones de esta crisis, en un porcentaje menor (16 %), a los cambios en el modelo de dependencia y heteronomía debido a las nuevas configuraciones familiares, al consumismo y a la vorágine del trabajo. Por último, y en menor medida, a la revolución de las comunicaciones, la tecnología y la ausencia de juego en los niños (9%). En contraposición. es factible apreciar que los que

expresan que no existe ninguna crisis, esgrimen razones como las siguientes: que la infancia está atravesando un proceso de cambio (32 %), que el adulto está presente, es responsable y dador de afecto (29%), que es el mundo adulto el que está en crisis (27 %).

Para terminar, 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.

Nos preguntamos ¿hasta qué punto la enseñanza se adecua a las nuevas configuraciones de infancia?, ¿cómo debe entenderse el aprendizaje y qué significa “buena enseñanza” en el marco de una nueva cultura infantil?

Creemos que 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? es un disparador incalculable 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 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: 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., 1994:1); para ello hay que buscar nuevas metodologías

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

de enseñanza respetuosas de la manera en que trabaja la mente de nuestros niños.

No tengamos miedos infundados, las nuevas tecnologías no atrofian 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 de la cotidianeidad del aula.

Como señala Meirieu (2010:9), 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, al decir de Hannah Arendt y que coincide con 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. *Prácticas sociales y representaciones*. Ediciones Coyoacán: México, 2001.

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

Alzate Piedrahita M. V. *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>

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

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

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

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

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

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 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>

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

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

- Casas, Ferrán. *Infancia y representaciones sociales*. *Revista del Instituto de Investigaciones sobre Calidad de Vida*. Universidad de Girona. (2006) En: <http://revistas.ucm.es/cps/11308001/articulos/POSO0606130027A.PDF>
- Civarolo, M.M. *Al rescate de la actividad infantil*. EDUVIM, Villa María, 2011.
- Civarolo, M.M. *Bleichmar, Gardner y Piaget. Apreciaciones sobre la inteligencia*. EDUVIM, Villa María, 2010.
- Civarolo, M.M. *Las inteligencias múltiples. Detección de capacidades destacadas en los niños*. EDUVIM, Villa María, 2009.
- Cohen I., S. *Infancia y niñez en los escenarios de la posmodernidad*. Ponencia presentada en el IV Congreso Argentino de Salud Mental. Bs. As. 2009.
- Corea, C. y Lewcowicz, I. *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*. Lumen, Buenos Aires 1999.
- DeMausse, L. *Historia de la Infancia*. Alianza Universidad: Madrid, 1991.
- 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. *La complejidad en el pensamiento y obra de Loris Malaguzzi*. Multimedios, México, 2003.
- Levin, E. *¿Hacia una infancia virtual? La imagen corporal sin cuerpo*. Nueva Visión: Buenos Aires, 2007.
- Malaguzzi, L. *La educación infantil en Reggio Emilia*. Octaedro-Rosa Sensat, Barcelona, 2001.
- Meirieu, P. *Una llamada de atención. Carta a los mayores sobre los niños de hoy*. Ariel: Barcelona, 2010
- Minzi, V. *Los chicos según la publicidad*, (representaciones de infancia en el discurso del mercado de productos para niños), en Carli, S., 2009.
- Minzi, V. *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, 2003.

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

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

Robinson, K. *El elemento*. Grijalbo: Buenos Aires, 2010

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

Satriano, C. *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.(2008)

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

Sibilia, P. *La intimidad como espectáculo*. Fondo de Cultura Económica: Buenos Aires, 2008.

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