

January 2013

Hacia un mundo sin adultos. Infancias híper y desrealizadas en la era de los derechos del niño

Mariano Narodowski

Universidad Torcuato Di Tella, mnarodowski@utdt.edu

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap>

Citación recomendada

Narodowski, M.. (2013). Hacia un mundo sin adultos. Infancias híper y desrealizadas en la era de los derechos del niño. *Actualidades Pedagógicas*, (62), 15-36. doi:<https://doi.org/10.19052/ap.2686>

This Artículo de Investigación is brought to you for free and open access by the Revistas científicas at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Actualidades Pedagógicas by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

Hacia un mundo sin adultos. Infancias híper y desrealizadas en la era de los derechos del niño*

Mariano Narodowski
Universidad Torcuato Di Tella
mnarodowski@utdt.edu



Resumen: hablar sobre la infancia en el marco de un Foro Pedagógico sobre Infancia y Docencia implica comprender qué suponen los conceptos infancia y adolescencia y revisar el contexto mundial donde se mueven, sobre todo en la actualidad, cuando las tecnologías son protagonistas. De este proceso surge el conflicto de las viejas formas de concebir tanto infancia como adolescencia desde su limitada participación en la vida de la sociedad, donde no se asumen como actores legítimos de la vida social, por cuanto no adquieren estatus ni en la escuela, ni en la familia. Sin embargo, la tecnología les permite ese lugar de reconocimiento: en la interacción con los aparatos y las herramientas tecnológicas niños y los adolescentes adquieren un lugar de privilegiada participación.

Palabras clave: infancia, adolescencia, tecnologías, derechos de los niños.

Recibido: 17 de junio de 2013
Aceptado: 25 septiembre de 2013

Cómo citar este artículo: Narodowski, M. (2013). Hacia un mundo sin adultos. Infancias híper y desrealizadas en la era de los derechos del niño. *Actualidades Pedagógicas* (62), 15-36.

*

Este artículo se vio beneficiado por la colaboración de la profesora María Eugenia Gaozza (Universidad Torcuato Di Tella).





*Towards a World without Adults.
Hyper and Derealized Childhoods
in the Era of Children's Rights*

Abstract: Talking about childhood in the context of a Pedagogical Forum on Children and Teaching involves understanding what the concepts of childhood and adolescence mean and reviewing the global context where they move, particularly now, when technologies are the protagonists. This process results in the conflict of the old ways of conceiving both childhood and adolescence from their limited participation in society, where they are not treated as legitimate actors of social life, as they do not acquire status at school or in their family. However, technology grants them that place for recognition: in the interaction with the equipment and technological tools, children and adolescents gain a place of privileged participation.

Keywords: Childhood, adolescence, technologies, children's rights.



*Com rumo a um mundo sem adultos.
Infâncias hiper e “desrealizadas”
na era dos direitos da criança*

Resumo: falar sobre a infância no marco de um Foro Pedagógico sobre Infância e Docência implica compreender o que supõem os conceitos infância e adolescência e revisar o contexto mundial no qual se desenvolvem; principalmente na atualidade, quando as tecnologias são protagonistas. Deste processo surge o conflito das velhas formas de conceber tanto infância como adolescência desde sua limitada participação na vida da sociedade, onde não se assumem como atores legítimos da vida social, porque não adquirem status nem na escola, nem na família. Porém, a tecnologia lhes permite esse lugar de reconhecimento: na interação com os aparelhos e as ferramentas tecnológicas, as crianças e os adolescentes adquirem um lugar de privilegiada participação.

Palavras chave: infância, adolescência, tecnologias, direitos das crianças.



Nombrar la infancia

Hablar de infancia a principios del siglo XXI parece una supina obviedad. Para el sentido común más avezado, nuestras sociedades están compuestas por niños, adolescentes y adultos. Sin embargo, desde hace casi medio siglo la evidencia historiográfica ha mostrado que esta constitución y reconocimiento de determinadas etapas de la vida, tal y como las conocemos en la actualidad, son un producto de la modernidad occidental, propias del desarrollo sociocultural posterior al siglo XVI o al siglo XVII. Entonces: ¿qué es esa cosa a la que llamamos infancia? A lo largo de este trabajo intentaremos contestar ese interrogante, planteándonos cómo se define, cuáles son sus características centrales, pero sobre todo, cuál es el rol que desempeña en el contexto actual y, especialmente, cuál es su futuro. En este primer apartado realizaremos una breve reseña de autores que realizan un análisis histórico de la construcción de este concepto desde diversas perspectivas. Estos aportes por parte de la historia de la educación y de la demografía histórica —especialmente de su corriente francesa— nos permitirán consolidar la hipótesis de que la infancia es un producto de una construcción histórica enraizada en el occidente moderno.

Ahora bien, no siempre hubo infancia. A partir del clásico estudio de Philippe Ariès, *L'Enfant et la vie familiale sous l'ancien régime* y del trabajo historiográfico de Adrián Wilson (1980) es posible describir dos momentos esenciales en los cuales el concepto de infancia empieza a surgir. En un primer momento, anterior al siglo XIII o siglo XIV, en el que los sentimientos que priman hoy en día hacia la infancia en la cultura occidental no existían, es decir, los niños en este periodo no son especialmente queridos ni odiados, comparten junto con los adultos las actividades lúdicas, educativas y productivas y, por lo tanto, no pueden ser diferenciados.

En un segundo momento, correspondiente a la transición de la antigua a la nueva concepción de infancia en Occidente, podemos destacar dos sentimientos concurrentes respecto de la infancia: el *mignotage* y el interés propio por la infancia. El primer sentimiento reconoce la especificidad del niño en nuevas actitudes femeninas, como la de las madres y las *nurses*, especialmente a partir del siglo XVII. Este sentimiento expresa la dependencia personal del niño al adulto y la necesidad de protección por parte de este. Por lo tanto, empieza a mirarse al niño como un ser moralmente heterónomo y es así como se planteó el surgimiento del sentimiento moderno de amor maternal.

El otro sentimiento, destacable en el momento en el que comienza a surgir el interés por la infancia, se refiere al fenómeno consistente en mirar a los niños como objeto de estudio y normalización, siendo los pedagogos los sujetos destacados en este proceso y la escuela o, mejor dicho, el proceso de escolarización, el escenario observable de este interés. Pediatras y psicólogos infantiles también aparecen en escena para contribuir al examen de lo infantil.

En los últimos cuarenta años, la obra de Ariès fue puesta bajo la lupa; al respecto, se pudieron encontrar fuertes críticas y revisiones desde varios campos académicos como la demografía histórica (ver Flandrin, 1984), desde la pedagogía (ver Birnkmann y Willheim, 1986) y desde la psicología histórica (De Mause, 1980), solo por mencionar a algunos de los críticos de dicha obra. Sin embargo, desde todos los campos parece existir acuerdo respecto de algunas evidencias insoslayables: la infancia es un fenómeno histórico y no meramente “natural”. Sus características en el occidente moderno pueden ser esquemáticamente delineadas a partir de la heteronomía, la dependencia y la troca de obediencia con el adulto a cambio de protección. En este proceso, a la par en que se reconoce al infante como tal, este comienza a ser objeto de dos operaciones fundamentales “constituyen un campo de estudio y de análisis y, a la vez, son empujados a emigrar del seno de la familia a unas instituciones producidas a efectos de contenerlos” (Narodowski, 2008, p. 4): una de las instituciones que los contendrán es la institución escolar.

Varios discursos comienzan a dar forma a lo infantil. En 1550 se publicó el libro *First Presbyterian Book of Discipline* en el que se clamaba por un sistema nacional de educación. Un año más tarde, la Orden de Ignacio de Loyola fue la primera que pensó en una institución específica para

reunir a los niños y enseñarles diversas disciplinas unificando un método de enseñanza para todos sus centros. En la *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu* (Loyola, 1551) se regulaba el accionar de cada uno de los miembros de la institución escolar según su función y jerarquía, con lo cual se bosqueja lo que sería tiempo después el sistema educativo moderno. Pocas décadas después, el teólogo y pedagogo checo J. A. Comenius instauró la necesidad de contar con un método determinado para enseñar y una forma particular de organizar el aula. Fue así como estableció tres dispositivos fundacionales: simultaneidad sistémica, gradualidad y universalidad (Narodowski, 1994; 2000)

Sesenta años más tarde se publicó una obra epistemológicamente muy importante: *Some Thoughts Concerning Education*, de John Locke. Este libro desarrolló tres ejes fundamentales para tener en cuenta en una correcta formación de la infancia: una buena alimentación, un carácter virtuoso y una buena enseñanza. La importancia de atender correctamente a la infancia radicaba en que a partir de esta se llega a ser un adulto virtuoso:

That the Difference to be found in the Manners and Abilities of Men is owing more to their Education to any Thing else, we have reason to conclude, that grate Care is to be had of the forming Children's Minds and giving them that Seasoning early, which shall influence their Lives always after... (Locke, 1693)¹

En resumen, las ideas jesuitas, las ideas comenianas y las de Locke sentarán las bases para conceptualizar la infancia y ubicarla dentro de una institución escolar necesaria para moldearla hacia una adultez virtuosa.

Este proceso continua con las voces de La Salle, Rousseau y Kant, quienes terminarán por ubicar a esos cuerpos sumisos dentro de la escuela moderna. Hicieron falta varios siglos para que en 1802 Herbart hiciera visible el discurso pedagógico circulante ocupando la cátedra que Kant había dejado en Königsberg y comenzando a impartir un seminario de pedagogía desde ese espacio. La pedagogía, entendida como disciplina humana, encontró su justificación en el concepto mismo de infancia, pero también constituyó el campo de lo real que al discurso pedagógico le pertenece y en el que debe actuar educando, disciplinando, instruyendo, desarrollando. La infancia generó un campo de conocimientos que la pedagogía construyó

¹ "Que la diferencia se encuentra en los modales y habilidades de los hombres es debido más a su educación que a cualquier otra cosa, tenemos razones para concluir que la puerta de atención se tendrán en cuenta en las mentes de los formadores de los niños para darles ese condimento tempranamente, lo que siempre deberá influir en sus vidas posteriores".

pero, a la vez, es un cuerpo (el cuerpo infantil, el cuerpo del adolescente) depositario del accionar específico de la educación escolar (Narodowski, 1994).

Para dar cuenta de la construcción histórica del concepto de infancia, Neil Postman, en su obra *The Disappearance of Childhood* (1994), describió cómo la invención de la imprenta desempeñó un papel importante para esto, a lo largo de varios siglos. En particular, en lo que se refiere a la impresión de libros como *First Erasmus's Colloquies*, en 1516, sobre la importancia del control de los impulsos sexuales de los niños o *The Book of Children*, en 1544, considerado el primer libro de pediatría. Estas publicaciones muestran que es necesario el análisis de estos discursos para comprender cómo comenzó a gestarse una definición de infancia como oposición a la adultez. Ahora los niños tienen necesidades particulares que atender, particularidades que los alejan de los adultos. Estos discursos moldean y ponen nombre a problemáticas y necesidades propias de esta “nueva” etapa que surge. Pero, además, necesitamos contar con el análisis del discurso pedagógico y posteriormente el de la psicología educacional para poder entender en profundidad este proceso. La pedagogía, entonces, sitúa esta infancia dentro de una institución escolar. Convierte al infante en alumno. Ahora los elementos definitorios de la infancia (heteronomía, necesidad de protección, etc.) se aplican a un contexto diferente. Sin infancia la pedagogía simplemente no es posible.

El discurso pedagógico posibilita naturalizar la condición de alumno de los niños. La pedagogía y las políticas educativas reducen la infancia a cuerpos que quedan limitados a la institución escolar. Cuerpos que se suponen heterónomos y obedientes. Dicho de otro modo, para el discurso pedagógico, y para ese *subphilum* cínico y realista que es la política educativa, la cuestión consiste en situar los cuerpos en posición de alumno, a partir de su condición presuntamente “natural” —es decir, naturalizada por la pedagogía— de niños o adolescentes. Así, estos cuerpos quedan situados dentro de un supuesto del discurso pedagógico para el que la posición de alumno implica, en mayor o menor grado, la posición de infante, por lo que quien se constituye en posición de alumno, cualquiera sea su edad, es situado en el *como si* de una cierta infancia heterónoma y obediente, aunque, desde el punto de vista etario, no necesariamente se trate de niños.

Justamente, el ser alumno en la institución escolar moderna es básicamente ocupar un lugar heterónimo de no-saber, contrapuesto a la figura

del docente, un adulto autónomo que sabe. Por lo tanto, la escolarización consiste en un proceso de infantilización por una parte de la población, la que será restituida en la escuela, pero como “alumnos”. Este proceso de infantilización no opera solamente sobre niños: todo aquel que ocupe el lugar de alumno, independientemente de su edad o del nivel educativo al cual asista, deberá resignar su autonomía en cuanto a su saber y posicionarse en forma dependiente y heterónoma frente a un docente que habrá de decidir qué se enseña, cómo se enseña y para qué se enseña.

La escuela estaba para desterrar los saberes previos de los alumnos y asegurarse de transmitir lo que ella consideraba que era el verdadero conocimiento. La institución escolar moderna consistía (y consiste) en un espacio de inscripción de saberes y poderes. A ella asistía un alumno cuyo cuerpo inerme debía ser disciplinado, educado, formado, en función a una utopía sociopolítica preestablecida y de acuerdo con ciertas pautas metodológicas. La institución escolar era presentada como la institución que venía a salvar a la infancia. El alumno le debía obediencia a su maestro, pues era un ser indefenso, ignorante, carente de razón. El docente, por su parte, era el encargado de guiar al alumno a una situación de autonomía en la que la obediencia ya no fuera necesaria.

Hacia finales del siglo XIX, en Occidente no había dudas de que la infancia debía ser una cuestión central del Estado, esto dio lugar a que se realizara una verdadera política de administración masiva y centralizada en el cuerpo infantil; de esta manera se realizó políticamente la teoría sobre el cuerpo infantil. Toda política educativa implicaba tres acciones complementarias. Por una parte, debía establecerse; es decir, debía determinarse, legalmente, el estatus jurídico y pedagógico de los cuerpos educables. Esto fue expresado en leyes de Estado. En el occidente moderno, esta primera forma de distribución e inclusión de los cuerpos se dirigió hacia la universalización de la escolarización, que pretendía un descenso de la marginación de la población pobre mediante el sistema educativo. Todos a la escuela pública con el delantal blanco.

Obviamente, esta tendencia es legal —y, en este sentido, meramente textual—. En ocasiones, algunos Estados podían llegar a encarar políticas compensatorias para garantizar esta tendencia a la universalización por medio del apoyo financiero concreto, con el objeto de recolocar en las instituciones a quienes debían estar fijados a ellas, pero que con motivo de factores exógenos a su funcionamiento (sociales y económicos, por ejemplo) debían abandonarlas.

Por otra parte, esta política de administración de los cuerpos se expresaba en la constante distribución y redistribución de estos en las instituciones escolares de acuerdo con diferentes criterios. En la *Didáctica magna* de



Comenius ya encontramos el primer criterio de distribución que apareció por vez primera en la pedagogía moderna; es la relativa a la llamada “inteligencia innata” de los niños y a su capacidad “natural” de aprender: por un lado, los aptos y por el otro los “inútiles” —para utilizar términos cercanos a los del mismo Comenius—. Esta distribución es respaldada por el concepto clásico de “educabilidad”; o sea, la capacidad humana de adquirir saberes en instituciones escolares. Este concepto será el sostén de los sistemas educativos modernos.

Un segundo criterio de distribución de los cuerpos apareció en el siglo XVII. La edad de los niños se transformó en el ítem por excelencia a la hora de aplicar una distribución de los cuerpos. De esta manera se estableció que hay una vinculación estrecha entre la edad cronológica de los alumnos y la posibilidad de adquisición de determinados conocimientos. Cualquier distorsión entre ambos factores da como resultado un indicador de “anormalidad” o “patología” escolar. La pedagogía primero y la psicología educativa después fueron generando modelos cada vez más rigurosos y sofisticados de esta distribución cronológica, de control de la relación entre edad y conocimientos, llegando incluso a discriminar lo que es la “edad mental” de lo que es la “edad cronológica”. La sofisticación en el modelo explicativo, a su vez, permitía una mayor sofisticación en las modalidades de distribución de los cuerpos dentro de las instituciones educacionales.

Hay una tercera forma de distribución: la meritocrática. Aquí el papel central lo desempeñan las políticas educativas que estaban orientadas a premiar o a castigar —y en ese sentido a marginar y a relocalizar cuerpos—, de acuerdo con el denominado *desempeño individual*; se trata de determinar si el niño, en cuanto alumno, alcanzó las metas propuestas por la política del saber y si se adaptó a la escuela de la manera en que se le requería. La redistribución meritocrática —y en igual medida la distribución cronológica— está estrechamente vinculada a la existencia de un currículo nacionalmente unificado, que también es una expresión de la política pública en materia educativa.

En resumen, podemos decir que la administración de los cuerpos por parte de la política educativa se estructura a partir de tres estrategias por medio de las cuales se fija el cuerpo infantil en la institución escolar y se van distribuyendo esos cuerpos a lo largo del tiempo y del espacio de acuerdo con ciertos criterios (inteligencia natural, edad, desempeño individual) que no son más que mecanismos derivados del discurso pedagógico. Ya a fines del siglo XIX, los Estados comenzaron a desarrollar políticas educativas

que administraban los cuerpos creando condiciones legales e institucionales para su posterior resignificación en el plano de los dispositivos de las instituciones escolares. Como resultado de este proceso encontramos una multiplicidad de situaciones: la identificación y la discriminación de alumno-niño o alumno-adolescente, la localización de cierto tipo de alumnos en la educación “diferencial” o “especial”; las diferentes modalidades de “promoción” de un grado o nivel al siguiente, la misma creación o la modificación de subsistemas y niveles de educación escolar, etcétera.

Por supuesto, es el saber pedagógico el que determina, a lo largo del tiempo, lo positivo y lo negativo, lo beneficioso y lo perjudicial, lo normal y lo patológico dentro del sistema escolar. De esta manera, la administración de la infancia denota su carácter histórico. Es imposible encontrar criterios pedagógicos universales ni para fijar a los niños en las instituciones escolares ni para redistribuirlos en ellas: todos los criterios son históricos y sociales. Tampoco se trata, como la pedagogía y la psicología del niño intentan presentar, de condiciones “naturales” o “genéricamente humanas”, ya que, de esta manera, se estarían presentando esas condiciones como si fueran inherentes a un ser ahistórico, eterno. Como si la pedagogía y la psicología del niño tuviesen la mágica capacidad de develar esas esencias.

Analizando, la obra de Jean Baptiste de La Salle *La Conduite des Écoles Chrésiennes* (1720), obra escrita en 1706 para unificar criterios entre las escuelas de la Orden Lasallista, nos encontramos con la siguiente clasificación de los alumnos dentro de las escuelas francesas del siglo XVIII: niños pequeños, deficientes físicos, cortos de inteligencia, los mimados y los apacibles, los viciosos y los caprichosos, entre otras categorías. El texto detalla cómo tratar a cada uno de estos grupos de alumnos según sus particularidades. “A los tercos hay que corregirlos siempre por su terquedad, sobre todo a quienes son tercos en el castigo, se resisten al maestro y no quieren aguantar el castigo” (La Salle, 1720, GE 15,6,18); “Las faltas ordinarias de este tipo de alumnos (de los cortos de inteligencia) consisten en no seguir la lección, no leer bien, no retener debidamente, no estudiar bien el catecismo y no aprender nada o muy poco” (La Salle, 1720, GE 15,6,35). Pero las indicaciones para el trato de alumnos “viciosos” son contundentes: no deben ingresar a la escuela. Este argumento hoy está completamente descartado: el vicio (y su contraparte, la virtud) ya no es una categoría pedagógica predominante, puesto que la pedagogía actual no enjuicia moralmente a los alumnos, al menos no abiertamente.

Por otra parte, eran pocos los casos en que se excluía a la infancia del proceso de escolarización. Cuando esto sucedía, el alumno dejaba de ser considerado “niño” para pasar a ser un “menor”. La institución escolar ya no es la encargada de albergarlo; ahora la encargada de este fin será una institución especial de reeducación. Sus desvíos ya no serán “indisciplina escolar”, sino “delincuencia infantil-juvenil” y la pedagogía ya nada tiene que hacer con ellos: son objetos de análisis de la psiquiatría y del derecho penal. Las políticas educativas tradicionales eran más bien sencillas: todo niño debía asistir a la escuela aunque fuera necesario utilizar la fuerza policial para conseguirlo. Los menores, en cambio, si bien tienen su propia institución no entran dentro del discurso pedagógico.

Pero, a decir verdad, lo normal y lo patológico en las escuelas son conceptos relativos a las historias y a las culturas. Por ejemplo, y sin ir muy lejos, la convivencia en una misma sala de clases de niñas y niños hoy es recomendable para “una formación equilibrada de la personalidad del alumno”, pero no hace más de cuarenta años se discutía si esto acaso “alentaba la perversión y la inmoralidad”. ¿O acaso por qué —todavía hoy— sobreviven los patios de mujeres y los patios de varones donde los juegos debían estar separados? ¿O por qué —todavía hoy— chicos y chicas forman filas separadas como forma de evitar todo contacto corporal? (Incluso muchas de estas prácticas perpetúan en la escuela sin poder nadie dar cuenta de por qué). En resumen, lo que hoy llamamos indisciplina escolar hace cincuenta o sesenta años podría haber sido asunto de psiquiatras o de abogados penalistas...

Tanto el objeto *infancia* como el objeto *adolescencia* deben ser vistos como aquel discurso psicológico o didáctico con el que se comprenden y a la vez justifican las relocalizaciones y poseen, todos sin excepción, un estatus que se configura a lo largo de la historia y que, por lo tanto, no constituyen ni objetos ni explicaciones “naturales”. Cuerpo dócil, en el sentido de Foucault, cuerpo maleable, la infancia es construida como ese lugar de heteronomía y juego del que siempre sentimos nostalgias. Un espejo en el que se refleja nuestra racionalidad adulta, heterónoma, severa (Corazza, 1998). Un lugar construido a partir de la carencia de razón, de autonomía. De la carencia de saber.

Esta descripción de la infancia puede encontrarse en numerosas convenciones y declaraciones sobre los Derechos del Niño. Podemos mencionar ya al principio del siglo XX, en 1924, la Declaración de Ginebra sobre los Derechos del Niño y en 1959 la Declaración de los Derechos del Niño

adoptada en la Asamblea General de las Naciones Unidas en la que se describe “el niño, por su falta de madurez física y mental, necesita protección y cuidado especiales, incluso la debida protección legal, tanto antes como después del nacimiento”. Esto no es un dato menor, puesto que dicha afirmación es sostenida en la Declaración Universal de Derechos Humanos, en el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (en particular, en los artículos 23 y 24), en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (en particular, en el artículo 10) y en los estatutos e instrumentos pertinentes de los organismos especializados y de las organizaciones internacionales especializadas en temas de infancia, demostrando la adhesión de la mayoría de los Estados.

Hacia el fin de la infancia

¿Tiene sentido continuar buscando un cuerpo heterónomo, obediente y dependiente de las decisiones adultas, un cuerpo así procesado, por entero, en instituciones escolares? Desde hace décadas, la literatura internacional viene sosteniendo que la tradicional definición de infancia está siendo cuestionada. Trabajos, como los de Postmann y W. Brikmann, demuestran que la concepción de infancia tal como la conocemos está llegando a su fin. Por nuestra parte, sostenemos que esta crisis en la conceptualización moderna de infancia no determina su clausura, sino que la está llevando hacia dos polos: infancia hiperrealizada e infancia desrealizada (Narodowski y Baquero, 1994).

Una infancia hiperrealizada es una suerte de infancia 3.0. Niños conectados 24 horas al día a los diversos dispositivos al que tienen acceso: *smartphones*, *tablets*, *smartTV*, consolas de videojuegos por mencionar solo algunos. Niños digitales a los cuales les es imposible imaginarse un mundo en que la información, y el mundo mismo no estén al alcance de su mano a través de Internet. Niños que viven en la más absoluta inmediatez, en la realización inmediata del deseo. Niños que son maestros de sus padres, de sus maestros. Niños que parecerían no necesitar más la protección del adulto o mirando la otra cara de la moneda, no generan demasiada necesidad de protección por parte de los adultos.

Antes, la infancia solo era la paciente espera a la adultez. Distintos rituales nos indicaban que nos acercábamos a esa etapa: el primer sueldo, el debut sexual, el primer auto, las primeras vacaciones sin la familia. Pero, en la actualidad, nuestros niños no esperan; desde edades cada vez más

tempranas nos demuestran que ya están realizados como tales. El acceso al conocimiento ya no está en los últimos estantes inalcanzables de una biblioteca, está en sus manos. Aprenden el dominio del control remoto, del DVD, de la *tablet* sin necesidad de un manual de instrucciones, sin un adulto que los guíe. Simplemente interactúan con aquello que buscan. Y es en esta interacción con las nuevas tecnologías que han desarrollado códigos propios. Códigos que llevan tras de sí el uso de esas nuevas tecnologías.

Por ejemplo el correo electrónico no reemplazó a la carta, sino que es, más bien, una nueva forma de comunicación con un código propio. Emoticones, archivos adjuntos, links, abreviaturas de palabras como RT (*retweet*), AFK (*away from key board*) o LOL (*laughing out loud*) son partes del vocabulario con el que interactúan, se mueven, se expresan nuestros niños hiperrealizados. Códigos construidos por ellos, para ellos. Hoy las redes sociales hacen que los jóvenes traspasen fronteras, compartan música, videos, textos y muchas otras cosas más desde puntos distantes del planeta. Se ubican así dentro de una comunidad global donde el más apto es quien consigue más *followers* o “más *likes*”.

26 ■ Margaret Mead (1980), antropóloga estadounidense, describe esta infancia hiperrealizada inversa en nuestra actual cultura. Esta autora define este escenario como una cultura prefigurativa: cultura de cambios vertiginosos, violentos y continuos en la que solo aquellos formados en la cultura de la inmediatez tienen la palabra autorizada. Lejos están quienes pertenecen a la vieja cultura posfigurativa, aquella en la que los cambios eran tan lentos que sus impactos eran visualizados por generaciones posteriores. En esa cultura tradicional, el valor supremo era la experiencia acumulada a lo largo de la vida; el adulto era el encargado de transmitir los conocimientos de una generación a otra para que su cultura perpetúe. Dicho en otras palabras, el conocimiento lo poseía aquel longevo anciano del pueblo y no un *link* de acceso directo a Wikipedia.

Pero también lejos están de la cultura cofigurativa, aquella que rescataba “lo joven” como sinónimo de rebeldía, siempre contracultural. En esta actual prefiguración, la cultura legítima es aquella en la que la infancia y la adolescencia constituyen valores prominentes: ya no se trata de mostrar arrugas que denoten experiencia; ya no se trata de llegar a viejo para ser respetado y venerado. En palabras de Gilles Lipovetsky: “¿Quién no se empeña, de algún modo, en ofrecer una imagen joven y liberada de sí mismo, en adoptar, si no el último grito junior, sí al menos la *gestalt* joven?”

Siendo el cambio lo único constante, ¿quiénes son los que nos lideran?, ¿quiénes son objeto de culto? Justamente ellos, jóvenes hiperrealizados: *teenagers* o mejor dicho *screenagers*. Sí, como expresamos anteriormente, los ancianos ya no son aquellos que poseen el conocimiento y aquella etapa ya no es vista como el apogeo de una persona, entonces ¿quiénes son aquellos que ejercen ese poder? En la actualidad, los jóvenes; ya no se trata de la experiencia, sino de manejarse en la inmediatez por parte de aquel que logra dominar el medio cambiante en el que estamos inmersos. En esta cultura prefigurativa lo importante ya no son las arrugas que marcan el paso del tiempo, por el contrario, lo importante es borrar toda marca que el tiempo nos haya dejado para mostrar, cual trofeo, nuestra vida “juvenilizada”.

Es preciso demostrarles a los otros y demostrarnos a nosotros mismos que vivimos en el aquí y en el ahora a cualquier precio: cirugías o *photoshop* están a la orden del día. Basta con observar los avisos publicitarios para advertir que nuestros modelos ya no se encuentran en el pasado, sino que son los jóvenes con sus cuerpos vírgenes de marcas del tiempo, con su espíritu que se supone libre, con su apego a las pantallas y con su dominio de la tecnología, los que son el estereotipo por seguir. En el libro *Playing the Future*, de Douglas Rushkoff (1996), advertimos una infancia que, en vez de depender del adulto, es capaz de guiar a este en un mundo en caos. En resumen, el futuro es el de un mundo sin adultos.

En este escenario, niños y adolescentes hiperrealizados ensayan el mundo que viene, juegan en el contexto de las incertezas y el desorden virtual. Infancia y adolescencia de *surf*, *skate*, *longboard* y *snowboard* en el que los jóvenes tripulantes navegan sobre superficies hostiles y turbulentas (la nieve, las olas, la calle) con la única convicción posible: que no existe un único camino para llegar en la medida en que no se gobierna el entorno. El surfista no domina a la ola, solo se vale de ella sin esperanzas de domesticarla, sin posibilidad alguna de ser un sujeto soberano de su propia actividad. En cuanto al punto de llegada, el final es el punto del que se parte: ya no hay “progreso” en un sentido acumulativo, sino una circularidad cada vez más perfecta y eficiente que con cada avance tecnológico nos empuja, brutalmente, a la línea de largada.

Si observamos los nuevos videojuegos que hoy en día los chicos eligen como entretenimiento, notaremos que ya no persiguen los mismos objetivos de los videojuegos de hace veinte o treinta años: la meta era llegar a la gran final, durar el mayor tiempo posible en el juego. Una ficha o una moneda que

habilitaba el juego debía equivaler varios minutos de diversión: había que evitar la pantalla negra con el odiado *game over*.

Por el contrario, el objetivo de los nuevos videojuegos ya no es “durar”, pues la mayoría de los juegos ya no trae un final establecido sino que “gana” el que adquiere la mayor habilidad en el juego. Pensemos en juegos como el *Age of Empires*² o el famoso *Counter Strike*. El premio es el reconocimiento de los demás jugadores que no pueden vencernos. Recordemos que tiempo atrás los jugadores se contentaban con poner sus pseudónimos en la pantalla de puntajes y desesperadamente se deseaba que el juego escogiera al jugador para una partida gratis. Lejos están esos días. Hoy podemos observar cómo nuestros niños pueden pasar horas conectados con otros jugadores en juegos como los ya mencionados, o el *Battle Field*³ o el *SOCOM*.⁴ En estos escenarios no se trata de ganar o perder vidas sino de continuar en el juego. Ya no se guardan las partidas para avanzar a otro nivel, no se trata de acumular puntaje u horas de juego. Se trata de comprar accesorios para que nuestro personaje nos brinde la mayor satisfacción, rinda más o presumamos de su aspecto y armamento.

28 ■ Niños y adolescentes hiperrealizados ya no reclaman un yo-yo o figuritas, sino la réplica pluscuamperfecta de una pistola Glock 18c, granadas de humo o flashbangs para que su personaje pueda vencer terroristas, invadir territorio enemigo o salir a robar autos como en el *Grand Theft Auto*.⁵ El mercado de videojuegos cada vez más pone en jaque la definición de realidad como término opuesto a la virtualidad (Burbules, 2005). Carreras de autos que suceden en la pantalla, pero que se manejan con pedalera y volante. Videojuegos en los que se disparan armas y se puede sentir la vibración del tiro, advertir su potencia.

La realidad aumentada más que nunca nos hace preguntar ¿qué es lo verdadero? Los límites de lo verdadero se desvanecen en el momento en que la carrocería *realmente* tiembla y el pequeño jugador toma conciencia —visualmente por medio de la pantalla, pero táctilmente por medio del temblor del manubrio— de que el auto ha chocado. Mundos virtuales

2 Creado y publicado por Ziosoft.

3 Publicado por Electronic Arts (2002). *Battlefield*.

4 Creado y publicado por Sony (2002), *Special Operations Comand (SOCOM)*.

5 Rockstar Games (1999). *Grand Theft Auto*.

como *Los Sims*⁶ en los que se pueden *customizar* (adaptación al cliente) el entorno, la figura de nuestro personaje, sus gustos, sus fantasías y compartirlas con anónimos que tal vez se encuentren del otro lado del mapamundi. Videojuegos en los que es posible bañar a un perro “virtual” gesticulando la acción frente una cámara, acariciarlo y hasta enseñarle trucos. Jugos que nos permiten cometer un genocidio privado y virtual empuñando la réplica perfecta de una ametralladora *Uzzy*. Videojuegos en la que la propia historia de la humanidad es cuestionada de la mano de una *Templario*⁷ que busca conocer las verdades detrás de los grandes acontecimientos históricos del mundo.

Niños y adolescentes hiperrealizados observan atónitos y algo anestesiados los ademanes victoriosos de un ladrón de autos que debe ir ganando terreno en una ciudad comprando policías corruptos, siendo parte de una pandilla de gángster y asesinando a aquel político que no firma el documento necesario para lograr el objetivo.

Pero no solamente la industria de los videojuegos nos muestra esta infancia hiperrealizada. Hoy los niños son emperadores mediáticos. Control remoto en mano hacen zapping de cientos de canales que tienen disponibles con solo un *click*. Acceden tanto a canales exclusivos para ellos (inclusive ya se disponen canales para bebés como “BabyFirstTV”) pero también a canales exclusivos para adultos, adueñándose de experiencias y saberes que a los viejos adultos les costó décadas procesar. Niños que transcurren sus días entre pantallas. Pantallas de televisión, pantallas de videojuegos, de *tablets* o de *notebooks* en la escuela. *Smartphones* indispensables para no desconectarse ni un segundo.

Aún con canales como Disney Channel o Disney Extreme transmitiendo 24 horas al día el aburrimiento está a la orden del día. Ya no hay que esperar por la hora de ese programa favorito que se seguía desesperadamente. Ya no existe el temor al castigo de no poder mirar televisión. Hoy el peor de los castigos sería “desconectarlos”. Pero aunque quisiéramos no podríamos. Siempre habrá algún dispositivo en la escuela o en el grupo de amigos que le permitan conectarse, a pesar de la orden adulta. Niños procesados mediáticamente en la flexibilidad constante, en el cambio perpetuo. Niños cuya ecología tiende al movimiento y a la percepción de

⁶ Publicado por Electronic Arts (2000). *The Sims*.

⁷ Personaje de la saga de videojuegos *Assassin's Creed*, producida por UBISOFT.

que son ellos los que, finalmente, conocen la clave del mundo por venir, del futuro que ya llegó hace rato. Chicos que, como en los dibujos animados “Ben 10” son los encargados de salvar al mundo.

Infancias desrealizadas

Hay una realidad que no podemos dejar de analizar. La infancia desrealizada; es la infancia de la calle. Es la infancia que desde edades tempranas trabaja, que vive en la calle, que no está al resguardo del adulto que ha encontrado suficientes herramientas para ser independientes, autónomos. Son aquellos chicos que vemos por la noche intentando subsistir, quienes pudieron reconstruir una serie de códigos que les brindan cierta autonomía económica y cultural y les permiten realizarse, mejor dicho desrealizarse; esa es la palabra correcta, como infancia. Son niños que nos cuesta definir como tales, ya que no nos despiertan aquellos sentimientos de protección y de ternura que debieran despertarnos. Son niños que no están infantilizados. Son niños que trabajan, que piden en las calles, que viajan de un lado a otro en búsqueda de algún refugio dónde dormir. Son niños con recursos necesarios para no depender de un adulto, y adultos que no ven la necesidad de protegerlos. Buscan sus propios alimentos, no rinden cuentas a nadie y adquieren sus propias categorías morales de la calle.

Esta es la infancia que no queremos reconocer. Reconocerla es aceptar nuestro fracaso como adultos, en cuanto tenemos la obligación de protegerla; es explicitar definitivamente la persistencia de un mundo sin adultos. Nos recuerda constantemente aquello que debió ser erradicado, aquello que quita nuestro sueño de pureza, sofisticación e impecable virtualidad. Es aquella infancia que no está incluida físicamente dentro de las relaciones de saber y que además se la excluye institucionalmente; se trata de la infancia excluida físicamente de estas relaciones de saber, pero también excluida institucionalmente. Así como la invención de la imprenta produjo el analfabetismo, Internet y los nuevos dispositivos que permiten entrar a la gran “nube” también están creando una nueva generación de analfabetos virtuales: los desenchufados, los chicos *unplugged* que posiblemente nunca estarán *on-line*. No hablamos aquí de acceso a Internet solamente, sino que también hablamos de la posibilidad de acceder a distintos dispositivos tecnológicos que posibilitan adquirir herramientas necesarias para la vida moderna.

Muchos podrán preguntarse ¿qué hay de nuevo en este esquema de híper y desrealización si siempre hubo chicos en contextos desfavorables

mientras otros gozan de extremas comodidades? Es verdad que la pobreza existió siempre. También es cierto que ya desde los inicios del siglo XIX, en los albores de la Revolución Industrial europea, la escuela pública se construía como el ámbito por excelencia capaz de absorber justamente a esos niños. Ya Charles Dickens nos narraba las desventuras de un Oliver Twist sin padre y sin maestro, sobreviviendo por las suyas en los bajos fondos londinenses. Pero, a diferencia de los tiempos actuales, en la modernidad los discursos políticos y pedagógicos clamaban por una institución escolar capaz de salvar a esta infancia. Suponían que todos los niños podrían encontrar en una escuela pública la posibilidad de ser niño, de aprender a jugar, a estar con otros niños, acceder a conocimientos propios de su edad. De esta manera se perseguía un ideal pansófico y la utopía sociopolítica levantaba carteles de promesas de inclusión para esa infancia. El bueno de Oliver era rescatado por un buen burgués caritativo que iba a restituirle a su verdadera madre, que para librarlo de todo mal iba a enviarlo a la escuela.

Hoy en día, ese relato ha dejado de tener validez. Puede verse en las estadísticas y en los datos de organismos financieros internacionales, de los que se basa la pedagogía, que se está aceptando la idea de que esta infancia desrealizada no será salvada por la escuela. Para estos niños no habrá una infancia realizada sino que, a lo sumo, el Estado o las organizaciones no gubernamentales serán capaces de implementar distintas políticas de compensación para ellos. Ya no se busca la posibilidad de hacerlos dependientes y heterónomos. Así surge una nueva categoría de niño incorregible: el infante o el adolescente marginal sin retorno, para quien nuestras naciones bajan la edad de imputabilidad de los delitos penales, posibilitando su enjuiciamiento, olvidando su calidad de niño o adolescente para que encuentren penas iguales a la de los adultos. Eso sí, esto último expresado con un indisimulado mohín de preocupación: las cosas no son lo que eran...

Pero ¿cómo van a ser heterónomos estos niños?; ¿qué rol desempeñamos los adultos frente a ellos? Esta infancia se nos presenta peligrosa. Poseen una máscara que debería inspirarnos ternura, pero sabemos que detrás se esconde un adulto en pequeño dispuesto a todo. Tal como lo muestra el periodista brasileño Gilberto Dimenstein en su libro, *Meninas da Noite* (Dimenstein, 1992), en el que se denuncia la situación de las niñas y las adolescentes prostitutas en los *garimpos* (minas de oro de la Amazonia)

y en los suburbios miserables de las grandes ciudades del Brasil; en cuyas páginas centrales se muestran fotos de algunas de las chicas entrevistadas quienes ante la presencia del fotógrafo posaban mostrando sus atributos eróticos. Yuxtaposición fatal (Narodowski, 1999), capaz de hacer desvanecer los más altruistas sueños de redención y emancipación de esos cuerpos sonrientes, provocativos, definitivamente ambiguos, infantiles y adultos a la vez; con la mirada inocente que sabemos construir en los niños y, en el mismo momento, con la sensualidad mercantilizada en liquidación.

Podemos decir entonces que está claro que la pedagogía o la psicología educacional o la psicología está dejando de analizar a la infancia desrealizada a partir de sus clásicas categorías. De esta manera, esta despedagogización se convierte en una forma sutil, pero efectiva de judicialización del cuerpo infantil y juvenil: para entender a estos niños y a estos jóvenes ya no debemos recurrir a tratados de pedagogía, sino a tratados de derecho penal o, a lo sumo, a tratados de psiquiatría legal. Su lugar ya no es la escuela, sino el instituto correccional e, incluso, la cárcel. La inviabilidad de ese cuerpo infantil condenado a esquivar su destino de ser protegido encontró, por desgracia, su lugar. Para esta infancia desrealizada también creamos instituciones.

32

Cabe destacar que esta invisibilidad, esta exclusión, es un fenómeno mucho más complejo de lo que parece. No se trata solamente de un sistema judicial que establece dónde debe estar o está aquella infancia, a qué institución pertenece. Es cada vez más común encontrar expedientes judiciales en las escuelas. Ya no se trata de la maestra citando a la familia para hablar del comportamiento del alumno. Es la maestra leyendo un expediente judicial y teniendo que dar cuenta de los actos de sus alumnos ante un juez. Es un juez solicitando información sobre un menor que cometió un delito en la escuela. Pero tras esta fachada de inclusión, este intento de integrar a estos niños a la institución escolar por parte del Estado se encuentra una sociedad que parecería no querer sostener esta idea. Las escuelas quedan clasificadas por la misma comunidad según qué tipo de comunidad albergue: escuelas de y para la elite, escuelas para chicos inmigrantes, escuelas para chicos desrealizados.

¿Qué hay después de la infancia?

Tal como lo expresábamos en otros textos (Narodowski, 1999), el después de la infancia (el mundo sin adultos) es un mosaico de situaciones

contradictorias: chicos en las escuelas primarias que van con revólveres y armas de todo tipo y en los videojuegos portan réplicas exactas de aquellas armas letales. Niños que antes de entrar a su salón de clase deben pasar por detectores de metales para demostrar que van desarmados a la escuela. Muchachos anoréxicos cuyo objetivo es no ser gordos, nenas puestas como objetos deseables como si fueran *Barbies*. Chicos que administran su química corporal con medicamentos recetados, con sustancias ilícitas o con lo que el botiquín de la casa dispone. Chicos de mitología *Dragon Ball*, que añoran padres *Goku* con hijos *Gojan*. Niños que queman a otro porque no quería entregarles un par de zapatillas o el celular. Chicos que se quejan en televisión porque la directora de su escuela les entregaba legalmente los resultados de las evaluaciones nacionales y ellos querían ser competitivos. Chicos que toman la escuela en señal de protesta por condiciones edilicias, cambios de planes estudiantiles o por las becas escolares. Muchachos de la generación *Cartoon Network*, de 24 horas diarias de televisión, los 365 días del año. Chicos en una academia de “escruche”, formándose. Chicos saturados con *videogames* en sus casas («PS3» *WII*, *XBOX360*), en un *shopping center* (mientras sus padres, tranquilos, consumen) o en las salas de espera de las grandes terminales ferroviarias; chicos que juegan al fútbol virtual o su objetivo principal es poner una bomba en medio oriente a través de la pantalla del *Counter Strike*⁸ o Rescatando a la princesa *Zelda*⁹ (en su consolavideo, en la PC o en algún cyber que los aloja en la oscuridad por unos pesos la hora). Chicos Sub Cero. Chicos www.disney.com. Chicos que ya no comen a la mesa, en familia, en restaurantes, sino que tienen su propio espacio con mesa para ellos, menú exclusivo y un sector dedicado a divertirlos con peloteros, computadoras y para algún nostálgico lápices y papeles para dibujar.

Algo está cambiando, tal vez definitivamente, en nuestra infancia (Narodowski, 1999). Los adultos éramos los responsables de proteger, de cuidar, a una infancia indefensa. El niño entonces era un pequeño sumiso cuya razón incompleta y sus conocimientos poco útiles lo hacían un ser obediente. Infancia era igual a dependencia, obediencia y heteronomía. Y ahora, ¿por qué deberían obedecernos? Si ahora son ellos los que tienen el lugar del saber informático y telemático. Son ellos los poseedores de un

⁸ Publicado por Valve. (1999). *Counter Strike*

⁹ Publicado por Nintendo (1986). *The Legend of Zelda*.

mundo tan legítimo como el nuestro. Un mundo como el del adulto, donde consumen y luego existen; y si no consumen, emergen con violencia y finalmente existen, aunque esa emergencia les cueste el encierro, la prisión y hasta la muerte.

Es la infancia la portadora de una cultura legítima que obliga a sus padres y maestros a adaptarse a ella: ya no es el chico el que debe callar frente a la cultura escolar, sino la escuela la que se adapta a las nuevas situaciones. Una escuela que intenta, por un lado, adaptarse a sus alumnos, pero por otro, todavía no está dispuesta a alejarse de aquel ideal comeniano de “enseñar todo a todos” y “de igual manera al mismo tiempo”. Así, encontramos escuelas llenas de pantallas interactivas, de computadoras, de *tablets*, de *ebooks* y televisores full HD junto con prácticas pedagógicas basadas en la exposición del docente. Libros de lectura que parecen revistas de historietas, comics, editoriales que compran los derechos sobre personajes de historietas o dibujos animados para que sus libros escolares sean más entretenidos.

Docentes que se definen como “animadores”. Horas de clase en las que se permite mirar la televisión “así los chicos aprenden a ser televidentes críticos”, porque además de soportar la televisión hay que soportarla “críticamente”. Niños hiperadaptados a los medios y a la violencia; que se realizan, ya no por medio de la obediencia de la ternura o de la adquisición de experiencias, sino mediante el descubrimiento de las posibilidades que poseen para operar con eficiencia en un mundo que cambia con ellos.

Ante ellos se encuentran unos adultos desorientados, desesperados por aquella época en la que ellos eran el centro. Adultos nostálgicos que castigan con amonestaciones, que les lavan la boca con jabón, que los desnudan en público, que los llaman drogadictos por festejar el fin de curso o que ruegan por el descenso de la edad de imputabilidad penal y hasta por la pena de muerte para la delincuencia infantil y juvenil. Manifestaciones perversas de la añoranza de un tiempo que se fue. Infantilización a la fuerza, que deja en evidencia nuestra impotencia adulta y que merma en la capacidad disciplinadora (Narodowski, 1999).

Chicos cada vez “más adultos” (las comillas muestran que no hay palabras para esta situación) por su capacidad de elección y su independencia tecnológica. Al mismo tiempo que se encuentran cada vez más indefensos frente a la influencia de los medios de comunicación masivos y la compulsión al consumo: lo que los pone en una posición privilegiada, pero también

los expone y los debilita. Chicos que nos obligan a reflexionar acerca de una nueva época de nuevas ilusiones, nuevas desilusiones y, especialmente, de nuevas infancias. Chicos que nos muestran que aquella institución que nació desde el siglo XVII (esa que está a la vuelta de nuestras casas) para albergarlo y darle respuestas, ya no sabe que hacer frente a estas nuevas, indeterminables y tal vez infinitas infancias.

Al mismo tiempo, ¿dónde estamos nosotros? Los adultos, sus educadores, tratamos infructuosamente de reconstruir ese espejo en el que se reflejaba nuestra racionalidad. Pero nos estamos empezando a dar cuenta de que esto ya no es del todo posible. En algún punto ese espejo se rompió y sus partes han estallado devolviéndonos imágenes que ya no nos permiten reconstruirnos a nosotros mismos desde nuestros orígenes. Por el contrario, mirar hacia el mundo de los chicos, volviendo a Rushkoff, no significa retrotraernos nostálgicamente hacia nuestro propio pasado, como hubiera ocurrido antaño. Mirar hacia el mundo de los chicos implica mirar para adelante: ellos son nuestro propio futuro o, más simplemente, nosotros seremos ellos.

Referencias

- Birnkmann, W. (1986). *La niñez en proceso de transformación. Consideraciones sobre su génesis, su desaparición y su valor efectivo para la pedagogía*. Educación, Nro. 52 Tubingen.
- Burbules, N. (2005). Rethinking the virtual. En J. Weiss, J. Nolan y P. Trifonas (Eds.). *The International Handbook of Virtual Learning* (pp. 3-24). London: Springer.
- Congregación Jesuítica. (1551). *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu*.
- Corazza, S. (1998). Mais-valia de infantil nos espelhos do grande. En L. Heron Da Silva. *A escolarizada no contexto da globalização*. Río de Janeiro: Vozes.
- De La Salle, J. B. (1720). *Conduite des Écoles Chétiennes*. Paris: Procure Général.
- De Mause, L. (1980). *The History of the Childhood*. London: Souvenir Press.
- Dimenstein, G. (1992). *Meninas da Norte*. Sao Paulo: Companhia das Letras.
- Disney, ©. (s. f.). *Club Penguin*. Recuperado el 5 de mayo del 2013, de <http://www.clubpenguin.com/es/>
- Flandrin, J. (1984). *Familles, parenté, maison, sexualité*. Paris: Seuil.
- Loyola, I. (1551). *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu*.
- Mead, M. (1980). *Cultura y compromiso*. Barcelona: Gedisa.
- Narodowski, M. y Baquero, R. (1994). ¿Existe la infancia? *Instituto de Investigaciones de Ciencia de la Educación*, 4.
- Postman, N. (1994). *The Disappearance of Childhood*. New York: Vintage Books.

Rushkoff, D. (1996). *Playing the future. How kid's culture can teach us to thrive in an age of chaos*. New York: Harpers.

S. A. C. (s.f.). *Mundo Gaturro*. Recuperado el 5 de mayo del 2013, de <http://www.mundogaturro.com/>

