

¿La infancia bajo sospecha?

La mirada de los educadores sobre la infancia actual

María Mercedes Civarolo ¹

Angélica Fuentes ²

El presente artículo surge de una investigación realizada en la Universidad Nacional de Villa María (UNVM) sobre las connotaciones socioculturales, psicológicas y pedagógicas del concepto de infancia en la actualidad. En la compleja realidad de las aulas se ponen en juego las construcciones psicológicas y sociales de los maestros y alumnos, encuentro en el que se conjugan las diferentes representaciones que portan los adultos. Este conjunto de implícitos determina la relación pedagógica y genera una toma de decisiones en torno al acto de educar. La mencionada investigación hace hincapié en la mirada de los educadores sobre la infancia actual. Los resultados de la indagación realizada muestran que la categoría infancia oscila entre la incertidumbre y la duda. Se utiliza la metáfora de "sospecha" para mostrar que las representaciones de los educadores no se encuentran en sintonía con las necesidades de los infantes del siglo XXI.

Niño - Infancia - Representaciones sociales - Educador

¹ Doctora en Ciencias de la Educación. Docente e investigadora de la Universidad Nacional de Villa María. Secretaria de Investigación y Extensión del Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Villa María, Córdoba, Argentina. E-mail: mmciva@yahoo.com.ar.

² Licenciada en Ciencias de la Educación. Profesora para la Enseñanza Primaria. Técnica en Conducción Educativa. Diplomada Superior en Ciencias Sociales. Docente e investigadora de la Universidad Nacional de Villa María, Córdoba, Argentina. E-mail: angelicafuentes2@hotmail.com.

This paper derives from a research conducted at the Universidad Nacional de Villa María (UNVM) on the socio-cultural, psychological and pedagogical connotations of the concept of childhood today. In the complex reality of the classroom, the psychological and social constructions of teachers and students are put into play; it is a meeting in which different adults' representations are combined. This set of implicit concepts determines the pedagogical relationship they established, and generates a decision about the act of teaching. The above research emphasizes the point of view of current children educators. The research results show that the childhood category move oscillates between uncertainty and doubt. In this research the metaphor of "suspicion" is used to show that teachers' representations are not in tune with the XXI century child's needs.

Child - Childhood - Social representations - Caregiver

*Aquello que (nos) salva es el buscar, el no perder
el lenguaje de la maravilla que, sea como sea,
perdura en los ojos y en la mente de los niños.*

Loris Malaguzzi

Esa compleja realidad del aula

El encuentro de maestros y alumnos en el aula establece una comunicación entre ambos, es una relación, una interacción muy *compleja*³ (Edelstein & Coria, 1995, p. 13) que está cargada de intencionalidades. Es un momento de coincidencia en el que la aproximación

a las *experiencias*⁴ (Dewey, 1938, citado por Litwin, 2008, p. 12) educativas cobra determinados valores en la vida de los niños y los maestros, que prepara a los integrantes para posteriores aprendizajes. Generalmente, hay un adulto que intenta transmitir a sus alumnos un

³ Las autoras plantean que dicha característica deviene del hecho que se desarrolla en escenarios singulares, bordeados y surcados por el entorno. La multiplicidad de dimensiones que operan en esta práctica social y la simultaneidad desde la que estas se expresan tendrían por efecto que sus resultados sean en gran medida imprevisibles.

⁴ E. Litwin en su libro *El oficio de enseñar* (2008) recupera de Dewey el reconocimiento de la experiencia de mayor valor que se lleva a cabo en las aulas. Según él, cada experiencia es una fuerza en movimiento y debería provocar curiosidad, fortalecer la iniciativa y crear deseos y propósitos intensos.

pedazo de cultura, un modo de vida, una manera de ver el mundo. Ese docente, por lo general, es el portador de un *conocimiento*⁵ (Bambozzi, 2005, p. 36) que quiere compartir, y que selecciona y organiza para reconstruirlo con los alumnos. Como en toda relación humana se ponen en juego las construcciones psicológicas y sociales que conformaron las personalidades de los integrantes.

La práctica educativa se lleva a cabo en un espacio que convoca a docentes y padres, como adultos y mediadores de la cultura, para construir, reconstruir y transmitir el saber. Sin embargo, podría decirse que en estos tiempos esta práctica se encuentra teñida de dificultades, mas allá de la complejidad que le es inherente al estar condicionada y atravesada por múltiples variables.

Hoy, el mundo de los adultos se encuentra transitando un período histórico en que las certezas de antaño ya no aportan el saber ni la seguridad suficiente para crear los vínculos inevitables y consistentes que le permitirían al niño crecer. Estamos en un mundo en el cual a los adultos les cuesta cada vez más sostener las filiaciones necesarias para la construcción de los vínculos con el niño-hijo, el niño-alumno, y de esta manera ayudar y acompañar la constitución subjetiva y su desarrollo.

Transitamos un tiempo en el que la información masiva y simultánea habla

de la desconfianza en los vínculos fundantes, de reverenciar la autosuficiencia, de una docencia desprestigiada, como de una escuela negada a escuchar los tiempos y respetar los rasgos de la cultura de la infancia. La escuela y la enseñanza merecen repensarse a la luz de los cambios.

Un encuentro singular

En un esfuerzo de análisis, se sus traen los protagonistas -adultos y niños-, y más específicamente a maestros y alumnos. El encuentro entre ambos se caracteriza por ocurrir en condiciones de inmediatez, de contigüidad, de cercanía, y cuyas consecuencias no se pueden prever ni controlar, ya que la práctica educativa es *multidimensional*⁶ (Doyle, 1986, p. 397). Porque

la práctica es como una gran telaraña, una malla compleja, resistente, y a la vez, flexible, frágil y delicada. Definida por una multiplicidad de dimensiones que operan en ella a manera de hilos que se entrecruzan y la 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 irreplicable,

⁵ El autor sostiene que el conocimiento escolar es transmitido, construido y reconstruido por los sujetos en las prácticas escolares.

⁶ Según Doyle (1986) la práctica educativa es multidimensional, porque en ella ocurren diversos acontecimientos que están caracterizados por su simultaneidad, inmediatez e imprevisibilidad.

al igual que los sujetos que la hacen posible; situada, en un contexto institucional y socio-histórico-cultural particular que la condiciona. (Civarolo, 2009, párr. 2)

En dicho encuentro, cada adulto porta diferentes *representaciones*⁷ (Moscovici, 1979, p. 27) sobre el mundo y su presencia en el mismo. Casas (2006, p. 29) sostiene que los adultos de cualquier sociedad, sin tener en cuenta un momento histórico determinado, caracterizan sus creencias y representaciones sobre los niñas y niños como *lógicas y evidentes*, y de esa manera se sienten, se piensan y se comparten colectivamente con el resto de la sociedad.

A medida que no se cuestionan estas certidumbres se van haciendo socialmente *invisibles* (Casas, 2006, p. 29) y esto hace que sea difícil cambiarlas, aunque contradigan la obviedad, o la evidencia científica.

De esta manera, la representación acerca de la infancia que una comunidad tiene constituye "un conjunto de implícitos o de saberes cotidianos" (Casas, 2006, p. 30) que son resistentes al cambio, sean verdaderos o falsos, desde cualquier disciplina científica, y tienen

cuerpo de *realidad psicosocial* (Casas, 2006, p. 30), ya que no solo existen en las mentes, sino que generan procesos de interrelaciones, interacciones e interinfluencias sociales.

Estas representaciones no siempre son explícitas, y por ello a veces resultan difíciles de identificar y definir. Como dice Moscovici (1981, p. 181), "las representaciones sociales se basan en informaciones, las cuales alimentan actitudes, que a su vez se protegen en un campo representacional con un núcleo figurativo muy resistente a los cambios". La dinámica que implica la estructuración de estas representaciones conlleva la construcción de un *sentido común* (Casas, 2006, p. 29), es decir, de una *lógica compartida* (Casas, 2006, p. 29) sobre cómo hay que proceder, que origina resistencias a plantearse las cosas de otras maneras.

Metamorfosis de la infancia: orígenes del concepto

Philippe Ariès (1987) y Lloyd DeMause (1982) establecen una conexión de la historia de la infancia con la historia de la educación. El mérito del historiador francés como del norteamer-

⁷ "Las representaciones sociales son entidades casi tangibles. Circulan, se cruzan y se cristalizan sin cesar en nuestro universo cotidiano a través de una palabra, un gesto, un encuentro. La mayor parte de las relaciones sociales estrechas, de los objetos producidos o consumidos, de las comunicaciones intercambiadas están impregnadas de ellas. Sabemos que corresponden, por una parte, a la sustancia simbólica que entra en su elaboración y, por otra, a la práctica que produce dicha sustancia, así como la ciencia o los mitos corresponden a una práctica científica y mítica. Si bien la realidad de las representaciones sociales es fácil de captar, el concepto no lo es. Esto sucede por muchas razones, en gran parte históricas: por eso hay que dejar que los historiadores se tomen el trabajo de descubrirlas. Las razones no históricas se reducen en su totalidad a una sola: su posición 'mixta', en la encrucijada de una serie de conceptos sociológicos y una serie de conceptos psicológicos" (Moscovici, 1979, p. 2).

ricano fue mostrar que la historia de ambas estaba conectada de modo inextricable. Ariès hace visible cómo la actitud de los adultos frente a la infancia ha cambiado en el curso de la historia. Examina la "historia tácita" (Alzate Piedrahita, 2002, p. 6) de los sentimientos presentes en la cotidianeidad del pasado y detalla cómo se pasa de una sociedad amplificada en la que el niño, cuando apenas era capaz de valerse por sí mismo, vivía ya como adulto en medio de los adultos, "libre" (Alzate Piedrahita, 2002, p. 3), en cuanto ser autónomo y productivo, a una sociedad que se encierra en núcleos familiares, privatizando a la infancia y segregándola mediante diversos sistemas "educativos" (Alzate Piedrahita, 2002, p. 8) que implican la intervención de la autoridad paterna y la vida regulada por regímenes disciplinarios, ya sea en el seno de la familia o en la escuela.

Para Ariès (1987), el proceso de transformación de la concepción moderna de infancia está estrechamente relacionado con el reconocimiento social de la existencia de "sentimientos" (Alzate Piedrahita, 2002, p. 5) a los que identifica con la "sociabilidad"⁸ (Alzate Piedrahita, 2002, p. 6) frente a la infancia. Un primer "sentimiento" considera que en la Edad Media, y durante mucho más tiempo en las clases populares, los niños vivían mezclados con los adultos, desde que se les consideraba capaces de desenvolverse sin ayuda de las madres o nodrizas, pocos años después

de un tardío destete, aproximadamente a partir de los siete años. El segundo "sentimiento" se ubica a principios de la era moderna. El gran acontecimiento fue la reaparición del interés por la educación, interés que inspiraba a algunos eclesiásticos, legistas, investigadores, escasos aún en el siglo XV, pero cada vez más numerosos e influyentes en los siglos XVI y XVII.

Por lo tanto, se puede deducir que el concepto de "infancia" es una creación psico-social, una representación del imaginario de una sociedad determinada que atendiendo a las necesidades de la dinámica social da fuerza y consistencia al "sentido común" compartido por una comunidad. Asimismo es la esencia del discurso pedagógico; en él toma la categoría de fundante y norma el quehacer escolar. Por lo tanto, la infancia es una construcción de la modernidad que organiza y sostiene esta narración en la historia de la educación.

Las representaciones de los educadores

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

⁸ La transmisión de valores y conocimientos y, en general, la socialización del niño no estaba garantizada por la familia ni controlada por ella.

ños?, ¿qué representación habita en el pensamiento de los maestros?, ¿qué sensaciones o emociones surgen de sus inconscientes al evocarlos?

Para indagar las construcciones de significado que tiene hoy el concepto de infancia, en el marco de variables socio-culturales, psicológicas y pedagógicas, en centros urbanos de clase media, estamos llevando a cabo una investigación empírica.⁹ Dicha investigación tiene como objetivos: comparar el concepto de infancia del modernismo y el posmodernismo, identificar factores culturales actuales en la construcción de la identidad infantil, describir los rasgos de una nueva cultura del aprendizaje del niño de hoy y de qué manera son contemplados por la escuela y la familia, y la percepción que los niños tienen sobre su propia infancia.

Se realizaron entrevistas individuales a 56 directivos, gabinetistas, educadores de nivel inicial y primario de escuelas de jurisdicción pública y privada, y se procesaron los datos a través del SPSS. Se realizó un análisis cuantitativo y cualitativo y se interpretaron las representaciones de los educadores profundizando en sus recurrencias y diferencias, para continuar con la construcción teórica de una tópica acerca de las configuraciones de infancia instituidas en la escuela en la actualidad.

Siguiendo la posición de Abric (2001), 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

⁹ Nos referimos al 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. Dicho trabajo pretende develar las representaciones sociales que los maestros, los padres y los propios niños tienen acerca de la infancia. La heurística correspondiente al estudio de los distintos aspectos de los niños da cuenta de modalidades novedosas en la cultura de la infancia, que motiva a actualizar la mirada respecto a ellos.

análisis de los datos se basa en la inducción analítica.

En dicha indagación, los docentes encuestados eligieron palabras para representar el concepto de niño y de infancia. Para el primer concepto, los vocablos preponderantes que surgieron fueron: juego, alegría, amor, inocencia, ternura y protección, y para representar el segundo concepto: juego, etapa, inocencia, protección, aprendizaje y derecho.

Puede observarse que ambos conceptos, niño e infancia, comparten palabras que los representan: juego, inocencia y protección. De lo que puede deducirse que las concepciones de niño e infancia están simbolizadas por el "hacer algo con alegría con el solo fin de entretenerse o divertirse", por un "estado del alma limpio de culpa, cándido y sencillo", y por la acción de "amparar, favorecer, defender, resguardar a una persona de un peligro". Asimismo, "niño" también remite a alegría, amor y ternura, es decir a sentimientos gratos y vivos que se manifiestan con signos exteriores en las personas, de carácter intenso, afectuoso, cariñoso y amable. Mientras "infancia" adquiere una entidad más general y abarcativa, ya que los docentes entrevistados la significan con palabras que representan un recorrido determinado, una fase en la que se tiene la oportunidad de adquirir conocimientos, un estado del infante que le facilita la facultad de hacer o exigir

todo aquello que la ley o autoridad establece a favor de la niñez.

Sin embargo, la representación de niño que tienen los educadores entrevistados remite a lo que Phillippe Ariès define como el comienzo del sentimiento infantil en el siglo XV¹⁰ (Ariès, 1986, p. 11). Se asocia a otras palabras que hacen referencia al proceso de desarrollo físico, psíquico y social del niño (como aprendizaje, socialización, crecimiento, cambio, desarrollo, formación, etc.), lo que podría relacionarse con la idea de carencia, incompletud, en el concepto mostrado por Ariès. El niño necesita desarrollarse, formarse, educarse y crecer para llegar a ser completo, llegar a ser un adulto. Los docentes al elegir las palabras alegría, amor, inocencia, ternura y protección transparentan representaciones que se condicen con los sentimientos expresados por Ariès. El niño es un ser indefenso, necesitado de protección, el docente construye una idea que cobija ese sentimiento y con el que refrenda su tarea.

El análisis permite inferir que es en el concepto de infancia donde comienza a pensarse al niño en relación a adultos y a instituciones como la familia y la escuela. Si bien el juego es el concepto relacionante de niño e infancia, las palabras asignadas a este concepto por los entrevistados, etapa, inocencia, protección, aprendizaje y derecho, nos conducen a interpretarlo como una relación con el mundo de los adultos, como ya se detallara anteriormente.

¹⁰ Según Ariès (1986, p. 11), en el siglo XV "se comienza a ver al niño como un cuerpo que inspira amor, ternura y preocupación, que necesita ser amado y educado diferenciándose así con el adulto, ya que el niño es carente, necesitado de protección e incompleto".

La infancia en la actualidad

La interpretación de los datos de la investigación aporta deducciones en las que se piensa la infancia "vinculada", como una etapa o período de la vida que necesita ser vivida de la mano de otros con los cuales se tejen relaciones asimétricas¹¹ que aportan modelos para la enseñanza y el aprendizaje.

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.

La infancia que se está viviendo y a la que cuesta entender va adquiriendo representaciones ambivalentes y cambiantes. Al respecto Postman (1994, p. 33) señala el comienzo del debate de que la infancia deja de existir tal como se la concebía, para pasar silenciosamente a ser otra cosa. 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 cam-

biado 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 & Narodowski, 1984, p. 65).

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

Narodowski (2004, p. 2) plantea que se están generando nuevas identidades infantiles producto de las nuevas estructuras sociales y posmodernas. Se estaría polarizando en dos tipos, la hiperrealizada y la desrealizada. La primera sería aquella procesada a ritmos vertiginosos de la cultura, de las nuevas tecnologías y medios masivos de comunicación, lo que la conduce a comprender y manejar mejor estos medios, dado que crecen con ellos. A decir de Prensky (2001, p. 1), los *nativos digitales*¹² son niños y niñas que no requieren de los adultos para acceder a la información. La infancia desrealizada es aquella que de manera independiente, autónoma, 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 de la escuela y de la familia.

¹¹ Se entiende a la asimetría como una relación de distancia entre dos personas, en la que una de ellas ejerce una función subjetiva-constituyente para la otra.

¹² Según M. Prensky, nuestros estudiantes de hoy son todos "hablantes nativos" del lenguaje digital de los ordenadores, los videojuegos e internet.

En consecuencia, vemos que la realidad 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, nuevas subjetivaciones que provocan nuevas prácticas sociales. C. Corea e I. Lewkowicz (1999, p. 3) plantean que en la actualidad estar frente a un niño suscita sensaciones extrañas, incomprendidas, incómodas ya que el adulto se siente descolocado y excedido en situaciones en las que los niños se sienten como "peces en el agua", totalmente ubicados y tranquilos. Los adultos observan perplejos el devenir de una infancia que no se condice con los registros históricos y las representaciones sociales construidas. Las mutaciones socioculturales importan lógicas que desinstitucionalizan la infancia: crecimiento de las estadísticas de maltrato infantil, aumento alarmante de la venta de niños, la niñez asesina y el suicidio infantil, el niño como sujeto consumidor con acceso indiferenciado a la información y al consumo mediático, el niño de la calle, el trabajo infantil, entre otros.

La inexistencia de una representación unívoca de la infancia

Estos autores, Corea y Lewkowicz (1999, p. 3), plantean como tesis la destitución de la niñez en las prácticas y representaciones que otrora garantizaron un lugar simbólico particular: la es-

cuela y la familia. Sospechan que en esta época se está asistiendo a una variación práctica del estatuto de la niñez, variación asociada a la que viven las instituciones fundantes, producto del vertiginoso desarrollo del consumo y la tecnología. La categoría infancia tambalea ante la incertidumbre y la duda, se instaura la sospecha progresivamente, pero a paso firme. Una importante producción teórica comienza a generar visos de vaguedad y penumbra. Los títulos se suceden unos tras otros: *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez* (Corea & Lewkowicz, 1999, p. 3), "¿Existe la infancia? La infancia como problema" (Baquero & Narodowski, 1994, p. 61), *Algunas observaciones sobre la infancia ¿Una categoría problemática?* (Allidieri, 1998, p. 1), y otros que van moldeando esta idea de sospecha.

Sospechamos,¹³ dudamos, desconfiamos, indudablemente, tomamos conciencia de los cambios que va dejando su impronta.

Pero, ¿hacia quién o quiénes se dirigen estas sospechas? Descartes decía que "abrigamos una multitud de prejuicios si no nos decidimos a dudar, alguna vez, de todas las cosas en que encontremos la menor sospecha de incertidumbre". Por eso, pretendemos objetivar la idea de sospecha en beneficio de una construcción de ideas sobre la niñez o la infancia en plural, que permitan mirarlas desde un lugar acorde a la naturaleza de estos tiempos. Las

¹³ Sospechar, del latín "suspectare" significa "aprehender o imaginar algo por conjeturas fundadas en apariencias o visos de verdad"; "desconfiar, dudar, recelar de alguien".

sospechas se van instituyendo, alimentan la reflexión y nos llevan a pensar que las representaciones de los educadores no se encuentran en sintonía con las necesidades de los infantes del siglo XXI. ¿Qué sucede con las representaciones de los educadores sobre la niñez y la infancia en la actualidad?, ¿influyen en la enseñanza, en la relación educativa y en el aprendizaje?

Si es verdad que la infancia actual se encuentra sospechada, ¿es posible que un pensamiento nostálgico y romántico de los maestros empañe la pedagogía actual con un supuesto niño representado que no condice con la realidad? ¿Qué sucede entonces en el vínculo maestro-niño, y por ende, en los procesos de enseñanza y de aprendizaje si la representación infantil está distorsionada?

En la investigación anteriormente mencionada, la interpretación de los datos da cuenta de que los educadores tienen una representación que se caracteriza por un estado de confusión dado que no hay una representación unívoca de la infancia común a todos los educadores encuestados, pero en la mayoría persiste una visión ingenua e idealizada de la misma.

Las representaciones existentes dan cuenta de una convivencia de nociones modernas idealizantes pero tam-

bién posmodernas con prevalencia de las primeras, aparentemente como un esfuerzo por aferrarse a lo deseado por sobre lo real. Se anhela al niño o niña conocido y previsible, ante la angustia que generan las nuevas identidades infantiles poco precisadas.

Cada vez más se escucha decir de boca de los maestros: "los niños no escuchan", "hacen lo que quieren", "no les interesa nada", "no permanecen sentados en sus bancos", "no se concentran", "no tienen límites"... Según Doise (1984, citado por Perera Pérez, 1999, p. 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 (Abric, 1994, p. 23).¹⁴ Esto destaca el valor y la importancia que tiene la pregunta ¿cuáles son las representaciones que los docentes tienen de los niños que hoy habitan las aulas? Si para representar la idea de niño los encuestados eligieron "juego, alegría, amor, inocencia, ternura y protección" y para infancia "juego, etapa, inocencia, protección, apren-

¹⁴ 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".

dizaje y derecho" es posible que se estructuren tomas de posición y decisión que, a decir de Doise (1984, citado por Perera Pérez, 1999), estén definiendo un posicionamiento pedagógico desfasado de la realidad infantil que reside en las escuelas.

Pudimos constatar que los docentes reconocen tanto los nuevos modos de crianza, como las nuevas influencias que reciben los niños desde la tecnología y los medios de comunicación, pero no logran interpretar con claridad cuáles son las dificultades y potencialidades que estas nuevas identidades trasladan al aula. Son críticos respecto de la educación que recibieron, pero al mismo tiempo intuyen que existe algo tóxico y anárquico en los mandatos culturales que no terminan de avenirse a obedecer, pero tampoco logran descubrir dónde está lo negativo.

Es posible pensar entonces que los docentes que hoy habitan las aulas no advierten que las realidades infantiles no "acuerdan" con sus representaciones sobre la niñez y/o la infancia. Por lo tanto, las propuestas didácticas que ofrecen están destinadas a niños que habitan las representaciones docentes pero que no se corresponden con los alumnos destinatarios.

Dice Phillippe Meirieu (2010, p. 81) que educar es aprender a aplazar las pulsiones para construir el deseo. Es permitir que un sujeto emerja al inscribirse en la temporalidad. Es crear las condiciones para que ocurra una auténtica intencionalidad. La pulsión se anula en la realización. El deseo, en cambio, sobrevive tanto al placer de la descarga pulsional como a la satisfacción de la posesión.

Sus palabras nos conducen a pensar que los niños y niñas de hoy están inmersos en una realidad en la que el entorno ofrece todo muy rápido y choca contra sus cabezas; el contexto satura, la publicidad excesiva impacta en los pequeños que asumen un nuevo estatus de consumidores, la confusión entre el ser y el tener se acrecienta al igual que la dificultad para construir singularidad; el control del tiempo real, la virtualización del mundo a través del influjo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación rompe paradigmas porque cambia la forma de pensar y usar la mente a través de otro tipo de competencias. ¿Es este tipo de infante el que los docentes tienen como dueños de sus representaciones? Sospechosamente no...

En relación con lo lúdico, los maestros sugieren que los juegos y juguetes están impuestos por el mercado que manda a consumir; la capacidad creativa, reflexiva y de espera que requiere el aprendizaje escolar se ve obturada por la prisa que irrumpe a la hora de la apropiación de contenidos escolares tradicionales no encontrando aún metodologías acordes para articular los rasgos de *una nueva cultura de aprendizaje* con la currícula escolar.

Las palabras elegidas por los encuestados no representan el mundo infantil actual, virtualizado, consumista, globalizado. Sus representaciones simbolizan un tipo de niño/infante en proceso de extinción, que tiene substancia solo en las representaciones de los maestros y guía las prácticas, indicador claro del desfasaje planteado y confirma la sospecha.

En síntesis, si los niños que habitan las aulas son distintos de los que habitan las mentes docentes, estamos en problemas. Seguramente, la enseñanza rompe el diálogo con el aprendizaje. Esto explicaría lo que dicen los niños reiteradas veces y lo que Marc Prensky resume diciendo: "la antigua forma de enseñar es aburrida; la nueva se basa en que los chicos aprendan solos" (Prensky, 2010, p. 1). Apreciación que sería muy difícil de ser aceptada por parte de los maestros y que requeriría un cambio radical en sus representaciones.

Sospechamos que los docentes extrañan a aquellos niños que ya no existen en las aulas sino solo en sus representaciones. Por lo tanto, y siguiendo a Meirieu (2010) que plantea la necesidad de la existencia del deseo para un verdadero aprendizaje, proponer una escuela productora de "deseos por el conocimiento" demanda un reacomodamiento de los perfiles de los niños en las representaciones de los maestros.

La confianza y la asimetría bajo sospecha

Los niños se encuentran en las escuelas y se les demanda tener *confianza* (Cornu, 1999, p. 19)¹⁵ en los adultos. La relación que se entabla entre ambos en el aula pretende ser decisiva

y asimétrica, sin embargo, este aspecto también da cuenta de un cambio inusitado.

Los docentes que participaron en la investigación mencionada anteriormente aseveran que la asimetría es necesaria para la distinción de roles, el reconocimiento de límites y la presentación de modelos que transmitan valores y actitudes, aunque no son absolutamente conscientes de que tambalea la asimetría establecida como requisito, y se percibe un dilema asimetría-simetría, y que llamamos fenómeno de "*inversión-reversibilidad de la asimetría*" como nueva posibilidad. Por primera vez en la historia el niño enseña al maestro, y lo supera en nivel de competencia en el manejo de la tecnología. ¿No sería este hecho suficiente para renovar la confianza en los niños?

Retomando la cuestión de la confianza como "la esperanza firme que se tiene de alguien", puede decirse que en la concepción tradicional de asimetría entre maestro y aprendiz, esta se vincula a un sentimiento y una determinada actitud que permite el crecimiento y desarrollo del infante, por lo que se trata entonces de responder a la confianza del niño con más confianza.

El "no poder del niño" es la causa o la razón de su confianza hacia el educador, pero la ofrenda que el adulto hace

¹⁵ Laurence Cornu define a la confianza de la siguiente manera: La confianza es una hipótesis sobre la conducta futura del otro (toma la expresión de Georg Simmel, 1991). Es una actitud que concierne el futuro, en la medida en que este futuro depende de la acción de un otro. Es una especie de apuesta que consiste en no inquietarse del no-control del otro y del tiempo. En el interior de la escuela, en el interior de la clase e incluso en el interior mismo de la relación pedagógica, la confianza parece constitutiva de esta relación.

confiando en el niño es lo que le permite creer en sus capacidades. Los adultos podemos diferenciar entre una confianza dada y una confianza dirigida. La confianza del niño es originalmente absoluta, está dirigida a alguien más fuerte que él, y el futuro de este sentimiento depende del uso que el otro va a hacer de ese poder que tiene sobre el niño. Por lo tanto, ¿podemos deducir que el niño confía en un maestro cuya representación de infante no concuerda con el alumno real que está en la escuela? Si hoy es posible percibir con claridad lo que denominamos anteriormente fenómeno de "*inversión-reversibilidad de la asimetría*", nos preguntamos ¿los niños pueden confiar intuitivamente en una relación asimétrica cada vez más inestable?

Históricamente, la escuela tradicional delimitó la infancia convirtiéndola en su objetivo pedagógico. Difundió un discurso de niño apegado a la norma, decir psicológico que hablaba de un niño subordinado y heterónomo. Buscó reglar moral y políticamente una "infancia correcta y aceptable" a decir de Dussel y Southwell, (2007, p. 1). Fieles a estos presupuestos, los maestros seguimos intentando enseñar a sujetos que fueron cambiando, mutando hacia un infante nuevo que se extraña, ¿quizás por más sumiso, manejable y dependiente? Corea y Lewkowicz (1999, p. 1) expresan que "estar frente a un niño hoy suscita sensaciones extrañas. Sentimos con más frecuencia la incomodidad del que está descolocado o excedido por una situación, que la tranquilidad del que sabe a ciencia cierta cómo ubicarse en ella".

Indudablemente, asistimos a un nuevo periodo de construcción de una nueva infancia, de representaciones plurales sobre los niños y niñas. 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 los escucha, virtualizados, consumidores, dueños del control, objetivos del mercantilismo y la publicidad... No son estos niños los que los docentes entrevistados piensan...

La mayoría de ellos 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 exactamente el mismo. Acuerdan que toda la sociedad está en crisis, principalmente el mundo adulto. Aparecen como argumentos secundarios 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. ¿Quién es entonces el dueño del cambio, el niño o el hombre?

Un cuento anónimo y tradicional chino refiere...

Un hombre perdió un hacha. De inmediato sospechó que el hijo del vecino se la había robado. Cuando veía pasar al niño, el niño tenía apariencia de haber robado un hacha; cuando escuchaba sus palabras, oía a un niño que había ro-

bado un hacha. Todos los actos y modales del niño indicaban que era el ladrón. Más tarde, mientras cavaba una zanja, el hombre encontró el hacha perdida. Al día siguiente vio de nuevo al hijo del vecino, pero en sus actos y modales no había rastros del niño que había robado un hacha. El niño no había cambiado, sino el hombre. Y el único motivo de ese cambio radicaba en su sospecha. (Anónimo)

Los niños son niños, viven y transitan este tiempo, el de la sociedad global demandante, el de la escuela rezagada. Confían necesariamente en los adultos que los rodean, sus padres y maestros, adultos desconcertados que habiendo perdido las certezas de antaño sospechan de ellos y de su infancia;

al igual que el hombre que perdió el hacha nos vemos en la encrucijada de tener que enfrentar irremediamente a ese niño poderoso y a su cultura, para conocerlo al igual que a sus creencias, representaciones, y sentimientos... Es necesario volver a pensar ¿quién es el niño y la niña que tengo enfrente?, ¿qué es capaz de hacer?, ¿qué le atrae y motiva?, ¿qué desea aprender?, ¿de qué modos lo hace? Pero sin perder, como señala Malaguzzi (2001), el lenguaje de la maravilla que, sea como sea, perdura en los ojos y en la mente de los niños.

Original recibido: 20-11-2012

Original aceptado: 30-08-2013

Referencias bibliográficas

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

Allidieri, N. (1998). *Algunas observaciones sobre la infancia. ¿Una categoría problemática?* Recuperado el 15 de mayo de 2010, de http://catedras.fsoc.uba.ar/allidieri/PDFs/Observaciones_infancia.pdf.

Alzate Piedrahita, M. V. (2002). El "descubrimiento" de la infancia (I): historia de un sentimiento. *Revista de Ciencias Humanas*, 30. Recuperado el 15 de octubre de 2012, de <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev30/alzate.htm>.

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

Bambozzi, E. (2005). *Escritos pedagógicos*. Córdoba: Ediciones del Copista.

- Baquero, R. & Narodowski, M. (1994). ¿Existe la infancia? *Revista IIICE, Año III, N° 6*, 61-66.
- Casas, F. (2006). Infancia y representaciones sociales. *Política y sociedad, Vol. 43, N° 1*, 27-42. Recuperado el 15 de agosto de 2011, de <http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO0606130027A/22636>.
- Civarolo, M. M. (2009). Aprender y enseñar: proceso complejo- difícil tarea. *Revista Experiencias de Escritura I, Vol. 1, Año 1*. Recuperado el 10 de octubre de 2012, de <http://experienciasdescritura1.blogspot.com.ar/2010/12/aprender-y-ensenar-proceso-complejo.html>.
- Corea, C. & Lewkowicz, I. (1999). *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*. Buenos Aires: Lumen.
- Cornu, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En G. Frigerio (Comp.), *Construyendo un saber sobre el interior de escuela* (pp. 19-26). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- DeMause, L. (1982). *Historia de la infancia*. Madrid: Alianza Universidad.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. En M. C. Witrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 397-431). Nueva York: Macmillan. Recuperado el 12 de octubre de 2012, de <http://www.scielo.org.mx>.
- Dussel, I. & Southwell, M. (2007). La niñez contemporánea. Aportes para repensar a los sujetos de la escuela. *El Monitor, 10, Dossier "Las Infancias hoy"*. Recuperado el 18 de mayo de 2010, de <http://www.me.gov.ar/monitor/nro10/dossier1.htm>.
- Edelstein, G. & Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Rosa Sensat, Octaedro.
- Meirieu, Ph. (2010). *Una llamada de atención. Carta a los mayores sobre los niños de hoy*. Madrid: Ariel.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul. Recuperado el 15 de octubre de 2012, de <http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/tallmosc.pdf>.
- Narodowski, M. (2004). *El desorden de la educación. Ordenado alfabéticamente*. Buenos Aires: Prometeo.
- Perera Pérez, M. (1999). *A propósito de las representaciones sociales. Apuntes Teóricos, trayectoria y actualidad*. Recuperado el 15 de octubre de 2012, de: <http://>

/biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/cuba/cips/caudales05/Caudales/ARTICULOS/ArticulosPDF/02P075.pdf.

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

Prensky, M. (2001). Nativos digitales inmigrantes digitales. *On the Horizon MCB University Press, Vol. 9 No. 6*. Recuperado el 25 de julio de 2012, de <http://files.embedit.in/embeditin/files/BIIvj8oGF3/1/file.pdf>.

Prensky, M. (2010). *No me molestes mamá. Estoy aprendiendo*. Entrevista en Redes. Recuperado el 15 de octubre de 2012, de <http://www.rtve.es/television/20101205/no-molestes-mama-estoy-aprendiendo/381903.shtml>.

Simmel, G. (1991). *Secret et sociétés secrètes*. París: Circé.