



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



Trabajo Final de Grado

Monografía

Escuela e Infancia en época de crisis: una mirada crítica

Laura Rocha Carpiuc

Tutora: Claudia Lema

Montevideo
Mayo 2017

Índice

Resumen.....	3
Introducción	4
Capítulo 1: Genealogía de la Escuela como Institución	7
Modernidad e instituciones modernas	7
La Escuela Moderna	11
Capítulo 2: El concepto de infancia desde la época moderna a la actualidad.....	15
Capítulo 3: Escuela e Infancia en la <i>posmodernidad</i>	22
Caracterizando la época <i>posmoderna</i>	22
La Infancia en la posmodernidad.....	25
La <i>Infancia</i> y los <i>niños posmodernos</i> en la Escuela hoy	28
<i>Aparente solución</i> : medicalización infantil	31
¿A qué son expuestos los niños y niñas?.....	34
Una alternativa a la interpretación del conflicto	35
Conclusiones.....	37
Referencias.....	39

Resumen

El trabajo realiza un análisis crítico de la relación entre Escuela e Infancia en el contexto de los cambios que están atravesando las sociedades occidentales, ante el resquebrajamiento de las instituciones modernas y los procesos de construcción de un nuevo orden mundial.

El objetivo se centra en examinar cómo los cambios que se han procesado en la cotidianeidad de niños y niñas entran en tensión con una Escuela que no ha sido capaz de “actualizarse” desde su nacimiento como institución moderna y afronta dificultades para responder a las nuevas formas de ser y estar de la niñez. En lugar de asumir el desafío de iniciar un proceso autocrítico y autor reflexivo, frente a la *nueva niñez* la Escuela ha asumido una posición que aborda superficialmente el problema, identificándolo como un *problema de los niños* que no logran ajustarse a las exigencias del modelo educativo moderno, en lugar de mirarse a sí misma para identificar de qué forma su configuración contribuye a las problemáticas de lo que se ha denominado como *crisis educativa*.

A partir de esta forma de entender la crisis educativa de la cual la Escuela misma es protagonista, se ponen en marcha una serie de discursos y prácticas que en un intento de resolver la conflictiva en cuestión, terminan resultando ineficaces para dar cuenta de ésta y además repercute negativamente en los procesos de aprendizaje, de crecimiento, de desarrollo intelectual y psíquico de niños y niñas. En particular se hará foco en la patologización de la infancia.

Introducción

La presente crisis del sistema educativo es un asunto en boga pero muy difícil de abordar por la complejidad que reviste. Como afirma Lema (2012), “una de las aristas a través de las que podemos pensar el tema, es la caducidad de un dispositivo de enseñanza y aprendizaje instalado por la modernidad (...)” (p. 149): el dispositivo escolar.

En el presente trabajo se realiza un análisis crítico de la relación entre la Escuela y la Infancia en el contexto de los cambios que están atravesando las sociedades capitalistas occidentales, ante el resquebrajamiento de las instituciones de la modernidad y los procesos de construcción de un nuevo orden mundial.

Las tensiones que se identifican en esta relación responden, en buena medida, a que, por un lado, la Escuela ha permanecido prácticamente sin modificaciones desde su configuración como institución en la modernidad hasta al día de hoy, mientras que, por otro lado, más allá de los discursos en torno a la infancia, la realidad concreta y cotidiana así como las formas de ser y estar de niños y niñas han atravesado profundas transformaciones. Esta persistencia en los modos de operar de la escuela y la forma en que aún se la concibe en contraposición a las transformaciones que ha experimentado la niñez en los últimos tiempos, ha desencadenado, si se quiere, una conflictiva entre la Institución Escolar y la Infancia, como emergente de una nueva configuración social.

¿Qué consecuencias tiene que el proceso educativo de niños y niñas en la actualidad tenga lugar en una institución que ha quedado *desactualizada* tras los cambios que han sufrido las sociedades desde que la Escuela se funda como institución moderna? O dicho de otro modo, ¿qué implicaciones tiene en la realidad concreta de niños y niñas el hecho de que la Escuela siga funcionando a través de prácticas que ya poco tienen que ver con las demandas de las nuevas formas de ser y estar en la sociedad contemporánea?

El objetivo de este trabajo es examinar cómo los cambios que se han procesado en la cotidianidad de niños y niñas entran en tensión con una Escuela que no ha sido capaz de *actualizarse* desde su nacimiento como institución moderna y afronta dificultades para responder a las nuevas formas de ser y estar de la niñez. Se argumentará que, frente a la *nueva niñez*, en lugar de asumir el desafío de iniciar un proceso autocrítico y reflexivo, la Escuela ha asumido una posición que aborda superficialmente el problema, identificándolo como un *problema de los niños* (más precisamente, como un problema de comportamiento y de rendimiento de los niños en la Escuela), que no logran ajustarse a las exigencias del modelo educativo moderno, en lugar de *mirarse a sí misma* para identificar de qué forma su configuración contribuye a las problemáticas de lo que se ha denominado como *crisis educativa*.

A partir de esta forma de entender la crisis educativa de la cual la Escuela misma es protagonista, se ponen en marcha una serie de discursos y prácticas que en un intento de resolver la conflictiva en cuestión, terminan resultando no solo ineficaces para dar cuenta de ésta, sino que además repercuten negativamente en los procesos de aprendizaje, de crecimiento, de desarrollo intelectual y psíquico de niños y niñas. En particular, se pondrá el foco en examinar las consecuencias de uno de los dispositivos a los cuales se ha apelado desde la institución escolar para paliar el síntoma más visible de esta conflictividad: la patologización y medicalización de la infancia.

Dado que la Escuela y la Infancia son construcciones históricas, se hace necesario analizarlas genealógicamente, ya que advertir cómo es que surgen permite comprenderlas hoy en su interrelación. Esto se llevará a cabo a partir de un análisis de la evolución histórica de la Escuela como Institución y del concepto de Infancia, tomando como punto de partida la instauración de la modernidad.

A partir de lo anterior, en el capítulo uno se realiza una breve genealogía de la Escuela como institución a partir de la modernidad, estableciendo en primer lugar cuáles fueron las condiciones para su constitución y las características de la misma en su origen, y en segundo lugar reflexionando respecto de cómo las propuestas educativas o pedagogías alternativas que han emergido no han logrado universalizarse ni hegemonizarse, llevando a que la Escuela trascienda casi sin modificaciones hasta el presente.

En el capítulo dos se presenta un recorrido sobre la evolución del concepto de Infancia desde la modernidad hasta la actualidad. Se analiza brevemente la constitución de la Infancia como categoría social y se ponen en consideración algunos aspectos que definen la forma en que la Infancia es concebida desde el discurso adulto-céntrico en la modernidad (en íntima relación a la instauración de las instituciones modernas, en especial, escuela y familia) y los cambios que se suscitan en su conceptualización a medida que transcurre el tiempo. Al final del capítulo se advierte que, a pesar de que a diferencia de la escuela los discursos sobre la infancia sí han logrado modificaciones de relevancia desde su surgimiento hasta la actualidad, la realidad cotidiana de niños y niñas hoy no se adecua del todo a estas perspectivas discursivas y normativas más optimistas sobre la Infancia.

En el capítulo tres se desarrollan los puntos clave del argumento que se presenta en este trabajo. Se comienza describiendo los principales rasgos de lo que se ha denominado como *posmodernidad*, a fin de comprender la realidad cotidiana de la *infancia posmoderna* y de ésta en particular en la Escuela, de modo tal de contextualizar seguidamente la relación (tensa) entre ambas en el mundo de hoy. A partir de lo anterior, se mostrará cómo, debido a la forma simplificada en que se conceptualiza el problema de la crisis educativa por parte de la Escuela, una de las principales soluciones –aunque no la única- que se han brindado a esta tensión ha sido la patologización de la infancia. Asimismo, hacia el final del capítulo se plantean visiones alternativas que interpelan a esta *aparente solución* brindada por la Escuela.

Finalmente, se plantean las conclusiones, señalando los límites de las respuestas típicas dadas a la crisis educativa e instando a abordar la problemática desde una mirada más abarcativa, recordando que en última instancia son los adultos quienes conforman la institución escolar, es decir, es el mundo adulto en general el que determina y acciona desde las instituciones. Por ende, replantear el ejercicio de una institución específica implica cuestionar de modo más general el ejercicio de los adultos en las sociedades contemporáneas, desde las distintas posiciones y ámbitos que ocupan, dado que son sus discursos y prácticas los que determinan las vivencias de los niños y niñas, en este caso, dentro de la institución escolar.

Capítulo 1: Genealogía de la Escuela como Institución

Para ubicar el surgimiento de escuela como institución tal y como se la conoce hoy, es preciso remontarse a la modernidad. Esto se llevará a cabo principalmente a través de los aportes de Foucault, quien ha sido uno de los autores referentes a la hora de analizar las sociedades modernas o sociedades disciplinarias, como él ha denominado. A través de su análisis es posible comprender la lógica de las instituciones tipo de la modernidad (la escuela, el hospital, el cuartel, la cárcel, la fábrica, el manicomio).

Modernidad e instituciones modernas

En tanto fase histórica la modernidad alude a los modos de organización social, económica, política, religiosa, cultural, científica, etc. que se empezaron a gestar a partir del siglo XVII en Europa occidental: creciente urbanización, industrialización, organización del trabajo guiada por la lógica de la eficiencia y la maximización de beneficios, centralidad del papel de la ciencia y el conocimiento y su aplicación para el mundo productivo, desarrollo de los medios de comunicación y tecnologías de la información, predominio de la organización burocrática, la secularización, son algunos de los fenómenos que la han caracterizado. En palabras de Sibilia (2012):

(...) Millones de cuerpos se movilizaron al compás de los ritmos urbanos e industriales, tutelados por los vigorosos credos de la ciencia y la democracia, rumbo a una meta entonces considerada indiscutible: el progreso universal (p. 139).

Para lograr los objetivos y reducir al mínimo los desvíos hacia la meta última (producir, concentrar capital y proteger la propiedad privada), estas sociedades capitalistas se enfrentan a una re organización y transformación política, económica y social que conlleva la necesidad de administrar en todos sus ámbitos la vida tanto pública como

privada, el tiempo y el espacio, y sobre todo los cuerpos. Era necesario delimitar, marcar y diferenciar lugares con el propósito de que cada cosa y cada sujeto *esté donde debe* y *no esté donde no debe*, es decir tenga un sentido y no escape a las normas y leyes explícitas e implícitas del nuevo sistema. En palabras de Foucault (1976):

Se trata de establecer las presencias y las ausencias, de saber dónde y cómo encontrar a los individuos, instaurar las comunicaciones útiles, interrumpir las que no lo son, poder en cada instante vigilar la conducta de cada cual, apreciarla, sancionarla, medir las cualidades o los méritos. Procedimiento, pues, para conocer, para dominar y para utilizar. (p. 131)

El proyecto moderno necesita *hombres* sanos y fuertes, capaces de trabajar con eficiencia dentro de la cadena productiva, en un tiempo y espacio delimitado. En palabras de Foucault (1976) el espacio se configura en “tantas parcelas como cuerpos o elementos que repartir hay” (p.131). Además del tiempo y el espacio de trabajo, es fundamental la mirada de un supervisor, preferentemente desde un lugar al que se pueda tener acceso visual a todos y cada uno de los cuerpos que allí se encuentran, de un supervisor que controle y sea capaz de “anular los efectos de las distribuciones indecisas, la desaparición incontrolada de los individuos, su circulación difusa (...)” (Foucault, 1976, p.131), y sancionar en caso de ser necesario. En las sociedades disciplinarias “se apuesta permanentemente a normalizar a los individuos dentro del espacio del encierro” (Lewcowicz, 2006, p.8).

La escala del control en esta nueva lógica, afirma Foucault (1976), no está en tratar al cuerpo en masa, ni en líneas generales o como entidad indisociable, sino que es necesario “ejercer sobre él una coerción débil, asegurar presas al nivel mismo de la mecánica: movimientos, gestos, actitudes, rapidez; poder infinitesimal sobre el cuerpo activo” (p.125).

Este poder *microfísico* se ejerce a través de las disciplinas, como “métodos que permiten control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad” (Foucault, 1976, p 126). Es entonces mediante los procesos disciplinatorios que se han de configurar, administrar, controlar, dominar y someter los cuerpos a la vez que los

normaliza. Y la disciplina, como técnica de poder político y económico, lo logra porque es capaz de hacerlo de manera camuflada a través de la naturalización de prácticas institucionales como normas, reglas y mandatos. El doble juego de la disciplina consiste en que mientras aumenta la fuerza, las aptitudes y torna más útil al cuerpo, “establece en el cuerpo un vínculo de coacción entre una actitud aumentada y una dominación acrecentada” (Foucault, M; 1976, pág. 141).

Fueron las instituciones modernas (la escuela, el ejército, la cárcel, el hospital, la familia) las que se hicieron cargo del disciplinamiento de los cuerpos, donde cada una de ellas “supone una disciplina general de la existencia que supera ampliamente las finalidades para las que fueron creadas a través de la vigilancia, ejercicios, maniobras, calificaciones, rangos y lugares, clasificaciones, exámenes, registros” (Foucault, 1973, p. ,79).

Ejerciendo un poder legitimado sobre los cuerpos, son las instituciones capaces de configurar las nuevas formas de ser y estar así como evitar “cuidadosamente el surgimiento de formas alternativas” (Sibilia, 2012, p.135). Para Lewcowicz (2006), las instituciones modernas encierran a una población homogénea determinada (niños, locos, presos, obreros, etc.) y producen el tipo de subjetividad pertinente para ese segmento social (el niño en la escuela, el obrero en la fábrica, el loco en el manicomio, etc.) (p.8).

Los edificios de estas instituciones se convierten, entonces, en aparatos de vigilancia jerarquizada (Giraldo, 2008, p. 86) y dentro de ellas operan una serie de técnicos o agentes, que serán los encargados de evaluar, sancionar, etiquetar; en definitiva, de llevar a cabo el disciplinamiento de los cuerpos a través de prácticas y discursos legitimados por el nuevo orden. Estos son los carceleros y vigilantes en la prisión, maestros y directores en la escuela, los médicos en el hospital, los psiquiatras en el manicomio, etc.

A través de la metáfora del “Panóptico”¹, Foucault explica la lógica con que operan estas instituciones (a las cuales denomina “centros de encierro”). Según el autor,

¹ Diseñada por Jeremy Bentham. La estructura arquitectónica del Panóptico consiste en “constituir una prisión-máquina con una celda de visibilidad y un punto central desde donde una mirada permanente pueda

el centro de encierro por excelencia es la prisión, cuya lógica de funcionamiento buscará ser emulada por el resto de las instituciones. El autor define al panoptismo como:

Una forma que se ejerce sobre los individuos a la manera de vigilancia individual y continua, como control de castigo y recompensa y como corrección, es decir, como método de formación y transformación de los individuos en función de ciertas normas. (Foucault, 1973, p.52)

La clave de este dispositivo está en que el director o el encargado, desde una sala central y sin cambiar de lugar, ve, sin ser visto, tanto a los prisioneros como a los otros guardias. Lo que esto genera es, en los vigilados, una sensación de que permanentemente pueden estar siendo vigilados, llevándolos a comportarse siempre como si lo estuvieran, o derivando en la instalación de una especie de “auto vigilancia” por la cual el individuo internaliza el control (Foucault, 1973).

controlar, corregir y recompensar, a la vez a los presos y al personal de forma continua e individual” (Foucault, 1976, p. 231)

La Escuela Moderna

“La modernidad occidental avanzaba, y a su paso

iba dejando escuelas” (Pineau, pág. 27)

Siguiendo la lógica del positivismo moderno, caracterizado por la imperiosa necesidad de clasificación taxonómica de la naturaleza en categorías, sub categorías, rangos, grados, jerarquías, etc., la escuela se erige imponiéndose como la gran “máquina de aprender”, pero también de vigilar, de jerarquizar, de recompensar (Foucault, 1976, p. 135). Los alumnos son separados por edad, por nivel, por rango. En palabras de Foucault (1976):

(...) cada alumno de acuerdo con su edad, sus adelantos y su conducta, ocupa ya un orden ya otro; se desplaza sin cesar por esas series de casillas, las unas, ideales, que marcan una jerarquía del saber o de la capacidad, las otras que deben traducir materialmente en el espacio de la clase o del colegio la distribución de los valores o de los méritos. (p. 135)

La disposición espacial de los cuerpos y la administración de los tiempos en la escuela y en cada clase es homóloga a la de la fábrica, el cuartel, la cárcel; cada individuo uno al lado del otro bajo la mirada del superior (en este caso el maestro), compone lo que Foucault (1976) llama un “cuadro vivo”, “que trasforma las multitudes confusas, inútiles o peligrosas, en multiplicidades ordenadas” (p 135). Esta composición, dice el autor, “es la primera de las grandes operaciones de la disciplina (...) es a la vez una técnica de poder y un procedimiento de saber” (Foucault, 1976, p 135).

La administración y el uso del tiempo son factores necesarios para que pueda operar la escuela como tecnología. Hay un tiempo para poder entrar, para poder salir; un tiempo para realizar una tarea; un ritmo que se debe seguir para estar a la altura de las demandas explícitas e implícitas sobre los cuerpos ya que de no cumplir, no colmar

expectativas, no adaptarse al ritmo o fracasar, se es colocado automáticamente en el *casillero* de lo improductivo, de lo alterado, de lo anormal.

Son varios los autores que comparten la idea de que la escuela ha sido uno de los soportes elementales del estado moderno. Por ejemplo Sibilia (2012), afirma que la escuela “fue un componente fundamental entre los diversos moldes a los que recurrió la sociedad industrial para formatear a sus ciudadanos” (p. 139) y que la labor que allí se ha realizado ha sido reforzada por las otras “instituciones de encierro” típicas de este momento histórico” (pág. 139) . Pineau (2001) agrega que “la escuela se convirtió en un innegable símbolo de los tiempos, en una metáfora del progreso, en una de las mayores construcciones de la modernidad” (p. 28). En la misma línea, Arce (2010) sostiene que el “sistema de instrucción pública surge como medio para concretar el proyecto de modernización de los Estados nacionales” (p 24).

La escuela en la modernidad estaba dirigida a un sujeto definido por ella misma para cumplir su objetivo: la infancia. En este sentido es que se ha afirmado que la Infancia es una construcción de la modernidad. Si bien este punto se desarrollara en el próximo capítulo, cabe adelantar que esta categoría de Infancia surge en función de la necesidad de justificar la aplicación de técnicas de poder sobre los cuerpos de los miembros más pequeños de la sociedad industrial, para que se vuelvan funcionales al sistema en un futuro. Los sujetos que se encuentran en la categoría de Infancia, así definida, deben ser los destinatarios de una serie de políticas y prácticas cuyas “acciones den lugar a la conformación de sujetos políticos (aptos para la vida en democracia) o sujetos económicos (aptos para el trabajo)” (Caldo, Graziano, Martinchuk y Ramos, 2012, p.103).

Esta forma de entender el rol de la escuela moderna está asociado a una perspectiva **histórica** de la educación, según la cual esta es concebida como “práctica histórica mediada por acciones sociales” a partir de la cual se producirán ciudadanos y sujetos productivos (Caldo, et al., 2012, p. 103). Desde este punto de vista se asume la educación algo meramente instrumental; necesario para formar la mano de obra luego de la revolución industrial y civilizar a las personas. Fue para esto que se abrieron las escuelas (Rivero, 2013, p.153).

Como han evidenciado distintos autores esta concepción de educación y la escuela, se han mantenido bastante indemnes en el transcurso del tiempo. A modo

ilustrativo se toma como referencia el argumento de Arce (2010), respecto de la forma en que la escuela ha logrado cierta constancia en el tiempo prácticamente sin verse alterada en su esencia. En primer lugar la autora sostiene que los rituales de los cuales se fue alimentando el orden en la escuela moderna, están vigentes al día de hoy, dado que el *ritual* funciona como garante de la preservación de la continuidad y como fijador de patrones de conductas; y agrega que como éste no suele ponerse en cuestión por lo que adquiere un carácter coactivo (p.24). Los rituales a los que se refiere son: el orden, la disciplina, la reglamentación en la distribución del tiempo y el espacio, los programas, los textos, los exámenes, la distribución del alumnado por edad, el ordenamiento jerárquico de los docentes, la disposición de los pupitres en el salón, entre otras. En segundo lugar Arce afirma que los rituales dejan una fuerte impronta en las instituciones escolares y conforman “*la gramática de la escuela*”. En este punto la autora sigue a Tyack & Tobin (1994, citados en Arce 2010) quienes realizan un paralelismo entre la gramática de la lengua y la de la escuela, en tanto ninguna de las dos necesita ser comprendida conscientemente por sus usuarios para ser operativa. (Arce, 2010, p.24).

En el mismo sentido Sibilia (2012) afirma que niños y niñas se someten diariamente al violento contacto con los envejecidos rigores escolares, y que la escuela “más o menos fiel a sus tradiciones, sigue operando con el instrumental analógico de la tiza y el pizarrón, los reglamentos y los boletines, los horarios fijos y los pupitres alineados, la prueba escrita y la lección oral” (p.141).

Ahora bien, a pesar de que existe cierto consenso respecto de que la esencia de la escuela se ha mantenido hasta nuestros tiempos, esto no significa que no haya habido cuestionamientos, modificaciones, reformulaciones o proyectos educativos alternativos. De hecho, desde el propio momento del surgimiento de la escuela como parte del proyecto moderno, esta ha recibido cuestionamientos. A modo ilustrativo, uno de los ejemplos más importantes, se puede visualizar en la propuesta pedagógica de María Montessori, que ya a principios del siglo XX planteaba que el niño debe tener un rol activo en su proceso de aprendizaje, y que el maestro ha de creer en la capacidad de cada niño respetando los distintos ritmos de desarrollo, sirviendo como guía y soporte y no como *dador de conocimiento acabado*. La propuesta pedagógica alternativa de Montessori viene acompañada de una concepción de infancia opuesta a la tradicional, dado que la

concepción de infancia y de escuela están estrechamente relacionadas como ya se ha mencionado.

Como bien afirma Gros (2004), si bien el siglo XX ha sido fructífero en estudios y perspectivas diversas en relación a lo educativo y los modelos de enseñanza y los paradigmas sobre el aprendizaje, los modelos teóricos de fondo sobre los cuales se han desarrollado las investigaciones y propuestas no han cambiado demasiado respecto de las nociones modernas (p. 2).

Siguiendo nuevamente a Rivero (2013), estas continuidades están asociadas al hecho de que la pedagogía² hegemónica a lo largo del tiempo, ha servido como mero discurso legitimador de las prácticas existentes, sin someterlas a ningún tipo de análisis crítico, lo que imposibilita cualquier tipo de transformación dentro de las instituciones educativas.

Esto no implica desconocer que ha habido pedagogías críticas pero sí remarcar que estas no han logrado universalizarse y concretarse en proyectos educativos a gran escala. Lo paradójico es que este modelo se ha mantenido erguido a lo largo del tiempo a pesar de las múltiples transformaciones que se han procesado en la sociedad desde la modernidad hasta el presente. Como bien explica Pineau (2001):

Durante el período de hegemonía educativa escolar se alzaron nuevos modelos sociales, se erigieron nuevos sistemas políticos y económicos, se impusieron nuevas jerarquías culturales, y todas estas modificaciones terminaron optando por la escuela (en el sentido moderno) como forma educativa privilegiada (...).

Si se mira desde la perspectiva de Pineau (2001) es lógico entender el triunfo de la escuela como institución madre de la modernidad, ya que la escuela podía hacerse

² “Puede entenderse a la Pedagogía como una pluralidad discursiva que da cuenta de estos fenómenos de diferentes maneras: al tiempo que se instala como discurso legitimador de lo existente y lo investiga descriptiva e incluso interpretativamente, construye una presencia crítica con prácticas de investigación también interpretativas pero con un propósito transformador, aunque éstas sean, a nuestro criterio, más escasas” (Rivero, 2013, p.150)

cargo de la *educación* tal como esta última era entendida en ese entonces. El autor, analizando el origen de la escuela moderna en términos de texto/contexto afirma que:

El texto escolar está dado por el contexto en que se inscribe; por ejemplo, en la modernidad son los fenómenos extra escolares –capitalismo, nación, república, alfabetización, Occidente, imperialismo, meritocracia, etc.- los que explican la escuela; escuela que se vuelve “producto de estas causas”. (Pineau, 2001, p. 29)

Ahora bien, siguiendo esta lógica y teniendo en cuenta que el contexto en que se inscribe la escuela hoy difiere mucho con el contexto del cual emerge (el contexto actual se caracterizará en el capítulo 3) sería de esperar que la escuela cambiase, o se reestructurase en función de un nuevo contexto. Sin embargo como se ha argumentado a lo largo de este capítulo estas expectativas no se han confirmado, a pesar de que incluso como se verá en el próximo capítulo si ha cambiado la concepción de infancia.

Capítulo 2: El concepto de infancia desde la época moderna a la actualidad

Como se ha visto, en la modernidad la vida pública y privada se organiza a través de las instituciones modernas. Como plantea Rogoff (2005), “con el auge de la industrialización (...), la edad se ha convertido en una medida de desarrollo y un criterio para clasificar a las personas. La edad deviene un criterio para ordenar las vidas” (p.23). En este sentido Chacón y Jerry (2015) sostienen que “adulthood/infancia, constituye otra dicotomía fundamental de la modernidad capitalista” y agregan que se debe “comprender la construcción de la infancia en relación con el conjunto social (...)” (p141).

En efecto, las instituciones modernas han sido asignadas a grupos etarios diferenciados, dirigidas hacia niños o adultos de forma especializada. Las prácticas centradas en los niños estaban orientadas a moldear los cuerpos de los sujetos desde sus primeros años de vida para que, al alcanzar la edad adulta, se encuentren en condiciones óptimas para ocupar sus *lugares* asignados por el orden moderno. En consecuencia, la clasificación de los sujetos por categorías de edad implicó la

segregación de niños y niñas de todas las actividades de la comunidad (Rogoff, 2005), separándolos así del mundo adulto.

A partir de esta diferenciación de grupos dentro de la sociedad en función de rangos de edad, la *Infancia* se construye como una categoría social propiamente dicha que designa a un grupo etario destinatario (niños y niñas) de ciertas políticas y prácticas. En este sentido siguiendo nuevamente a Rogoff (2005) es que se puede afirmar que “las demarcaciones de edad se basan en una perspectiva cultural” (p.23). Sarmiento y Pinto (1997), en la misma dirección, sostienen que la *Infancia* es una construcción social a partir de la cual se construyeron un conjunto de representaciones y creencias sociales y para la cual se configuraron dispositivos de socialización y control, lo que llevo a constituir la como una categoría social propiamente dicha a partir del siglo XVIII (p.11).

Bustelo (2012) sostiene que este proceso de infantilización de una parte de la sociedad se ha dado a través de la pedagogización de la infancia y agrega que detrás de esta concepción se fundó la idea de que existía un sujeto (el niño) *incompleto* al cual había que completar a través de su escolarización (pp. 96-97).

Niños y niñas agrupados bajo la categoría *infancia* pasan a ser entonces, destinatarios de una serie de prácticas y políticas de adiestramiento, control y disciplinamiento dentro de los muros de las escuelas por parte de los Estados modernos, acorde a lo considerado funcional para este nuevo orden instaurado por el sistema capitalista en las sociedades occidentales. En palabras de Iglesias (1996): “la escuela pasa a ser el ámbito por excelencia de la infancia”.

Resulta interesante remarcar para los fines del argumento de este trabajo, que la idea de escolarizar a los niños no surge en función del interés por este período de la vida de forma integral, ni de una preocupación por el bienestar de niños y niñas en sí mismo, sino de las necesidades, fundamentalmente económicas del nuevo orden social. Los niños en la revolución industrial dejan de ser utilizados como mano de obra y surge la necesidad de la escolarización para alcanzar el fin último: formar ciudadanos.

Lewcovicz (2002) plantea que la subjetividad que producía el Estado moderno era el ciudadano, en tanto sujeto dotado de conciencia capaz de hacerse representar. Pero señala que para forjar un ciudadano es preciso partir de un niño al cual hay que

convertir en sujeto de conciencia. Así los ciudadanos, serán *producidos* a partir de dos instituciones estatales: la escuela y la familia (p.3).

En palabras de Lewcowicz (2002):

La escuela y la familia instituyen la figura del infante: un futuro ciudadano inocente y frágil, que aún no es sujeto de la conciencia y que tiene que ser tutelado pues ahí, en el origen, está contenido el desarrollo posterior. (p.4)

En este contexto, como bien señala Bustelo (2012) la infancia era entendida como una etapa no valiosa en sí misma, sino que desde una postura adulto céntrica, lo mejor que le puede pasar a un niño o una niña es *crecer*, ya que la trayectoria del desarrollo humano culmina en el adulto racional, autónomo y dueño de sí mismo; es decir se concibe que “el ciclo de madurez es sinónimo de progreso” (Bustelo, 2012, p. 189).

En torno a la Infancia así constituida, se desarrollan, además, otros campos de saber especialmente destinados al estudio y cuidado del desarrollo infantil, como la pediatría, la pedagogía, la sociología infantil, que contribuirán a configurar y consolidar esta concepción de infancia, estableciendo no sólo *cómo son los niños* sino determinado *como deben ser los niños* (Frigerio y Diker, 2008,p.40). Estas pautas, parámetros y normas, permitirán al dispositivo Escolar establecer con propiedad (en tanto se basa en saberes legitimados) cuales niños que son normales y cuáles no.

Debido a la estrecha relación, que como se expuso, caracteriza a la construcción de la escuela y la infancia, en la modernidad, aquellos niños que no tenían acceso a las escuelas o quedaban excluidos por no estar dentro de la norma quedaban automáticamente fuera de la categoría de infancia. En este punto se sigue nuevamente a Bustelo (2012), quien sostiene que las diferencias que se establecen en el interior de la categoría infancia entre aquellos que tienen acceso a la escuela y los *otros*, son tan enormes que “una concepción única de infancia no podría abarcarlos” (p. 98). Según este autor, en el mismo movimiento que se crea la infancia producida dentro de las instituciones familiar y escolar, surge su contra cara, aquellos niños/as que quedan por fuera de dichos sistemas por desviarse respecto de los parámetros y normas establecidos

a través de los saberes que se produjeron en torno a su conceptualización de *cómo deben ser*.

De esta realidad surgirá un proceso donde coincidirán distintos saberes en relación al disciplinamiento de los sujetos que han quedado por fuera del sistema y que es lo que Donzelot llamó *complejo tutelar* (Bustelo, 2012, p 98). Este complejo dará lugar a que la infancia se presente en dos sentidos: la infancia en peligro y la infancia peligrosa. De ésta última surge la imagen del “*menor* representante y portavoz de una problemática social, potencial transgresor, amenazante, del cual la sociedad debe protegerse” y su consecuencia es la “penalización del desamparo y su legitimación social” (p. 98).

El autor continúa especificando lo que la categoría “menor” viene a representar en este proceso como contra cara de la infancia moderna:

La nominación de menor de edad implica la inscripción en el discurso jurídico que administra una legislación que pretende otorgar protección legal para esa franja de la sociedad. Sin embargo la paradoja se presenta cuando se confunde menor con niño, inscribiéndolo en este acto, en el discurso de la minoridad y desconociéndolo en su infancia. Me atrevo a pensar que donde hay menor no hay niñez, ni juego, ni lugar para la fantasía. No hay adulto que señale al niño que lo es. (Minnicelli, 2004, citada en Bustelo, p.98, 2012)

La *minorización de la infancia* surge a mediados del siglo XX y los niños y niñas que quedan bajo esta categoría, calificados como *menores*, devienen objeto específico de intervenciones estatales tanto desde la perspectiva punitiva como preventiva a partir de la creación del Primer Tribunal Tutelar de Menores en Chicago en 1989. (Núñez, 2007). Cabe recordar que en un primer momento, antes de que el Estado se haga cargo de esta categoría de la infancia (los menores), la Iglesia Católica era la encargada de hacerlo mediante el asistencialismo y la caridad (Alzate, 2003). La intervención del Estado incorpora, como afirma Iglesias (1996), “la figura del niño y el adolescente en el Derecho, en el Derecho Penal en particular, creando para estas figuras, cuerpos jurídicos específicos, códigos, tribunales, instituciones asilares, etc.” (p.3).

El resultado de esta nueva categorización dentro del universo de la infancia viene caracterizado por la necesidad de satisfacer tanto el discurso asistencial como las necesidades de control y remite al surgimiento de las leyes de menores (García, 2003, citado en Di Lorio, Lenta y Hojman, 2011, p 228).

Lo que hasta aquí se ha presentado ha sido la concepción hegemónica sobre la infancia, surgida como se vio en relación al niño como sujeto de la educación dentro de los muros de la escuela moderna. Sin embargo, han existido intentos de desarticular la estrecha imbricación entre infancia y educación subyacente a esta noción de infancia moderna. Por ejemplo, Hurlock (1982) afirma que a partir de los aportes de Stanley Hall se produjo un incremento en el interés por el estudio del niño “sin relación con la educación” por parte de psicólogos y educadores (p 2).

Otra de las autoras que ha contribuido en este sentido ha sido la ya citada Montessori, quien más que desarticular la relación infancia-educación sugiere una nueva forma de entenderla. Esta autora iba más allá de ver a los niños como simple materia prima con la cual se forjarían futuros trabajadores dóciles. Desde su perspectiva, el niño no es una tabula rasa en la cual el adulto, imprime los conocimientos que según la edad cada uno debe tener, al contrario. A diferencia de la distinción según edad que se hace en la escuela moderna entre los alumnos, en la pedagogía desarrollada por María Montessori, lo principal es respetar el ritmo con el que aprende cada alumno, independientemente de la edad que este tenga. La autora consideraba que la eficacia de un proceso educativo se podía determinar a partir de la alegría que este causase en el niño, lo que se contrapone en gran medida a la idea de educación moderna en la cual el resultado, se media en función de si ese niño era *normal* para la edad que tenía, si actuaba conforme a lo establecido y si obtenía resultados exitosos.

Otro sentido en el que la propuesta de Montessori desafiaba las concepciones tradicionales de infancia y educación, tiene relación con aquellos niños que por definición quedaban excluidos de lo que se entendía debía ser un infante (en el sentido de pertenecer a la categoría *Infancia escolarizada*). Montessori comienza trabajando con aquellos niños que no podían cumplir con los mandatos y exigencias de la escuela y que por eso eran considerados inadaptados, quedando excluidos en categorías como *locos*, *anormales*, *desviados*, en definitiva piezas rotas para la maquina perfecta que debía ser

cada institución moderna. Es decir, ella se ocupó en ese momento de la educación de niños que desde la mirada del sistema hegemónico eran *ineducables* porque quedaban por fuera del alcance de concepción de infancia que constituía el concepto del sujeto de la educación moderna.

Sin embargo, más allá de esfuerzos puntuales por desafiar las concepciones modernas de la Infancia será recién luego de la Segunda Guerra Mundial que comienzan a adquirir más relevancia nuevas ideas en torno a la misma. A raíz de los estragos que generó socialmente la guerra y gracias al impulso de nuevas organizaciones civiles que empiezan a abordar el tema de la infancia vulnerada en este contexto se habilitó un replanteamiento del concepto. De este modo comienza a erigirse una nueva imagen del niño/a ya no como sujeto de tutela sino como sujeto de derechos y a responsabilizar al estado como garante de los mismos. Esta nueva concepción es la que queda plasmada en la Declaración de los Derechos del Niño, proclamada por la Asamblea General el 20 de noviembre de 1959.

No obstante no será sino hasta 1989 que este texto pase a ser de cumplimiento obligatorio para los Estados cuando La Convención sobre los Derechos del Niño es adoptada por la Asamblea General de la ONU.

Con este nuevo cambio de paradigma los niños quedaban unificados bajo una nueva ley, a diferencia de lo que ocurría antes con las leyes de patronato, la cual dividía simbólicamente entre aquellos que tenían familia y eran escolarizados (infancia), de los que no (menores); como se mencionó anteriormente. En palabras de Beloff (1999):

Tal transformación se conoce como la sustitución de la “doctrina de la situación irregular” por la “doctrina de la protección integral”, que en otros términos significa pasar de una concepción de los “menores” -una parte del universo de la infancia- como objetos de tutela y protección segregativa, a considerar a niños y jóvenes como sujetos plenos de derecho. (p. 10)

En 1990 la Convención es ratificada en Uruguay, lo que lleva a adaptar las leyes y normativas vigentes y a tomar como eje esta nueva convención y los principios que la rigen. Pero es en 2004 que se crea el Código del Niñez y la Adolescencia en 2004, que

sustituyó al que estaba vigente desde 1934 y que constituye el instrumento legal que regula los derechos de las personas menores de 18 años de edad conforme a lo establecido en la Convención de los Derechos del niño. (UNICEF,s/f). Con esto se quiere dejar en evidencia que estos cambios en la concepción de infancia si bien se vienen gestando hace tiempo solo alcanzaran un estatus como discurso hegemónico muy recientemente.

A pesar de que este hecho ha sido un progreso en muchos aspectos, y que desde el discurso normativo se busca que niños/as dejen de ser receptores pasivos y devengan actores y agentes de cambio social, se debe tener en cuenta que los avances legales no siempre se traducen en acciones concretas en cómo se trata y concibe a niños y niñas en la práctica.

Para concluir y dejar abierta la discusión que se realizará en el siguiente capítulo, siguiendo a Bustelo (2012), se puede apreciar que aún hoy estamos en presencia de la “más formidable asimetría histórica” en la dimensión cultural, en cuanto a la relación de dependencia y subordinación de la infancia con la adultez. Todavía hoy persiste la “idea de linealidad que implica una transformación (maduración y educación) hacia un destino central que es el adulto” (p 289).

Y es por esto que resulta necesario decodificar el discurso hegemónico de la infancia, estableciendo una “posición crítica frontal contra las teorías que celebran la dependencia infantil (...) impidiendo considerar la infancia como “devenir abierto (*que*) tiene una historicidad que coloca al pasado no como lo que fue sino en función de futuro como re-encantamiento del mundo” (Bustelo, 2012, p.289).

Capítulo 3: Escuela e Infancia en la posmodernidad

A continuación, se pasa a describir brevemente cuáles han sido las principales transformaciones económicas, sociales y culturales procesadas en lo que varios autores han dado a llamar la *posmodernidad*³, para luego reflexionar sobre cómo estos cambios han impactado en la realidad de niños/as hoy y las implicancias que ello tiene para pensar la relación de los niños/as con la escuela.

Caracterizando la época “posmoderna”

El rasgo principal de este nuevo reordenamiento mundial puede atribuirse al proceso llamado *globalización*, que como sostiene Brunner (1998) procura dar cuenta de la novedad de un capitalismo que ha extendido sus límites hasta los confines del planeta, envolviéndolo en la lógica de los mercados y las redes de información. Asociado a este proceso, se encuentra el del crecimiento exponencial o la revolución de las comunicaciones, que deriva en la *sociedad de la información* o como la denomina Deleuze (1990), *sociedad de control*.

La nueva organización en las sociedades occidentales basada en el capitalismo posindustrial de superproducción, está caracterizada por el “consumo en exceso, el marketing, la publicidad, los flujos financieros en tiempo real y la interconexión de redes globales de comunicación” (Sibilia, 2012). En palabras de Deleuze “el marketing es ahora el instrumento del control social, y forma la raza impúdica de nuestros amos. El control es a corto plazo y de rotación rápida, pero también es continuo e ilimitado” (1990, p.188).

³ Existen múltiples visiones sobre las características del mundo “pos” moderno, es decir, de la realidad que experimentan nuestras sociedades una vez resquebrajada la “modernidad” tal y como fue definida anteriormente. Inclusive hay diferencias entre autores según cómo denominar a este periodo (*posmodernidad*, *modernidad líquida*, *modernidad tardía* etc.). Para los fines de este trabajo no es posible realizar un repaso de todas las posiciones sobre este tema; simplemente se realiza un repaso sucinto de algunos de los rasgos distintivos de la época que vivimos compartidos por varios autores, a fin de contextualizar la situación de niños/as en la actualidad y su relación con la institución escolar, que es el foco de la monografía.

Otra característica de ese nuevo mapa, agrega Sibilia (2012) es la “entronización de la empresa como una institución modelo, que impregna a todas las demás al contagiarlas con su *espíritu empresarial*” (p. 139).

Ese nuevo credo empresarial propaga un culto a la performance o al desempeño individual, que debe ser cada vez más eficaz, medido con criterios de costo-beneficio y otros parámetros exclusivamente mercadológicos, diseminando así una necesidad de actualización constante que no deja de ser espoleada por una alianza tácita: la que une a los medios de comunicación, la tecnociencia y el mercado. (Sibilia, 2012, p 139)

En el mismo sentido Deleuze (1990) argumenta que la fábrica es sustituida por la empresa, caracterizada por presentar la más despiadada competencia como un tipo *sano* de superación personal, como motor de una fuerza motivacional que enfrenta y rivaliza oponiendo a los individuos entre ellos y que fragmenta a cada uno en sí mismo (p.185).

Por su parte, Brunner (1998) argumenta que de hecho el complejo industrial massmediático, de la información, del entretenimiento y las telecomunicaciones está tornándose vertiginosamente, no sólo en el principal sector de la economía posindustrial, sino que, además, “está en tren de convertirse en el eje de una nueva estructuración de la conciencia del mundo” (citado en Ponce de la Fuente, p 314).

En la nueva configuración del mundo, las industrias culturales realizan una traducción semántica de la realidad, marcando y justificando las visiones del mundo, convirtiéndose así en productoras de sentido: responsables de una producción variada y masiva de símbolos que son consumidos de forma instantánea y masivamente y que, en palabras Brunner (1998), “corroboran ese sentimiento de inestabilidad – falta de fijeza y profundidad- de nuestras formas culturales presentes” (op. Cit).

Lipovetsky (1986) argumenta que lo que se está dando en nuestras sociedades occidentales desde ya poco más de medio siglo es lo que llama “*proceso de personalización*”, “un nuevo modo de gestionar los comportamientos, no ya por la tiranía de los detalles sino por el mínimo de coacciones y el máximo de elecciones privadas posible” (p.5) . Para el autor este proceso de personalización remite negativamente a la

fractura de la socialización disciplinaria, y positivamente a la elaboración de una sociedad “flexible basada en la información y en la estimulación de las necesidades, el sexo, y la asunción de los < factores humanos > en el culto a lo natural, a la cordialidad y al sentido del humor” (p. 6).

En el mercado de valores contemporáneo las habilidades y aptitudes que *mejor cotizan*, afirma Sibilia (2012), son alcanzar el bienestar corporal, emocional y afectivo a través de:

“la realización personal, la capacidad de reciclarse constantemente y en veloz sintonía con las tendencias globales y la búsqueda de reconocimiento inmediato, la satisfacción instantánea, el goce constante, la felicidad, la autoestima, la belleza y la juventud (...) así como también la capacidad individual de administrarlas, proyectándolas en la propia imagen como si fuera una marca bien posicionada en esos competitivos juegos de apuestas y reputaciones”. (p.140)

Esta mutación histórica junto con el despliegue de un universo de objetos, imágenes, información y valores hedonistas, ha generado una diversificación de los modos de vida, una revolución permanente de lo cotidiano y del propio individuo, a la vez que se suscita la degradación de las identidades sociales, el abandono de lo ideológico y político, la desestabilización acelerada de las personalidades, generando una imprecisión sistemática de la esfera privada de las creencias y los roles (Lipovetsky, 1986, p. 5).

Lo que distingue a las *sociedades de control* de Deleuze de las *sociedades disciplinarias* caracterizadas por Foucault, es, como lo plantea Fraga (2016), principalmente el hecho de que los cuerpos ya no se moldean *biopolíticamente*, sino que ahora son las *mentes* las que se modulan, quedando así la corporalidad “liberada para entregarse al goce material” (p.96) . En la actualidad “el cuerpo se define como el espacio del goce sensible, material; la producción pasa a ser el medio para el logro del consumo; y el consumo se convierte en la fuente de dicho goce, ahora hegemónico” (Fraga, 2016, p. 103).

Aquel poder biopolítico, como ya se ha mencionado, era ejercido a través de las instituciones madre de la modernidad, produciendo subjetividades, sentidos e identidades predeterminadas. Ahora, estas instituciones se desmoronan ante un nuevo orden que

demanda reorientar el foco de atención hacia una nueva meta: consumir. Algunos autores se refieren a este hecho como, la *caída de los grandes relatos* (Lyotard), el *agotamiento de las instituciones* modernas (Lewcowicz) o la *agonía de instituciones que están condenadas* (Deleuze).

La Infancia en la posmodernidad

En relación con lo anterior y siguiendo la tesis de los autores que afirman que la Infancia es una construcción de la modernidad que se forja a través de instituciones como la escuela y la familia, cabe preguntarse, por un lado, ¿qué ocurre con dicha categoría social a medida que las instituciones que se encargaban de producirla se van desmoronando? ¿Cómo se *produce a la infancia* en la posmodernidad? Y por otro lado, ¿cómo son los niños y niñas producidos en este nuevo contexto?

En relación al primer punto, para Corea y Lewcowicz (2005), la infancia ha sufrido una destitución social y discursiva en la familia, la escuela y la sociedad en general, debido a los cambios generados por el “consumo, el mercado y las tecnologías, que por un lado, los identifican en red como sujetos zapping, maquínicos, informatizados, nómades e instantáneos, y por el otro, a modos históricos de exclusión y estilos de vida distintivos de sus identidades” (Citados en Ramírez, 2014, p.4). Por otra parte, Giroux (2003) plantea:

Al final del siglo XX, la infancia no se acaba como categoría histórica y social; simplemente, se la ha transformado en una estrategia de mercado y en una estética de moda para expandir las necesidades que, en cuanto consumidores, tienen los adultos privilegiados que viven en una cultura de mercado en la que no caben muchas preocupaciones con respecto a las consideraciones éticas, los espacios no comerciales o las responsabilidades públicas. La inocencia infantil ya no inspira a los adultos para luchar por los derechos de los niños, activar reformas que inviertan en su futuro o les proporcionen las herramientas para realizar sus propios planes políticos o para participar en la producción de su propia cultura. En cambio, a medida que se incrementa la comercialización de la cultura, el único tipo de ciudadanía que ofrece la sociedad adulta a los niños es la del consumismo. (p. 29)

Por lo tanto a pesar de los nuevos discursos sobre infancia y derechos vistos en el capítulo 2, lo que se puede apreciar es que una buena parte del mundo adulto hoy sitúa a los niños y niñas como sujeto y objeto de consumo. Giroux (2003) argumenta que el capital se ha vuelto lo suficientemente fuerte como para renegociar lo que significa ser niño (...)” y la fuerza con que lo hace “debilita o contrarresta las leyes sobre el trabajo infantil y los derechos educativos de los niños.” (p. 26).

En sintonía con esta posición Silvia Bleichmar (2006) expresa que:

Nunca como hoy nos encontramos con una infancia donde al sujeto –sujeto niño– se le reconoce palabra propia y actos con consecuencia, con implicancia y con capacidad de interpelación transformadora (...) Pero al mismo tiempo, nunca como hoy se abusa, se aniquila –desnutrición, abandono y violencia mediante– cualquier posibilidad de advenimiento subjetivo en esos tiempos primordiales, donde esto debiera producirse. Nunca como hoy tantos niños estuvieron tan «fajados» por la envoltura asfixiante y maquínica de los medios y el consumo (...) (p. 62)

En el marco de esta nueva configuración sociocultural, las actividades y formas de relacionarse con el mundo de los niños y niñas y su propia constitución se han visto influenciadas enormemente por las nuevas tecnologías. Por lo tanto, dado que “el desarrollo cognitivo está atravesado por determinantes sociales y culturales” (Frigerio y Diker, 2008, p18), es necesario reflexionar sobre la forma en que la sociedad de consumo y la cultura del entretenimiento vienen incidiendo en el desarrollo de niños y niñas en la actualidad.

En este sentido, autores como Narodowski (1999) alertan sobre una infancia que crece de la mano de las “nuevas tecnologías de la información y comunicación que se sitúa ya no desde la inocencia y la fragilidad, sino en lugar de la realidad virtual, a través de la cual se realizan con las capacidades para ser independientes tecnológicamente” (Citado en Ramírez, 2014, p. 5).

La realidad muestra que el mayor tiempo empleado al entretenimiento por niños y niñas es a través de la televisión y los dispositivos digitales como las computadoras,

celulares o tablets. Estos dispositivos abren la puerta a todo un mundo donde se puede consumir todo tipo de información, video juegos, videos musicales, películas, etc., Uno de los problemas que se visualiza respecto a esta forma de entretenimiento, es el uso habilitado y fomentado por parte de los adultos muchas veces sin tener en cuenta los efectos negativos que la exposición temprana y por tanto tiempo a este tipo de tecnología y a lo que se consume a través de ella, puede generar en el desarrollo de niños y niñas.

Por ejemplo, cada vez hay más estudios en relación a las consecuencias de la exposición a videojuegos violentos, o a videos de cualquier índole así como a la televisión. Varios estudios afirman que: por un lado los videojuegos violentos presentan un “factor de riesgo para el aumento de la conducta agresiva, la cognición agresiva y el afecto agresivo y para la disminución de la empatía y el comportamiento prosocial” (Anderson et al., 2010) , y por otro lado que los dispositivos electrónicos (desde la tv hasta los celulares) “son altamente estimulantes, y reducen la atención, la capacidad de lectura, y los niveles de concentración” (Courage & Seltiff, 2009 citado en Gliebe, 2011).Christakis, Zimmerman, DiGiusseppe,y Mc Carty (2004), por su parte, presentan evidencia para sostener que la exposición temprana a la televisión, está asociada a la aparición de problemas atencionales que comenzaran alrededor de los 7 años de edad.

En palabras de Gliebe (2011):

Se sabe que los estímulos externos influyen en el desarrollo neurológico y establecen patrones para la vida. Por lo tanto, la calidad y la cantidad de estimulación que los niños pequeños están expuestos, lleva a los efectos cognitivos de toda la vida.(s/n)

De este modo queda planteado parte del complejo panorama que caracteriza a la infancia tanto como construcción social así como en términos de la *realidad* cotidiana de niños y niñas en la posmodernidad, que no se condice ni con la imagen de la infancia moderna (acuñada originalmente por la Escuela en la modernidad y que ésta mantendrá grosso modo hasta el presente como referencia) ni con los discursos más optimistas de los niños como sujetos de derechos.

La Infancia y los niños posmodernos en la Escuela hoy

Como se buscó transmitir en la sección anterior, elementos como las nuevas tecnologías, la cultura del entretenimiento y el consumo están provocando profundas transformaciones en las formas de ser y estar en el mundo de niños y niñas, por lo que se hizo referencia a la idea de que se está frente a una *Infancia posmoderna*. En esta sección se propone reflexionar sobre los desafíos que esta *nueva infancia* representa para una Escuela que, como también se ha señalado, ha permanecido bastante intacta en su configuración moderna y en su forma de entender a la infancia, a pesar de todos los cambios socio-culturales, políticos y económicos atravesados en las últimas décadas.

Las transformaciones que llevan a los niños y niñas a ser denominados *nativos digitales* (Prensky, 2001) son las que según Carli (1999) “afectan la escolaridad pública y que convierten la vieja imagen del alumno en pieza de museo”. Como explica Sibilia (2012), para estos *consumidores de productos* tentados constantemente para consumir lo que se les ofrezca, “la educación parece haberse transformado en un producto poco atractivo”. El destinatario de ésta, agrega la autora, es un “consumidor disperso e insatisfecho, que a su vez se ve seducido por la variada oferta del mercado del entretenimiento, un enemigo que compite con éxito para conquistar su atención” (p. 142).

Es que, tal y como se explicó en la sección previa, las actividades que realizan los niños y niñas con mayor frecuencia en un día común en sus vidas en la actualidad están vinculadas al entretenimiento digital, y la forma como éstas se usan afectan funciones cognitivas como la atención y la concentración, habilidades que resultan centrales en el marco de cómo entiende la Escuela que se deben dar los procesos de aprendizajes que tienen lugar en su seno.

Como indica Rose (2010), la educación tal como la conocemos hoy se basa en la premisa de que “los alumnos serán capaces de realizar una tarea a la vez sin distracción antes de pasar a otra, por lo que muchas dificultades de aprendizaje se atribuyen a breves períodos de atención o déficit de atención (...)” (p. 6).

Lo más interesante aquí y es sobre lo que se pretende profundizar, es que muchas veces el *chivo expiatorio* de la inadecuación de la institución escolar a esta nueva realidad sociocultural son los propios niños (reales); el niño/a deviene síntoma, razón y

responsable de que los procesos educativos se vean truncados. En este contexto los niños/s devienen *hiperactivos*. Si bien explícitamente no se los condena de este modo, las preguntas siempre parecen encontrar respuestas en la derivación de un *niño problemático* a un profesional para que dé cuenta de su anormalidad⁴.

Es decir, aún se espera de estos niños y niñas que sean capaces de tolerar las condiciones de existencia que ofrece la escuela típica heredada de la modernidad fiel a sus preceptos, sin tener en cuenta que su constitución fue erigida sobre una realidad completamente distinta a la de quienes pretenden educarlos con sus métodos analógicos (Sibilia, 2012).

¿Cómo es posible que la respuesta a la disfunción institución escolar-infancia se reduzca a la patologización de la Infancia? Si bien es cierto que también existen otras posturas sobre la cuestión, en los hechos al final lo que parece haber (y cada vez más) son niños que no se adaptan, que no aprenden y que por eso se asume que deben tener *algún problema*.

La escuela, aún mediante su funcionamiento analógico (Sibilia, 2012) es habitada hoy por sus *inmigrantes digitales*⁵ que no hablan el mismo lenguaje ni tienen el mismo cerebro que los *nativos digitales*⁶. El conflicto emerge, pensándolo desde los términos utilizados por Lejarraga (2012), a partir de que el emisor y el receptor (maestra/o y niña/o respectivamente) ya no comparten el mismo código, por lo que se inhabilita cualquier tipo de comunicación (p.320).

⁴ Si bien han habido cambios sustanciales en el paso de una “modernidad sólida” a la “modernidad líquida” (en términos de Bauman) como se ha visto, algunas cosas que caracterizaban a la razón moderna mediada por el saber científico siguen operando aún hoy, por ejemplo : “el par antagónico **normalidad-anormalidad**, (...) donde se diferencia a partir de **estandarizaciones y mediciones** quién entra o no dentro de lo catalogado como “normal” (Míguez, 2012, p 10). Como afirma Vásquez (2012) :“En el alma del ser humano contemporáneo todavía se pueden reconocer los signos de ciertas tecnologías de poder sobre el cuerpo (...)” (p. 164)

⁵ Término acuñado por Prensky (2001)

⁶ Término acuñado por Prensky (2001)

En este conflicto el receptor, el *nativo digital*, deviene síntoma: ante la emergencia de un problema en el cualquier acto educativo⁷ la respuesta radica en investigar, analizar, diagnosticar qué problema tiene el niño que no aprende. En palabras de Renau (1998):

En los trabajos científicos que se ocupan de los problemas de adaptación niño-escuela, la influencia sobre los actos educativos y sobre la globalidad del proceso del conjunto de los factores como: la administración, el mundo externo, la infraestructura física y organizativa, el grupo de maestros, grupo de niños y los condicionamientos internos, etc. está *apenas contemplada*. La reflexión suele focalizarse de forma casi exclusiva en los *aspectos psicológicos del niño* (...) (p. 58)

Ahora bien, se ha visto que desde los planteos de varios autores, las instituciones de la modernidad *han caducado*, o han sido *destituidas*; pero mientras se administra la agonía (Deleuze, 1990) de la institución escolar (en tanto no se ha hegemonizado ninguna alternativa capaz de sustituirla) esta sigue existiendo y operando con las mismas lógicas que cuando se fundó. Desconociendo que se encuentra, frente a una *nueva niñez* que la interpela en su propia constitución como institución, la Escuela, en lugar de asumir el desafío de iniciar un proceso autocrítico y autoreflexivo, aborda superficialmente el problema en cuestión, identificándolo como un problema que radica en niños y niñas que no logran ajustarse a las exigencias de su modelo educativo.

Sin embargo, aunque de este modo aspira a mantener integra su razón de ser en relación a su configuración original, sus propias herramientas originales ya no le son suficientes para lograrlo, dado que el sujeto de la educación ha mutado. Por lo tanto, la novedad radica en que la Escuela recurrirá al *saber*⁸ médico (en particular al dispositivo de patologización de la infancia que se presentará a continuación) como mecanismo que oficie de soporte para, en su agonía, aún ser capaz de dar cumplimiento a sus objetivos.

⁷ El acto educativo siguiendo a Renau (1998) refiere a todo lo que ocurre dentro de la institución educativa desde explicar un problema de matemáticas, vigilar los patios, preparar un tema de historia o interesarse por la familia de una alumna, etc. (p. 57)

⁸ Entendiendo al *saber* como instrumento de *poder* (Foucault)

Lo que resulta problemático es que al poner en marcha esta serie de discursos y prácticas en esta dirección, termina resultando no solo *artificialmente eficaz* en el cumplimiento de dichos objetivos sino que además repercute negativamente en los procesos de aprendizaje, de crecimiento, de desarrollo intelectual y psíquico de niños y niñas.

“Aparente solución”: medicalización infantil

En palabras de Míguez (2012), la “demanda constante de educandos ante imposibilidades de control de conductas lleva a la injerencia de un saber médico especializado como lo es la psiquiatría infantil”. (p.24); El diagnóstico más frecuente que se realiza a niños y niñas que presentan distintas dificultades en la escuela y que son llevados ante un profesional de la salud para ser evaluados, es el Trastorno por Déficit Atencional e Hiperactividad (TDAH) (y dentro de este “gran paquete” del TDA la hiperactividad es la que más perturba(...)) (Míguez, 2012, 218).

Poniendo en perspectiva este fenómeno respecto a lo que acontece en nuestro país particularmente, Miguez (2012) encuentra que unos 30% de los niños y niñas uruguayos son medicados a base de risperidona, metilfenidato, valproato, clonazepam y sertralina. Sobre este dato, la autora, afirma que la “sociedad uruguaya hoy día (...) ha interiorizado la medicación como proceso constitutivo e inherente a su condición de ser particular y ser genérico” (p. 241). A raíz de ello, Musicco y D’hers (2012) se preguntan: “¿Está tan enferma la niñez uruguaya o (quizás) la distinción entre enfermedad y salud está siendo mediada por el saber/poder?” (p. 89).

Parece pertinente analizar qué sucede con el adulto responsable de ese niño o niña, el adulto responsable de llevar al cabo el diagnóstico, la medicación... ¿dónde quedan ubicados o dónde se ubican ellos? Respecto a esto las autoras antes mencionadas, Musicco & D’hers (2012) sostienen que en el rastreo que se logra a través de entrevistas, se puede ver cómo el adulto llega a “sentir alivio” cuando el médico nos dice que el niño está enfermo, que debe ser tratado con un medicamento (p.90). En este

hecho se deja ver cómo el discurso desde el saber médico, respaldado en su *estatus científico*, es aceptado como verdadero, definiendo una realidad y una verdad.

Bleichmar (s/a), por su parte, sostiene que padres y docentes devienen cómplices de este “silenciamiento del malestar” infantil a través del “empleo masivo de modificadores químicos” “(...) tanto sea porque se ven “acosados por la realidad dejando de lado convicciones y experiencias acumulada como por el mismo cansancio o debilidad” (s/p).

Como problematiza Moyano (2004) “¿Tenemos derecho a modificar su personalidad (la de los niños/as) a través de drogas estimulantes del sistema nervioso, con el dudoso fin de que sea como el resto de los niños, que se porte bien o estudie más?” (Citado en Míguez, 2012, p 68).

Cuando se médica a estos niños/as con el fin de que estos se adecuen a lo esperado por la escuela, se están “anulando los indicadores de las fuerzas psíquicas en conflicto” (Galende, 2008 citado en Míguez, 2012) que deberían en realidad no ser eliminadas sino visualizadas y abordadas para comprender los malestares de estos niños y niñas que se están manifestando como pueden.

Medicando (...) lejos de resolver los conflictos de base, esta anulación los tapa. Las sensibilidades expresadas por estos niños y niñas medicadas (as) con psicofármacos dan cuenta de una anulación completa de cualquier tipo de indicador que permita comprender sus padecimientos. (Míguez, 2012, p. 20)

Sobre esto último y en relación a lo que anteriormente se mencionaba sobre el rol de los adultos en esta patologización de la infancia, la autora agrega que desde los discursos de las familias parecería que lo más importante es poder cumplir con lo exigido por la institución médica y educativa y no los efectos colaterales que están afectando la existencia de esos niños. Lo efectos colaterales, “parecieran ser parte constitutiva y naturalizada de esa rutinización de la medicación” (Míguez, 2012, p 301).

Misés (2001) hace un planteo interesante cuando afirma que “los modos de implicación del entorno familiar, escolar y social no son ubicados más que como respuestas a las manifestaciones del niño (nunca como implicados en su producción)”

(citado en Janin, 2006. p 4) Esto deja ver cómo los adultos no sólo tienen poca tolerancia a las manifestaciones infantiles sino que a su vez parecen tener una actitud de abandono y desprotección (Janin, 2004) hacia los mismos, dejándolos a *la deriva* tras la *farmacologización* de sus cuerpos.

Desde los abordajes psicoanalíticos que realiza Janin (2004) sobre la patologización de la infancia a través del saber médico, encontramos que los niños y niñas que son llevados/as a neurólogos o psiquiatras para ser diagnosticados/as, la gran mayoría vienen “derivados/as por sugerencia” de la institución educativa. La autora afirma que estos diagnósticos (los de TDAH) se realizan generalmente sin escuchar a los niños y se basan en cuestionarios u observaciones “regidas por un “deber ser” escolar atemporal, en el que se desconoce la incidencia del contexto, con cuestionarios que contestan padres y maestros (que están inevitablemente involucrados en la situación)” Janin, 2006, p.2) Es decir, el modo mismo del diagnóstico implica una operación desubjetivante, en la que el niño queda *borrado* como alguien que puede decir acerca de lo que le pasa. (Op. cit)

Estos procesos diagnosticadores patologizantes encarnan la vulneración del derecho fundamental de niños y niñas a que su opinión sea tomada en cuenta respecto a los asuntos que los afectan directamente⁹. Es decir, va en contra al discurso de la infancia más actual como sujeto de derechos.

⁹ Artículo XIII, “Derecho a la libertad de expresión y de acceso a la información”, punto XIV, (http://www.cndh.org.mx/Ninos_Derechos_Humanos).

¿A qué son expuestos los niños y niñas?

Actualmente, el estudio en humanos sobre los efectos causados por la exposición a largo plazo a psicofármacos como los usados en el tratamiento del TDAH, es limitado por razones de eficacia y practicidad (Andersen y Navalta, 2011). Aun así se realizan estudios en animales que pretenden aportar al conocimiento de los efectos que esta medicación puede generar a largo plazo. Andersen y Navalta (2011) argumentan que el uso apropiado de los psicofármacos como el metilfenidato en casos de TDAH “bien diagnosticados” puede ser muy eficaz en cuanto al apaleamiento de los síntomas. Pero por otro lado sugieren que la exposición a largo plazo a esta medicación puede conducir a la aparición de otras patologías psicológicas, sobre todo cuando un niño/a es mal diagnosticado y se lo trata con medicación utilizada para el TDAH (Navalta, 2011, s/p).

Lo que se intenta ilustrar con lo anterior es que, aún ante la evidencia empírica de que el uso de este tipo fármacos implica riesgos irreversibles (muchos de los cuales aún se desconocen), la realidad es que en la actualidad se recurre cada vez más a este tipo de tratamientos farmacológicos, lo que aumenta la cantidad de niños/as que son sometidos a estos procedimientos, que determinan, de forma incierta aún, su calidad de vida hoy y en el futuro.

Janin (2006), cuestionando en parte la decisión de medicalizar a niños y niñas con tales químicos, se pregunta si

(...) ¿habrá una "epidemia" de un supuesto déficit neurológico cuyas consecuencias son tan graves que lleva a que los niños sean medicados con drogas que implican riesgo de muerte súbita, posibilidades de retardo en el crecimiento, de anorexia e insomnio, que está contraindicado en los niños con tics y con sintomatología psicótica?. ¿O habría que pensar que es un "diagnóstico-comodín" y que un niño que tiene alguna conflictiva psíquica o un contexto conflictivo puede manifestarlo a través de desatención y/o hiperactividad? (pág.3)

Una alternativa a la interpretación del conflicto

Desde la psicología clínica siguiendo a Janin (2006), se analiza a la *hiperactividad* de estos *niños posmodernos*. Hiperactividad que, paradójicamente no es tolerada por una sociedad acelerada e hiperactiva (Glose, 2003, citado en Janin 2013, p 58).

La autora sostiene que la hiperactividad ha de ser pensada como un “exceso de movimiento desorganizado que *oficia de señal, como un indicio de conflictivas*, que lejos de apaciguar, apagar y borrar con un psicofármaco, hay que develar” (Janin, 2006, p. 10). Y agrega que estos niños/as que no pueden detener solos el movimiento, necesitan de una contención externa, entendida esta como una “contención que puede estar dada por el analista, en forma de gesto o palabra envolvente” (Janin, 2006, p. 10).

Janin (2006), desde una perspectiva psicoanalítica, resume los posibles motivos que pueden estar provocando la hiperactividad en los niños, siendo estos:

- a) la lucha contra otro al que supone con deseos de paralizarlo (en equivalencia parálisis-muerte)
- b) el fracaso en el pasaje de la pasividad a la actividad
- c) la falla en la constitución de actividades fantasmáticas y oníricas
- d) dominancia de una relación dual, excitante
- e) trastornos en la constitución del yo como envoltura, como representación totalizadora
- f) la agitación como defensa frente al desborde pulsional
- g) el mandato de mantener despierto y con vida a uno de los progenitores
- h) trastornos en la constitución del superyó. (p.13)

¿Se podría establecer una relación entre estas cuestiones que tienen que ver con la constitución del psiquismo (cuestión que ocurre en edades tempranas) con los efectos cognitivos y psicológicos que produce el consumo masivo de entretenimiento virtual? Es decir, la sobre-estimulación a través de los dispositivos digitales desde edades tempranas, sumado a las vertiginosidades de la vida *fluida* de hoy, ¿pueden estar ocasionando alteraciones en las constituciones psíquicas de niños y niñas, generando nuevas formas de ser y estar que devienen incompatibles con las formas de ser y estar que espera la Escuela?

Desde los aportes Janin (2006) y a través de estas interrogantes que se plantean, lejos de intentar concluir un tema, se procura dejar abierto el campo de problematización en torno al argumento central que motiva este trabajo: la realidad que les toca vivir a los *niños de hoy* cuando la sociedad que los *produce* con determinadas subjetividades, con unas formas de ser y estar características, les exige una adaptación a una Escuela que debe ser habitada de modos totalmente incompatibles con la realidad actual.

Conclusiones

Pese a los avances que han habido desde el ámbito normativo y los discursos que velan por proteger los derechos de la infancia, se puede apreciar cómo en la realidad niños y niñas son aún una población muy vulnerada, y quedando un largo camino por realizar desde el mundo adulto para que ellos/ellas puedan gozar de sus derechos humanos plenamente.

Como se ha visto, el fenómeno de medicalización infantil, naturalizado por el mundo adulto (esto es, desde la familia, la Escuela y la medicina), implica en gran medida una violación de derechos fundamentales de los niños y niñas, entre ellos, el de poder expresar su opinión y que ésta sea tomada en cuenta a la hora de tomar decisiones que afecten directamente sobre su vida. Este hecho también muestra como aún en el presente se sigue considerando a los niños y niñas como sujetos pasivos que deben someterse a lo que el mundo adulto considera mejor para ellos, porque su opinión, al ser calificada como infantil, no alcanza el estatus de valorable.

Cuando se habla de Instituciones como la Escuela, la familia o la medicina, no se debe olvidar que estas no son entidades con existencia propia, entes autónomos de la realidad. Son personas adultas quienes hacen a la institución, y quienes crean los discursos, normas, y saberes que la gobiernan, y cuyas acciones en la práctica y en la relación concreta con niños y niñas no se condicen muchas veces con lo que proponen a nivel teórico, normativo o conceptual cuando se trata, por ejemplo, de reivindicar la infancia.

Por lo tanto, a la hora de pensar cómo no se logra pasar de lo normativo a lo concreto, por ejemplo en el caso de los derechos humanos de niños y niñas, es preciso poner atención a cómo son los actos de los propios adultos que deben ser puestos bajo la lupa.

Más específicamente, una alternativa para lograr la necesaria articulación entre la práctica y la teoría podría ser buscando los modos de sensibilizar al mundo adulto respecto de que no basta con definir, estudiar y analizar en abstracción la vida de niños y niñas de forma aislada, sino que se requiere también la permanente reflexión y autocrítica por parte de cada persona adulta, sobre cómo actuar con y para la niñez en cada ámbito de la vida cotidiana, desde un acto, un gesto, una palabra.

La revisión expuesta en este trabajo sugiere que la orientación de cualquier acción desde el mundo adulto hacia niños y niñas debe ser genuina y basada en el respeto, emanadas de una postura crítica y reflexiva ante las prácticas y discursos que se producen y reproducen desde el mundo adulto, ya sea dentro de la Escuela, la familia, u otra institución.

En sintonía con lo que plantea Rivero (2013)...“ En medio de la deshumanización arrolladora que trae en su seno el polifacético sistema capitalista en el que vivimos es necesario humanizar la vida en sus múltiples expresiones materiales y culturales” (p. 151).

Referencias

- Alzate Piedrahita, M. V. (2003). La infancia: concepciones y perspectivas. Obtenido de: <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/3364>.
- Andersen, L & Navalta, C. (2011). New frontiers in developmental neuropharmacology: can long-term therapeutic effects of drugs be optimized through carefully timed early intervention?. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52,(4),476-503. Obtenido de: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3115525/>.
- Anderson, C.A., Ihori, Nobuko, Bushman, B.J., Rothstein, H.R., Shibuya, A., Swing, E.L., Sakamoto, A., & Saleem, M. (2010). Violent Video Game Effects on Aggression, Empathy, and Prosocial Behavior in Eastern and Western Countries: A Meta-Analytic Review. *Psychological Bulletin*, 126, 151-173.
- Arce, Laura (2010) La escuela Hoy: Nuevos contextos, nuevos desafíos. *QUEHACER EDUCATIVO*, 20 (s/n), 23-27.
- Beloff, M. (1999) Modelo de la protección integral de los derechos del niño y de la situación irregular: un modelo para armar y otro para desarmar . En *Artículos para el debate . Justicia y Derechos del Niño*, N°1 – Obtenido en: https://docs.escribnet.org/usr_doc/RevistaJusticiaDerechosdelNinos1.pdf#page=8 el 29/03/2017.
- Bleichmar, S. (s/f) Caza de Brujas en la Infancia- Obtenido de: http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/musicoterapia/sitios_catedras/296_psicologia_ciclo_vital1/material/archivos/biblio_indispensable/caza_de_brujas_infancia.pdf

- Brunner, J. J. (1998). Globalización cultural y posmodernidad (Vol. 531). Fondo de cultura económica.
- Bustelo Graffigna, E. (2012). Notas sobre infancia y teoría: un enfoque latinoamericano. *Salud colectiva*, 8(3), 287-298.
- Caldo, M., Graziano, N., Martinchuk, N., Ramos, M. (2012) "La infancia" en las representaciones de los maestros y las maestras. *Avances de una Investigación en proceso. Perfiles Educativos*, 34 (135).
- Carli, Sandra (1999). "La infancia como construcción social". En: Carli, Sandra (comp.), *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*, Santillana, Buenos Aires, 11-39.
- Chacón, C., & Jerry, J. (2015). Antropología e infancia: Reflexiones sobre los sujetos y los objetos. *Cuicuilco*, 22(64), 133-153.
- Christakis, D. A., Zimmerman, F. J., DiGiuseppe, D. L., & McCarty, C. A. (2004). Early television exposure and subsequent attentional problems in children. *Pediatrics*, 113(4), 708-713.
- Di Iorio, J., Lenta, M., & Hojman, G. (2011). Conceptualizaciones sobre la infancia: De la minoridad al interés superior del niño. Un estudio de las producciones científicas en psicología. *Anuario de investigaciones*, 18, 227-236.
- Foucault, M, Alvarez-Uría, F, Varela, J (1992) *Microfísica del poder*. La Piqueta, Obtenido de: <http://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2014/12/doctrina39453.pdf>
- Foucault, M. (1973) *La verdad y las Formas Jurídicas*. En conferencias dictadas en la Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro. Obtenida de: http://www.fmmeduccion.com.ar/Bibliotecadigital/Foucault_Laverdad.pdf.

- Frigerio, G., & Diker, G. (2008). Infancia y derechos: Las raíces de de la sostenibilidad. *Santiago de Chile: Andros Ltda.* Obtenido de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001611/161137S.pdf>
- Gilles Deleuze, Post-scriptum sobre las sociedades de control , Polis [En línea], 13 | 2006, Publicado el 14 agosto 2012, URL : <http://polis.revues.org/5509>
- Giraldo, R. (2008) Prisión y Sociedad Disciplinaria. *Entramado.* 4 ,(1), 82-95. Obtenido de : <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3992974.pd>.
- Giroux, H. A. (2003). La inocencia robada. Juventud, multinacionales y política cultural. Madrid: Editorial Morata. Obtenido en : <http://funama.org/data/PEDAGOGIA%20CRITICA/giroux/La%20Inocencia%20Robada.pdf>
- Gliebe, S. (2011) The Effects of Video and Television on Young Children: Research and Reflections for Christian Educators. Obtenido de: <https://lej.cuchicago.edu/early-childhood-education/the-effects-of-video-and-television-on-young-children-research-and-reflection-for-christian-educators/>
- Gros, B. (2004). De cómo la tecnología no logra integrarse en la escuela a menos que... cambie la escuela. *Experiéncies d'ús de les TIC a l'ensenyament. Jornada Espiral.* Obtenido en: <https://www.educ.ar/recursos/116176/de-como-la-tecnologia-no-logra-integrarse-en-la-escuela-a-menos-que-cambie-la-escuela>.
- Hurlock, E. (1982). Desarrollo del Niño. 2da Ed. MC. Graw Hill. México.
- Iglesias, S. (1996). El desarrollo del concepto de infancia. *Sociedades y Políticas,* Obtenido en: <http://www.inau.gub.uy/biblioteca/concepto.pdf>
- Janin, B.(2006).Niños desatentos e hiperactivos TDA. H/ADHD:Reflexiones. Obtenido en: http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/desatentos_hiperactivos.pdf.

Janin, B (2013) La desatención y la hiperactividad en los niños como modo de manifestar el sufrimiento psíquico .Psicología, Conocimiento y Sociedad, 3 (2), 55 – 79.

Lejarraga, H. (2012). La subjetividad del niño en la posmodernidad. Archivos argentinos de pediatría, 110 (4) 318-322. Obtenido de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0325-00752012000400008

Lema, C. (2012) Desencuentros esperables y encuentros ineludibles. En Kachinovsky, A. y Gabbiani, B. (coordinadoras) Una alternativa al fracaso escolar. Hablemos de buenas prácticas. 149-154. Obtenido en: http://dedicaciontotal.udelar.edu.uy/adjuntos/produccion/1421_academicas__academicarchivo.pdf

Lewkowicz, I. (2004). Entre la institución y la destitución¿ qué es la infancia?. Obtenido en:<http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/coordinacionprogramas/bibliografia/4.pdf>

Lewkowicz, I. (2006). Clase 4: Escuela y ciudadanía. Una relación en cuestión. En clase de Diploma Superior en Gestión Educativa. FLACSO. Obtenido de: <http://www.inau.gub.uy/biblioteca/clase%204%20-%20Lewcowicz.pdf>.

Lipovetsky, G. (1986). La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo. Ed. Anagrama. Obtenido de: http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/blog/docentes/trabajos/6553_15813.pdf

Míguez, M.N. (2012). *La sujeción de los cuerpos dóciles.: Medicación abusiva con psicofármacos en la niñez uruguaya.* Obtenido de: <http://estudiosociologicos.org/portal/sujecion-cuerpos-dociles/>

Montessori, M., GEORGE, A. E., & HOLMES, H. W. (1912). The Montessori Method. Scientific Pedagogy as Applied to Child Education in" the Children's Houses," with Additions and Revisions by the Author... Translated from the Italian by Anne E.

George. With an Introduction by Professor Henry W. Holmes... With Thirty-two Illustrations from Photographs. New York.

Musicco & D'hers (2012) Remedio para una niñez descarriada. Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad, (9), 88-91.

Núñez, V. (2007). Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos. In Conferencia dictada en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Argentina. Obtenido en: http://www.porlainclusion.educ.ar/documentos/Violeta_N_Pedagogia_Social.pdf

Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: "Esto es educación", y la escuela respondió: "Yo me ocupo". La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. Buenos Aires, Paidós, 27-52.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. Obtenido de : <http://www.twitchspeed.com/site/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.htm>

Ramírez, A. (2014). Subjetividades Infantiles y Tecnicidades Mediáticas: perspectivas latinoamericanas en contraste. In Congreso iberoamericano deficiencia, tecnología, innovación y educación. Buenos Aires Argentina .

Renau, M. D. (1998). ¿Otra psicología en la escuela? Un enfoque institucional y comunitario. La Institución Escolar. Barcelona: Paidós.

Rivero, R. (2013). Educación y Pedagogía en el marco del neoliberalismo y la globalización. Perfiles Educativos, 35(142), 149-166.

Rogoff, B. (2005). A natureza cultural do desenvolvimento humano. Artmed. Puerto Alegre.

- Rose, E. (2010). Continuous partial attention: Reconsidering the Role of online learning in the age of interruption. *Educational Technology Magazine: The Magazine for Managers of Change in Education*, 50(4), 41-46.
- Sarmiento, M & Pinto, M.(1997): As crianças e a infância: Definindo conceitos, delimitando o campo. Obtenido en: <https://pactuando.files.wordpress.com/2013/08/sarmiento-manuel-10.pdf>.
- Sibilia, P. (2012) .La escuela en un mundo hiperconectado: ¿redes en vez de muros?”, *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, 24,135-144. Obtenido de: http://www.perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/sibilia_paula_la_escuela_en_un_mundo_hiperconectado_redes_en_vez_de_muros.pdf
- Vásquez, L.(2012) . Microfísica del poder y biopolítica en Foucault: posibles correspondencias con las antropotecnias y heterotopías en la Hiperpolítica sloterdijkdiana. 2. *Eikasia Revista de Filosofía*, 163-178. Obtenido de: <http://www.revistadefilosofia.org/46-09.pdf>