

Miradas á educación infantil: adaptación, participación e inclusión na escola

M^a. Esther Martínez-Figueira (coord.)

MANUAIS DA UNIVERSIDADE DE VIGO, 64

Miradas á educación infantil : adaptación, participación, e inclusión na escola /
M^a Esther Martínez-Figueira, coord.

Vigo : Universidade de Vigo, Servizo de Publicacións, 2015
308 p. ; 17X24 cm. – (Manuais da Universidade de Vigo ; 64)

D.L. VG. 249-2015 – ISBN 978-84-8158-675-6

1. Educación de niños 2. Integración escolar I. Martínez Figueira, María Esther
II. Universidade de Vigo. Servizo de Publicacións, ed.

372.3
37.043

Edición:
Servizo de Publicacións da Universidade de Vigo
Edificio da Biblioteca Central
Campus de Vigo
36310 Vigo
Telf.: 986 812 235
sep@uvigo.es

© Servizo de Publicacións da Universidade de Vigo, 2015
© M^a Esther Martínez-Figueira, coordinadora

Printed in Spain - Impreso en España
ISBN: 978-84-8158-675-6
D.L.: VG 249-2015

Impresión: Tórculo Comunicación Gráfica, S.A.

Reservados tódolos dereitos. Nin a totalidade nin parte deste libro pode reproducirse ou transmitirse por ningún procedemento electrónico ou mecánico, incluídos fotocopia, gravación magnética ou calquera almacenamento de información e sistema de recuperación, sen o permiso escrito do Servizo de Publicacións da Universidade de Vigo.

Índice

Introdución	7
M ^a Esther Martínez-Figueira (coord.)	
PARTE I . BASES CONCEPTUAIS	11
Capítulo 1. Unha mirada á infancia: a cultura prefigurativa	13
Mariano Narodowski e María Eugenia Gaozza	
Capítulo 2. Aproximación á educación infantil: máis alá do asistencial	31
María José Ramos-Estévez e María Luisa Ríos Camacho	
PARTE II. ADAPTACIÓN, PARTICIPACIÓN E INCLUSIÓN	61
Capítulo 3. A influencia das experiencias de apego na relación entre o alumnado e o profesorado	63
Paloma Cabaleiro Fernández	
Capítulo 4. A adaptación escolar: unha oportunidade para a escola infantil	87
Fernando Tellado González	
Capítulo 5. Cara a unha visión globalizada do desenvolvemento do neno/a e o seu contorno	103
José Luis Iglesias Diz	
Capítulo 6. Un espazo para a participación: a saúde na escola infantil	141
Eva M ^a García García	
Capítulo 7. O ambiente de aprendizaxe e o profesorado de educación infantil como elación de variables inclusivas	161
M ^a Esther Martínez-Figueira e M ^a Beatriz Páramo-Iglesias	
Capítulo 8. Metodoloxías inclusivas para a educación infantil: método de proxectos	185
María José Ramos-Estévez e M ^a Mercedes González Caraballo	
PARTE III. EXPERIENCIAS DE INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL	219
Capítulo 9. O procedemento de Meichenbaum «Un, dous, tres, atendo!»	
M ^a Beatriz Páramo-Iglesias e M ^a Esther Martínez-Figueira	221

Capítulo 10. Unha práctica inclusiva en Educación Infantil co uso do encerado dixital interactivo (EDI)	231
Iria Reija Gámez e Manuela Raposo-Rivas	
Capítulo 11. Os obradoiros escolares como espazos de sensibilización. Unha experiencia en educación infantil: «O ciclope e a lúa»	255
M ^a Emma Mayo Pais	
Capítulo 12. A integración do ordenador na aula de educación infantil como resposta educativa a un síndrome de Down	267
Mari Luz Rodríguez González e Manuela Raposo-Rivas	
Capítulo 13. A integración na aula ordinaria dun neno con trastorno xeneralizado do desenvolvemento: resultados dunha experiencia	289
Tania Cid Rodríguez e Santiago Eduardo Pato Rodríguez	

Introdución

Miradas á educación infantil: adaptación, participación e inclusión na escola

M.^a Esther Martínez Figueira (coord.)

Universidade de Vigo

O reto actual é pasar dunha escola para poucos a unha escola para todos

(F. Tonucci, 2012)

A pesar de todas as reformas educativas levadas a cabo nos últimos anos, aínda mantemos e desenvolvemos escolas que reflicten as condicións e as características dun sistema educativo que non se deseñou nin pensou co obxectivo de ofertar e crear unha educación para todos. En consecuencia, se a diversidade ha de ser acolida e valorada na escola, necesitamos cambios substanciais no currículo e nos centros escolares. Pero esta asunción da necesidade de importantes cambios no ámbito escolar, no interior da escola, lévanos a cuestionarnos como podemos axudar a que centros escolares e profesorado –profundamente escéptico coa sucesión interminable de cambios dos últimos anos, coas actitudes máis enraizadas na nosa sociedade sobre as diferenzas humanas e o seu tratamento– se rearmen ideolóxicamente, moral e profesionalmente. Imos considerar os ámbitos de traballo desde os que cremos que deberían acometerse os novos esforzos de cambio na etapa de educación infantil.

Un primeiro aspecto sobre o que cabe referirse é que tipo de escola responderá ás formulacións de igualdade de oportunidades e diversificación de forma equilibrada, sen discriminar nin deixar persoas no camiño? Que currículo haberá de desenvolverse nesa escola? Que estruturas, relacións, recursos e cultura poden axudar os centros escolares e o profesorado a crear esa escola de todos, que ao mesmo tempo signifique unha mellora na calidade educativa? A resposta a estas preguntas desde as formulacións inclusivas implica unha toma de postura sobre a concepción da escola como organización para darlle cabida a todo o seu alumnado. Porque a resposta á diversidade de necesidades nunha escola inclusiva se basea no compromiso da escola con esa diversidade e, por tanto, na xeración de estruturas, relacións e prácticas que inclúan a diversidade de alumnado nas experiencias educativas comúns.

O papel do profesorado é crucial nestas pretensións. A súa formación ha de responder a un enfoque multidisciplinario, de maneira que poida desenvolver con eficiencia, eficacia e calidade a súa función docente, de titoría e xestora. Este enfoque plásmase neste libro, que presenta un modelo interdisciplinario de entender

a educación infantil desde o educativo, social e pediátrico. Consegue unir unha visión compartida sobre o mesmo eixe desde tres perspectivas diferentes pero complementarias e necesarias entre si.

Esta publicación trata de promover un proxecto educativo común cuxas achegas e cambios máis significativos xiran arredor de:

- A formación continua e complementaria, non só a formación inicial.
- Outro tipo de destinatarios, profesorado en activo e familias, non só o estudiantado de educación infantil.
- A consideración desta obra para outros contextos educativos como a familia, a comunidade, non só para as facultades e as escolas de formación de profesorado.
- A súa aplicación á práctica, non só á teoría e ao corpus do coñecemento.

Unha primeira mirada cara á etapa de educación infantil pasa por establecer un punto de reflexión sobre que é e implica a etapa educativa que nos ocupa. Tratar de entendela supón dar a oportunidade de iniciar os cambios que antes mencionabamos. O primeiro é asegurar unha base sólida que lle permita ao neno/a de infantil pasar da casa á escola (adaptación) e nesta poder participar (participación) nunha escola inclusiva (inclusión). Terminamos cunha relación de boas prácticas inclusivas.

No marco dunha educación infantil inclusiva, unha etapa educativa que sexa para todos, preséntase a obra *Miradas á educación infantil: adaptación, participación e inclusión na escola*. Trátase dun manual que recolle discusións e experiencias que fan posible que toda persoa poida, a pesar das súas desvantaxes individuais ou sociais, participar plenamente do seu dereito á educación. Noutras palabras, realízase unha pequena achega dirixida á inclusión do escolar e das familias desta etapa, necesaria para a promoción da xustiza social e a equidade. Para iso, organízanse os trece capítulos en tres partes.

Que é a infancia? E a educación infantil? É unha etapa educativa, asistencial, as dúas cousas? Que supón a escolarización? Que aprender? E que ensinar? Podemos facer o mesmo que antano ou cabe pensar en novos enfoques? Estas son algunhas das cuestións que antes de ler este libro puidese ter o lector/a sobre as implicacións educativas da educación infantil. Esta primeira parte da obra (*Bases conceptuais*) comprende dous capítulos referidos á infancia: «Unha mirada á infancia: a cultura prefigurativa» e «Aproximación á educación infantil: máis alá do asistencial». Con eles, aséntanse unhas bases conceptuais da educación infantil, non só analizando a evolución histórica dunha educación infantil, senón tamén contestando as interrogantes como se define, cales son as súas características centrais, cal é o seu rol no contexto actual, cal é o seu futuro. A resposta a estas cuestións debuxa a importancia e o valor que posúe a educación infantil, constituíndo unha etapa fundamental para o desenvolvemento dos nenos e nenas de idades temperás, ao permitirlles construír a súa personalidade, ampliar as súas experiencias e favorecer o seu desenvolvemento social.

Como neno/a: Quen é esa señora coa que mamá me deixa? Por que teño que estar aquí se estou máis a gusto no colo da miña mamá, na casa, cantándome e acariciándome? Como «profe»: Como podo facer para propiciar un vínculo afectivo seguro cos meus pequenos escolares? Ata onde chega a importancia do apego nestas idades? Manter ou non manter o apego na escola? Como familia: Por que o cambio de fogar á escola se nos fai tan duro? Que podo facer como familia para favorecer esta transición? E o profesorado: Como podo...? Que podemos facer...? De novo a familia: A miña nena é igual que as demais, por que se preocupan por facerlle actividades distintas ás do resto da clase? E non se terían que buscar outras propostas de traballo que permita que todos poidan traballar nas mesmas circunstancias? Estas son algunhas das preguntas que os diferentes actores da escola se van cuestionando a medida que van pasando por unha etapa ou outra.

Desde as primeiras vivencias que o neno/a ten, vese obrigado a adaptarse, con ganas de participar e con desexo de facelo desde un enfoque inclusivo. Esta secuencia de accións (adaptación, participación e inclusión) son o contido da segunda parte da obra. Nela inclúense seis capítulos referidos ao proceso da adaptación do menor desde a súa saída do fogar ata o gozo do dereito á educación. Os dous primeiros supoñen unha visión social do neno/a de 0-6 anos. Con «A influencia das experiencias de apego na relación entre o alumnado e o profesorado», a autora céntrase nas primeiras experiencias de apego que os nenos/as teñen cos seus coñecedores/as, que van ser esenciais no desenvolvemento da súa personalidade. Os proxenitores son os principais referentes, pero os seus mestres/as tamén o serán e poderán entrar a formar parte da historia vital dese alumno/a. Pola súa parte, «A adaptación escolar: unha oportunidade para a escola infantil» describe como se levou a cabo o proceso de adaptación escolar na Escola Infantil Andaina (A Coruña). O autor narra o proceso de transición da familia á escola, proceso que cabe coidar para non deixar no camiño a ninguén.

Esta visión social da adaptación do máis pequeno a un mundo de normas complementábase coa visión pediátrica: «Cara a unha visión globalizada do desenvolvemento do neno/a e o seu contorno» e «Un espazo para a participación: a saúde na escola infantil». Ambos os capítulos ofrecen as bases sobre as que construír unha crianza sa. Só así poderá ter a oportunidade da participación.

Por último, a visión educativa ofrécese desde os últimos dous capítulos desta parte: «O ambiente de aprendizaxe e o profesorado de educación infantil como relación de variables inclusivas» e «Metodoloxías inclusivas para a educación infantil: método de proxectos». Ambos os dous céntranse en ofrecer algunhas claves para asegurar que a participación do neno/a poida ser en termos de inclusión. Así, o primeiro farao por medio dunha reflexión sobre as aulas de educación infantil, lugar onde converxen máis elementos do que a primeiras puidese parecer. A análise das

referencias legislativas, os principios da aprendizaxe, as características psicoevolutivas e o desenvolvemento de competencias permite que sexamos quen de articular o ambiente ao servizo dunha educación para e por todos. No segundo traballo, as autoras xustifican o emprego do método de proxectos como unha das estratexias metodolóxicas que se recomendan para a adecuación do currículo, como unha das medidas para dar unha resposta ás necesidades educativas do alumnado.

Xa para terminar, poderíamos preguntarnos: a escola actual dálle resposta á sociedade do momento? Como debería ser a relación co noso alumnado, familias e comunidade? Como deberíamos incorporar a diferenza nas nosas aulas? Que facer para que sexa unha escola para todos? Como involucrar todos os nenos e nenas? Ensinar para todos ou para poucos? A resposta a estas interrogantes vén dada na terceira parte da obra (*Experiencias de inclusión en educación infantil*). Esta última parte ofrécelle ao lector/a unha pequena, pero selecta, recompilación de boas prácticas levadas a cabo na etapa de educación infantil. Amósanse evidencias de como as formulacións anteriores poden dar froitos nunha escola para todos. En total son cinco os traballos que se achegan:

–«O procedemento de Meichenbaum “Un, dous, tres, atendo!”». A través dun obradoiro móstrase un material que responde ao procedemento de Meichenbaum, como unha secuencia de pasos que os nenos/as destas idades deben interiorizar para que a súa aprendizaxe responda á significatividade e á metacognición necesarios para facer realidade a competencia aprender a aprender.

–«Unha práctica inclusiva en Educación Infantil co uso do encerado dixital interactivo (EDI)». Supón un proxecto de renovación metodolóxica e integra no desenvolvemento das unidades didácticas e das sesións de traballo semanais o uso do encerado dixital interactivo, por considerarse un recurso útil para a innovación educativa.

–«Os obradoiros escolares como espazos de sensibilización. Unha experiencia en educación infantil: “O ciclope e a lúa”». Desenvólvese cun grupo de alumnado de educación infantil do CEIP de Ribeira (A Coruña). Este participou nun obradoiro co que se pretendía traballar o respecto á diversidade, tomando como punto de partida un conto: «O ciclope e a lúa».

–«A integración do ordenador na aula de educación infantil como resposta educativa a un síndrome de Down». A base desta experiencia educativa é un proxecto de traballo sobre o uso do ordenador nunha aula de educación infantil. Entre o alumnado participante atópase un neno de 4 anos que presenta síndrome de Down.

–«A integración na aula ordinaria dun neno con trastorno xeneralizado do desenvolvemento: resultados dunha experiencia». Os autores realizan un estudo da evolución positiva que experimentou no seu desenvolvemento un neno durante dous anos académicos na aula ordinaria de educación infantil.

PARTE I
BASES CONCEPTUAIS

Capítulo 1

Unha mirada á infancia: a cultura prefigurativa

Mariano Narodowski
María Eugenia Gaozza
Universidade Torcuato Di Tella

Falar de infancia a principios do século XXI parece unha supina evidencia. Para o sentido común máis avezado, as nosas sociedades están compostas por nenos/as, adolescentes e persoas adultas. Porén, desde hai case medio século, a evidencia historiográfica mostrou que esta constitución e recoñecemento de determinadas etapas da vida, tal e como as coñecemos hoxe, son un produto da modernidade occidental, propias do desenvolvemento sociocultural posterior ao século XVI ou ao século XXII. Entón: que é esa cousa á que chamamos infancia? Ao longo deste traballo, intentaremos contestar esa interrogante formulándonos como se define, cales son as súas características centrais, pero sobre todo cal é o seu rol no contexto actual e, especialmente, cal é o seu futuro. Neste primeiro apartado, realizaremos unha breve recensión de autores que realizan unha análise histórica da construción deste concepto desde diversas perspectivas. Estas achegas por parte da historia da educación e da demografía histórica (especialmente da súa corrente francesa) permitiranos consolidar a hipótese de que a infancia é un produto dunha construción histórica enraizada no Occidente moderno.

1. Nomear a infancia

É que non sempre houbo infancia. A partir do clásico estudo de Philippe Ariès, *L'Enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*, e do traballo historiográfico de Adrián Wilson,¹ é posible describir dous momentos esenciais nos que o concepto de infancia empeza a xurdir. Nun primeiro momento, anterior ao século XIII ou XIV, os sentimentos que priman hoxe en día cara á infancia na cultura occidental non existían. É dicir, os nenos/as neste período non son especialmente queridos nin odiados, comparten xunto coas persoas adultas as actividades lúdicas, educativas e produtivas e, polo tanto, non se poden diferenciar.

¹ Adrián Wilson (1980): «The infancy of the History of The Childhood: an appraiser de Phillippe Ariès», *History and Theory*, XIX (2).

Nun segundo momento, correspondente á transición da antiga á nova concepción de infancia en Occidente, podemos destacar dous sentimentos concorrentes respecto da infancia: o *mignotage* e o interese propio pola infancia. O primeiro sentimento reconece a especificidade do neno/a en novas actitudes femininas, como a das nais e as *nurses*, especialmente a partir do século XVII. Este sentimento expresa a dependencia persoal do neno/a á persoa adulta e a necesidade de protección por parte desta. Empeza a mirarse o neno/a como un ser moralmente heterónimo e a formularse, así, o xurdimento do moderno sentimento de amor maternal.

O outro sentimento, destacable no momento no que comeza a xurdir o interese pola infancia, refírese ao fenómeno que consiste en mirar os nenos/as como obxecto de estudo e normalización, ao seren os pedagogos/as os suxeitos destacados neste proceso, e a escola ou, mellor dito, o proceso de escolarización, o escenario observable deste interese. Pediatras e psicólogos/as infantís tamén aparecen en escena para contribuír ao exame do infantil.

Nos últimos corenta anos, a obra de Ariès púxose baixo a lupa e puidéronse atopar fortes críticas e revisións desde varios campos académicos, como desde a demografía histórica,² a pedagogía,³ a psicoloxía histórica,⁴ só por mencionar algúns dos críticos da devandita obra. Porén, desde todos os campos, parece existir un acordo respecto dalgunhas evidencias ineludibles: a infancia é un fenómeno histórico e non simplemente «natural». As súas características no Occidente moderno poden ser esquematicamente delineadas a partir da heteronomía, a dependencia e o troco de obediencia coa persoa adulta a cambio de protección. Neste proceso, á par que se reconece o cativo como tal, este comeza a ser obxecto de dúas operacións fundamentais: constitúen un campo de estudo e de análise e, á vez, son empurrados a emigrar do seo da familia a unhas institucións producidas para os efectos de contelos (Narodowski, 2008); unha das institucións que os conterán é a institución escolar.

Varios discursos comezan a darlle forma ao infantil. Xa en 1550 se publica o libro *First Presbyterian Book of Discipline*, no que se clama por un sistema nacional de educación. Un ano máis tarde, a Orde de Ignacio de Loyola é a primeira que pensa nunha institución específica para reunir os escolares e ensinalles diversas disciplinas para unificar un método de ensino para todos os seus centros. Na *Ra-*

² Póde verse en Jean Louis Flandrin (1984): *Familles. Parenté, maison, sexualité dans l'ancienne société*. París: Seuil.

³ Póde verse en Willheim Birnkmann (1986): «La niñez en proceso de transformación. Consideraciones sobre su génesis, su desaparición y su valor efectivo para la pedagogía», *Educación*, 33, 7-23.

⁴ Lloyd De Mause (ed.) (1980): *The History of Childhood*. Londres: Souvenir Press.

tio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu (Loyola, 1551) regúlase o accionar de cada un dos membros da institución escolar segundo a súa función e xerarquía bosquexando, o que sería tempo despois, o sistema educativo moderno. Poucas décadas despois, o teólogo e pedagogo checo J. A. Comenius insta a necesidade de contar cun método determinado para ensinar e unha forma particular de organizar a aula. Así, establece tres dispositivos fundacionais: simultaneidade sistémica, gradualidade e universalidade (Narodowski, 1994 e 2000).

Sesenta anos máis tarde publícase unha obra epistemoloxicamente moi importante: *Some thoughts concerning education* de John Locke. Este libro desenvolve tres eixes fundamentais para ter en conta unha correcta formación da infancia: unha boa alimentación, un carácter virtuoso e un bo ensino. A importancia de atender correctamente a infancia radica en que a partir desta se chega a ser unha persoa adulta virtuosa: «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). En resumo, as ideas xesuítas, as ideas comenianas e as ideas de Locke sentarán as bases para conceptualizar a infancia e situala dentro dunha institución escolar necesaria para moldeala cara a unha adulez virtuosa.

Este proceso continúa coas voces de La Salle, Rousseau e Kant, quen terminarán por situar eses corpos submisos dentro da escola moderna. Fixeron falta varios séculos para que, en 1802, Herbart faga visible o discurso pedagóxico circulante e ocupe a cátedra que Kant deixara en Königsberg e comezando a impartir un seminario de pedagogía desde ese espazo. A pedagogía en tanto que disciplina humana, atopa a súa xustificación no concepto mesmo de infancia, pero tamén constitúe o campo do real que ao discurso pedagóxico lle pertence e no que debe actuar educando, disciplinando, instruíndo e desenvolvendo. Como demostramos noutro lado, a infancia xera un campo de coñecementos que a pedagogía constrúe pero, á vez, é un corpo –o corpo infantil, o corpo do adolescente– depositario do accionar específico da educación escolar (Narodowski, 1994).

Para dar conta da construción histórica do concepto de infancia, Neil Postman, na súa obra *The disappearance of Childhood* (1994), describe como a invención da imprenta leva ao longo de varios séculos a ser testemuña deste proceso. En particular, a impresión de libros como *First Erasmus's Colloquies* en 1516 sobre a importancia do control dos impulsos sexuais dos nenos/as ou *The book of children* en 1544, considerado o primeiro libro de pediatría, amosa como é necesaria a análise destes

discursos para comprender como comeza a orixinarse unha definición de infancia como oposición á adultez. Agora os nenos e as nenas teñen necesidades particulares que atender, particularidades que os afastan das persoas adultas. Estes discursos moldean e poñen nome a problemáticas e necesidades propias desta «nova» etapa que xorde. Pero, ademais, necesitamos contar coa análise do discurso pedagóxico e, posteriormente, co da psicoloxía da educación para poder entender en profundidade este proceso. A pedagogía, entón, sitúa esta infancia dentro dunha institución escolar. Converte o cativo en alumno. Agora os elementos definitorios da infancia (heteronomía, necesidade de protección etc.) aplícanse a un contexto diferente. Sen infancia a pedagogía simplemente non é posible.

O discurso pedagóxico posibilita naturalizar a condición de alumno/a dos nenos/as. A pedagogía e as políticas educativas reducen a infancia a corpos que quedan limitados á institución escolar; corpos que se supoñen heterónomos e obedientes. Dito doutro modo, para o discurso pedagóxico, e para ese *subphilum* cínic e realista que é a política educativa, a cuestión consiste en situar os corpos en posición de alumnado, a partir da súa condición presuntamente «natural» (é dicir, naturalizada pola pedagogía) de nenos/as ou adolescentes. Así, estes corpos quedan situados dentro dun suposto do discurso pedagóxico para o que a posición de alumno/a implica, en maior ou menor grao, a posición de cativo; polo que quen se constitúe en posición de alumno/a, calquera que sexa a súa idade, sitúase no «como se» dunha certa infancia heterónoma e obediente, aínda que desde o punto de vista desta mesma idade non necesariamente se trate de nenos/as.

Xustamente ser alumno/a na institución escolar moderna é, basicamente, ocupar un lugar heterónomo de non saber, contraposto á figura do docente, unha persoa adulta autónoma que sabe. Polo tanto, a escolarización consiste nun proceso de infantilización dunha parte da poboación, a que será restituída na escola, pero como alumnos/as. Este proceso de infantilización non opera soamente sobre nenos/as: quen ocupe o lugar de alumno/a, independentemente da súa idade ou do nivel educativo ao cal asista, deberá resignar a súa autonomía en canto ao seu saber e posicionarse en forma dependente e heterónoma fronte a un docente que haberá de decidir que se ensina, como se ensina e para que se ensina. A escola estaba para desterrar os saberes previos do alumno e asegurarse de transmitir o que ela consideraba que era o verdadeiro coñecemento. A institución escolar moderna consistía (e consiste) nun espazo de inscrición de saberes e poderes. A ela asistía un alumno cuxo corpo inerte debía ser disciplinado, educado, formado, en función a unha utopía sociopolítica preestablecida e de acordo con certas pautas metodolóxicas. A institución escolar presentábase como a institución que viña a salvar a infancia.

O alumno debía obediencia ao seu mestre, pois era un ser indefenso, ignorante e carente de razón. O docente, pola súa parte, era o encargado de guiar o alumno a unha situación de autonomía na que a obediencia xa non fose necesaria.

Cara a finais do século XIX, en Occidente non existían dúbidas de que a infancia debía ser unha cuestión central do estado, que dera lugar a que se realizase unha verdadeira política de administración masiva e centralizada do corpo infantil. Desta maneira, realizouse politicamente a teoría sobre o corpo infantil. Toda política educativa implicaba tres accións complementarias. Por unha parte, debía establecerse; é dicir, debía determinarse legalmente o status xurídico e pedagóxico dos corpos educables. Isto expresouse en leis de estado. No Occidente moderno, esta primeira forma de distribución e inclusión dos corpos tende á universalización da escolarización, que pretendía un descenso da marxinación da poboación pobre a través do sistema educativo. Todos á escola pública co mandil branco.

Obviamente, esta tendencia é legal (e, neste sentido, simplemente textual). En ocasións, algúns estados podían chegar a encarar políticas compensatorias para garantir esta tendencia á universalización por medio do apoio financeiro concreto, co obxecto de recolocar nas institucións a quen debían estar fixados a elas, pero que con motivo de factores esóxenos ao seu funcionamento (sociais e económicos, por exemplo) debían abandonalas. Por outra parte, esta política de administración dos corpos expresábase na constante distribución e redistribución das crianzas nas institucións escolares de acordo con diferentes criterios. Na *Didáctica Magna*, de Comenius, xa encontramos o primeiro criterio de distribución que aparece por vez primeira na pedagogía moderna. É a relativa á chamada intelixencia innata dos nenos e nenas e a súa capacidade «natural» de aprender: dun lado, os aptos e, doutro, os «inútiles» (para utilizar termos próximos aos do mesmo Comenius). Esta distribución apóiaa o concepto clásico de *educabilidade*, ou sexa, a capacidade humana de adquirir saberes en institucións escolares. Este concepto será o soporte dos sistemas educativos modernos. Un segundo criterio de distribución dos corpos aparece xa no século XVII. A idade dos nenos e nenas transfórmase no ítem por excelencia á hora de aplicar unha distribución dos corpos. Desta maneira, establécese que hai unha vinculación estreita entre a idade cronolóxica do alumnado e a posibilidade de adquisición de determinados coñecementos. Calquera distorsión entre ambos os factores dá como resultado un indicador de «anormalidade» ou «patoloxía» escolar. A pedagogía, primeiro, e a psicoloxía educativa, despois, foron xerando modelos cada vez máis rigorosos e sofisticados desta distribución cronolóxica, de control da relación entre idade e coñecementos, e chegaron incluso a discriminar o que é

a *idade mental* do que é a *idade cronolóxica*. A sofisticación no modelo explicativo, á súa vez, permitía unha maior sofisticación nas modalidades de distribución dos corpos dentro das institucións de educación.

Hai unha terceira forma de distribución: a meritocrática. Aquí, o papel central téñeno as políticas educativas que estaban orientadas a premiar ou a castigar (e, nese sentido, a marxinar e a relocalizar corpos) de acordo co denominado *desempeño individual*: trátase de determinar se o neno/a (en tanto que alumno/a) acadou as metas propostas pola política do saber e se se adaptou á escola da maneira en que se lle requiría. A redistribución meritocrática (e, en igual medida, a distribución cronolóxica) está estreitamente vinculada á existencia dun currículo nacionalmente unificado, que tamén é unha expresión da política pública en materia educativa.

En resumo, podemos dicir que a administración dos corpos por parte da política educativa estrutúrase a partir de tres estratexias por medio das cales se fixa o corpo infantil na institución escolar e se van distribuíndo eses corpos ao longo do tempo e do espazo de acordo con certos criterios (intelixencia natural, idade e desempeño individual) que non son máis que mecanismos derivados do discurso pedagóxico. Xa a finais do século XIX, os estados comezaron a desenvolver políticas educativas que administran os corpos creando condicións legais e institucionais para a súa posterior resignificación no plan dos dispositivos das institucións escolares. Como resultado deste proceso, encontramos unha multiplicidade de situacións: a identificación e discriminación do alumno/a-neno/a ou alumno/a-adolescente, a localización de certo tipo de alumnado na educación «diferencial» ou «especial»; as diferentes modalidades de «promoción» dun grao ou nivel ao seguinte, a mesma creación ou modificación de subsistemas e niveis de educación escolar etcétera.

Por suposto, é o saber pedagóxico o que determina, ao longo do tempo, o positivo e o negativo, o beneficioso e o prexudicial, o normal e o patolóxico dentro do sistema escolar. Desta maneira, a administración da infancia denota o seu carácter histórico. É imposible encontrar criterios pedagóxicos universais nin para fixar os nenos e nenas nas institucións escolares nin para redistribuílos nelas: todos os criterios son históricos e sociais. Tampouco se trata, como a pedagogía e a psicoloxía do neno/a intentan presentar, de condicións «naturais» ou «xenericamente humanas», xa que, desta maneira, se estarían presentando esas condicións como se fosen inherentes a un ser histórico, eterno. Como se a pedagogía e a psicoloxía do neno/a tivesen a máxica capacidade de desvelar esas esenciais.

Analizando a obra de Jean Baptiste de La Salle *La Conduite des Écoles Chrétiennes* (1720), obra escrita en 1706 para unificar criterios entre as escolas da Orde lasalliana, atopámonos coa seguinte clasificación do alumnado dentro das escolas francesas do século XVIII: nenos pequenos, deficientes físicos, curtos de intelixencia, os mimados e os apracibles, os viciosos e os caprichosos, entre outras categorías. O texto detalla como tratar cada un destes grupos de alumnos/as segundo as súas 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 as indicacións para tratar alumnos/as «viciosos» é contundente: non deben ingresar na escola. Este argumento, hoxe, está completamente descartado: o vicio –e o seu contrario, a virtude– xa non son categorías pedagóxicas predominantes, posto que a pedagogía actual non axuíza moralmente o alumnado, polo menos non abertamente.

Por outra parte, eran poucos os casos en que se excluía a infancia do proceso de escolarización. Cando isto sucedía, o alumno/a deixaba de ser considerado «non» para pasar a ser un/unha «menor». A institución escolar xa non é a encargada de albergalo. Agora a encargada de tal fin será unha institución especial de reeducación. Os seus desvíos xa non serán «indisciplina escolar», senón «delincuencia infantil-xuvenil», e a pedagogía xa nada ten que facer con eles: son obxectos de análise da psiquiatría e do dereito penal. As políticas educativas tradicionais eran máis ben sinxelas: todo neno e nena debía asistir á escola aínda que fose necesario utilizar a forza policial para conseguilo. Os menores, en cambio, aínda que teñen a súa propia institución, non entran dentro do discurso pedagóxico.

Pero, a dicir verdade, o normal e o patolóxico nas escolas son conceptos relativos ás historias e ás culturas. Por exemplo, e sen ir moi lonxe, a convivencia nunha mesma sala de clases de nenas e nenos hoxe é recomendable para «unha formación equilibrada da personalidade do alumnado», pero non hai máis de corenta anos discutíase se isto acaso «alentaba a perversión e a inmoralidade». Ou acaso por que –aínda hoxe– sobreviven os patios de mulleres e os patios de homes onde os xogos deben estar separados? Ou por que –aínda hoxe– rapaces e rapazas forman filas separadas como forma de evitar todo contacto corporal (incluso moitas destas prácticas perpetúan na escola sen poder ninguén dar conta de por que). En resumo, o que hoxe chamamos indisciplina escolar hai cincuenta ou sesenta anos podería ter sido asunto de psiquiatras ou de avogados penalistas...

Tanto o obxecto «infancia» como o obxecto «adolescencia» deben verse como o discurso psicolóxico ou didáctico co que se comprenden e, á vez, xustifican as relocalizacións e posúen, todos sen excepción, un status que se configura ao longo da historia e que, polo tanto, non constitúen nin obxectos nin explicacións «naturais». Corpo dócil no sentido de Foucault, corpo maleable, a infancia é construída como ese lugar de heteronomía e xogo do que sempre sentimos nostalgia. Un espello no que se reflicte a nosa racionalidade adulta, heterónoma, severa (Corazza, 1998). Un lugar construído a partir da carencia de razón, de autonomía, da carencia de saber.

Esta descrición da infancia pode atoparse en numerosas convencións e declaracións sobre os dereitos do neno/a. Podemos mencionar, xa ao principio do século xx, en 1924, a Declaración de Xenebra sobre os dereitos do neno/a e, en 1959, a Declaración dos dereitos do neno/a adoptada na Asemblea Xeral das Nacións Unidas, onde se describe: «O neno/a, pola súa falta de madurez física e mental, necesita protección e coidados especiais, incluso a debida protección legal, tanto antes como despois do nacemento». Isto non é un dato menor, posto que a devandita afirmación é sostida na Declaración universal de dereitos humanos, no Pacto internacional de dereitos civís e políticos (en particular, nos artigos 23 e 24), no Pacto internacional de dereitos económicos, sociais e culturais (en particular, no artigo 10) e nos estatutos e instrumentos pertinentes dos organismos especializados e das organizacións internacionais especializadas en temas de infancia, demostrando a adhesión da maioría dos estados a ela.

2. Cara á fin da infancia

Ten sentido continuar buscando un corpo heterónimo, obediente e dependente das decisións adultas, un corpo así procesado, por enteiro, en institucións escolares? Desde hai décadas, a literatura internacional vén sostendo que a tradicional definición de infancia está sendo cuestionada. Traballos como os de Postmann e W. Brikmann demostran que a concepción de infancia tal como a coñecemos está chegando á súa fin.

Pola nosa parte, sostemos que esta crise no concepto moderno de infancia non determina a súa clausura, senón que a está levando cara a dous polos: infancia hiperrealizada e infancia desrealizada (Narodowski e Baquero, 1994).

Unha infancia hiperrealizada é un tipo de infancia 3.0. Nenos e nenas conectados vinte e catro horas ao día aos diversos dispositivos aos que teñen acceso: *smartphones*, tabletas, *smartTV*, consolas de videoxogos, por mencionar só algúns. Nenos e nenas dixitais aos que lles é imposible imaxinarse un mundo en que a

información, e o mundo mesmo, non estea ao alcance da súa man a través de internet. Nenos e nenas que viven na máis absoluta inminencia, na realización inmediata do desexo. Nenos e nenas que son mestres/as dos seus pais e nais, dos seus mestres e mestras. Nenos e nenas que parecerían non necesitar máis a protección do adulto ou, mirando outra cara da moeda, non xeran demasiada necesidade de protección por parte das persoas adultas.

Antes, a infancia era só a paciente espera á adultez. Distintos rituais indicában-nos que nos acercabamos a esa etapa: o primeiro soldo, o debut sexual, o primeiro auto, as primeiras vacacións sen a familia. Pero, na actualidade, os nosos nenos e nenas non esperan. Desde idades cada vez máis temperás demostrannos que xa están realizados como tales. O acceso ao coñecemento xa non está nos últimos estantes inalcanzables dunha biblioteca, está nas súas mans. Aprenden o dominio do control remoto, do DVD, da tableta sen necesidade dun manual de instrucións, sen unha persoa adulta que os guíe. Simplemente interactúan con aquilo que buscan. E é nesta interacción coas novas tecnoloxías que desenvolveron códigos propios; códigos que levan tras de si o uso desas novas tecnoloxías.

Por exemplo, o correo electrónico non substituíu a carta, senón que é –máis ben– unha nova forma de comunicación cun código propio. Emoticonos, arquivos adxuntos, *links*, abreviaturas de palabras como RT (*retweet*), AFK (*away from key board*) ou LOL (*Laughing Out Loud*) son partes do vocabulario co que interactúan, se moven, se expresan os nosos nenos/as hiperrealizados. Son códigos construídos por eles, para eles. Hoxe, as redes sociais fan que a xente nova traspase fronteiras, comparta música, vídeos, textos, e moitas outras cousas máis desde puntos distantes do planeta. Sitúanse, así, dentro dunha comunidade global onde o máis apto é quen consegue máis seguidores (*followers*) ou máis «gústame» (*likes*).

Margaret Mead (1980), antropóloga estadounidense, describe esta infancia hiperrealizada inversa na nosa actual cultura. Esta autora define este escenario como unha cultura prefigurativa: cultura de cambios vertixinosos, violentos e continuos na que só os formados na cultura do inmediato teñen a palabra autorizada. Lonxe está quen pertence á vella cultura posfigurativa, na que os cambios eran tan lentos que os seus impactos eran visualizados por xeracións posteriores. Nesa tradicional cultura, o valor supremo era a experiencia acumulada ao longo da vida. A persoa adulta era a encargada de transmitir os coñecementos dunha xeración a outra para que a súa cultura perpetuase. Dito noutras palabras, o coñecemento posuía aquel lonxevo ancián da aldea e non un *link* de acceso directo a Wikipedia. Pero, tamén, lonxe están da cultura cofigurativa, a que rescataba «o novo» como sinónimo de rebeldía, sempre

contracultural. Nesta actual prefiguración, a cultura lexítima é na que a infancia e a adolescencia constitúen valores prominentes: xa non se trata de mostrar engurras que denoten experiencia; xa non se trata de chegar a vello para ser respectado e 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?» Xa que o cambio é o único constante, quen son os que nos lideran? Quen son obxecto de culto? Xustamente eles, xente nova hiperrealizada: *teenagers* ou, mellor dito, *screenagers*. Se, como expresamos anteriormente, as persoas anciás xa non son as que posúen o coñecemento e aquela etapa xa non se ve como o apoxeo dunha persoa, quen son os que exercen ese poder? Na actualidade, a xente nova: xa non se trata da experiencia, senón de manexarse no inmediato por parte do que logra dominar o medio cambiante no que estamos inmersos. Nesta cultura prefigurativa, o importante xa non son as engurras que marcan o paso do tempo; polo contrario, o importante é borrar toda marca que o tempo nos deixara para mostrar, cal trofeo, a nosa vida «xjuvenilizada».

É preciso demostrarlles aos outros e demostrarnos a nós mesmos que vivimos no aquí e no agora a calquera prezo: cirurxías ou *photoshop* están á orde do día. Basta con observar os avisos publicitarios para advertir que os nosos modelos xa non se atopan no pasado, senón que son os novos cos seus corpos virxes de marcas de tempo, co seu espírito que se supón libre, co seu apego ás pantallas e co seu dominio da tecnoloxía, os que son o estereotipo que cómpre seguir. No libro *Playing the Future* de Douglas Rushkoff (1996), advertimos unha infancia que, en vez de depender do adulto, é capaz de guiar este nun mundo en caos.⁵ En resumo, o futuro é o dun mundo sen persoas adultas.

Neste escenario, nenos, nenas e adolescentes hiperrealizados ensaian o mundo que ven, xogan no contexto das incertezas e a desorde virtual. Infancia e adolescencia de surf, *skate*, *longboard* e *snowboard* no que os/as novos tripulantes navegan sobre superficies hostís e turbulentas (a neve, as ondas, a rúa) coa única convicción posible: que non existe un único camiño para chegar, na medida en que non se goberna o contorno. O surfista non domina a onda, só se vale dela sen esperanzas de domesticala, sen posibilidade ningunha de ser un suxeito soberano da súa propia actividade. En canto ao punto de chegada, o final é o punto do que se parte: xa non hai «progreso» nun sentido acumulativo, senón unha circularidade cada vez máis perfecta e eficiente que, con cada avance tecnolóxico, nos empuxa, brutalmente, á liña de largada.

⁵ Adrián Wilson (1980): «The infancy of the History of The Childhood: an appraisar de Phillipe Ariès», *History and Theory*, XIX (2).

Se observamos os novos videoxogos que hoxe en día os rapaces/as elixen como entretemento, notaremos que xa non perseguen os mesmos obxectivos dos videoxogos de hai vinte ou trinta anos: a meta era chegar á gran final, durar o maior tempo posible no xogo. Unha ficha ou unha moeda que habilitaba o xogo debía equivaler varios minutos de diversión: había que evitar a pantalla negra co odiado *game over*.

Polo contrario, o obxectivo dos novos videoxogos xa non é «durar», pois a maioría dos xogos xa non trae un final establecido, senón que «gaña» o que adquire a maior habilidade no xogo. Pensemos en xogos como o Age of Empires⁶ ou o famoso Counter Strike. O premio é o recoñecemento dos demais xogadores/as que non poden vencernos. Recordemos que, tempo atrás, os xogadores/as se contentaban con poñer os seus pseudónimos na pantalla de *scores* e, desesperadamente, desexábase que o xogo escollera o xogador para unha partida gratis. Lonxe están eses días. Hoxe podemos observar como os nosos nenos e nenas poden pasar horas conectados con outros xogadores en xogos como os xa mencionados, ou o Battlefield⁷ ou o SOCOM (Special Operations Comand).⁸ Nestes escenarios non se trata de gañar ou perder vidas, senón de continuar no xogo. Xa non se gardan as partidas para avanzar a outro nivel, non se trata de acumular puntuación ou horas de xogo. Trátase de comprar accesorios para que o noso personaxe nos brinde a maior satisfacción, renda máis ou presumamos do seu aspecto e armamento.

Nenos, nenas e adolescentes hiperrealizados xa non reclaman un ioiío ou figuríñas, senón a réplica «pluscuamperfecta» dunha pistola Glock 18c, granadas de fume ou *flashbangs* para que o seu personaxe poida vencer terroristas, invadir territorio inimigo ou saír a roubar autos como no Grand Theft Auto.⁹ O mercado de videoxogos cada vez máis pon en risco a definición de realidade como termo oposto á virtualidade (Burbules, 2005): carreiras de autos que suceden na pantalla, pero que se manexan con pedais e volante; videoxogos nos que se disparan armas e se pode sentir a vibración do tiro, advertir a súa potencia.

A realidade aumentada máis que nunca fainos preguntar: que é o verdadeiro? Os límites do verdadeiro desvanécense no momento en que a carrozaría realmente trema e o pequeno xogador tome conciencia (de xeito visual por medio da pantalla, pero de xeito táctil por medio do tremor do manubrio) de que o auto chocou.

⁶ Foi creado e publicado por Ziosoft.

⁷ Foi publicado por Electronic Arts (2002).

⁸ Foi creado e publicado por Sony (2002).

⁹ Rockstar Games (1999).

Mundos virtuais como os Sims,¹⁰ onde se pode personalizar o contorno, a figura do noso personaxe, os seus gustos, as súas fantasías e compartilas con anónimos que tal vez se atopen do outro lado do mapamundi. Videoxogos onde é posible bañar un can «virtual» xesticulando a acción fronte unha cámara, acaricialo e ata ensinalle trucos. Xogos que nos permiten cometer un xenocidio privado e virtual empuñando a réplica perfecta dunha metralladora Uzzy. Videoxogos nos que a propia historia da humanidade é cuestionada da man dun templario¹¹ que busca coñecer as verdades detrás dos grandes acontecementos históricos do mundo. Nenos, nenas e adolescentes hiperrealizados observan atónitos e algo anestesiados os ademáns vitoriosos dun ladrón de autos que debe ir gañando terreo nunha cidade comprando policía corruptos, sendo parte dun grupo de gánsters e asasinando o político que non asina o documento necesario para lograr o obxectivo.

Pero non soamente a industria dos videoxogos nos mostra esta infancia hiperrealizada. Hoxe, os nenos e nenas son emperadores mediáticos. Control remoto en man fan *zapping* de centos de canles que teñen dispoñibles con só un clic. Acceden tanto a canles exclusivas para eles (incluso xa se dispoñen canles para bebés como BabyFirstTV), pero tamén a canles exclusivas para persoas adultas, e apodéranse de experiencias e saberes que aos vellos adultos lles custou décadas procesar. Nenos e nenas que transcorren os seus días entre pantallas: pantallas de televisión, de videoxogos, de tabletas ou de *notebooks* na escola; *smartphones* indispensables para non desconectarse nin un segundo.

Aínda con canles como Disney Channel ou Disney Extreme que transmiten vinte e catro horas diarias, o aburrimiento está á orde do día. Xa non hai que esperar pola hora dese programa favorito que se seguía desesperadamente. Xa non existe o temor ao castigo de non poder ver a televisión. Hoxe, o peor dos castigos sería «desconectalos». Pero, aínda que quixeramos, non poderíamos. Sempre haberá algún dispositivo na escola ou no grupo de amizades que lles permita conectarse, a pesar da orde adulta. Rapaces e rapazas procesados de xeito mediático na flexibilidade constante, no cambio perpetuo. Rapaces e rapazas cuxa ecoloxía tende ao movemento e á percepción de que son eles os que, finalmente, coñecen a clave do mundo por vir, do futuro que xa chegou hai tempo. Rapaces e rapazas que, como nos debuxos animados *Ben 10*, son os encargados de salvar o mundo.

¹⁰ Foi publicado por Electronic Arts (2000).

¹¹ Personaxe da saga de videoxogos *Assassin's Creed*, a cal foi producida por Ubisoft.

3. Infancias desrealizadas

Hai unha realidade que non podemos deixar de analizar: a infancia desrealizada. É a infancia da rúa. É a infancia que desde idades temperás traballa, que vive na rúa, que non está ao abrigo da persoa adulta, que atopou suficientes ferramentas para ser independente, autónoma. Son os rapaces e rapazas que vemos pola noite intentando subsistir, que puideron reconstruír unha serie de códigos que lles brindan certa autonomía económica e cultural e lles permiten realizarse, mellor dito *desrealizarse*, esa é a palabra correcta, como infancia. Son nenos e nenas que nos custa definir como tales, xa que non nos espertan aqueles sentimentos de protección e de tenrura que debesen espertarnos. Son nenos que non están infantilizados. Son nenos que traballan, que piden nas rúas, que viaxan dun lado a outro en busca dalgún refuxio onde durmir. Son nenos con recursos necesarios para non depender dunha persoa adulta (e adultos que non ven a necesidade de protexelos). Buscan os seus propios alimentos, non lle renden contas a ninguén e adquiren as súas propias categorías morais da rúa.

Esta é a infancia que non queremos recoñecer. Recoñecela é aceptar o noso fracaso como adultos que teñen a obriga de protexela; é explicitar –definitivamente– a persistencia dun mundo sen persoas adultas. Lémbra-nos constantemente aquilo que debeu ser erradicado, aquilo que quita o noso sono de pureza, sofisticación e impecable virtualidade. É aquela infancia que non está incluída fisicamente dentro das relacións de saber, e a que, ademais, se exclúe institucionalmente: trátase da infancia excluída fisicamente destas relacións de saber, pero tamén excluída institucionalmente. Así como a invención da imprenta produciu o analfabetismo, internet e os novos dispositivos que permiten entrar á gran «nube» están tamén creando unha nova xeración de analfabetos virtuais: os desenchufados, os rapaces e rapazas *unplugged* que, posiblemente, nunca estarán en liña. Non falamos aquí de acceso a internet soamente. Falamos da posibilidade de acceder a distintos dispositivos tecnolóxicos que posibilitan adquirir ferramentas necesarias para a vida moderna.

Moitos poderán preguntarse que hai de novo neste esquema de hiper e desrealización se sempre houbo rapaces e rapazas en contextos desfavorables mentres outros gozan de extremas comodidades? É verdade que a pobreza existiu sempre. Tamén é certo que, xa desde os inicios do século XIX, nos albores da Revolución Industrial europea, a escola pública se construía como o ámbito por excelencia capaz de absorber xustamente eses nenos. Xa Charles Dickens nos narra as desventuras dun Oliver Twist sen pai e sen mestre, que sobrevivía só nos baixos fondos londinienses. Pero, a diferenza dos tempos actuais, na modernidade os discursos políticos e peda-

góricos clamaban por unha institución escolar capaz de salvar esta infancia. Supoñían que todos os rapaces e rapazas poderían atopar, nunha escola pública, a posibilidade de ser neno, de aprender a xogar, a estar con outros nenos e nenas, acceder a coñecementos propios da súa idade. Desta maneira, perseguíase un ideal pansófico e a utopía sociopolítica levantaba carteis de promesas de inclusión para esa infancia. O bo de Oliver era rescatado por un bo burgués caritativo que ía restituírle a súa verdadeira nai, que, para libralo de todo mal, ía enviálo á escola.

Hoxe en día ese relato deixou de ter validez. Pode verse nas estatísticas e nos datos de organismos financeiros internacionais, nos que se basea a pedagogía, que se está aceptando a idea de que esta infancia desrealizada non será salvada pola escola. Para estes nenos non haberá unha infancia realizada senón que, como moito, o estado ou as organizacións non gobernamentais serán capaces de implantar distintas políticas de compensación para eles. Xa non se busca a posibilidade de facelos dependentes e heterónomos. Así xorde unha nova categoría de neno incorrrible: o cativo ou adolescente marxinal sen retorno, para o cal as nosas nacións baixan a idade de imputabilidade dos delitos penais para posibilitar que os axuícen, esquecendo a súa calidade de neno ou adolescente, para que atopen penas iguais ás das persoas adultas. Iso si, isto último expresado cun non disimulado xesto de preocupación: as cousas non son o que eran...

Pero como van ser heterónomos estes nenos e nenas? Que rol cumprimos as persoas adultas fronte a eles? Esta infancia preséntasenos perigosa. Posúen unha máscara que debería inspirarnos tenrura, pero sabemos que detrás se esconde un adulto en pequeno disposto a todo. Tal como o mostra o periodista brasileiro Gilberto Dimenstein no seu libro *Meninas da noite* (1992), no que se denuncia a situación das nenas e adolescentes prostitutas nos *garimpos* (minas de ouro da Amazonia) e nos suburbios miserables das grandes cidades do Brasil, en cuxas páxinas centrais se amosan fotos dalgunhas das rapazas entrevistadas, quen, ante a presenza do fotógrafo, posaban mostrando os seus atributos eróticos. Xustaposición fatal (Narodowski, 1999), capaz de facer desvanecer os máis altruístas soños de redención e emancipación deses corpos riseiros, provocativos, definitivamente ambiguos, infantís e adultos á vez; coa mirada inocente que sabemos construír nos nenos e nenas e, no mesmo momento, coa sensualidade mercantilizada en liquidación.

Podemos dicir, entón, que está claro que a pedagogía ou a psicoloxía educacional está deixando de analizar a infancia desrealizada a partir das súas clásicas categorías. Desta maneira, esta *despedagogización* convértese nunha forma sutil, pero efectiva, de *enuizamento* do corpo infantil e xuvenil: para entender estes

nenos/as e estes rapaces/as xa non debemos recorrer a tratados de pedagogía, senón a tratados de dereito penal ou, como moito, a tratados de psiquiatría legal. O seu lugar xa non é a escola, senón o instituto correccional e, incluso, a cadea. A inviolabilidade dese corpo infantil condenado a esquivar o seu destino de ser protexido atopou, por desgraza, o seu lugar. Para esta infancia desrealizada tamén creamos institucións. Cabe destacar que esta invisibilidade, esta exclusión, é un fenómeno moito máis complexo do que parece. Non se trata soamente dun sistema xudicial que establece onde debe estar esta ou aquela infancia, a que institución pertence. É cada vez máis común atopar expedientes xudiciais nas escolas. Xa non se trata da mestra que cita a familia para falar do comportamento do alumnado. É a mestra que le un expediente xudicial e ten que dar conta dos actos do seu alumnado ante un xuíz. É un xuíz que solicita información sobre un menor que cometeu un delito na escola. Pero, tras esta fachada de inclusión, este intento de integrar estes nenos/as á institución escolar por parte do Estado, atópase unha sociedade que parecería non querer soste-la idea. As escolas quedan clasificadas pola mesma comunidade segundo que tipo de comunidade albergue: escolas *de e para a* elite, escolas para rapaces/as inmigrantes, escolas para rapaces/as desrealizados.

4. Que hai despois da infancia?

Tal como o expresabamos noutros textos (Narodowski, 1999), o despois da infancia —o mundo sen persoas adultas— é un mosaico de situacións contraditorias: rapaces nas escolas primarias que van con revólveres e armas de todo tipo e nos videoxogos portan réplicas exactas daquelas armas letais. Rapaces que antes de entrar ao seu salón de clase deben pasar por detectores de metais para demostrar que van desarmados á escola. Rapaces e rapazas anoréxicos cuxo obxectivo é non ser gordos, nenas postas como obxectos desexables como se fosen Barbies. Rapaces/as que administran a súa química corporal con medicamentos receita-dos, con substancias ilícitas ou co que a caixa de primeiros auxilios da casa dispón. Rapaces de mitoloxía *Dragon Ball*, que teñen morriña dos seus pais Goku con fillos Gojan. Rapaces que queiman outro rapaz porque non quería entregarlles un par de zapatillas ou o teléfono móbil. Rapaces que se queixan en televisión porque a directora da súa escola lles entregaba legalmente os resultados das avaliacións nacionais e eles querían ser competitivos. Rapaces que toman a escola en sinal de protesta por condicións edilicias, cambios de plans estudiantís ou polas bolsas escolares. Rapaces da xeración *cartoon network*, de vinte e catro horas diarias de televisión, os 365 días do ano. Rapaces nunha academia de *escruche*, formándose. Rapaces saturados con videoxogos nas súas casas (PS3, WII, XBOX360), nun centro comercial (mentres

os seus pais e nais, tranquilos, consomen) ou nas salas de espera das grandes terminais ferroviarias; rapaces que xogan ao fútbol virtual ou o seu obxectivo principal é poñer unha bomba en Oriente Medio, a través da pantalla do Counter Strike¹² ou Rescatando a princesa Zelda (The Legend of Zelda)¹³ (na súa videoconsola, no PC ou nalgún *cyber* que os aloxa na escuridade por uns pesos á hora). Rapaces «sub cero». Rapaces www.disney.com. Rapaces que xa non comen á mesa, en familia, en restaurantes, senón que teñen o seu propio espazo con mesa para eles, menú exclusivo e un sector dedicado a divertilos con inchables, computadoras e, para algún nostálxico, lapis e papeis para debuxar.

Algo está cambiando, talvez definitivamente, na nosa infancia (Narodowski, 1999). As persoas adultas eramos as responsables de protexer, de coidar, unha infancia indefensa. O neno/a entón era un pequeno submiso cuxa razón incompleta e os seus coñecementos pouco útiles o facían un ser obediente. Infancia era igual a dependencia, obediencia e heteronomía. E agora, por que deberían obedecernos? Se agora son eles os que teñen o lugar do saber informático e telemático. Son eles os posuidores dun mundo tan lexítimo como o noso. Un mundo como o da persoa adulta onde consomen e logo existen; e, se non consomen, emerxen con violencia e, finalmente, existen, aínda que esa emerxencia lles custe o encerro, a prisión e ata a morte. É a infancia a portadora dunha cultura lexítima que obriga os seus pais e nais e mestres e mestrás a adaptarse a ela: xa non é o rapaz o que debe calar fronte á cultura escolar, senón a escola a que se adapta ás novas situacións. Unha escola que intenta, por un lado, adaptarse ao seu alumnado pero, por outro lado, aínda non está disposta a afastarse daquel ideal comeniano de «ensinar todo a todos» e «de igual maneira ao mesmo tempo». Así, atopamos escolas cheas de pantallas interactivas, de computadoras, de tabletas, de libros electrónicos e televisores *full HD*, xunto con prácticas pedagóxicas baseadas na exposición do docente. Libros de lectura que parecen revistas de historietas, cómics, editoriais que compran os dereitos sobre personaxes de historietas ou debuxos animados para que os seus libros escolares sexan máis entretidos. Docentes que se definen como «animadores». Horas de clase nas que se permite ver a televisión: «Así os rapaces aprenden a ser telespectadores/as críticos» (porque ademais de soportar a televisión hai que soportala «criticamente»). Rapaces hiperadaptados aos medios e á violencia. Cati-vos que se realizan, xa non a través da obediencia da tenrura ou da adquisición de experiencias, senón do descubrimento das posibilidades que posúen para operar con eficiencia nun mundo que cambia con eles.

¹² Foi publicado por Valve (1999).

¹³ Foi publicado por Nintendo (1986).

Ante eles, atópanse uns adultos desorientados, desesperados por aquela época na que eles eran o centro. Adultos nostálgicos que castigan con amoestacións, que lles lavan a boca con xabón, que os ispen en público, que os chaman drogadictos por festexar a fin do curso ou que rogan polo descenso da idade de imputabilidade penal e ata pola pena de morte para a delincuencia infantil e xuvenil. Manifestacións perversas da morriña dun tempo que se foi. Infantilización á forza, que deixa en evidencia a nosa impotencia adulta e que diminúe na capacidade «disciplinadora» (Narodowski, 1999).

Mozos e mozas cada vez «máis adultos» (as comiñas amosan que non hai palabras para esta situación) pola súa capacidade de elección e a súa independencia tecnolóxica. Ao mesmo tempo que se atopan cada vez máis indefensos fronte á influencia máis mediática e a compulsión ao consumo: o que os coloca nunha posición privilexiada tamén os expón e debilita. Rapaces que nos obrigan a reflexionar acerca dunha nova época de novas ilusións, novas desilusións e, especialmente, de novas infancias. Rapaces que nos mostran que aquela institución que naceu desde o século XVII (esa que está á volta das nosas casas) para albergalos e darlles respostas, xa non sabe que facer fronte a estas novas, indeterminables e talvez infinitas infancias.

Ao mesmo tempo, onde estamos nós? Os adultos, os seus educadores/as, tratamos infrutuosamente de reconstruír ese espello no que se reflectía a nosa racionalidade. Pero nos estamos empezando a dar de conta de que isto xa non é do todo posible. Nalgún punto, ese espello rompeu, as súas partes estalaron e devolveunos imaxes que xa non nos permiten reconstruírnos a nós mesmos desde as nosas orixes. Ao contrario, mirar cara ao mundo dos rapaces, volvendo a Rushkoff, non significa retrotraernos con morriña cara ao noso propio pasado, como ocorrera antano. Mirar o mundo dos rapaces implica mirar para adiante: eles son o noso propio futuro ou, simplemente, nós seremos eles.

5. Referencias bibliográficas

- BIRKMANN, W. (1986): «La niñez en proceso de transformación. Consideraciones sobre su génesis, su desaparición y su valor efectivo para la pedagogía», *Educación*, 33, 7-23.
- BURBULES, N. (2005): «Rethinking the virtual», en J. Weiss; J. Nolan e P. Trifonas (eds.): *The International Handbook of Virtual Learning*. Dordrecht: Kluwer Publishers, 3-24.
- CLAWI (s. d.): *Mundo Gaturro* [en línea]. [Ref. do 5 de maio de 2013]. Disponible en: <http://www.mundogaturro.com/>.
- 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 escolacizada no contexto da globalização*. Rio de Janeiro: Vozes.
- DE LA SALLE, J. B. (1720): *Conduite des Écoles Chétiennes*. París: Procure Général.
- DE MAUSE, L. (1980): *The History of the Childhood*. Londres: Souvenir Press.
- DIMENSTEIN, G. (1992): *Meninas da noite*. São Paulo: Companhia das Letras.
- DISNEY (s. d.): *Club Penguin* [en línea]. [Ref. do 5 de maio de 2013]. Disponible en: <http://www.clubpenguin.com/es/>.
- FLANDRIN, J. (1984): *Familles. Parenté, maison, sexualité dans l'ancienne société*. París: Seuil.
- LOYOLA, I. (1551): *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu*.
- MEAD, M. (1980): *Cultura y compromiso*. Barcelona: Gedisa.
- NARODOWSKI, M. e R. BAQUERO (1994): «¿Existe la infancia?», *Revista del Instituto de Investigaciones de Ciencia de la Educación*, 4, 61-66.
- NARODOWSKI, M. (1999): *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Bos Aires: Noveduc.
- POSTMAN, N. (1994): *The Disappearance of Childhood*. Nova York: Vintage Books.
- RUSHKOFF, D. (1996): *Playing the future. How kid's culture can teach us to thrive in an age of chaos*. Nova York: Harpers.