

LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS DOCENTES SOBRE LA INFANCIA EN RELACIÓN CON LAS TIC.

Autor/es: FUENTES, María Angélica; AMUCHASTEGUI, Cintia

Dirección electrónica de referencia: angelicafuentes2@hotmail.com

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

Eje Temático: Las tecnologías de la información y de la comunicación

Palabras clave: representaciones sociales, infancia actual, TIC.

Resumen:

El presente trabajo se inscribe en el “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 desde el año 2010, que focaliza en las representaciones sociales que los docentes tienen sobre la infancia actual.

El análisis e interpretación de los datos 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) que conciben al niño como sujeto heterónomo (Aries, 1987). Estas representaciones, se mixturán con características particulares de la infancia contemporánea, específicamente a las relacionadas con los niños que hoy habitan las aulas, los nativos digitales (Prensky, 2001).

Esta investigación devela las “visiones, valoraciones y esquemas prácticos...” (Kaplan, 2004) que poseen los docentes encuestados, quienes reconocen la influencia de las nuevas tecnologías en la conducta de los niños, en el lenguaje y vocabulario utilizado en las actitudes, valores, vestimenta, entre otros aspectos relevantes. Emerge la idea de que la tecnología bosqueja una "nueva cultura infantil" y que moldea nuevas subjetividades; nuevas formas de actuar, decir, pensar y de ser niño o niña a partir de la vinculación con las TICs. Realidad que abre a nuevos interrogantes, genera connotaciones pedagógico-didácticas que deben ser tenidas en cuenta a la hora de asumir el desafío de la "buena enseñanza".

1. Introducción

Las últimas décadas del siglo XX han sido testigos de la veloz e ininterrumpida difusión de la tecnología digital. La globalización ha provocado cambios trascendentales en la vida de las personas, fundamentalmente en los más jóvenes. La manera en que los niños viven hoy, dista años luz de la que cualquier adulto mayor de treinta años recuerda como su propia infancia. A medida que se suceden los avances tecnológicos a los que los niños se adaptan de manera admirable y suelta, los ritmos de vida, las exigencias y las perspectivas en torno a ellos aumentan y mutan de manera constante. Por otro lado, las perspectivas y las exigencias en torno a ellos se han intensificado. 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. Las vivencias infantiles se estructuran y se desarrollan de un modo diferente del de cualquier otra época.

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, nos vimos obligados a 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 los niños 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.

Ante esta realidad de tanto contraste y tan pocas certezas, planteamos como problema general de la investigación¹ 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.
- 5) Vincular las representaciones de los docentes sobre la infancia y la incidencia de las nuevas tecnologías con las connotaciones didáctico pedagógicas en la actualidad.

Los educadores, encargados de la enseñanza, tienen una representación acerca del significado de infancia y este conjunto de implícitos determina la relación

¹ Proyecto de investigación de la Universidad Nacional de Villa María (2010-2013) "Estudio de las connotaciones socio culturales, psicológicas y pedagógicas del concepto de infancia en la actualidad" que dirige la Dra. Mercedes Civarolo en el Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas en Villa María, Córdoba, Argentina.

pedagógica y genera una determinada toma de decisiones en torno al acto de educar.

En la actualidad, ¿Qué piensan los docentes acerca de la infancia y los niños?, ¿Qué representación habita en el pensamiento de los maestros? ¿Qué sensaciones o emociones surgen de sus inconscientes al evocarlos? ¿De qué manera las representaciones que los docentes tienen sobre los niños y su relación con la tecnología influyen sobre las prácticas escolares?

La modelación de las prácticas y del pensamiento, así como la instrumentación de estrategias de acción operan desde la trayectoria escolar del docente, ya que a través del tránsito por diversos niveles educativos el sujeto interioriza “habitus” o historia incorporada, modelos de aprendizaje y rutinas escolares que se actualizan o lo trascienden cuando se enfrenta a situaciones donde debe asumir el rol docente. Asimismo, es sabido que actúa eficientemente la socialización laboral, dado que los docentes principiantes o novatos adquieren en las instituciones educativas las herramientas necesarias para afrontar la complejidad de las prácticas cotidianas. Esta afirmación se funda en dos razones: la primera, la formación inicial no prevé muchos de los problemas de la práctica diaria; la segunda, los diversos influjos de los ámbitos laborales diluyen, en buena medida, el impacto de la formación inicial. En tal sentido, las instituciones educativas mismas donde el docente se inserta a trabajar se constituyen también en formadoras, modelando sus maneras de pensar, percibir y actuar (Perrenoud;2005).

Cuando se establece la relación docente, alumno y conocimiento con la manifiesta intencionalidad de que el alumno aprenda se ponen en juego todas aquellas creencias y aprendizajes que componen el habitus del maestro. Y consciente e inconscientemente se va tejiendo el entramado que va conformando la compleja trama de esta tríada. ¿Qué trama se teje entre las representaciones de los docentes en relación al niño de hoy, a su relación con la tecnología, el habitus práctico que se pone en juego y el conocimiento?

Fenstermacher (1989) sostiene que la “buena enseñanza” se sustenta en valores éticos y en la validez de aquello que se enseña. Este teórico agrega que el docente tiene y debe concentrarse en el alumno con el propósito de ayudarlo a que llegue a ser una persona auténtica, procurar que adquiera efectivamente conocimiento y pericia específicos y que la mente del estudiante se libere de los

límites de la experiencia cotidiana, de la inercia y la trivialidad de la convención y el estereotipo.

Toda práctica docente que se precie de ser de “buena enseñanza” debe ser una práctica pedagógica reflexiva (Schon, 1998) frente a la situación que tiene adelante, estas infancias que hoy habitan las aulas. Promover la reflexividad (Camilloni, 2007) sobre qué estrategias se han de utilizar en cada situación, aplicarlas, controlar el proceso, evaluarlo para detectar posibles fallos, y como consecuencia transferir todo ello a una nueva actuación. Es la consideración de este aspecto sobre las propias prácticas docentes lo que producirá profundos y verdaderos avances (Perrenoud, 1994) en los esquemas de reflexión y decisión de los docentes. Instalar la reflexión sobre la práctica docente o práctica de la enseñanza requiere de una construcción del sujeto de la práctica, el docente como trabajador intelectual, recurriendo a construcciones metodológicas rigurosas que den objetividad y cientificidad a la tarea. Reflexionar sobre la práctica implica volver sobre los recorridos implementando variables de análisis situados en distintos momentos y según las diferentes instancias de construcción, quizás algunos de ellos son: ¿qué niño habita mi aula? ¿Cómo aprende? ¿La representación que se tiene sobre ese niño condice con la que se necesita para planificar una “buena enseñanza”? ¿Qué lugar ocupan las TICs en las propuestas didácticas?

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 ser 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 de la familia. Este “sentimiento de infancia” con relación a la niñez constituye no sólo una diferencia con el adulto, sino también un sometimiento a éste, ya que el niño es carente, necesitado de protección e incompleto. Rousseau (1944) expresa esta idea en el *Emile*, configurando la pedagogía moderna que 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.

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, con la escolarización de la infancia 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 aún no logramos comprender del todo y que abre a infinidad de interrogantes aún 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. 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 sólo de crisis sino de desaparición de la infancia, de infancia toxica, vulnerada, y del paso de “la infancia” en singular a la pluralidad de infancias.

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.

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. 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, sostiene Mariano Narodowski: “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”).

Según Doise, (citado por Perera Pérez, M., 1999:11) las representaciones sociales constituyen principios generadores de tomas de posición, ligados a inserciones sociales específicas y organizan los procesos simbólicos que intervienen en las relaciones sociales. Al operar como marco de interpretación del entorno, regulan las vinculaciones con el mundo y con los otros y orientan y organizan las conductas y las comunicaciones. Tienen, también, un papel importante en la definición de las identidades personales y sociales.² Asimismo si definimos las representaciones como (Kaplan, 2004) “visiones, valoraciones y esquemas prácticos...” 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 vinculada a la enseñanza, dado que los educadores, a partir de las mismas, interpretan y estructuran sus prácticas escolares.

Los educadores, encargados de la enseñanza, tienen una representación acerca del significado de infancia y este conjunto de implícitos establece la relación pedagógica y genera una determinada toma de decisiones en torno al acto de educar.

Según Casas (2006:78), a lo largo de la historia occidental se pueden observar periodos en que han predominado ideas y actitudes positivas o negativas acerca de la infancia, en este caso prevalecen las negativas lo que preocupa y hace pensar en posibles derivaciones estigmatizantes hacia los niños y en sus consecuencias en los

² Desde una perspectiva estructural, las representaciones sociales como objeto de investigación, se organizan en torno a un "núcleo central" que tiene dos funciones: una generadora y otra organizadora (Abric, 1994) - pensamiento constituido -. Lo característico de su contenido es que *"está determinado por una parte por la naturaleza del objeto representado y, por otra por la relación que el sujeto - o el grupo - mantienen con ese objeto, es decir por los sistemas de valores y de normas sociales que constituyen el entorno ideológico del momento y del grupo"* (Abric, 1994: 23).

procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que se evidencia una fuerte desvalorización de la infancia actual.

Teniendo en cuenta la complejidad de la práctica educativa, su dimensión múltiple, de carácter inmediato, simultánea, pública y como parte de la historia que nos atraviesa (Doyle, 1986), a los adultos que transitan y habitan las aulas les cabe la responsabilidad de erigirse como mediadores de la cultura y analizar la realidad para entender las maneras en que los alumnos se vinculan con el conocimiento. (Edelstein, 1996). ¿De qué manera se relacionan los niños de hoy con el conocimiento? ¿Qué lugar ocupa la tecnología en esa relación? ¿Qué nivel de conocimiento tienen los docentes respecto a este vínculo?

Es evidente que las TICs, progresivamente aparecen en el escenario cotidiano y paulatinamente en el escolar afectando las funciones intelectuales, la manera de ser y actuar de los pequeños. Indudablemente, la interacción digital se acrecienta y lleva al cultivo de otra manera de pensar y de usar la mente. Las preguntas que surgen en consecuencia decantan por si solas a partir de este estudio: ¿de qué manera los educadores cordobeses perciben y definen la infancia y, cómo reaccionan ante esta realidad?, si la infancia ha cambiado, ¿han cambiado también las representaciones sociales y por ende, las prácticas de enseñanza?; en el marco de esas prácticas, ¿qué lugar le otorgan los educadores a la tecnología como herramienta para la enseñanza y el aprendizaje? Interrogantes que se tornan sustanciales cuando recordamos que las representaciones que poseen los docentes influyen en la toma de decisiones pedagógicas y didácticas.

3. Metodología

- 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.

- Entrevistas 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 connotaciones didáctico pedagógicas.

4. Resultados alcanzados y/o esperados

Los 56 encuestados respondieron afirmativamente a la influencia de las nuevas tecnologías en la conducta de los niños. Nadie respondió lo contrario. La conducta afectada refiere principalmente al lenguaje infantil (91%), concretamente al vocabulario usado por los niños quienes se expresan de otra manera, pero también a sus actitudes (86%), valores (71%), vestimenta (46 %) y en los principios que sustentan (39%). Podría decirse que la tecnología bosqueja una nueva cultura infantil moldeada por ella que determina modos de ser, actuar, decir, pensar y consumir.

Las respuestas de los docentes afirman que las nuevas tecnologías ayudan a la “constitución de nuevas subjetividades”. En muchos casos se sostiene que incide positivamente, pero son frecuentes los reparos.

Consideran que dan lugar al “predominio de la imagen” o a una “cultura de la imagen” y que “se aceleran los procesos”.

Se afirma que existe cierta dependencia de las nuevas tecnologías. Dicen que “los niños las usan porque nacieron con ellas”. Consideran que se trata de un “determinante que condiciona vínculos interpersonales” y que da lugar a cierta “desadaptación de la escuela”.

Como elementos negativos señalan que “dificulta el ejercicio de la lectura”, que generan “poca capacidad de atención”, “poco interés” y a causa de su uso los niños son “muchos más individuales”. Creen que las nuevas tecnologías inciden en la “falta de diálogo y comunicación con otros”. Que no favorecen el esfuerzo porque “todo es más fácil”, y “no dan lugar a la frustración”. De manera contraria, otros opinan que favorecen la “adaptación a los cambios”.

Como elementos positivos se señala que facilitan el “acceso a la cultura” e inciden en la “rapidez para aprender”. Creen que hace a los niños “mentalmente ágiles”, y mayoritariamente se afirma que están “más informados”.

Además, emerge una comparación entre la escuela y los medios de comunicación en su carácter de agentes educativos.³ A pesar de los juicios desvalorizantes atribuidos a los niños, los educadores reconocen algunas fortalezas. Los describen como muy motivados, no precisamente hacia la escuela y refieren a un contexto que les ofrece múltiples fuentes de enseñanza que promueve la construcción de conocimientos y saberes mucho antes de ingresar a la escuela. Afirman que los pequeños poseen mayor información y mayor capacidad reflexiva. Como nativos digitales que son, viven de manera natural los cambios tecnológicos y tienen mayor competencia para operar en base a nuevas lógicas.

Como era de esperarse, siguen otorgando al juego un lugar fundamental, es valorado como el vehículo más importante para la socialización, para hacer amigos, porque jugando con otros se aprende a competir, a compartir, a esperar, a ceder, a ganar y a perder y en especial como medio de acceso al conocimiento. Sin embargo, destacan que hoy ocupa un lugar secundario, o no tiene ningún lugar porque ha sido

³ Minzi dice: “Todo lo que la televisión educativa adopta – la seriedad, el niño como adulto incompleto, e niño con necesidad de ser corregido – la televisión comercial lo rechaza.”

reemplazado por la tecnología. Para algunos maestros el juego se materializa de otra manera, los niños juegan pero de un modo diferente, de manera virtual; para otros, los chicos no saben jugar, tienen dificultades para aceptar reglas, para imaginar juegos propios, para montar sus propios escenarios. Alegan que no hay tanto juego simbólico y que las nuevas tecnologías han hecho perder creatividad. En los juegos de ejecución ya no hay que delinear ningún guión, ni decidir personajes, ni interpretar quién gana o pierde.

Hay conciencia de que las nuevas tecnologías ayudan a la “constitución de nuevas subjetividades”⁴. En muchos casos se sostiene que inciden positivamente, pero también son frecuentes los reparos porque afectan la conducta de los niños, principalmente el lenguaje infantil, el vocabulario, aunque también actitudes, valores, la forma de vestir y principios que la sustentan. La tecnología bosqueja una *nueva cultura infantil*, donde el predominio lo tiene la imagen; cultura de la imagen que moldea la infancia, determina modos de ser, actuar, decir, consumir, pensar y aprender, y que provoca que se aceleren los procesos.

Niño-tecnología, se percibe como un binomio que resulta de un proceso que se teje sobre la base de la dependencia. Los educadores destacan que existe cierta sumisión a las nuevas tecnologías, y que se trata de un determinante que condiciona los vínculos interpersonales; las relaciones intersubjetivas se entablan de otra manera. La inmersión en el mundo virtual, la participación en las redes sociales, el uso del chat, hace que los niños mantengan relaciones interpersonales diferentes, mediadas por una máquina: la computadora. Evidentemente hay un conflicto con 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.

Como elementos negativos los docentes señalan que dificulta el ejercicio de la lectura, que generan poca capacidad de atención, poco interés y a causa de su uso los niños son muchos más individuales. Creen que las nuevas tecnologías inciden en la falta de diálogo y comunicación con otros. Que no favorecen el esfuerzo porque todo es más fácil, y no dan lugar a la frustración. Al respecto Levin agrega:

⁴Se sugiere consultar Dicker, G., ¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias? Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires, 2009.

...los que trabajamos con niños estamos alarmados por el escaso espesor y volumen del lenguaje. La reducción, la codificación, la síntesis y la pérdida del sentido que lo perjudican enuncian su progresiva degradación. El lenguaje visual se equipara drásticamente con el lingüístico y en esta disputa vence el primero, en detrimento de la riqueza verbal, corporal, gestual y escrita del segundo. Los chicos imaginan, leen y escriben menos. El uso, el funcionamiento placentero, libidinal, de la lengua, se empobrece progresivamente hasta descender a la vulgaridad. La cultura contemporánea no destruye lo infantil, pero lo afecta y condiciona al crear otro universo imaginario, con la comunicación digital como medio, la imagen como causa y la velocidad eléctrica como efecto” (2007: 124).

Como elementos positivos, los educadores señalan que las nuevas tecnologías facilitan el acceso a la cultura e inciden en la rapidez para aprender. Creen que hace a los niños mentalmente ágiles⁵, y mayoritariamente se afirma que están más informados. Ahora bien, estar más informados ¿es sinónimo de posesión de conocimientos, de cultura?

Para Postman (1982:33) la aparición de las nuevas tecnologías y de nuevas formas de acceder a la información acortan cada vez más las distancias psicológicas entre las diferentes categorías sociales. Es por esto que proclama la desaparición de la infancia como categoría social y empieza una transición hacia la infancia del nuevo milenio.

Desconocer las características de los niños en la actualidad provoca un alejamiento de los presupuestos de la “buena enseñanza”. Fenstermacher sostiene:

⁵ Levin argumenta que los juegos digitales desarrollan la captación del estímulo; éste invita al niño a procurar una reacción rápida, certera, que genera en él una memoria plana ante el estímulo.

“La enseñanza es el proceso en virtud del cual una persona que posee cierto contenido, trata de transmitirlo a otra persona que inicialmente carece de ese contenido, de manera tal que ambas personas se comprometen en una relación a fin de que esta segunda persona adquiera ese contenido.” (Fenstermacher :1989).

Entonces la “buena enseñanza” es aquella que promueve el desarrollo personal, profesional y social de los sujetos, así como la autonomía de pensamiento y acción. Fenstermacher dice que el docente tiene y debe:

“...concentrarse en el alumno con el propósito de ayudarlo a que llegue a ser una persona auténtica, y procurar que el estudiante adquiera efectivamente conocimiento y pericia específicos (...) liberar la mente del estudiante de los límites de la experiencia cotidiana, de la inercia y la trivialidad de la convención y el estereotipo.” Fenstermacher (1999)

Entonces pensar en el niño de hoy obliga a pensar en el niño virtual, tecnológico, digitalizado. Como docentes nos vemos en la necesidad de comenzar a discernir el lugar que ocupa la tecnología en nuestras vidas. El tipo de relaciones que se establecen y de las que desconocemos las consecuencias, pero que es necesario hacerlas conscientes. Los docentes tienen que comenzar a “reciclar” sus acciones, sus prácticas. Las TICs llegaron para quedarse y la escuela no puede estar afuera de esta realidad. Bien lo dice Hoyuelos “Todo esto lleva a reciclar una pedagogía que ya no puede estar ofertando a los niños una cultura o una forma de aprender que pertenece al pasado” (2003:84).

Este planteo nos lleva a preguntarnos ¿Qué influencia tienen las representaciones de los docentes con respecto a lo que conciben como buena enseñanza y que hacen en consecuencia?

Sabemos que los maestros en su accionar acarrear connotaciones pedagógicas y didácticas relacionadas a su propia formación (Bourdieu, 1991), necesariamente tienen que plantear una reflexión antropológica que supone agudizar la mirada y abrirse a la escucha atenta de la cultura de la infancia con el

objeto de tomar conciencia de las representaciones que se portan para poder modificarlas. Es este un paso imprescindible si se quieren tomar decisiones adecuadas y proponer construcciones metodológicas coherentes con las formas de aprendizaje que caracterizan a los nativos digitales (Prensky, 2001) de hoy y que están en las aulas de las escuelas.

Indudablemente que toda práctica docente concebida como “buena enseñanza” debe ser una práctica pedagógica reflexiva (Schon, 1998) ante la situación que se tiene delante y primordialmente contemplar quién es el sujeto que se intenta educar, además de promover la reflexividad (Camilloni, 2007) sobre qué estrategias se han de utilizar en cada situación, aplicarlas, controlar el proceso, evaluarlo para detectar posibles fallos, y como consecuencia, transferir todo ello a una nueva actuación. Es la consideración de este aspecto sobre las propias prácticas docentes lo que producirá profundos y verdaderos avances (Perrenoud, 1994) en los esquemas de reflexión y decisión de los docentes. Instalar la reflexión sobre la práctica docente o práctica de la enseñanza requiere de una construcción del sujeto de la práctica, del docente como trabajador intelectual, recurriendo a construcciones metodológicas rigurosas pero creativas que den objetividad y científicidad a la tarea sin encorsetar, porque de esta manera encorsetaremos también las posibilidades del niño que son incalculables. Como afirma Malaguzzi “el niño está hecho de cien, cien lenguajes y de cien le roban 99...” (Hoyuelos: 2003:9)

Reflexionar sobre la práctica implica considerar su complejidad, dado que es:

“como una gran telaraña, una malla compleja, entretejida, resistente, y a la vez, flexible, frágil, delicada. Intrincada y definida por una multiplicidad de dimensiones que operan en ella a manera de hilos que se entrecruzan, entretejen y definen, dándole consistencia y conformando su estructura; por lo tanto, la afectan y atraviesan. Situaciones interactivas entre personas, normas, problemáticas, historias, experiencias, decisiones éticas y políticas, deseos y necesidades, se instituyen en variables que la singularizan como única e irrepetible, al igual que los sujetos que la hacen posible; situada, en un contexto institucional y socio-histórico-cultural particular que la condiciona” (Civarolo, M., .2011: 35-36)

Reflexionar sobre las acciones instaladas para lograr los objetivos propuestos, y sobre los criterios de evaluación vinculados a esas acciones y objetivos, va más

allá del propio análisis en cuestión, supone revisar los marcos teóricos que dan sentido a la enseñanza, a la educación. Se trata de pensar sobre el tipo de alumno que tenemos en las aulas.

Es el maestro el que debe crear las posibilidades para que el alumno pueda construir los conceptos necesarios para abordar las situaciones variadas y complejas de la realidad en la cual está inmerso. Una buena propuesta de enseñanza se ocupa de encontrar para cada contenido la mejor manera de enseñanza, una buena enseñanza, una enseñanza comprensiva (Litwin, 1993). El docente es el encargado de analizar cuáles son las estrategias y los procedimientos que emplean los chicos, confrontándolos entre sí con aquellos que están socialmente validados. Para ello la tarea fundamental del docente es la elección de situaciones que permitan a los alumnos construir el sentido, de manera que sus ideas iniciales acerca de un concepto vayan evolucionando en pos de lograr aprendizajes significativos. Es indispensable revelar cuáles cuál es el lugar que los docentes le dan a las tecnologías en su práctica con la intencionalidad de favorecer al niño y sus posibilidades a la hora de aprender y significar la realidad.

Siendo la didáctica la ciencia que se ocupa del enseñar (Civarolo, 1995) es menester que reactualice sus vínculos con las nuevas infancias y las nuevas maneras de estudiarlas, de manera que su producción se acerque a modos de estar en las aulas que provoque nuevos lazos con el conocimiento, con el aprendizaje significativo. La didáctica siempre en construcción, debe iluminar la práctica de enseñanza desde nuevas visiones y configuraciones actuales de su quehacer pedagógico.

En la esencia de este tipo de vínculo se reconstruye la dinámica escolar. Los adultos que residen en las escuelas tienen la función y les cabe la responsabilidad de mediar entre el niño y la realidad y, a la vez, establecer vínculos pedagógicos en los que la esencia esté en reconocer al otro como un sujeto capaz de aprender. Son los docentes los responsables de enseñar y de transmitir con eficiencia la cultura, y en esa transmisión, la especificidad de las ciencias, la especificidad de la tarea escolar. El quid de la cuestión es ¿cómo se estructuran estos lazos con las nuevas infancias? ¿No es acaso responsabilidad de los docentes reconocer el vínculo que los niños tienen con las TICs?

Establecer un diálogo pedagógico entre el presente, el pasado y el futuro, pudiendo pensarlo, sentirlo y hacerlo, es una forma de crear identificación. Es

sentirse actor del proceso de construcción que desde un ayer atraviesa el hoy y se proyecta en el mañana (Zubiría Samper, 1994). La intervención docente es la pieza clave y fundamental para la construcción de aprendizajes significativos. Por ello, el análisis de la propia práctica, la revisión de los marcos teóricos y el posicionamiento profesional e institucional con respecto al objeto de conocimiento disciplinar generan en los docentes la necesidad de revisión y replanteamiento del nivel de efectividad de su tarea. ¿Cuál es el diálogo que los docentes tienen que mantener con las nuevas infancias que habitan las aulas y la mediación de la tecnología?

Fenstermacher (1989) sostiene que “la buena enseñanza” se sustenta en valores éticos y en la validez de aquello que se enseña. La pregunta sería entonces, si esto que enseño y la forma en que lo enseño, es adecuada, si ayuda a los niños en su aprendizaje y favorece el desarrollo de sus potencialidades, si es sostenible de acuerdo a las características de las infancias actuales.

Si asistimos a un nuevo periodo de construcción de una nueva infancia, de representaciones plurales sobre los niños y niñas. Si nos encontramos frente a niños decididos, informados, desenvueltos, lógicos, con un asombroso manejo de la tecnología, apurados por alcanzar el objetivo, impacientes, irrespetuosos en ocasiones; dominantes, exigentes, demandantes, que aparentan no tener capacidad de escucha quizás porque no se les escucha; virtualizados, consumidores, dueños del control, objetivos del mercantilismo y la publicidad... ¿de qué manera los docentes enfrentan esta realidad?

Teniendo en cuenta que es menester volver a pensar qué niño tenemos representado los docentes, y en este caso su relación con las TICs, es válido encontrar experiencias que muestran otra manera de crear situaciones de aprendizaje más cercanas a los niños que hoy son nuestros alumnos.

¿Por qué es importante pensar en las representaciones de los docentes y la relación con la tecnología?

Porque las representaciones acarrear determinadas maneras de pensar al niño y la niña, y como en una situación en cadena, esas maneras de pensarlos determinan ciertas prácticas y no otras, a su vez, esas prácticas tienen o no, connotaciones pedagógicas. Las representaciones sobre el niño y la infancia que los

trabajadores de la educación tienen generados posicionamientos, ideas, acciones y decisiones que son elegidas desde la valoración que se tiene de ese niño.

Sostiene Meirieu (2010, p.101) que el derecho del niño a vivir en el presente también implica que los educadores tienen el deber de crear dispositivos que lo motiven en este presente, reclamen su inteligencia y su deseo, lo ayuden a estar disponible para sí mismo y para el mundo. A emprender el camino hacia una mayor autonomía y responsabilidad. Es quizás momento de detenerse a revisar las representaciones y relacionarlas con la cultura, agudizar la mirada, revelarnos en un planteo de autoconocimiento y preguntarnos ¿qué infancia pienso y si es mi visión, mi concepción antropológica acorde a las infancias de hoy?

Hace más de una década que Prensky (2001) acuñó el concepto “nativos digitales” y sostuvo que “resulta evidente que nuestros estudiantes piensan y procesan la información de modo significativamente distinto a sus predecesores” lo que indica que si nuestras representaciones del niño actual no se condicen con la de “nativos digitales” están alejadas de las posibilidades de crear propuestas atrayentes y motivadoras para sus alumnos. Asimismo, también Prensky dijo, con respecto a los niños de hoy, que: “no es un hábito coyuntural sino que está llamado a prolongarse en el tiempo, que no se interrumpe sino que se acrecienta, de modo que su destreza en el manejo y utilización de la tecnología es superior a la de sus profesores y educadores” (Prensky, 2001). De esta manera, es evidente que existe entre los niños y sus maestros una “brecha digital”, que se ve reforzada por representaciones sociales sobre la infancia romántica, aspecto de la infancia en relación con la tecnología, sin embargo es bueno manifestar que la cuestión es más amplia y acoge cuestiones relacionadas con el niño cliente, consumista, osado, entre otras.

Retomando la necesidad de plantear en las aulas acciones pedagógicas didácticas cercanas a la “natividad”, podemos pensar como ejemplo en la apropiación de una lengua. Las prácticas del lenguaje son el instrumento por medio del cual nos comunicamos, es la manera en que nombramos y significamos el mundo. La escuela, los docentes han de favorecer esta apropiación con el sentido de que el sujeto se defina y pueda definir a los demás. Es decir que requiere de un abordaje que oriente al niño a apropiarse del lenguaje desde la significación sociocultural que lo hace parte de la sociedad en la que vive.

Partiendo de este supuesto y haciendo un recorrido por las salas de jardines de infantes y primeros grados del nivel primario es muy común encontrar colgadas las letras de los alfabetos, con sus distintos tipos de letras, (mayúscula, minúscula, imprenta y cursiva) con imágenes relacionadas, generalmente son abecedarios propuestos por las editoriales en dónde la F es la de “flor” o de “fuego”, la G es la de “gato”, la Ñ la de “Ñandú”, la X de “xilofón” y, seguramente es posible encontrar muchos ejemplos más en nuestras mentes de “inmigrantes digitales” (Prensky, 2001).

Sin embargo, circula en una red social de uso masivo un alfabeto para enseñar a los niños de hoy, en él se puede ver que la F es de Facebook, la G de google, la M de Messenger, la X de XP, la A de Apple, la S de skype, la Y de youtube, la P de play station...

Si venimos sosteniendo que es necesario revisar las representaciones que gobiernan las decisiones en la práctica docente teniendo en cuenta este “nuevo niño”, nativo digital ávido de conexiones, es tiempo de volver a mirar, de despertar a una didáctica para los niños de hoy, a partir de los niños de hoy. La planeación de las prácticas de enseñanza implica instancias de creatividad, de innovación, de certezas y también de incertidumbres, como así también enlazadas con el contexto social. A propósito de ello escribió Edith Litwin:

“La innovación educativa es toda planeación y puesta en práctica creada con el objeto de promover el mejoramiento institucional de las prácticas de la enseñanza y/o de sus resultados. (...) La significatividad social se construye al entender los conocimientos en una trama de relaciones o vínculos, tal como se presentan en el mundo científico y en el acontecer cotidiano. (...) se integran cuatro tipos de conocimientos: personales, sociales, explicativos y técnicos. Los personales se vinculan con los intereses y experiencias previas; los sociales se relacionan con los problemas de las comunidades locales, regionales y del mundo; los explicativos nos remiten a los conceptos involucrados a las disciplinas, al conocimiento popular, al sentido común; y finalmente las técnicas remiten a la manera de expresar y dar

cuenta de las formas de abordar esos acontecimientos, comunicar los análisis o resultados del acto de conocer” (2010, p.65).

Por ello, si se trata de replantear las condiciones didácticas y los modos de intervención de los docentes, es menester indagar qué representación de infancia tienen los formadores de formadores y qué creen que necesita un niño de hoy para aprender. Ya lo decía Comenius en su *Didáctica Magna*: “Así el discípulo verá que lo que se le enseña no son utopías ni ideas platónicas, sino cosas que, efectivamente nos rodean y cuyo conocimiento tiene aplicación real a los usos de la vida. (1998: p. 77).

El niño vive en un ambiente atravesado por la tecnología, no hay vuelta atrás, por ello, es menester que este dispositivo se convierta en una herramienta que ayude a la comprensión y que produzca “residuo cognitivo” (Salomón; Perkins y Globerson, 1992). Si bien la mera exposición al dispositivo no crea y resuelve la problemática del aprendizaje, pero sí queda claro que propuestas aggiornadas con la tecnología despiertan el interés al que viene adosado el deseo y con él el conocimiento.

Las tecnologías de la información y la comunicación necesitan ser conocidas por los enseñantes, medidas en sus posibilidades, vivenciadas en sus características y agregadas al marco teórico de los docentes. Interesa pensar que como dice Perkins:

“Un marco de pensamiento nos provee de un enfoque que apoya nuestros pensamientos de la misma manera como la estructura de un edificio apoya sus paredes y pisos. Un marco de pensamiento no define con anterioridad la respuesta que obtendremos, es justamente nuestra labor el llenar de contenido a ese marco” (1986).

Los enseñantes tienen la posibilidad de provocar experiencias de aprendizaje relevantes si deciden que su práctica no se hace para otros sino que se hace “con otros” (Contreras, 1994). Quizás es el momento de pensar que estamos

atravesados por la tecnología y la información, los niños que habitan las aulas son otros niños diferentes a los que esperamos, pero “deseosos” de aprender. Es momento de aggiornar la mirada y dejarnos atravesar por la revolución de la digitalización de manera que nuestras acciones se tornen interesantes y emocionalmente significativas.

5. Bibliografía

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

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.

Carli S. “*Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983-2001)*.” *Figuras de la historia reciente* en *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*”. En *Política y Sociedad*. Vol. 43. Núm. 1. Pp. 30. Instituto de Investigaciones sobre Calidad de Vida. Universidad de Girona. 2006.

Casas, F. *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>

Casas, Ferran. *Infancia y representaciones sociales*. En *Política y sociedad* Vol. 43 Num1: 27 a 42 (2006). Obtenido en la red 15/08/2011. Dirección <http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO0606130027A/22636>.

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.

Civarolo, María Mercedes. *Aprender y enseñar: proceso complejo- difícil tarea*. *Revista Experiencias de Escritura* I. Volumen 1, Año 1. 2009. Dirección

<http://experienciasdescritura1.blogspot.com.ar/2010/12/aprender-y-ensenar-proceso-complejo.html>.

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.

Comenio, JA. *Didáctica Magna*. Editorial Porrúa. México, 1998. En <http://www.pedrogoyena.edu.ar/> Obtenido en la red en julio de 2013

Contreras, J. *Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica*. Madrid. Akal Ediciones. 1994. 246 páginas.

Corea, C. y Lewcowicz, I. *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*. Lumen, Buenos Aires 1999.

DeMause, L. *Historia de la Infancia*. Alianza Universidad: Madrid, 1991.

Dussel, I. *Hay una multiplicidad de infancias*. Entrevista a Valerie Walkerdine *Revista El Monitor de la Educación*, N° 10. 2007. 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*. *Revista El Monitor de la Educación*, N° 10. 2007. En: <http://www.me.gov.ar/monitor/nro10/dossier1.htm>

Edelstein, G. y Coria, A. *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires. Kapelusz, 1995

Gardner, H. *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*, Barcelona, Paidós. (1995).

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.

Levin, Esteban. "¿Hacia una infancia virtual? La imagen corporal sin cuerpo". Buenos Aires: Nueva Visión. 2007. Pp. 124

Litwin, E. *Las configuraciones Didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*, Buenos Aires, Paidós. 1997

Litwin, Edith. *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós. Buenos Aires. 2008.

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

Meirieu, P (2001): *La opción de educar*. Barcelona, Octaedro.

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.

Moscovici, Serge. *El Psicoanálisis, su imagen y su público*. Ed. Huemul, Buenos Aires, 1979, 2da. edición. Cap. I, pp. 27-44. Obtenido en la red el 15 de octubre de 2012. Disponible en <http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/tallmosc.pdf>.

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

Perera Perez, Marcela. "A propósito de las representaciones sociales. Apuntes Teóricos, trayectoria y actualidad" Obtenido en la red en octubre de 2012. Dirección: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/cuba/cips/caudales05/Caudales/ARTICULOS/ArticulosPDF/02P075.pdf>

PERKINS, D. *Thinking Frames. Educational Leadership*, 43(8), 4-10. Reprinted with permission. (1986) En Alternativas, 2002 - educoea.org . Obtenido en la red en Julio de 2012. Dirección: <http://scholar.google.com.ar/scholar>

Perrenoud, P. *IX El trabajo sobre el habitus en la formación de maestros. Análisis de las prácticas y toma de conciencia* En Paquay, L., Aldet, M., Charlier, E. y Perrenoud, P. (Coords.) La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias. FCE. México. 2005

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

Postman, N. (1982, 1995) citado en Alsinet, C. "El bienestar de la infancia. Participación y derechos de los niños en una sociedad cambiante". Ed. Milenio. España. 2000, Pp. 78

Postman, N. *The Disappearance of Childhood*, New York, Vintage Books. 1994.

Prensky, M. *Nativos digitales inmigrantes digitales*. En *On the Horizon* (MCB University Press, Vol. 9 No. 6, December 2001. Obtenido en la red 25 de julio de 2012. Dirección: <http://files.embedit.in/embeditin/files/Bllvj8oGF3/1/file.pdf>

Prensky, M. *No me molestes mamá. Estoy aprendiendo*. Entrevista en Redes. Obtenido en la red: octubre de 2012. Dirección: <http://www.rtve.es/television/20101205/no-molestes-mama-estoy-aprendiendo/381903.shtml>

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

Salomón, G; Perkins, D y Globerson, T. *Coparticipando en el conocimiento: la ampliación de la inteligencia humana con las tecnologías inteligentes*, Comunicación, Lenguaje y Educación n° 13, Madrid.1992

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. *La intimidación como espectáculo*. Fondo de Cultura Económica: Buenos Aires, 2008.

Tarter, L. (Comp.) *El curriculum de Educación Física en el marco de la nueva ley*. EDUVIM, Villa Maria, 2011

Walkerdine, V. Hay una multiplicidad de infancias. *Revista El Monitor de la Educación*, N° 10. 2007. En: <http://www.me.gov.ar/monitor/nro10/dossier1.htm>