



NIÑOS, EDUCACIÓN Y CALIDAD DE VIDA

FABIO BACCHINI (*)

*Un periodista preguntó a la teóloga alemana Dorothee Sölle:
«¿Cómo le explicarías a un niño qué es la felicidad?»
«No se lo explicaría», respondió,
«Le daría una balón para que jugara».*

Eduardo Galeano

RESUMEN. En un mundo dominado por los intereses adultos, se impone la necesidad de reflexionar sobre las consecuencias que este hecho tiene para la infancia. Bajo esta perspectiva, se describen las transformaciones que han sufrido algunos de los ámbitos típicamente infantiles: las calles del barrio o del pueblo y la escuela. Asimismo, se analizan los cambios actitudinales y comportamentales observados en los niños de hoy en día con respecto a la televisión y el juego. Entre las conclusiones a las que se llega, destaca la urgencia de intervenir sobre el deseo del niño actual de convertirse lo antes posible en un adulto, con la intención de que la infancia se valore por aquello que realmente es y los niños puedan volver a disfrutar de ella.

ABSTRACT. In a world dominated by adults' interests, a reflection on this fact's consequences for childhood is imperative. Under this perspective, we describe the changes suffered by some typically children's areas: neighborhood's or village's streets, and school. Likewise, we analyze the changes of attitude and behavior observed in children nowadays with regards to television and game. Finally, among the conclusions, we stress the need of intervening the wish of today children of becoming adults as soon as possible, so that childhood be valued by what it really is, and children could enjoy it again.

Existe un error de valoración que los adultos cometen incesantemente con respecto a los niños. Éstos tienen la tendencia casi unánime de ver al niño como a un *adulto en miniatura*: más exactamente, como a un adulto cuyas capacidades –habilidades cognitivas, fuerzas, posibilidades emocionales y reflexivas– son *las mismas*

(cualitativamente idénticas), pero en *dimensiones reducidas* (cuantitativamente inferiores).

El error, como todos los errores inexpugnables, tiene la especial virtud de proyectar una *ilusión de naturalidad*. Parece totalmente *obvio* que un niño sea un adulto en pequeño («¿Y qué otra cosa podría ser?»). Tiene dos ojos y una boca, solo que

(*) Universidad La Sapienza (Roma)

más pequeños; el proceso de crecimiento llevará a su tamaño justo a aquellos rasgos y partes que ya están presentes aunque en escala reducida: manos y piernas más grandes, y también una memoria más extensa (esto ya es un error, la falsa comodidad de una analogía que parece inocua), una atención más vasta y firme, un lenguaje dotado de un mayor número de palabras.

Pero, precisamente, las estructuras cognitivas no son como las manos: no son formas ya definitivas, que tienen solamente que hacerse más grandes proporcionalmente. Al contrario, las estructuras cognitivas infantiles tienen características *cualitativamente diferentes* a aquellas adultas, y es gracias a esta diversidad por la que podrán *desarrollarse* (no *aumentar su tamaño*) hasta configurarse en la disposición adulta. El niño es un joven estadio de un árbol futuro, es justamente, una semilla o un retoño que acaba de brotar, no un bonsái.

Pensar en el niño como en un bonsái significa creer que sus necesidades son iguales a las de los adultos, pero que se pueden satisfacer en proporción: una sed pequeña se extingue antes con medio vaso de agua que con un vaso entero, y este esquema debe ser el modelo para cualquier otro caso. Una teoría similar llevaría a teorizar que, para hacer que los niños se diviertan, se les tiene que proponer aquello que divierte a los adultos, oportunamente empequeñecido: sin embargo, nadie piensa que sea razonable intentar que un niño se divierta con *una* broma adulta en lugar de con tres (dosis reducida), o con tres chistes en los que los personajes ya no son adultos sino niños (reducción de la edad de los protagonistas). Los niños se divierten mucho más al escuchar repetir las fábulas que conocen de memoria o al perseguirse unos a otros, y nosotros preferimos los chistes no porque recordemos mejor que ellos las historias que ya hemos oído (también los niños las recuerdan perfectamente, y los padres lo saben: si se equivocan en la enésima lectura los niños protestan y los

corrigen) y tampoco es porque nos quedemos sin aliento si nos corriéramos unos detrás de otros (más bien, no lo encontramos divertido: y esto es, si acaso, el motivo por el que no estamos entrenados como podríamos).

Estas distintas preferencias tienen que depender de una variedad en las estructuras mentales. Por tanto, debemos pensar en el niño como en un individuo que percibe, piensa, se emociona y sueña de un modo diferente al de los adultos (de manera similar, pero no cualitativamente idéntica).

El problema es equiparable al trato que reciben los adultos que provienen de otras culturas. Un error conceptual, que es fácil de cometer, consiste en atribuirles por sistema *nuestros mismos deseos y creencias*, basándonos en los parámetros de objetividad que se derivan de nuestra cultura de pertenencia. Sin embargo, deberíamos suponer que existen culturas que producen hombres distintos a nosotros —*no simplemente inferiores (o superiores), menos desarrollados (o más desarrollados), sino diferentes*. La idea de la tolerancia parece resumirse en la actitud a interpretar la alteridad cultural como un fenómeno de diversidad cualitativa y no como un fenómeno de ausencia de nuestra idiosincrasia en los demás. Si el relativismo cultural, en su forma más íntegra, nos enseña a familiarizarnos con la noción de *diferencia inconmensurable* entre un adulto y otro adulto, digamos que tendremos que aprender a tratar a los niños como extranjeros que vienen a nuestro mundo. Es verdad que los niños no provienen de otra cultura, más bien no provienen de ninguna, y es cierto que el objetivo de nuestra interacción con ellos no es tanto respetar su pertenencia a una cultura distinta a la nuestra, cuanto, principalmente, facilitarles el acceso a la nuestra. Es más, su proceso de crecimiento y de pleno acceso a nuestra cultura estará facilitado por el hecho de que nosotros *pensamos que no están dotados de nuestra cultura* (ni totalmente ni en parte) y que al

contrario, los caracteriza una cultura *distinta* a la nuestra, poseerla, hoy, es condición necesaria para poder poseer la nuestra, mañana.

Además, podremos discutir justamente la idea de que la infancia se vea necesariamente como una edad de transición, cuyo fin es su superación, su paso a la edad adulta. Esta pesante carga interpretativa (muy hegeliana: la infancia como tesis cuya síntesis es la edad adulta) es difícil de minar; pero podría valer la pena intentarlo, si nos convence la idea de que la infancia sea valorada *por aquello que es, y no por aquello que anuncia, promete, prepara.*

En esta prospectiva, no puede resultar totalmente convincente la metáfora de Parson (1951), según la cual los niños son bárbaros que cada año aparecen en la escena social de la nada e implícitamente nos encargan educarlos y civilizarlos, socializándolos según las normas de convivencia. Precisamente, la concepción según la cual *quien es diferente de nosotros es inferior a nosotros*, es el núcleo nocivo de esta imagen: al «bárbaro» sólo se le concede una cuota de tolerancia en la medida en que está categorizado como una entidad diferente que, sin embargo, está inserta en un proceso imparable de asimilación y normalización. Igual que el relativismo cultural enseña a respetar (y a estimar, a sentir satisfacción por) tipos y declinaciones de la humanidad distintos a nosotros, *debido a que son diferentes (y no al hecho de que van a ser iguales que nosotros)*, así el «relativismo de las edades» (quizás se podría llamar así) nos lleva a prestar atención a los niños porque son niños, y a su bien en cuanto a que es el bien de los niños, ahora y aquí: no más a la infancia como un consuelo para la madurez, no más a la vida de los niños (su educación, su diversión *formativa*) como una fase instrumental para alcanzar un fin que la trasciende.

Marina D·Amato (1998) advierte que las disciplinas tradicionales que se han ocupado de la infancia (y no han sido

tantas: la pedagogía, obviamente, después la pediatría y la psicología, recientemente el psicoanálisis) lo han hecho con el vicio deformante de un interés que en realidad está dirigido a los problemas propios de la edad adulta (la buena sociedad, la salud futura, el descubrimiento de las causas de la psicosis adulta). El niño raramente ha interesado *por sí mismo*; quizás sólo Piaget y la psicología genética han inaugurado un cambio de registro en este tema. D·Amato (1998, p.189) recuerda que la sociología también ha cometido este error:

De los análisis sociológicos sobre los procesos de socialización queda excluida precisamente la infancia como «categoría social permanente de una sociedad dada», a la que se le atribuyen determinadas funciones sociales, no entendida únicamente como una «condición contingente» destinada como tal a ser superada con el ingreso en la edad adulta.

Según los griegos, los «bárbaros», así llamaban a los extranjeros, eran aquellos que no hablaban una lengua (concretamente el griego) y que solamente lograban pronunciar sonidos inarticulados: «bar bar». Este «bar bar» recuerda bastante, desde el punto de vista fónico, al «bu bu» con el que los hinchas racistas acompañan la posesión del balón de un jugador negro. Identificar a los niños con los «bárbaros» es mantener una postura racista con respecto a ellos. Los niños son como mucho extranjeros: diferentes a nosotros, y tenemos que aprender a respetarlos por ser diferentes. No debemos verlos más como adultos inminentes, o como adultos liliputienses.

LA CIUDAD A LA MEDIDA DE UN NIÑO

He aquí una expresión, «la ciudad a la medida de un niño», aparentemente bella y liberadora, pero en realidad esclava del prejuicio. La expresión tranquiliza la conciencia de los adultos: lo que importa, si queremos proyectar una ciudad que tenga

en cuenta las exigencias de los niños, es considerar sus estaturas, que son inferiores a las de los adultos; es un problema de medida, un discurso de escala: manillas más bajas, tableros utilizables y avisos que se pueden leer desde unos ojos que están puestos a un metro de altura, quizás autobuses más seguros (en proporción a la mayor fragilidad de los niños).

No es que todo esto, el conjunto de los correctivos de carácter más estrictamente físico, no sea importante; pero no se debe cometer el error de considerar que las operaciones adultas dirigidas a respetar la infancia (en este caso, simbolizadas por la idea de una ciudad que no sea indiferente a la presencia de los niños) se reduzcan a la adecuación de ciertas medidas en centímetros, a la reconversión de ciertos espacios estándares.

Una ciudad que acoja a los niños, que sea concebida para no obstaculizar sus personalidades, debe saber, antes que nada, que se está relacionando, justamente, con una *identidad* completa, distinta a la de los adultos. No se puede pensar que por tomar medidas de carácter puramente métrico, desaparecen las dificultades. La ciudad que tiene en cuenta a los niños es una ciudad en la que éstos pueden ser claramente felices (admito que se puede pasar una infancia feliz en la ciudad) por eso, las reformas necesarias para trazar el perfil son mucho más violentas e invasoras. Es natural pensar, en este punto, en una ciudad en la que las cuotas de zonas verdes sean más altas, en la que escuelas sean más funcionales y participativas. Ciertamente. Sin embargo, todavía, se escapan algunos de los problemas más importantes.

Parece que toda buena idea que está relacionada con las intervenciones capaces de aumentar la posibilidad de felicidad infantil, sea una idea que tiene sus repercusiones inmediatas no sobre los niños, sino sobre los adultos. La mente de los adultos aparecen transformadas y decoradas con un estilo cognitivo diferente. En

primer lugar, el adulto debe dejar de ver (*de querer ver*) al niño como a un adulto. Muchos niños *no pueden* ser felices porque se les pide que sean ya grandes: que sean aquello que no son. Hay que decir que muchas demandas «duras» y «adultas» que el niño recibe representan igualmente momentos de crecimiento; pero una cosa es insertar gradualmente tales estímulos en un paquete de comportamientos, siendo consciente de que tienen que ver con un no-adulto, es decir, ajustándolo sobre una consideración de fondo por las características de la edad infantil, y otra cosa es pedirle al niño todo aquello que se le pide a un adulto (moralmente, sentimentalmente, cognitivamente), manifestando impaciencia por un individuo que se etiqueta, ciegamente, como un adulto reacio o con un comportamiento inadecuado.

Una conclusión entonces: la ciudad (el mundo) a la medida de un niño es aquella en la que los adultos tratan a los niños como niños. Un niño *tiene que poder* tener más ganas de jugar que de hacer los deberes, *debe poder* bromear de forma inoportuna, insistente y «fuera de lugar» (juicio del mundo adulto), *debe poder* no sentir una serie de apremiantes responsabilidades (sentidos de culpabilidad, deberes, obligaciones) que un adulto no puede ignorar. Un niño necesita cosas diferentes a las de un adulto: debe poder tenerlas. Una de las cosas que necesita es no ser tratado como un adulto.

Nuestra sociedad adulta, tiende a no conceptualizar el problema, y ocurre que algunos de esos adultos pseudoiluminados que parecen respetar a sus niños terminan, en realidad, por inhibir el proceso de crecimiento y no responsabilizarse. Ésos, que no trataban a sus niños como adultos, no tratan como adultos ni siquiera a sus propios hijos mayores, de veinte, treinta o cuarenta años. Su aparente sabiduría, de padres jóvenes, era en realidad la misma incapacidad para modular el juicio, la misma artrosis en las relaciones: solo que este

interruptor no funcional estaba encastrado desde siempre *no* sobre la modalidad «adulto» (todos los niños vistos como pequeños adultos), sino sobre la modalidad «niño» (todos los ex - niños vistos todavía como niños).

Necesitamos un mundo adulto que sea mentalmente ágil, que sepa calibrar sus relaciones con las diversas edades de los individuos que, en el futuro, confluirán en éste. Lo que se necesita es atención y elasticidad en las gestiones de las propias relaciones con los otros.

LA ESCUELA Y LA CALLE

Siempre se dice que la mejora de las condiciones del niño pasa por la mejora de la escuela. Si entrevistamos a los niños de las escuelas medias, descubrimos que más de la mitad elige, como comentario a la labor de los propios profesores, la afirmación: «explican bien los argumentos de las lecciones». Registramos que los niños no están insatisfechos con la escuela que les proponemos. No obstante, no somos tan ingenuos como para pensar que tengan que ser los propios los niños los que se den cuenta de los defectos de la escuela. Quizás, uno de los muchos defectos de la escuela actual consiste en no preparar a sus destinatarios para que puedan criticarla.

También se dice que la escuela es vieja: que sus vicios viven de sus atrasos, y que su mejora implica asimismo su modernización. Esto, sin lugar a dudas, es cierto: la escuela debería ser consciente de que en el mundo ha cambiado mucho desde que ella fue ideada. Si las características que sobresalen del mundo actual son la globalización y la información, sería necesario, por ejemplo, enseñar a usar, mucho más y mejor, el ordenador y la red a los niños, a hablar los idiomas de los demás, a comprender otras culturas, a conocer bien la geografía (la geografía, no considerada en las últimas décadas por el alza del rechazo

al memorismo, se revigoriza hoy como mapa de base para la comprensión de los fenómenos). Pero las sugerencias no pueden quedarse aquí. Tal vez, funciona mal la idea misma de que deba existir un lugar preciso y extraño llamado «escuela» en la que las políticas ministeriales hacen entrar poco a poco, y con retraso, los contenidos del mundo, los cuales se vuelven a ceder posteriormente al mismo, a sus jóvenes habitantes.

Superar esta concepción puede ser la clave para superar otro barrido conceptual importante: en este momento, la escuela *no* es el tiempo libre de los niños, el tiempo libre de los niños es el *tiempo sin escuela*. Podría no ser una casualidad, entonces, que a la incorregible dificultad que tienen los ordenadores y la informática de penetrar en la escuela, le haga frente un dato tranquilizador: los niños actuales aprenden ellos solos a usar los ordenadores, los usan estupendamente y es más, son mejores que los adultos. ¿Qué puede significar esto? Sin lugar a dudas, que el mundo es una *escuela* mejor que la propia escuela. La *escuela*, como momento de aprendizaje, funciona mejor no cuando reproduce el mundo de manera débil, artificial y diferida (actualmente es un lugar cerrado, *separado* del mundo, en el que éste está escrito, ilustrado, descrito, explicado, pero nunca *presente*), sino, cuando *se funde y se confunde con el mundo*, cuando se confunde con el tiempo libre.

Colin Ward escribió a principios de los años setenta, junto a Anthony Fyson, un libro titulado *Streetwork. The exploding school (Trabajo de calle. La escuela que explota)*. Sólo actualmente se han publicado partes de ese texto en Italia, adjunto a la traducción, que también es la primera, de otro célebre trabajo de Ward, *The child in the city*, de 1978 (*El niño y la ciudad*, Nápoles, El ancla del Mediterráneo, 2000). Ward añora los tiempos en los que Charles Dickens niño tenía la posibilidad de hacer experiencias de calle ricas y formativas:

Había ancianos sentados fuera del umbral de St Martín Lane, vendedores ambulantes le gritaban detrás a Seven Dials, niños, vagabundos y santeros que lo reconocían cuando pasaba, amigos que al final conoció muy bien, enemigos que lo obligaban a tomar largas desviaciones para esquivarlos. Una amplia gama de actividades se desarrollaban delante de sus ojos: comprar, vender, intercambiar, mostrar, corregir, adular, cortejar, embaucar, corromper y, simplemente, encontrarse con personas. Toda Londres estaba allí por la calle, y no era necesario ir los primeros. (Simon Jenkins, *Evening Standard*).

Nos impresionamos al pensar en la cantidad de estímulos que le podían llegar a un niño por el solo hecho de caminar, a tierna edad, por las calles de la ciudad que eran «un libro abierto, maravillosamente ilustrado, absolutamente familiar y, sin embargo, inacabable» (Bernard Rudofsky, 1976). Albert Eider Parr, que fue director del *American Museum of Natural History* y que se esforzó «en diversas campañas para hacer el ambiente de la calle más diversificado e interesante de cuanto lo pueda ser hoy, es decir, un escenario de ciudad readaptado a uso y consumo de los automovilistas masculinos, burgueses, de mediana edad, residentes fuera de la ciudad» (Ward, 2000, p. 24), recuerda en su *The Happy Habitat* la belleza de la escuela que para él era el puerto noruego de Stavanger:

No como un trabajo al que estaba obligado, sino como un placer intensamente deseado, se me encargaba a menudo el recado de comprar pescado y llevarlo a casa. Esto es lo que significaba: caminar durante cinco, diez minutos hasta la estación; comprar el billete; observar los trenes impulsados por las máquinas a vapor; subir al tren; el viaje a través de un puente que separaba el puerto turístico para las lanchas deportivas (en la parte derecha) de aquel para los barcos (en la parte izquierda), incluida una base naval con distintos torpederos; atravesar un túnel, bajar del tren a la estación; a veces pasar un poco de tiempo mirando las instalaciones ferroviarias; navegar y en

alguna ocasión, entrar en el museo de la pesca; atravesar el parque de la ciudad donde la banda del ejército tocaba durante la pausa del almuerzo; callejear por el barrio comercial y el financiero, o como alternativa, atravesar la estación de los bomberos que descansaban cerca de sus monturas colgadas, listas para salir, y continuar por el viejo ayuntamiento cargado de siglos y otros edificios antiguos; explorar el mercado del pescado y la flota pesquera; seleccionar el pescado, acordar su precio, comprarlo y volver a casa.

Parr era entonces un niño de tan sólo cuatro años. Hoy sería impensable que un niño de esta edad hiciera solo un recorrido tan complejo por la ciudad. El motivo principal es que las ciudades han cambiado totalmente: se han convertido en retículos de carreteras dedicadas de manera exclusiva a los autocares. Los escenarios urbanos son, ahora, cruces, señales de desplazamientos, conexiones, las plazas son fundamentalmente rotondas o intercambios complejos de semáforos; los territorios urbanos están dedicados a los automóviles, son autodromos articulados. Las exploraciones de los niños se han apagado por una expropiación de la ciudad, que es el reino indiscutible del hombre motorizado. Colin Ward se burla de la opinión seráfica de un ex-ministro de los transportes británicos, quien declaraba que el aumento de la movilidad, garantizado por la difusión del automóvil, debía considerarse sin lugar a dudas como una forma de incrementar la independencia personal. ¿Y los niños? Su libertad, su derecho a usar el territorio, casi no existe: y ello, fundamentalmente, a causa de los automóviles. Es verdad que una de las razones por las cuales los niños ya no están autorizados a caminar libremente por la ciudad es la mayor tasa de peligrosidad social. Sin embargo, todavía las ciudades peligrosas son únicamente las modernas, en donde la mayor parte de las superficies están recorridas por automóviles veloces, o son tristes intersticios entre una arteria y otra: arriates abandonados,

espacios de cemento, miserables pasos subterráneos, aparcamientos. Los riesgos para un peatón aumentan: pero esto ocurre porque se trata de lugares en los que un peatón está, en efecto, fuera de lugar. Janes Jacobs; citada por Ward (2000, p. 30), sostiene que «el aparente desorden de la ciudad antigua es un sistema perfecto para el control de la seguridad en las calles y la libertad de la ciudad».

Ward señala que la edad a la que un niño se le permite por primera vez salir solo por las calles ha ido aumentando regularmente en el curso de las últimas décadas (el aumento es probablemente incesante desde los tiempos de Dickens hasta hoy) y este hecho limita fuertemente el bagaje de experiencias y de estímulos formativos que los niños de hoy logran acumular a lo largo de la infancia. Una investigación de Mayer Hillman ha comparado la situación de 1990 con la de 1971, en cinco zonas de Inglaterra y de Alemania occidental (Ward, 2000, p. 26):

Mientras en 1971 cerca de los tres cuartos de los niños entrevistados tenían permiso para atravesar las calles solos, en 1990 el porcentaje se ha reducido a la mitad. Del mismo modo, ha disminuido sensiblemente la cantidad de los niños que tenían permiso para coger el autobús solos: la mitad en 1971, uno de cada siete en 1990. Comparando los porcentajes de los niños a quienes se les permitía salir en bici por las calles, ha de considerarse que mientras en 1971 solamente dos tercios poseían una bicicleta, en 1990 los propietarios eran nueve de cada diez. Sin embargo, mientras que en 1971 dos tercios de los que poseían bicicletas podían salir por las calles solos, en 1990 eran solamente un cuarto. Además, y la cosa se muestra todavía más terrible, a casi ningún niño le está permitido permanecer fuera cuando oscurece: es, de hecho, un toque de queda.

En resumen, un niño de nueve años y medio de 1990 tenía la libertad de movimiento que un niño de 1971 tenía ya a los siete años. Y la cosa va empeorando.

Colin Ward recomienda a la escuela que se abra, que «explote», que se arroje a la calle. Sugiere a los maestros y docentes que lleven a los alumnos a pasear por la ciudad, retomando el «modelo del paseo pedagógico de los profesores atenienses». Los grupos no deberían ser excesivamente voluminosos, el ideal es quizás componerlos de seis niños por cada guía, y eso significa que probablemente también se utilizarían adultos que no fueran profesores: pero en cada caso hace falta superar el obstáculo del terror que siente cada profesor no ante los peligros de la ciudad, sino ante las vejaciones judiciales que se desencadenarían en el caso de que ocurriera un accidente: «una de las injusticias de nuestros tiempos es la idea de que a cualquier hora suceda un accidente o un infortunio, de que alguien deba ser perseguido». Es necesario que este *streetwork* sea un diálogo, un comentario, una coparticipación: «encuentro inoportuna la fila a cocodrilo, que impide cualquier discusión por el camino».

Otras salidas de la escuela en el mundo, otros derribos de las barreras, dependen del trabajo de personas que nos son docentes: los arquitectos, que pueden proyectar escuelas no separadas totalmente del exterior, con ventanas amplias y enfáticas (al contrario de las escuelas tradicionales, que censuran la ventana como fuente de distracción), sin muros aislantes, sin vallas y obstáculos. Y los administradores públicos y los urbanistas, que tienen que tener a la vista una ciudad diferente: no rehén de los automovilistas, sino un lugar de encuentro («plaza», plaza pública) de las exigencias de las varias personalidades que no sólo la recorren, sino que también la viven: entre éstas, las de los niños.

EL JUEGO

Los niños de antes podían jugar de un modo que ya no se puede practicar. Estas experiencias lúdicas eran, de hecho,

exploraciones muy complejas del ambiente circundante: prados, bosques, campos, pero también intrigas de calles urbanas (como hemos visto), periferias pasolinianas, barrios o pueblos enteros o ciudades eran el lugar en el que se desarrollaban los aprendizajes de los niños. Totalmente autogestionados, estos años de duro trabajo se materializaban en pequeños ritos, felices interacciones, grandes miedos, sentido del riesgo y de la aventura. A veces reunidos en pandillas (en las que experimentaban todas las gamas de sociabilidad), en ocasiones obligados u obstinados en una soledad áspera y secreta, los niños se comparaban con otros niños, con animales (insectos, lagartijas, monstruos fantásticos), con el territorio (en parte conocido y amigo, en parte desconocido y misterioso, mágico y amenazador), con los adultos (el enemigo a quien despreciar, el aliado en el que buscar protección). Las cualidades resultantes de este ignorado y apasionante aprendizaje eran más de una: la enorme riqueza emocional, la libertad de la construcción de la experiencia, la percepción de esta libertad: el sentido de independencia que, si no estaba perfectamente desarrollado, ya se había iniciado y anunciaba la plena autonomía futura. La palabra clave era *el descubrimiento*.

Todavía hoy algunos niños consiguen vivir un subrogado de este gimnasio cognitivo, pero a menudo se trata de formas excesivamente debilitadas. La razón de esta ausencia se ha de investigar, sobre todo, en las urbanizaciones, ciertamente, pero también en la custodia de la ciudad a manos del automovilista. El niño, como un indio contemporáneo de América, está confinado en una reserva, que asume las apariencias de la casa o del parque de juegos.

El parque de juegos no tiene nada que ver con el parque de atracciones, o con la feria, este último es un lugar de huida, cruce de caminos de comerciantes, atracciones y maravillas, que decora las vidas lúdicas y las imaginaciones de los niños más

afortunados; es un desbordamiento de luces y felicidad que asusta, está prohibido, atrae (la *feria* se concibe como un escenario mítico y metafórico, espacio de pasaje o de mediación entre la edad infantil y la edad adulta, en Francis Scott Fitzgerald [*Una tarde en la feria*] y en Truman Capote [*Otras voces, otras habitaciones*]). Se piensa en la ambigüedad del teatro de los títeres de *Pinocho*, punto de perdición y de muerte, de redención y aprendizaje de la lección, y en la figura del «Comefuegos» (sirena/ogro que atrae y arruina, ayudante que pone de nuevo sobre el buen camino).

El parque de juegos es un lugar desprovisto de toda magia. No hay peligros: no hace falta hacer novillos para ir allí, no se arriesga la incolumidad o el encuentro funesto, no se viola regla alguna, no hay ninguna aventura al alcance. El espectro emocional está limitado: la fascinación del descubrimiento se termina en la brevedad del primer reconocimiento visual y motorico.

Este espacio no ofrece posibilidad alguna de ser vivido de manera personal y creativa: al contrario, su disfrute está meticulosamente diseñado desde un estudio, está cansadamente previsto por diseñadores adultos. Solamente existen ejecuciones de gestos ya programados: el tobogán, el columpio, la carretilla, el tubo/subterráneo, el arco de andar colgados, la pared de cuerdas para escalar... Podemos hablar de *sistema lúdico cerrado*, donde los movimientos que se pueden realizar son limitados, establecidos a priori, y no existen posibilidades innovadoras o creativas. También las experiencias (motoras, pero en general cognitivas) están predeterminadas por eso, como lo están los teoremas deducibles a partir de un grupo de axiomas y de reglas dado.

No sólo no hay apertura (imprevisión, permiso para el despiste), sino que la cerrazón está también pensada y dirigida desde *el mundo adulto*, que está ejercitando así una tiranía categórica y existencial

invisible. Tal imposición de límites está instituida a partir de la idea de *lugar dedicado funcionalmente al juego*: un absurdo conceptual, desde el momento en el que el juego vive de un componente de libertad que aquí necesariamente cede el paso. Un lugar como el parque de juegos, un objeto como la carretilla, son perversos: son como la frase «¡Sé espontáneo!» que a veces las madres le dicen a sus niños, sin comprender que ser espontáneos es una condición que no puede realizarse si, en cambio, se debe obedecer una orden - aunque se trate de la orden de «ser espontáneos» (Watzlawick, 1984).

El lugar del juego debería ser sobre todo el territorio, en su *apertura* infinita; o un lugar que se les aproxime, un lugar que sea lo más multifuncional posible —el viejo oratorio lo era, cargado de instrumentos que también eran multifuncionales— un balón, no una carretilla monoutilizable.

PUER TELEVISIVUS

Ian Hacking, en su libro *La naturaleza de la ciencia* (cuyo título original es mucho más apropiado e intrigante *The social construction of what?*), ilustra la idea de que los conceptos sociales se hayan construidos inspirándose en el concepto de «niño que ve la televisión». El hecho de que nosotros, hoy, cada vez con mayor frecuencia disertemos en torno a esta noción, revela mucho más sobre nuestros intereses (sobre aquello que valoramos, sobre lo que nos importa, en última instancia, *sobre nosotros adultos y sobre nuestros valores*) que sobre las presuntas transformaciones reales en las vidas de los niños. Es más, nuestras imágenes de la realidad, preparadas con el filtro de nuestros valores, pueden modificar la realidad en formas no banales e imprevisibles (Hacking, 2000, pp. 24-25):

Aunque los niños hayan visto la televisión desde su implantación, no hay (se afirma) ningún tipo de niños que se puedan definir

como «niños que ven la televisión», hasta que el «niño que la ve» no comienza a ser considerado como un problema social. [...] Una vez que tenemos a disposición la expresión, la etiqueta, llegamos a la convicción de que sean un tipo bien definido de personas, el niño telespectador, de que sean una especie. Este género se convierte en una cosa. Algunos padres comienzan a ver a sus hijos como niños telespectadores, como un género especial de niños (ya no es sólo su hijo mirando la televisión). Comienzan a interactuar, según las ocasiones, con sus hijos considerándolos no como sus hijos sino como telespectadores. Desde el momento en el que los niños son autoconscientes, pueden convertirse no sólo en niños que están mirando la televisión, sino en niños telespectadores. Ellos son conscientes de las teorías sobre los niños telespectadores y se adaptan, reaccionan o las rechazan. Los estudios sobre el niño telespectador necesitarían revisarse porque el objeto de la investigación, los seres humanos estudiados, han cambiado. Esta especie, el Niño Telespectador, ya no es el que era, un conjunto de niños que miran la televisión, sino que es una colección que incluye muchos pequeños telespectadores autoconscientes.

La idea de Hacking tiene sus orígenes en la advertencia de Popper (1975; ed. Orig. 1944-45): las profecías sociales pueden autorealizarse, en los casos en los que la proclamación de la misma es la que precisamente crea las condiciones para que el fenómeno que la profecía anunciaba tenga lugar. Naturalmente, las profecías también pueden autoinhibirse, porque van a modificar el mundo, y pueden alterar la cadena causal de sucesos que de otra manera habría llevado a la aparición del acontecimiento que éstas habían previsto correctamente. En este sentido, Hacking nos recuerda que las teorías sociales también pueden autofalsificarse en el momento en el que se difunden y son tomadas por los sujetos que están implicados, los cuales cambian: y este hecho, frecuentemente olvidado, se verifica, sobre todo, cuando tratamos con niños.

Nosotros nos olvidamos de que los niños observan, escuchan y analizan con atención aquello que el mundo adulto dice de ellos: y si el mundo adulto dice que existe un problema con «los niños que ven la televisión», entonces los niños verán la televisión de un modo diferente, y en definitiva *serán niños (que ven la televisión) de distinta manera*. Esta dificultad sirve para cada observación teórica empleada en un sujeto social, y en particular para cada reflexión sobre los niños. Por lo tanto, también nuestras emociones adultas (las cuales guían la edificación de nuestras teorías) determinan los fenómenos que nuestras teorías comentan, o que *deberían comentar*; ya que los fenómenos, más veloces que las teorías, se escapan de ellas continuamente. Los niños son conscientes de lo que pensamos de ellos, de cómo nos preocupamos por ellos, y *esto determina cómo* proseguirá la historia entre nosotros, ellos y el mundo. No debemos olvidarlo.

Si los años setenta han sido los años de las inquietudes optimistas (nacían programas televisivos de tendencia fuertemente educativa, generados por las propias reflexiones sobre el papel de la televisión en la vida del niño) y los años ochenta han sido los años de las preocupaciones pesimistas (de las alarmas lanzadas sin que la programación televisiva las tomaran ya en consideración, puesto que a esta altura la televisión comercial hacía triunfar el libre mercado de la audiencia), de manera más destacada los últimos años de los noventa y nuestro presente nos hacen asistir a la época de la dimisión de la preocupación, que se hace obsoleta: ahora los niños se han acostumbrado perfectamente a la televisión. Su propia identidad se ha conaturizado con el hecho de que ven la televisión, y al menos en esto su situación es idéntica a la de los adultos: parece que no haya mucho más que discutir.

Si en el pasado tenía sentido hacer notar que las necesidades de los niños, de la gente, quedaban completamente

reestructuradas por la televisión (y se deseaba intervenir entonces sobre la naturaleza de los programas televisivos con la finalidad de limitar esta reestructuración, o de orientarla), hoy ya no tenemos ninguna idea sobre cuáles puedan ser las necesidades de un niño o de un adulto *sin* la influencia de la televisión: la cuestión carece totalmente de sentido. La análoga fluencia de atención se ha dado con el teléfono, cuya difusión había desatado inicialmente las ansias de muchos; se desarrolló un sentimiento de justificada aprensión: «el teléfono llevará a que las personas no se busquen más, a que no se vean más en carne y hueso. Las relaciones sociales diarias se extinguirán», hoy ya nadie recuerda estos temores; el teléfono ha llegado hasta el fondo de nuestras vidas, y ya no se discute si es un bien o un mal; simplemente, es imposible imaginarnos sin él.

Todavía podemos preguntarnos seriamente sobre la oportunidad de vigilar las cuotas de violencia o de sexo propuestas por los programas ordinarios, pero las discusiones se han debilitado notablemente, superadas como están por la potencia y la anarquía de internet. ¿Qué sentido tiene evitar que se emita en televisión *Natural born killers* o *Nueve semanas y media* a primera hora de la tarde, si sobre la red cualquier niño puede acceder a sitios pornográficos o chatear con miembros de asociaciones que recogen individuos dedicados a depravaciones humanas inimaginables?

Por lo tanto, la novedad de nuestros días no consiste solamente en una aplastante y total victoria de la televisión sobre nosotros, en contra de nuestras derrumbadas ilusiones de *ser nosotros*, como educadores, como teóricos de la sociedad, quienes podamos dirigirla y disciplinarla. Hay que considerar el desorden de este panorama, causado por la aparición de los ordenadores y de internet. Internet, es, por definición, incontrolable: su ascenso, prepotente e imparable, hace que intentar controlar el resto sea en vano. No sólo en

vano: también menos urgente y útil, porque ahora la televisión se ve menos. Todo el tiempo que las personas, los niños, usan para jugar a los videojuegos o para navegar, se lo descuentan inevitablemente a la televisión.

La Televisión todavía se ve mucho (niños de la escuela media: «¿Cuánto tiempo ves la televisión?»; 25,1%: «A veces»; 49,4%: «Mucho»; y «Muchísimo» no era una de las opciones de respuesta). Pero, precisamente, si el consumo televisivo infantil disminuye levemente no cede ese tiempo al deporte ni a las actividades culturales o lúdicas colectivas, sino únicamente al ordenador o a sus variantes. En este sentido, podremos concebir un videojuego o internet como el *fomento* de una cierta idea de televisión (evasión solitaria, pasatiempo no fatigoso), un perfeccionamiento en el que se han exaltado algunas prioridades cruciales, que se hacen más verosímiles, apasionantes e interesantes. Desde este punto de vista, la televisión estaría *triunfando* en este momento histórico, después de que la ausencia de su decadencia (mejor dicho, su afirmación existencial definitiva, en profundidad) acompaña a la explosión incontenible de una de sus emanaciones, de su aliado y consanguíneo, de un derivado de última generación: la multimedia, el ciberespacio.

Los programas de hoy no se dirigen a la infancia con la evidencia y la insistencia de los de hace diez o veinte años. Los dibujos animados de los años setenta y ochenta eran tan numerosos que en un mismo momento más de uno estaba en la cresta de la moda. Los pocos canales disponibles los transmitían durante toda la tarde: hoy que existen muchos más canales se transmiten sólo en ciertos horarios. Un niño de los años ochenta encendía la televisión y *siempre* encontraba un dibujo animado célebre que se le ofertaba en ese momento: un niño de hoy debe leer la página de la programación, porque si sintoniza al azar (también en los horarios típicamente

infantiles: desde la ora del almuerzo hasta después de merendar) se encuentra con mayor probabilidad con las noticias o con una vaga transmisión de entretenimiento. Los ex-niños de hace veinte años recuerdan con afecto decenas y decenas de series de dibujos animados (*Capitan Harlock, Goldrake, Mazinger Z, Jeeg Robot, Daitan III; Heidi, La Abeja Maya, Lady Oscar, Remi, Candy Candy, Bia...*), los niños de hoy podrán recordar muchos menos, y en compensación recordarán nombres de videojuegos y de los héroes de éstos. Pero también recordarán otra cosa: los dibujos animados y las películas *no concebidas inmediatamente para niños*.

El traslado de la programación sobre el dominio de la oferta televisiva dirigida a un público adulto no se ha debido solamente a obvias razones: el número de los niños ha disminuido, y además algunos de ellos se dedican a los videojuegos y no a la televisión; por el contrario, el número de ancianos ha aumentado, son un grupo de usuarios con potencial crecimiento; por tanto, en conjunto, el público ha crecido en edad.

Es más, hoy los niños no toleran ver transmisiones *para niños*: quieren ver los programas *para adultos*. Si en el pasado los dibujos animados se proyectaban para un público formado por niños, y ocasionalmente los adultos que se apasionaban se permitían volver al disfrute infantil (así se explican las chifladuras adultas por *Los Pitufos* y similares: adultos *huéspedes temporales* en un mundo televisivo infantil) hoy los dibujos animados más seguidos están pensados para un espectador maduro, y los niños consiguen amarlos precisamente porque lo viven como una puerta abierta al mundo de los grandes; son los niños los huéspedes de un mundo adulto (como en el caso de *Los Simpson*, una serie que propone problemáticas, reflexiones, puntos de vista de la vida decisivamente fuertes, rudos y de complejidad adulta: la ironía no salva, el final feliz no existe, las

relaciones interpersonales y la sociedad son complejas y difíciles, las posibles consideraciones son amargas, nada es ingenio, nada es lineal) tampoco la tristeza, que tal vez existía en las viejas producciones (como en la soledad del huérfano *Remi*), pero que era cristalina, clara y comprensible, no difícil de conceputar y de digerir, no generadora de desconcierto o de crisis, no tortuosa e incomprensible como en *Los Simpson*: justamente, *no adulta*.

Así muchos canales transmiten sus dibujos animados al final de la noche, confirmando que los conciben como una propuesta para un telespectador adulto, por eso las películas seguidas por los niños y por los adolescentes no son «las películas para jóvenes» (*Rintintín, Furia, Orzowey, Días Felices*), sino los menos tranquilizadores *Expediente X* o *Millennium*: y los niños los ven porque los perciben *para adultos*, puesto que tienen ganas de sentirse como adultos, dado que los adultos los valoran si ellos tienen ganas de sentirse así.

PEQUEÑOS ENANOS SABELOTODO

«Pequeños enanos sabelotodo» es la definición que Gianluca Nicoletti, presentador de la firma radiofónica Golem, les ha dado a las nuevas estrellas de las televisiones nacionales: los niños, protagonistas de transmisiones de éxito como *¿Quién ha encastrado a Peter Pan?* y *Todos callados, hablan ellos*. La idea es que los niños puedan formar un espectáculo, y si Sandra Milo y Mike Bongiorno ya lo habían señalado, haciendo programas sobre niños con talento (niños cantantes; niños geniales), los programas de hoy valoran la normalidad de los niños: les hacen hablar de amor, de política, de sociedad y de tradición, esperan la ingenuidad y la analizan, confían el mundo adulto a la retórica graciosa

y fantástica de elocuentes *baby star* invitados en un plató televisivo que espera sus meteduras de pata, sus fallos, su ternura conceptual y verbal. Todo esto es una novedad tan sólo en Italia, porque en USA la Cbs mantuvo una transmisión similar desde 1952 hasta 1969 (se llamaba *Huose Party*), y desde 1996 ha dejado en manos del popularísimo Bill Cosby la dirección de *Kids say*, que explota el mismo mecanismo.

A los padres se les paga discretamente, los niños se divierten y viven momentos de celebridad y de exaltación, el público ríe, las audiencias son altas y los responsables de las televisiones son felices: ¿dónde estaría el mal en todo ello? He aquí la declaración de la madre de una niña de éxito (Simonetti, 2000, p.139):

Fue mi hija quien llamó para participar: yo era muy desconfiada. Sin embargo, ella ha conocido a niños de toda Italia, es menos tímida y ha aprendido lo que es la televisión. Ha sido una experiencia fantástica.

¿Es realmente sólo una experiencia fantástica? La definición de Nicoletti se centra en una de las razones que tendrían que empujarnos a estar menos tranquilos. Realmente los niños se arriesgan a ser presentados sobre el vídeo como fenómenos de circo, como seres extraños que dicen cosas extrañas, al igual que ocurría con la mujer cañón, la mujer mono, el enano, el hombre con dos cabezas. *Telefono Azurro*¹ ha subrayado la explotación de los niños, su ridiculización sistemática, con el único fin de suscitar la alegría de los adultos. Aldo Grasso ha explicado por qué el fenómeno tiene éxito solamente ahora: nuestra sociedad envejece, y los niños se exponen como una mercancía rara y estupefaciente, como una especie en vía de extinción. Estas declaraciones tienen el mérito de señalar un peligro: la democracia que entrevemos en la apertura de los escenarios televisivos

(1) NT: Teléfono que sirve para atender cualquier emergencia de los niños italianos.

a los niños («No es justo que seamos los adultos los únicos que hagamos programas. Los niños también forman parte de la sociedad») es sólo una apariencia que esconde una jugada paternalista y oportunista: todavía somos nosotros los adultos los que confeccionamos propuestas televisivas que nos gustan, y esta vez (para nuestra diversión adulta, para nuestro disfrute adulto) especulamos con los niños, elevándolos al papel de payasos o marionetas nacional-populares.

El discurso es complejo, porque ver la cuestión en términos de una absoluta contraposición entre adultos y niños es una decisión categórica precisa, como ha recordado Hacking. La cuestión de la explotación recaería también sobre los adultos que desde siempre venden sus caras a la televisión: los políticos, las modelos, *le veline*², los cómicos, los comentaristas, los presentadores, y todas las otras clases de «adultos enanos sabelotodo». Hacking tiene razón, por lo menos en esto: evidentemente, estamos considerando a las «mini-estrellas» como un problema social. Pero, ciertamente: ¿tenemos razones especiales para hacerlo?

Es obvio que, donde esté implicada la infancia, siempre existe el problema de fondo de la inconsciencia. *Le veline* (debemos suponerlo) aceptan intencionalmente las reglas del juego cuando representan sus útiles papeles en la televisión: los niños no, en ellos descubrimos un alto grado de «falsa conciencia», un muy probable «no darse cuenta». Y he aquí, de repente, una manifestación del problema: los padres son a menudo los grandes patrocinadores de sus hijos, los inductores de su exhibicionismo, son los que escriben, telefonean, presionan hasta que sus hijos tengan una oportunidad (la madre citada anteriormente es un caso

excepcional). Los padres son los primeros en desear la fama de su pequeño, y durante un tiempo son también los únicos, hasta que su deseo pasa (bajo otras formas, gracias a otras representaciones) a la mente de los niños. El niño es, entonces, una *víctima*: no porque esté obligado, sino porque se le ha obligado a desear, incluso si después desea *realmente*. Si se piensa en el padre del joven triunfador de *telequiz*³ para niños, en la película *Magnolia*: no hace falta que el niño se esfuerce para detectar la presión.

El neuropsiquiatra infantil Giovanni Bollea ha declarado que «en estos espectáculos se estimula el narcisismo de los niños: digan lo que digan, reciben aplausos, y esto les enseña a destacar como sea». Es cierto, pero no del todo: si los niños dicen en la televisión cosas banales, monótonas y ordinarias, no hacen reír, no reciben aplausos y vuelven a casa en el anonimato. Si Carlo Conti pregunta: «Por qué te lavas?», tienen que responder: «Nos lavamos porque si no olemos mal y vienen monstruitos que nos comen el pelo». Si respondieran: «Porque la higiene acompaña a la salud», no tendrían éxito. He aquí la segunda idea de Hacking: los niños han comprendido lo que la televisión adulta desea de ellos (ternura, ingenuidad, protagonismo, candor, franqueza, compromiso mal resuelto) y se transforman en ese producto. La televisión no especularía entonces sobre la ignorancia, y los papeles más bien se cambiarían: la televisión, ignorante, enseñaría a los niños en lo que se deben convertir para ser famosos y admirados. A esta altura, los niños habrían comprendido el truco, y serían ellos los que se aprovecharían de la televisión, no al contrario.

Esta interpretación no es tan fantasiosa. Es verdad que los niños apuntan sobre la

(2) NT: Jóvenes azafatas que figuran, con muy poca ropa, en algunos programas de entretenimiento de la televisión italiana.

(3) NT: Concurso televisivo en el que los participantes tienen que responder correctamente a un conjunto de preguntas para hacerse con el premio final.

identidad que más se les premia gracias a un proceso no totalmente voluntario, pero que está relacionado con el mecanismo de refuerzo. Sin embargo, algunos impulsos que guían este camino podrían ser, sorprendentemente, intencionales. Con mucha más urgencia, debemos entonces ocuparnos del temor a que la televisión cree a los niños que viven en nuestra sociedad, sobretodo hoy, dado que los niños no sólo la ven, sino que además la realizan; y una televisión no planificada crea niños que, al fin y al cabo, no son los mejores: ni desde el punto de vista de nosotros los adultos, ni desde el punto de vista de los propios niños.

No es una excepción que, cuando Maria Simonetti del *Expresso* pregunta «a los directores, a los autores y a los gabinetes de prensa de las transmisiones imputadas si dejarían que sus hijos debutaran en televisión», todos les respondan que no. Sería interesante saber si permiten que sus hijos vean esos programas.

LA SOLEDAD

Los datos dicen algo consolador: los niños sólo transcurren una pequeña parte de su tiempo libre solos (niños de la escuela media: 4,9%, contra el 52,2% «con los amigos»), y están contentos de la vida que llevan (92,8%). No obstante, ¿qué tipo de actividades ocupan el tiempo libre? Generalmente, actividades no altamente socializadoras. Actividades de implantación solitaria, acompañadas por la presencia de otros. Los escenarios son éstos: la casa y la sala de juegos, los lugares dedicados al deporte (el 54,7% practica «mucho deporte»).

El tiempo libre transcurre en la propia casa (50,6%) y en la casa de otros (12,3%): conjuntamente, los dos tercios del tiempo libre se pasa entre los muros domésticos. ¿Haciendo qué? Tenemos que pensar que estas horas se dedican a la televisión y al ordenador, puesto que el 55% utiliza el

ordenador «a veces» o «mucho», y el 74,5% ve la televisión «a veces» o «mucho». El ordenador, aquí, significa videojuegos e internet, pero sobretodo videojuegos; está claro que tanto la televisión como los videojuegos imponen una realización personal y casi solitaria con la pantalla y lo que ésta propone, bajando la tasa de socialización, de las relaciones con los amigos, que a lo mejor, quizás, están al lado.

El deporte representa la posibilidad de rescatar la intensidad del contacto con los demás, pero existen deportes que son más colectivos y otros que son más individualistas: no debemos pensar que ciertos cursos de natación o las lecciones individuales de tenis representen momentos de coparticipación reales. Los niños, cada vez más, hijos únicos, cada vez más rodeados de objetos de deseo que conllevan un uso solitario antes que colectivo (la *playstation* y no el *subbuteo*; el ordenador y no el balón de cuero, el videocasete y no los cromos, con sus infinitos juegos de intercambio), se arriesgan a estar solos sin que nadie lo note, ni siquiera ellos. La televisión es cada vez más un pasatiempo, cada vez menos una evasión: sirve para no aburrirse.

¿Y la familia? Para más de la mitad de los niños es «la cosa más importante que tengo», pero hay una gran incógnita. El tiempo que pasan con los padres, aunque no exiguo, se podría reducir a tiempo-intersticio o a tiempo-deber educativo: viajes en automóviles de casa a la piscina y de la piscina a casa, control de los deberes, compartir la mesa. La cuestión es: ¿cuánto tiempo hablan entre sí los padres y los hijos, charlan de cosas importantes y muestran afecto en sus palabras? El cariño también se transmite de otra forma por ejemplo, jugando juntos. ¿Los padres tienen ganas y tiempo de jugar con sus propios hijos?

Paolo Crepet señala desde siempre que lo que cuenta es el afecto. El padre taxista no puede pensar que su papel termina con

llevar a su hijo a la piscina, porque con el cariño de un profesor de natación no se ponen la bases para la confianza en sí mismo y en el mundo.

Los niños de hoy, inmersos en la tecnología hasta el cuello, equipados con móviles desde la más tierna edad, comunicados con el mundo externo gracias a sus teléfonos y a sus ordenadores conectados a la red, quizás pierden de vista los espacios más próximos, el círculo inmediato, la proximidad. Como quien padece presbicia, discriminan los objetos más lejanos, mientras que las personas y las cosas más cercanas se esfuman y aparecen desenfocadas. Sin embargo, ellos no se dan cuenta.

La realidad virtual no es una alternativa a la real. Ésta debe integrarla, no sustituirla. Y es necesario proteger cosas insospechables, extravagantes o fuera de uso: el padre, la madre, la calle, los prados, los callejones, la suciedad, los animales, los libros, los amigos, las aventuras, ser niño en serio, de verdad, hasta el final.

(Traducción: Inmaculada González Falcón)

BIBLIOGRAFÍA

- CAPOTE, T.: *Other Voices, Other Rooms*. New York, Random House, 1948.
- COLLODI, C.: *Pinocchio*. Firenze, Paggi, 1883.
- D'AMATO, M.: «L'Infanzia tra la Realtà e l'Immagine», en DE NARDIS, P. (ed.): *Le Nuove Frontiere della Sociología*. Roma, Carocci, 1998.

SCOTT, F.: «A Night at the Fair», en *The Saturday Evening Post*, 1929; y en *Basil and Josephine Stories*. New York, Scribner's Sons, 1973.

HACKING, I.: *The Social Construction of What?* Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 1999.

HILLMAN, M. (ed.): *Children, Transport and the Quality of Life*. London, Policy Studies Institute, 1991.

HILLMAN, M.; ADAMS, J. y WHITELEGG, J.: *One False Move... A Study of Children's Independent Mobility*. London, Policy Studies Institute, 1993.

PARR, A. E.: «The Happy Habitat», en *Journal of Aesthetic Education*, Julio, 1972.

PARSONS, T. y BALES, R. F.: *Family, Socialization and Interaction Process*. Glencoe, Free Press, 1951.

POPPER, K. R.: *The Poverty of Historicism*. London, Routledge and Kegan Paul, 1957.

RUDOFKY, B.: *Streets for People*. New York, Garden City, Doubleday, 1969.

SIMONETTI, M.: «Sbatti il Bimbo in Prima Serata», en *L'Espresso*, 27 abril, 2000.

WARD, C.: *The Child in the City*. London, Bedford Square Press, 1990.

WARD, C. y FYSON, A.: *Streetwork. The Exploding School*. London, Routledge and Kegan Paul, 1973.

WATZLAWICK, P.: *Anleitung Zum Unglücklich Sein*. Munich, R. Piper & Co. Verlag, 1983.

