

Miradas de educadores y padres sobre la infancia actual

María Mercedes Civarolo Arpón

María Angélica Fuentes Torresi

Argentina

Resumen

El presente artículo es el resultado de la investigación empírica: "Estudio de las connotaciones socio culturales, psicológicas y pedagógicas del concepto de infancia en la actualidad" realizada en la Universidad Nacional de Villa María, Córdoba, Argentina que focaliza en las representaciones sociales que docentes, padres y niños tienen sobre la infancia actual.

Los datos fueron recolectados a través de entrevistas realizadas a los adultos, y de historias de vida, narrativa documental y dibujos, en el caso de los niños y niñas. Las interpretaciones de los mismos da cuenta de que las representaciones de educadores y padres difieren entre sí en aspectos relevantes; los primeros, en su mayoría, sostienen una visión ingenua, nostálgica e idealizada de la infancia en la que conciben al niño y la niña como sujetos heterónomos (Aries, 1987) remontándose de esta manera a una conceptualización vinculada a la modernidad, pero estigmatizan al niño de hoy a partir de su vínculo con la tecnología. A diferencia de estos, los padres representan la infancia actual de una manera más realista, dan cuenta de nuevas maneras de vincularse con sus hijos concibiéndolos con mayor autonomía, y poniendo en tela de juicio la asimetría que existían entre ambos. Por otra parte, padres y maestros acuerdan que no es la infancia la que está en

Educators and parents' views on present-day childhood

María Mercedes Civarolo Arpón

María Angélica Fuentes Torresi

Argentina

Abstract

The present article stems from the research work carried out at Universidad Nacional de Villa María, Córdoba, Argentina: "Study of the socio-cultural, psychological and pedagogical connotations of the concept of "present-day childhood." The study focuses on the social representations that teachers, parents and children have of present-day childhood. Data collection included interviews with adults, and life stories, documental narrative and children's drawings. Data analysis showed that the social representations of the teachers differed from those of the parents in relevant aspects. Most teachers sustained a naïve; nostalgic and idealized view of childhood conceiving boys and girls as heteronomous subjects (Aries, 1987), thus going back to a modern conceptualization, while stigmatizing children's ties with technology. In contrast, parents conceive present-day childhood in a more realistic fashion; giving account of new ways of connecting with their children and questioning the asymmetric relationship of the past. On the other hand, parents and teachers agree on the fact that it is not childhood that is in crisis, but adults, who, not being able to take on their roles as educators and together with the influence of technology and the means of communication, generate changes

crisis, sino que la crisis es propia de los adultos al no asumir el rol que les corresponde como educadores y, junto al influjo de la tecnología y los medios de comunicación, generan cambios que subjetivan y configuran características singulares de “las nuevas infancias” del siglo XXI.

Palabras Clave: nuevas infancias, representaciones sociales, docentes, padres, connotaciones pedagógico-didácticas

A manera de introducción

Las formas de vida de los niños y niñas¹² van cambiando a un ritmo desenfrenado, de manera acorde con el ritmo en que se suceden los avances tecnológicos a los cuales se adaptan rápidamente. Por otro lado, el desconcierto de los adultos crece al igual que las exigencias en torno a ellos. La infancia de antaño ya no es la misma.

Ante esta realidad que se no transparenta como inconveniente, los adultos, y en especial los educadores, sentimos que hemos perdido las certezas construidas en nuestra práctica profesional y nos encontramos desconcertados para educar. Sabemos que en esta época, la imagen y la tecnología por la fascinación y la seducción que generan se han ganado un lugar central en las experiencias y vivencias infantiles. Situación que se percibe como desestabilizadora ante la anticuada y poco interesante oferta escolar, y como inconveniente al advertir que la realidad artificial generada por la imagen domina la experiencia individual y solitaria de los niños. A esto se suma que las horas de juego simbólico o dramático y los juguetes son reemplazadas por juegos virtuales que dan cuenta de otros modos de jugar, imaginar, pensar y construir la realidad.

Para Esteban Levin (2007:46) la pregnancia de los videojuegos, de los juguetes

which configure unique characteristics of the “new types of childhood” in the 21st century.

Key words: new types of childhood - social representations – teachers – parents - pedagogical-didactic connotations.

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

Indudablemente, el universo infantil ha cambiado como han cambiado las expectativas en torno al mismo y las experiencias vivenciales que se promueven. Las vivencias infantiles se estructuran y se desarrollan de un modo diferente a cualquier otra época.

En contraposición con esta perspectiva, en la infancia de los nativos digitales, como les llama Piscitelli (2009:9) o de la “generación alfa”, 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 como tales no tuvimos la oportunidad de jugar con la tecnología, tuvimos que aprenderla, adquirirla por necesidad, cuando el lenguaje ya era nuestro principal modo de comunicación, y por eso, no podemos dejar de asombrarnos cuando vemos con qué naturalidad y efectividad los

¹² Lejos de una postura sexista, se ha decidido utilizar la palabra niño en todo el artículo, para referirnos a niños y niñas, con el objeto de hacer más amena la lectura del mismo.

niños interactúan con la tecnología, y más nos asombramos, cuantos más pequeños son.

La natividad digital es una clara evidencia de que proceden de otra manera: su comportamiento es correr riesgos, si no saben hacen el intento porque no tienen miedo a equivocarse. Las formas en las que se expresan, y en particular la inclusión de la tecnología a sus vidas da cuenta de que estamos ante la presencia de una infancia diferente.

Azorados nos preguntamos ¿cómo es que tienen esta capacidad? ¿Por qué los adultos tenemos que recurrir a otros para aprender a usarla, mientras que los niños hacen un uso intuitivo y no necesitan que se les enseñe? Pareciera que su cerebro viene en otro formato, 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 esta realidad y, en muchos casos, dificultan el desarrollo de la inteligencia y la creatividad infantil. La evaluación se limita a medir la capacidad de reproducción de lo transmitido en vez de constituirse en una herramienta fundamental para documentar procesos, conocer las capacidades y potenciales de los alumnos.

Ante estas circunstancias de tanto contraste y de tan pocas certezas, planteamos como problema de investigación conocer ¿Cuáles son las connotaciones socioculturales, psicológicas y pedagógicas que configuran el concepto de infancia en la actualidad? Para ello, nos planteamos 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 las representaciones sociales que tienen los educadores y padres sobre la infancia y los niños de hoy y compararlas.
3. Identificar factores culturales que subjetivan la infancia actual.

4. Descubrir de que manera los niños y niñas representan su propia infancia.
5. Establecer de qué manera las representaciones de docentes y padres sobre la infancia actual difieren de la cultura de los nativos digitales.
6. Identificar posibles problemáticas e inferir connotaciones pedagógicas y didácticas para la buena enseñanza.

En busca del origen de la infancia y su evolución...

Etimológicamente, el término infancia procede del latino *infans*, que significa “el que no habla”. Hace referencia a una carencia, concretamente a la incapacidad de expresión oral con que nacen los niños y, por lo tanto, al lento y trabajoso afán para hacerse entender con la lengua, y adquirir un lenguaje personal.

No por casualidad, la “*infancia*” expresa una cualidad negativa o carencia. Ariés (1962) en su libro *La infancia y la vida familiar en el Antiguo Régimen*, sostiene la idea de que en la Edad Media no era considerada un período especial de la vida, resultaba invisible y 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 se daba 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 era preciso 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 frente a los más pequeños, como seres que inspiran amor, ternura y preocupación, que necesitan ser amados y educados, deberes

cuya responsabilidad está a cargo de la familia. Este “sentimiento de infancia” que comienza a emerger con relación a la niñez constituye no sólo una diferencia con el adulto, sino también un sometimiento a este, ya que el niño es carente, necesitado de protección e incompleto. Rousseau (1944) expresa esta idea en el *Emile*, y configurando la pedagogía moderna sostiene que la infancia es una etapa que antecede a la adultez, en la cual el niño es esencialmente carente de razón por lo tanto factible de educabilidad. De esta manera reivindica su lugar y trata de normatizar su existencia, utilizando a la educación como el instrumento que hace posible esta transición.

La perspectiva medieval muestra al niño como “homúnculo³” cuyo significado tiene connotaciones de diminutivo y despectivo de hombre, lo que conlleva la idea de menosprecio por el niño concebido como “adulto en miniatura”. Frente a esta representación Rousseau (citado por Satriano, 2008: 2) revaloriza al pequeño “homúnculo” al sostener que es un ser con características propias, que sigue un desarrollo físico, intelectual y moral, pensamiento que resume estas ideas en la frase: “El pequeño del hombre no es simplemente un hombre pequeño. El paso del niño a la adultez se va dando de forma natural: de la dependencia a la autonomía, de la carencia de razón a la razón adulta. (...) La falta de razón constituye una forma de desamparado y el amparo paterno da derecho a ser obedecido suponiendo la autoridad adulta.” De esta manera, marca la asimetría en la relación niño- adulto al considerar al primero como un ser amoral, con necesidades y ausencia de juicio; por lo tanto requiere de un adulto para aprender de él.

A mediados de la centuria del año mil seiscientos, 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. El niño es concebido

como un sujeto heterónomo, que necesita que alguien le proporcione normas pues aun no pueden tomar decisiones por sí solos.

A fines del siglo XVII se produce una transformación considerable en la situación de las costumbres. La escuela cobra vida y cuerpo en la sociedad, reemplaza la función de enseñanza en la familia por la de educación en la institución; el aprendizaje en el seno hogareño es tomado por la escuela como medio y fin de su existencia como entidad educadora. Esto 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 es 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 concretamente, la escolarización de la infancia implica también la infantilización de una importante fracción de la sociedad europea. La pedagogía se convierte en subsidiaria de conceptos generales relativos a la niñez y en constructora de categorías concernientes al alumno. Esto aleja al niño de los adultos y posiciona a la infancia como un nuevo cuerpo social.

En palabras de Ariès (1986), “...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 se construye una nueva representación social que empieza a considerar a la niñez como una etapa de la vida diferente a la del adulto.

La infantilización como proceso se construye de manera paralela al de escolarización; “...la escuela produce posiciones de alumno; históricamente su reclutamiento masivo de niños produjo al infante moderno;

³ Del latín *homunculus*: ‘hombrecillo’ es el diminutivo del doble de un humano y se usa frecuentemente para ilustrar el misterio de un proceso importante en alquimia. Los alquimistas creen que el proceso para crear esta entidad es simbólico. Actualmente el término se usa de determinadas formas para describir sistemas que se cree que funcionan gracias a los «hombrecillos» de su interior. Los homúnculos aparecen en la literatura, el cine, la televisión y en los videos juegos, también se los cita en la cibernética.

aquél colocado en una posición de heteronomía, de acción protegida, de responsabilidad delegada, de dosificación del acceso a saberes y haceres, de gradualidades y normalidades. El infante resulta el niño pedagogizado y la pedagogización del niño (de la niñez) se procesó en el gran dispositivo/laboratorio escolar... dentro del gran supuesto del discurso pedagógico: la posición de alumno implica la posición de infante” (Baquero y Narodowski, 1994:64).

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 negativas, y en algunos 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 es el abanderado de esta perspectiva. Esta visión fue justificando la necesidad de una (sobre) protección de los niños y de su emplazamiento en “mundos separados” 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 está vinculada a los cambios tecnológicos. Es la infancia que estamos viviendo y que aun no logramos comprender del todo y que abre a infinidad de interrogantes aun sin respuestas.

Génesis de la infancia actual

Postman (1982) señala el comienzo del debate sobre la infancia actual al plantear que la infancia deja de existir tal como la concebíamos, para pasar silenciosamente a ser otra cosa, sólo por la aparición de la televisión en los hogares. Con la invasión en nuestras vidas cotidianas (intimidad incluida)

de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTICs), preguntas sobre la situación de la infancia se suceden en cascada. Como categoría psicosociológica está deslizándose, en las últimas décadas, hacia un vacío de sentidos. Diferentes autores, preocupados por esta temática reflexionan 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, aunque en realidad compartimos la tesis de que “...asistimos a la crisis de las categorías con que significamos la infancia, la escolarización y la niñez” (Baquero, R. Narodowski, M.1984:65).

No se habla solo de crisis si no de desaparición de la infancia, además de infancia tóxica, vulnerada, erosionada; del paso de “la infancia” en singular a la pluralidad de infancias y de la infancia de antes a las nuevas infancias en función de las contingencias que las definen.

Ante este nuevo escenario Postman (1982:33) afirma que la aparición de las nuevas tecnologías y las nuevas formas de acceder a la información acortan cada vez más las distancias psicológicas entre las diferentes categorías sociales. Es por esto que proclama que la infancia está desapareciendo como categoría social.

De esta manera empieza un período de transición que va delineando la infancia del nuevo milenio, etapa marcada por una serie de factores y procesos que producen importantes variaciones en la socialización de los niños:

- Descenso de la tasa de natalidad. La infancia se convierte en un bien escaso.
- Cambios de tipo estructural y funcional producidos en la familia.
- Impacto de los medios de comunicación social de masas y las nuevas tecnologías en la vida de los niños, en primer lugar, por la facilidad con la que acceden a la información, y en segundo lugar, por el surgimiento de una nueva categoría: “el niño consumidor” al constituirse en objetivo de las políticas de marketing. El

concepto de niños es construido, de esta forma, por el discurso mediático, solo hace falta prestar atención a las tandas publicitarias que muestran un niño autónomo y con cierto poder en el mundo adulto⁴.

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

Acordando con muchos de los autores analizados es factible apreciar una nueva categoría: “el niño como cliente”, dado 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, (citado en Carli. S., 1993) señala que es preciso reconocer cuatro cuestiones centrales vinculadas a este fenómeno:

- En primer término, entre las ideas actualmente circulantes sobre la infancia conviven nociones acuñadas en la modernidad con 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.

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 la niñez en las escuelas y en la sociedad. Lo que estamos viendo no es el fin de la infancia sino la crisis de ese tipo de discurso. Existe hoy un desplazamiento que tiene que ver con la emergencia de familias diferentes como nuevas formas de ser madre o padre y como corolario de nuevas infancias. Estos nuevos modelos de infancias surgen a partir de la influencia de los medios de comunicación, en un mundo de consumo que plantea y somete a nuevas reglas, donde la instrucción puede estar, no ya en la familia y en la escuela, sino en otros lados.

En consecuencia, 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 es 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. Son niños que no despiertan en los mayores un sentimiento de ternura y cuidado. Es una infancia desenchufada, que la escuela y la familia no logran retener, y cuando lo logran, no saben muy bien qué hacer con ellos.

⁴ Se sugiere la lectura del artículo de Viviana Minzi “Los chicos según la publicidad” en Carli, S.(Comp.) La cuestión de la Infancia, Buenos Aires: Paidós, p.209.

Como dijimos anteriormente, 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 sus pares y con los adultos, como también, nuevas maneras de jugar y de comportarse. “Entre los chicos de la calle y los chicos de los countries, entre los niños hiperrealizados y los desrealizados, entre los niños consumidores y los excluidos, entre los niños escolarizados o no, pasa gran parte de las infancias, que construyen día a día aquellos sentidos de existencia” (Narodowski, M., 2004:2).

La infancia en Argentina

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

“Si recordamos aquí la tesis central de Ariès que plantea la estrecha relación entre escolarización y producción de infancia en la modernidad, podemos afirmar que las diversas crisis y transformaciones del sistema educativo durante las décadas del 80 y del 90 dieron lugar a una producción compleja, polémica y contradictoria del alumno, una figura moderna traducida en los rostros dispares y contrastantes de la Argentina postdictadura. El sistema educativo (...) demanda un análisis de las formas y contenidos de la escolarización desde una perspectiva a la vez localizada y general y la producción de infancia en dichos espacios y tiempos. Si la heterogeneización de la estructura social de la Argentina no se divorcia de cierta heterogeneización en aumento del sistema educativo, hay que destacar también su impacto en la producción de la infancia como categoría social no homogénea.⁵

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

La etapa fundacional de la educación en Argentina, impulsada por Sarmiento a partir de 1880, vino acompañada de una concepción de infancia que tenía que ver con un niño subordinado a sus padres y a los docentes, y en general, sin derechos propios. Sin embargo, existían al mismo tiempo, otros niños, al margen de la retórica sarmientina, que sólo se hicieron visibles a partir de esporádicas acciones de mujeres socialistas, anarquistas y preocupadas por los problemas de la humanidad.

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

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

⁵ Carli, S. Notas para pensar la infancia en Argentina. Figuras de la historia reciente. En: <http://www.me.gov.ar/monitor/nro10/dossier3.htm>

Posteriormente, el peronismo resignificó la infancia como objetivo de Estado y el significativo “niños privilegiados” tradujo una política y voluntad hegemónica en esos años. En contraste, en la actualidad se registra una clausura del discurso de bienestar, situando a los niños pobres en la posición de “carenciados”, “usurpadores”, cuando no, “delinquentes juveniles”. El debate actual, tanto en lo político como en la sociedad civil, sobre bajar o no la edad de imputabilidad de los más pequeños, da cuenta de los nuevos significantes con que se representa a la niñez.

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

En la actualidad los niños y niñas argentinos, de la infancia hiperealizada como de la desrealizada nacen, crecen como protagonistas de una nueva era. Las TICs, progresivamente aparecen en el escenario cotidiano y progresivamente en el escolar e influyen en sus funciones intelectuales, en su comportamiento, definen otra manera de pensar y de usar la mente.

¿Qué piensan maestros y padres sobre la infancia actual? ¿Dos maneras diferentes de entender, dos formas irreconciliables de educar?

Las apreciaciones de los educadores cordobeses dan cuenta de que no existe una sola y unívoca representación de infancia, sino una convivencia de nociones plurales, que oscilan entre vestigios modernos idealizantes y posmodernos estigmatizantes. Es decir, persiste una visión ingenua, un tanto romántica de la infancia, aparentemente como un esfuerzo por aferrarse a lo deseado por sobre lo real. Se recuerda con nostalgia la infancia vivida y se anhela el niño conocido y previsible, ante la angustia que generan las identidades infantiles

poco precisadas como lo son las manifestadas por los nativos digitales.

La mayoría de los docentes afirma que la infancia está en crisis y solo una minoría, que no lo está, pero lo paradójico es que el argumento que explicitan ambos grupos es el mismo. Es decir, acuerdan que no es la infancia la que está en crisis sino toda la sociedad, principalmente el mundo adulto. Sostienen esta afirmación en argumentos secundarios y recurrentes: que en la sociedad no hay patrones o valores sociales, los roles adultos están confundidos, se tiende a desvalorizar o a sobrevalorar la infancia y el ritmo de vida y las obligaciones contraídas hacen que no se preste atención a los niños. Aparece en escasa proporción la infancia en situación de calle, el trabajo y la delincuencia infantil, deteriorando la imagen del niño frágil e inocente; emerge “un nuevo niño” y se desvanece el modelo de infancia instituido.

Atribuyen los cambios sufridos por los niños a que la familia también ha cambiado y con ella la socialización primaria debido a la resistencia del adulto a asumir el rol de educador. No obstante, identifican un vínculo afectivo entre padre e hijos, pero señalan que este vínculo no debe ser de amistad, dado que para educar es necesario que exista asimetría entre ambos.

La asimetría es necesaria para la distinción de roles, el reconocimiento de límites, el desarrollo y la presentación de modelos que transmitan valores y actitudes, sin embargo, no son absolutamente conscientes de que la asimetría establecida como rasgo vincular tambalea, y emerge el dilema asimetría-simetría, o inversión-reversibilidad de la asimetría, como una nueva posibilidad de relación vinculada a las capacidades infantiles, manifestadas principalmente a partir de la interacción con la tecnología. Por primera vez en la historia, los niños enseñan a los adultos con notable experticia.

La mayoría de los educadores conservan una representación de infancia de décadas anteriores a los años 80, y describen al niño actual como autosuficiente y arremeten con sus críticas contra ciertos comportamientos de los niños que valoran como negativos, sobre

todo aquellos vinculados a la tecnología y los medios de comunicación. Aparece con fuerza la idea de que los niños de antes eran “mejores” en muchos aspectos.

Reconocen que los niños han cambiado porque la familia ha cambiado. Sus miradas de la infancia coinciden en algunos aspectos con la de los padres en otros se distancian hasta el punto de pensar la relación entre la familia y la escuela como confrontativa.

En un primer acercamiento a los resultados de las encuestas realizadas a los padres, los emergentes de sentido dan cuenta de que poseen una mirada más realista y restaurada de la infancia.

Para definir “niño” emplean palabras relacionadas con los sentimientos que inspira la niñez: amor, ternura, dulzura, abrazo, sinceridad, espontaneidad, etc.

Reconocen que los niños de hoy son diferentes a los de ayer y coinciden con los educadores que estos cambios están vinculados a las conversiones sufridas por la familia aunque también al influjo de la tecnología y los medios de comunicación.

Dicen establecer un vínculo con sus hijos basado en el afecto, pero de permisividad y amistad, y si bien reconocen que es necesario que exista autoridad y asimetría entre el adulto y el niño, expresan que es solo un anhelo, dado que en la realidad se produce una ruptura de dicha asimetría. Asumen su rol desde el amor, la contención, la satisfacción de necesidades, el acompañamiento y por último, de educadores.

Un alto porcentaje de los progenitores asevera que la infancia está en crisis y las razones esgrimidas como causales están relacionadas al adulto que no asume su rol, que está ausente y dedica poco tiempo a la crianza, lo que genera que los niños sean más independientes, con mayores responsabilidades, derechos y “autoridad” en la familia. Asimismo, reconocen cambios en el modelo de dependencia y heteronomía debido a las nuevas configuraciones familiares, al consumismo y a la vorágine del trabajo. Por último, y en menor medida, a la revolución de las comunicaciones, la tecnología y la ausencia de juego en los niños.

Para la gran mayoría de los padres la relación entre la familia y la escuela es complementaria aunque un grupo considerable sostiene, coincidiendo con la posición de los educadores, que es confrontativa.

Qué piensan los niños y niñas sobre su propia infancia

En relación a los protagonistas, niños y niñas de 4 a 12 años que constituyeron la muestra, la recolección de datos se realizó a través de historias de vida, filmaciones, fotografías y dibujos, estos últimos como respuesta a las siguientes consignas que perseguían el objetivo de registrar de qué manera los niños se ven a sí mismos y al mundo de los adultos:

- “Dibújate a ti mismo y lo que te gusta hacer”,
- “Dibújate a ti mismo y lo que no te gusta hacer”,
- “¿Qué cosas te preocupan?”,
- “Hacé de cuenta que sos los ojos de tu mamá/papá...¿cómo te ves?”,
- “Dividí esta hoja en dos mitades, de un lado, dibuja el mundo de los niños y del otro el lado el mundo de las personas grandes”.

Acceder a estas representaciones de los pequeños sobre ellos mismos implicó hacer el esfuerzo para despojarnos de la categoría de adultos y convertirnos en los ojos de la infancia de manera que los pequeños expresaran, en producciones gráficas significativas, lo que creen y sienten.

Como manifiesta Hoyuelos (2012: 4), “documentar es una interpretación narrada de lo que transita como acontecimiento. En realidad, supone una metainterpretación porque -a través de las imágenes- interpretamos lo que creemos que el niño o niña interpretan de una situación por la que transitan”. Teniendo en cuenta esta consideración, buscamos relevar datos significativos de lo que comprenden sobre el período que viven. Sus expresiones gráficas, la palabra, la mirada, sus gestos, sus interpretaciones de lo realizado muestran rasgos de la cultura del niño en tiempos presentes.

Así las palabras de los niños “nombran” a sus pares con frases como: “es un nene chiquito”, “es una persona chica, menor que un adulto, que tiene derechos igual que los demás”, “una persona más chica que juega y se divierte”, “es como yo...amistoso, bueno”. Sin embargo, las expresiones gráficas que realizaron, si bien pueden significar y arrojar interpretaciones más amplias muestran a los niños en íntima relación con las tecnologías. El “yo tecnológico infantil” emerge raudamente y cobra presencia y estilo en cada trazo.



Santiago, 8 años

Los gustos muestran los objetos de deseo y las palabras cuentan las elecciones de los niños: “escribir, porque me sale bien”, “las mariposas”, “el sol”, “viajar”, “las flores”, “las plantas”, “las nubes”, “el televisor”, “pintarme”, “maquillarme”, “la máscara levanta pestañas”, “volar”, “jugar a las cartas”, “comer milanesas”, “ver tele”, “escuchar música”, “jugar a la compu”.



Lucia, 6 años

Los juegos simbólicos, la despreocupación, el bienestar se manifiestan, y nuevamente los medios de comunicación y la informatización irrumpen significativamente; las voces de la infancia dan cuenta que los juegos y la vida al aire libre resultan agradables para la vida de los niños y en sus trazos la presencia de la tecnología emergen como constitutiva de sus vidas.



Morena, 4 años

En la propuesta de mirar a través de los ojos de sus padres se nombraron a sí mismos diciendo: “Se ve una niña bien, de cabello marrón, jugando”, “veo una chica estudiando con un lápiz en la mano”, “jugando con mi papá”, “haciendo las cosas que hago, cantar, dibujar, jugar al jockey, yendo a la escuela”, “yo, vestida con el pelo de mi mamá, la ropa de mi mamá, las botas de mi mamá, es que cuando mi mamá me mira se ve a ella, por eso me dibujé con la ropa y el pelo de mi mamá”.



Lucia, 6 años

A veces los desagrados y las preocupaciones son por demás elocuentes en la voz de la infancia: “no me gusta equivocarme”, “no me gusta tener vergüenza”, “no me gustan las muñecas sólo me gustan las barbies”, “no me gusta la oscuridad”, “no me gustan las personas groseras”, “no me gusta que me traten mal”, “me preocupa mi papá y mi mamá”, “me preocupa que mis abuelos y los que quiero mucho se mueran”, “me preocupan mis amigos y la familia, también la contaminación del aire y del sonido”.

Las representaciones de los niños sobre sí mismos no quedan circunscriptas al mundo de los niños, para sorpresa de muchos, la mirada trasciende su propio mundo y se dirige al de los adultos al que vinculan al trabajo y lo diferencian del propio mundo infantil, más amplio, rico y productivo, y a temas categóricos como la muerte, la contaminación ambiental, la vida de los adultos que los rodean, lo desconocido, el dolor por las pérdidas, fruto de sus sentires y de sus propias observaciones e interpretaciones.

A manera de apreciaciones finales...

El estudio no ha terminado, nos encontramos azorados por emergentes significativos que nos permiten vislumbrar las primeras conclusiones, que a manera de resultados provisionales, van delineando nuevos caminos para continuar indagando.

Hemos podido constatar que del siglo XVII al XXI, la infancia como construcción social ha sufrido transformaciones muy complejas desde su génesis, enunciación y expansión delimitante, para pasar al declive de sus características primigenias hasta el extremo de proclamar su crisis, inexistencia o desaparición. Es incuestionable que las representaciones sociales sobre la misma se han modificado al compás de la historia y de los cambios sociales, culturales, científicos y tecnológicos. Sin embargo, si bien los niños ya no son los mismos, lejos está la infancia de desaparecer...

Pareciera que estamos en condiciones de plantear una tesis controversial que muestra una novedosa involución: la desatención del adulto y las nuevas maneras de vincularse, generan desprotección en el niño, cada día más independiente, y que se encuentra solo para interpretar y construir la realidad “sin filtros” y “sin barreras” ante la información que consume; el niño aparece, nuevamente, como un adulto en miniatura.

Esta afirmación que planteamos, como provocación, de ninguna manera significa volver al pasado porque la infancia tiene su propia historia evolutiva; lo que queremos decir es que vestigios del pasado aparecen como elementos configurantes de una nueva representación social que se construye por el influjo de cambios en los adultos y de nuevos agentes subjetivantes que antes no existían, como la tecnología y los medios de comunicación. De esta manera, progresivamente los cimientos de una infancia construida de la mano de adultos responsables, que preservaban el tiempo y el espacio del juego simbólico; rasgo característico por antonomasia de la cultura de la infancia están siendo socavados generando una situación de

vulnerabilidad infantil como consecuencia del paso de la heteronomía a la autonomía de los niños. Lo que lleva a preguntarnos si estamos ante una nueva forma de abandono.

Permisividad y amistad, son nuevas maneras elegidas por los padres para vincularse con sus hijos. Estas formas llamativas de interacción ¿pueden ser tomadas como indicadores de su propia resistencia a asumir el rol paterno conjuntamente con las responsabilidades que esto implica? De ser así, ¿cuánta de esta responsabilidad es delegada a la escuela? Situación que confirmaría como verdadera la afirmación de docentes y padres, de que no es la infancia la que está en crisis sino el mundo adulto.

Ante esta compleja realidad, las afirmaciones taxativas de los educadores muestran “enojo” y a la vez, se sienten amenazados por características particulares de los niños que dan cuenta de una nueva cultura del aprendizaje infantil. Los niños aprenden cada vez más en contextos no formales y tecnologizados, el juego tradicional es desplazado por el juego virtual y, la escuela, aunque consciente de nuevos modos de aprender, sostiene una representación tradicional solventada en la idealización de los niños de antes que le impide adecuarse a las nuevas infancias de los niños que habitan las aulas, y por ende, es incapaz de ofrecer alternativas significativas desde la enseñanza. Si la tecnología, en palabras de los maestros representa el causal de todos los males, es lícito preguntarnos si estamos ante un nuevo prejuicio, producto de nuestra propia ignorancia o incompetencia.

Este enfado evidente de los educadores es depositado en los padres culpabilizándoles de desentenderse de su rol de primeros educadores. Con firmeza afirman que los niños cambiaron porque cambió la familia y porque los padres “ya no son los mismos”, se resisten a asumir sus responsabilidades de adultos.

Por consiguiente, la relación familia-escuela se configura como confrontativa, desde la perspectiva de los maestros, y colaborativa desde la perspectiva de los

progenitores. Situación que se agrava cuando los padres sienten la necesidad de que la escuela asuma nuevas responsabilidades que ellos ya no están dispuestos o no pueden asumir, a partir de la aceptación de la ruptura de la asimetría con el niño. Nos preguntamos al respecto, si la complejidad que implica ser padres hoy, y ejercer la autoridad, los lleva a asumir una actitud simplista de no implicación o de resignación ante el “no poder”.

En consecuencia, la alianza histórica constituida entre las dos instituciones responsables de la educación de los niños se está resquebrajando. ¿Es la causa de esta grieta, la existencia y convivencia de dos representaciones diferentes de niño y de infancia? ¿Cómo compartir entonces la tarea de educar?

Entre la dualidad y la polarización de miradas, la confusión de los adultos responsables de los niños se torna evidente, ante las certezas perdidas y la incertidumbre de las identidades infantiles poco precisadas. Mientras tanto, niños y niñas construyen su propia infancia abriéndose camino ante la perplejidad de padres y maestros..., como en el cuento de Rodari, *El camino que no iba a ninguna parte*, crecen dejando volar su pensamiento libremente, sin ideas preconcebidas por mitos o falsas creencias, para vivir el futuro y descubrir un mundo nuevo repleto de posibilidades que los adultos, por miedo o por no ser capaces de arriesgarnos, perdemos. Coincidimos con Lewin (2006) en que la clave es “repensar la infancia y sus problemas en la complejidad del mundo actual”.

La infancia es entendible desde la “metáfora del tablero”; niños y niñas hacen jugadas que nos desconciertan, incluso asistimos a un nuevo fenómeno sin precedente, el de la “inversión-reversibilidad de la asimetría”⁶ al enseñarnos y transmitirnos conocimientos que los adultos no poseemos. En palabras de Malaguzzi (Citado en Civarolo, 2008:10), “trabajar con los niños quiere decir llevar a cabo un quehacer con pocas certezas y muchas incertidumbres; aquello que (nos)

⁶ Civarolo, M.M. y Fuentes, A. Revista Diálogos Pedagógicos, N° 22, UCC, Octubre de 2013, p. 17.

salva 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.

Ante esta realidad, creemos como educadoras que la vieja frase de Rousseau (1944: 9) “comenzad pues, por estudiar mejor a vuestros alumnos, seguramente no los conocéis” tiene hoy más actualidad que nunca. Preguntarnos ¿quién es el niño o la niña? es un disparador incalculable de un montón de otras preguntas⁷ que pueden ayudarnos, como padres o docentes, a desentrañar el misterio de la infancia y, de esta manera, podremos acompañarlos en mejores condiciones en sus procesos de desarrollo.

Meirieu (2010:9) señala que “la llegada del niño es el mayor acontecimiento en la historia del hombre. No solo en cada vida en particular, sino en la historia del mundo. Esta llegada, al decir de Hannah Arendt y también de María Montessori, nos ayuda a no estancarnos en las satisfacciones inmediatas, nos estimula a proyectarnos más allá del presente, a identificar valores para el futuro: “¿Qué sería el hombre -se pregunta- sin el hijo que lo ayuda a elevarse?” Para educar “(...) tenemos que levantar la cabeza, dejar de compadecernos, acallar nuestra agitación interior de cuando en cuando. Descifrar en los berridos del bebé, en la locuacidad del niño que vuelve de la escuela o en el mutismo del adolescente, una llamada del futuro. Debemos reprimir nuestra exasperación para buscar pacientemente un camino posible con ellos. Un camino que suba... El futuro no está escrito, y eso determina nuestro imperativo: educar a los niños y niñas para que lo escriban.

Para que los niños sean capaces de escribir el futuro, desde un presente incierto como el que vivimos, es necesario construir las condiciones, el escenario, poner en acción una

puesta en escena arriesgada pero inevitable. Requiere que nosotros los adultos con valentía volvamos a mirar con ojos de niño la cultura de la infancia, que asumamos el rol que nos compete cual actores que asumen la representación asignada, y desde la puesta en práctica volvamos a proyectarnos desde nuestro mundo de adultos hacia el mundo de los niños. Son ellos quienes nos necesitan a su lado. El escenario es hoy, la puesta en escena es ahora, solo resta elevar el telón y volver a estar a su lado...los niños están allí, lápiz en mano, dispuestos a escribir el futuro.

Bibliografía

- Abric, J.C. *Prácticas sociales y representaciones*. Ediciones Coyoacán: México, 2001.
- Alsinet, C. *El bienestar de la infancia. Participación y derechos de los niños en una sociedad cambiante*. Ed. Milenio: España, 2000.
- Alzate Piedrahita M. V. *El “descubrimiento” de la infancia (I): Historia de un sentimiento*. En *Revista de Ciencias Humanas (formato digital)*, N° 30, Colombia, Feb. 2002. Disponible en <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev30/alzate.htm>
- Alzate Piedrahita, M.V. *Concepciones e imágenes de la infancia*. *Revista de Ciencias Humanas* (formato digital), Número 28, dic., 2001. <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev28/alzate.htm>
- Ariès, P. *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Taurus: Madrid, 1987.
- Baquero, R. y Narodowski, M. *¿Existe la Infancia?*. *Revista IICE*, Año III, N° 6, Miño y Dávila: Buenos Aires, 1994.

⁷ ¿Cuáles son sus fortalezas, sus estilos de desempeño e intereses? Recién después plantearnos ¿Cómo enseñarles?

- Battro, A. *Aprender hoy*. Papers Editores, Buenos Aires, 2002.
- Campos A. y otros. 2010. *Primera Infancia: Una mirada desde la neuroeducación*. OEA. En: <http://es.calameo.com/read/0001592542c9f68062594>.
- Carassei, M.A. El niño del mañana. ¿Quiénes son los niños hoy? *Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías "Contexto Educativo"* (Soporte digital). Número 29. Año V. En: <http://contexto-educativo.com.ar/2003/5/nota-02.htm>
- Carli Sandra. *Notas para pensar la infancia en la Argentina. Figuras de la historia reciente*. Revista El Monitor, N° 10. <http://www.me.gov.ar/monitor/nro10/dossier3.htm>
- Carli, S. (Comp). *La cuestión de la infancia, (entre la escuela, la calle y el shopping)*. Paidós: Buenos Aires, 2009.
- Carr, N. *Superficiales. ¿Qué está haciendo internet en nuestras mentes?* Alfaguara, Buenos Aires, 2011.
- Casas, Ferrán. *Infancia y representaciones sociales. Revista del Instituto de Investigaciones sobre Calidad de Vida*. Universidad de Girona. (2006) En: <http://revistas.ucm.es/cps/11308001/articulos/POSO0606130027A.PDF>
- Civarolo, M.M. A dos voces: Hoyuelos habla de Malaguzzi y Reggio Emilia, *Revista Internacional Magisterio*, N° 34, Bogota, feb- marzo 2008. p. 10-19.
- Civarolo, M.M. *Al rescate de la actividad infantil*. EDUVIM, Villa María, 2011. Civarolo, M.M. *Bleichmar, Gardner y Piaget. Apreciaciones sobre la inteligencia*. EDUVIM, Villa María, 2010.
- Civarolo, M.M. *Las inteligencias múltiples. Detección de capacidades destacadas en los niños*. EDUVIM, Villa María, 2009.
- Cohen I., S. *Infancia y niñez en los escenarios de la posmodernidad*. Ponencia presentada en el IV Congreso Argentino de Salud Mental. Bs. As. 2009.
- Corea, C. y Lewcowicz, I. *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*. Lumen, Buenos Aires 1999.
- DeMausse, L. *Historia de la Infancia*. Alianza Universidad: Madrid, 1991.
- Dussel, I. *Hay una multiplicidad de infancias*. Entrevista a Valerie Walkerdine *Revista El Monitor de la Educación*, N° 10, pp. 38-40. 2007. En: <http://www.me.gov.ar/monitor/nro10/dossier5.htm>
- Dussel, I. y Southwell, M. *La niñez contemporánea. Aportes para repensar a los sujetos de la escuela*. En: <http://www.me.gov.ar/monitor/nro10/dossier1.htm>
- Hoyuelos, A. Las imágenes fotográficas como documentación narrativa, *Revista Infancia : educar de 0 a 6 años*, N° 133, ISSN <http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=3060> 1130-6084, págs. 4-11. 2012.
- Hoyuelos, A. *La complejidad en el pensamiento y obra de Loris Malaguzzi*. Multimedios, México, 2003.
- Levin, E. *¿Hacia una infancia virtual? La imagen corporal sin cuerpo*. Nueva Visión: Buenos Aires, 2007.
- Malaguzzi, L. *La educación infantil en Reggio Emilia*. Octaedro-Rosa Sensat, Barcelona, 2001.
- Meirieu, P. *Una llamada de atención. Carta a los mayores sobre los niños de hoy*. Ariel: Barcelona, 2010
- Minzi, V. *Los chicos según la publicidad, (representaciones de infancia en el discurso del mercado de productos para niños)*, en Carli, S., 2009.
- Minzi, V. *Mercado para la infancia o una infancia para el mercado. Transformaciones mundiales e impacto local*. En: CARLI, Sandra (Dirección). *Estudios sobre comunicación, educación y cultural. Una mirada a las transformaciones recientes de la Argentina*, Editorial Stella-La Crujía ediciones: Buenos Aires, 2003.
- Narodowski, M. *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Aique Educación: Buenos Aires, 2008.

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

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

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

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

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

Walkerdine, V. Hay una multiplicidad de infancias En: *El Monitor de la Educación*, Nº 10, pp. 38-40. 2007. En: <http://www.me.gov.ar/monitor/nro10/dossier5.htm>

Artículo concluido 10 de octubre de 2013

Cita del artículo:

Civarolo Arpón, M.M., Fuentes Torresi, M.A. (2013). Mirada de educadores y padres sobre la infancia actual. RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil), Vol.2(3), pp. 145-160. Publicado en <http://www.reladei.net>

Acerca de las autoras



María Angélica Fuentes Torresi

Universidad Universidad Nacional de Villa María

Mail: angelicafuentes2@hotmail.com
majutelufuentes@gmail.com

Lic. en Ciencias de la Educación. Profesora e investigadora de la Universidad Nacional de Villa María, Córdoba, Argentina. Dicta la cátedra: Metodología de la Investigación Pedagógica, en la Universidad Nacional de Villa María.

Actualmente se desempeña como Sub Regente de los Niveles Inicial y Primario de la Educación en el Instituto Superior Jerónimo Luis de Cabrera, General Cabrera, Córdoba Argentina.

Integrante del equipo de la siguiente investigación en curso:

1. Estudio sobre las connotaciones socioculturales, psicológicas y pedagógicas del concepto de infancia en la actualidad.



María Mercedes Civarolo Arpón

Universidad Nacional de Villa María, Argentina

Mail: mmciva@hotmail.com mmciva@yahoo.com.ar

Dra. en Ciencias de la Educación. Profesora e investigadora de la Universidad Nacional de Villa María, Córdoba, Argentina. Dicta las cátedras: Teorías del Aprendizaje, Didáctica General y Currículum; Metodología de la Investigación Pedagógica, en la Universidad Nacional de Villa María. Docente de Nivel Superior en Institutos Nacionales de Formación Docente (INFD), y de cursos de grado y de posgrado. Actualmente se desempeña como Secretaria de Investigación y Extensión del Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas de la UNVM, Argentina.

Directora de las siguientes investigaciones en curso:

1. Estudio sobre las connotaciones socioculturales, psicológicas y pedagógicas del concepto de infancia en la actualidad.
2. La pedagogía de Loris Malaguzzi. Su concepción antropológica, teleológica y didáctica.

Autora de artículos en revistas especializadas y de diferentes libros:

1. **“La idea de didáctica. Antecedentes, génesis y mutaciones”**. Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá, Colombia, 2008;
2. **“Inteligencias Múltiples. Como detectar capacidades destacadas en los niños”**. EDUVIM, Villa María, 2009;
3. **“Bleichmar, Gardner y Piaget. Apreciaciones sobre la inteligencia”**. EDUVIM, 2010;
4. **“Al rescate de la actividad infantil”**. EDUVIM, Villa María, 2011;
5. **“El Diagnóstico pedagógico-didáctico (Dpd)”**. EDUVIM, Villa María, 2012.