

# **Infancias y adolescencias en el entramado de los procesos de subjetivación**

*Raúl Enrique Anzaldúa Arce\**

*A Beatriz Ramírez Grajeda, quien me impulsó a escribir este trabajo.*

## *Resumen*

El presente trabajo reflexiona sobre algunos de los cambios en las nuevas subjetividades a partir de las transformaciones sociales de las últimas décadas. Toma como objeto de estudio la infancia y la adolescencia porque representan a las *nuevas generaciones*. Parte del análisis genealógico para comprender cómo, en la modernidad, ciertos sujetos se hicieron *visibles* como niños y adolescentes, y la manera en que han conformado su subjetividad en el entramado de las condiciones sociales y las convocatorias institucionales. Además, se cuestiona si las categorías teóricas actuales pueden comprender la complejidad de estas transformaciones.

*Palabras clave:* subjetividad, infancia, adolescencia.

## *Abstract*

This paper reflects on some of the changes in the new subjectivities from social transformations in recent decades. Takes as its object of study children and adolescents because they represent a new generation. It parts of the genealogical analysis to understand how, in modernity, certain subjects be-

\* Docente-investigador de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Doctor en ciencias sociales con especialidad en psicología social de grupos e instituciones por la UAM-Xochimilco; [reanzal@yahoo.com.mx].

came visible as children and adolescents, and the way in which have shaped its subjectivity in the fabric of social conditions and institutional calls. Also questions whether the current theoretical categories can understand the complexity of these transformations.

*Keywords:* subjectivity, childhood, adolescence.

## Introducción

En los últimos 40 años hemos vivido una serie de cambios socio-culturales, políticos y subjetivos que han marcado transformaciones importantes en nuestras sociedades y en la constitución de los sujetos que éstas conforman. Algunos de estos cambios se han llevado a cabo de manera acelerada, como los efectos socioculturales y subjetivos derivados del avance tecnológico. Otros provienen de ciertas tendencias económicas y sociopolíticas como la globalización del capitalismo y el neoliberalismo. Todos ellos conforman nuevas condiciones sociales y subjetivas bastante distintas a las que vivimos las generaciones del siglo pasado.

Frente a estos cambios es necesario reflexionar y preguntarnos sobre la constitución de *nuevas subjetividades*, así como sobre las categorías que tenemos para comprenderlas. Estas reflexiones tendrían que considerar cuál es la noción de subjetividad de la que partimos para derivar de ahí los posibles impactos de las transformaciones sociales en la constitución y modelamiento de los sujetos.

En el presente trabajo se analizará la conformación de niños y adolescentes en las actuales condiciones sociales. Se partirá de la interrogación acerca de si las categorías de *infancia* y *adolescencia*, tal como se han constituido hasta ahora, permiten comprender los cambios en las formas de ser de estos sujetos y si las nociones con las que se conceptualizan estas categorías dan cuenta de las transformaciones de las nuevas subjetividades.

Pensadores como Mirta Zelcer (2002), Silvia Di Segni (2006), Sandra Carli (2006), Ricardo Blanco (2009) y Roxana Morduchowicz (2008, 2010), al reflexionar sobre las nuevas subjetividades que se

han constituido (especialmente de los niños y de los adolescentes), señalan que no sólo los modelos teóricos y las categorías que se emplean, son ya insuficientes para dar cuenta de los cambios subjetivos, sino que muchas de estas transformaciones *aún no logramos percibir las con claridad*. Al respecto, Ricardo Blanco señala:

No solamente carecemos de los modelos teóricos para organizar el material sino que [...] ni siquiera tenemos en estos momentos la estructura perceptiva para organizar los datos de la experiencia y capturar las estructuras conductuales o en el campo de la fantasía, que se conforman en estos momentos en nuestros jóvenes, niños y también adultos contemporáneos (Blanco, 2009:132).

Preguntarse por las actuales condiciones en que se conforman las subjetividades infantiles nos invita a cuestionarnos por el devenir histórico de la infancia como una interrogación genealógica, no para buscar las verdades del pasado, sino para reflexionar sobre *el pasado de nuestras verdades* y a partir de ahí preguntarnos qué ha cambiado.

### **Notas para una genealogía de las nociones de *infancia* y *adolescencia***

La genealogía es un saber que rechaza cualquier forma de determinismo estructural en las explicaciones históricas. Plantea que los procesos sociales deben entenderse como una serie de relaciones en constante dinamismo que implican contradicciones y luchas, por lo que de ninguna manera se trata de ver en los acontecimientos el resultado mecánico y determinado de una estructura totalizante. Foucault privilegia la importancia del azar a diferencia del determinismo que muchas teorías emplean para explicar el acontecer histórico. Cabe advertir que el azar no es entendido como casualidad, sino como el resultado impredecible de los enfrentamientos de los hombres y de las diversas estrategias de ejercicio de poder que se emplean en los dispositivos sociales.

Desde esta perspectiva, la historia no puede ser concebida como un proceso continuo que sigue un desarrollo lineal. Por el contrario, los procesos históricos se caracterizan por fuertes rupturas y por la composición simultánea de procesos que obedecen a lógicas temporales heterogéneas: hay procesos de larga, mediana y corta duración que comparten el mismo espacio histórico.

La genealogía intenta captar las rupturas de la aparente linealidad histórica para ubicar la irrupción de los acontecimientos como el resultado de una serie de luchas de grupos enfrentados que dan como resultado una “salida” con fines de ejercicio de poder.

La investigación genealógica, entonces, es una interrogación profunda sobre la manera en que permanecen vigentes unas *formas de ser*, una serie de concepciones y valores que se vinculan con ciertas prácticas, en un intento de explicar cómo surgieron y cómo se han transformado, mostrando su conformación accidentada, dispersa y azarosa.

La complejidad de este tipo de investigación rebasa con mucho los objetivos y la extensión de este trabajo, por lo que nos veremos en la necesidad de ofrecer sólo unas notas históricas para esbozar el surgimiento de la *infancia* y la *adolescencia* como categorías sociales.

Las nociones de *infancia* y *adolescencia* en su genealogía aluden al proceso por el cual ciertos sujetos sociales se hicieron “visibles” para pensar *en* ellos y actuar *sobre* ellos. La infancia no ha sido la misma en cada época y en cada cultura, su significación y su “valor” han cambiado a partir de la actitud que las sociedades (de adultos) han tenido respecto de los niños.

Philippe Ariès (1986) señala que la infancia es una construcción de la modernidad, lo que significa que es más reciente de lo que podría pensarse. No es que la infancia no haya existido en la antigüedad, sino que en los albores de la edad moderna en Occidente comenzó a cobrar una importancia particular, que se mantiene hasta nuestros días, a partir de una serie de transformaciones que hicieron visibles a los infantes.

Pero sigamos muy brevemente el recorrido histórico de la *infancia*. En el estudio clásico de Philippe Ariès (1986) se relata cómo en la antigua Roma el recién nacido era colocado en el suelo en un rito

en el que el padre, si lo reconocía y le daba algún valor, lo levantaba (le concedía el derecho a vivir); de lo contrario era abandonado y quedaba a expensas de que alguien lo recogiera y se hiciera cargo de él.

En una sociedad como la romana de aquel entonces, donde ya las jerarquías dependían del rango social, especialmente del lugar en la milicia y la destreza del guerrero, la familia no tenía la figura que hoy conocemos. El guerrero se ausentaba por largos periodos de su familia de origen, así como de su pareja y sus hijos, de manera que los lazos consanguíneos tenían poca importancia, especialmente porque, en campaña, el guerrero no guardaba fidelidad alguna y procreaba otros hijos que luego abandonaba en su travesía. En estas circunstancias, los romanos daban mayor importancia a la adopción de los niños que ellos elegían y no sentían obligación de hacerse cargo de los propios.

En los siglos II y III d. C., por influencia del cristianismo, la familia y las relaciones conyugales se resignifican y adquieren un sentido que no tenían, de manera que los hijos propios van cobrando relevancia. Se difunde y acepta la concepción del matrimonio como sacramento, otorgando un valor especial a los hijos nacidos de esta unión reconocida y legalizada. De esta manera el “hijo del matrimonio” va cobrando cada vez mayor importancia en relación con los “hijos adoptivos” que eran muy comunes en aquel entonces.

La caída del Imperio Romano en el año 476 dará origen a la Edad Media, en la que se revalorará el vínculo matrimonial y la crianza de los hijos, restituyendo la importancia de la familia como grupo social que brindaba seguridad y protección, función que no era nueva pero que se resignificaba en esa época y que cobrará mayor importancia en el siglo VI, marcado por guerras e invasiones que obligan a las nacientes ciudades a fortificarse con castillos. Las poblaciones se aglomeran en torno a los castillos en pequeñas villas en las que se establecen alianzas y vínculos de solidaridad y lealtad que configuran un nuevo escenario social: “El poder de un individuo ya no depende de su rango, del cargo, sino del número y de la lealtad de su clientela, la cual se confunde con la familia, y de las alianzas que se pueden establecer en otras redes clientelares” (Ariès, 1986:9).

Aparece la modalidad “clientelar” de relación, en la que algunas personas se acogían a la protección y manutención de otros, a los que llamaban *patronos*, a cambio de servirles con trabajo o incluso combatiendo por ellos. En estas circunstancias se revaloraba a la familia como un grupo privilegiado donde podrían establecerse estos vínculos de lealtad que se buscaban por el compromiso “clientelar”. Aparecen las familias numerosas para darse mayor seguridad y protección, así como para dotarse de mayor mano de obra.

A pesar de esta relativa importancia que cobran la familia y los hijos, el maltrato de los niños, incluso el infanticidio, que se llevaba a cabo desde la antigüedad, sigue siendo práctica común durante la Edad Media y la modernidad temprana, como señala DeMause (1994:23).

Para Ariès la infancia es fundamentalmente una creación de la modernidad y su aparición coincide con una actitud fuertemente ambivalente hacia los niños: por un lado son objeto de ternura, de mimos y manifestaciones afectivas, y por otro, son víctimas de castigos y de una educación más severa.

Si bien los estudios de Ariès siguen teniendo una importancia capital para la comprensión del surgimiento y la evolución de la noción de *infancia*, también han provocado diversos debates con otros historiadores que se han abocado a este tema, como Lloyd DeMause, quien señala:

La tesis central de Ariès es opuesta a la mía: él sostiene que el niño tradicional [de la Edad Media] era feliz porque podía mezclarse libremente con personas de diversas clases y edades y que en los comienzos de la época moderna se “inventó” un estado especial llamado infancia que dio origen a una concepción tiránica de la familia que destruyó la amistad y sociabilidad y privó a los niños de la libertad, imponiéndoles por vez primera la férula y la celda carcelaria (DeMause, 1994:23).

Sin pretender abordar las múltiples diferencias y semejanzas entre estos dos importantes historiadores de la infancia, trabajo que desborda con mucho las pretensiones de este artículo, vale la pena señalar que Philippe Ariès es un autor reconocido de la Escuela de

los Annales, perspectiva histórica originada en Francia a principios del siglo xx, fundada por Marc Bloch y Lucien Febvre, que marcó una revolución en las concepciones, métodos, temas y teorías de las investigaciones históricas. En particular, Philippe Ariès es un destacado precursor del movimiento de la Historia de las Mentalidades,<sup>1</sup> que tuvo su auge en la tercera época de la Escuela de los Annales (con importantes desarrollos en las décadas de 1960 y 1970). El estudio de las *mentalidades* impulsó la investigación de los procesos “subjetivos” que acompañaban a la historia de las sociedades; esto implicó que se abandonaran los estudios socioeconómicos de la época anterior marcada por los trabajos de Fernand Braudel (quien impulsaba el estudio de procesos económico-sociales de *larga duración*), y en su lugar aparecieron nuevos temas como la historia de la infancia, de la familia, de las mujeres, de la sexualidad, etcétera. Aunadas a estas nuevas temáticas, los historiadores de las *mentalidades* se auxiliaban de disciplinas como la psicología (en especial la psicología genética de Wallon), la antropología simbólica, la sociología (particularmente de Durkheim, Mauss y Lévy-Bruhl), así como los estudios de literatura y pintura. El objetivo central era estudiar los comportamientos, ideas y creencias de ciertos grupos sociales e instituciones en una época y sociedad determinada.

Por su parte, Lloyd DeMause es el representante más destacado de la psicohistoria, escuela fundada por el psicoanalista Erik Erikson, quien empleó este término por primera vez en su libro *Young Man Luther. A Study in Psychoanalysis and History (El joven Lutero. Un estudio desde el psicoanálisis y la historia, 1958)*. La psicohistoria pretende abordar temas ignorados por los historiadores convencionales desde un enfoque psicoanalítico-culturalista-psicogenético que pone el énfasis en las motivaciones subjetivas de los procesos históricos y en la evolución de las sociedades (a veces en una concepción sumamente lineal, al estilo de Erikson), a diferencia de los estudios que privilegian los aspectos socioeconómicos y políticos. En este tipo de investigaciones interesa la comprensión subjetiva de

<sup>1</sup> Un análisis más desarrollado de la Historia de las Mentalidades puede consultarse en Barros (1994) y Anzaldúa (2007).

la historia de los procesos sociales, ya sea de sujetos determinados, de grupos o de ciertas naciones. En este enfoque se pone particular énfasis en el estudio de las relaciones entre padres e hijos y las formas de crianza, pues se parte de la relevancia de estos procesos para la constitución de los sujetos desde el psicoanálisis. Es por ello que la *Historia de la infancia* coordinada por DeMause no sólo es un estudio clásico sobre el tema, sino que se ha convertido en un libro fundamental para la psichistoria. En este texto se presentan las formas de crianza en la historia de Occidente y se muestra el trato bárbaro y violento del que eran víctimas los niños y las niñas desde la época antigua. Al respecto, DeMause escribe al inicio del primer capítulo del libro:

La historia de la infancia es una pesadilla de la que hemos empezado a despertar hace muy poco. Cuando más se retrocede en el pasado, más bajo es el nivel de la puericultura y más expuestos están los niños a la muerte violenta, el abandono, los golpes, el terror y los abusos sexuales. Nos proponemos aquí recuperar cuanto podamos de la historia de la infancia a partir de los testimonios que han llegado hasta nosotros (DeMause, 1994:15).

Al igual que la Historia de las Mentalidades, la psichistoria acepta como evidencias históricas una gran variedad de documentos, pinturas, relatos y testimonios de todo tipo: “la *Historia de la infancia* es el ejemplo extremo de la conocida regla según la cual las cosas que realmente importan raras veces constan por escrito” (DeMause, 1994:12). Sin embargo, los objetivos y los referentes de análisis de las evidencias son distintos: para Ariès, por ejemplo, el interés es mostrar cómo a partir de la modernidad en la *mentalidad* de Occidente los niños se hacen visibles como sujetos sociales y adquieren un significado y un trato especial enfocado a su control y moralización. DeMause, por su parte, muestra la barbarie con que son tratados los niños, incluso en la era moderna, aunque acepta que en general las formas de relación y de crianza son menos violentas. En su estudio analiza los efectos subjetivos del maltrato infantil y las secuelas históricas de las formas de crianza en las sociedades más recientes.



DeMause considera prejuicioso el trabajo de Ariès pues este último plantea que en el pasado occidental, a pesar de las formas de maltrato, el niño vivía en un mejor ambiente, más natural y menos reglamentado, y que ahora, bajo la mentalidad moderna, la regulación es más estricta y la violencia, aunque de manera soterrada, se multiplica en formas de control. DeMause acusa a Ariès y a los historiadores convencionales de no hacer caso a las evidencias de brutalidad y violencia, que se escamotean en el prejuicio de que *sólo lo malo deja un registro en la historia*, pero eso no significa que la *generalidad* de los niños fueran tratados de manera tan violenta. DeMause esgrime esas evidencias como el claro testimonio de las brutalidades de las sociedades históricas que estudia y acusa a los historiadores que menosprecian esas evidencias de ser incapaces de aceptar los hechos por ominosos que parezcan.

Independientemente de estas polémicas, lo que es reconocido por la mayoría de los historiadores a partir de los trabajos de estos dos autores es que la infancia será resignificada en la era moderna, pues en ella se abrirá paulatinamente un espacio sociocultural que hará visible al niño cargándolo de nuevas significaciones, especialmente como sujeto de educación y de control (como veremos más adelante), constituyéndolo en un sujeto social particular (ya no como un ser insignificante o un adulto pequeño).

El inicio de la época moderna en el siglo xv está marcado por dos acontecimientos emblemáticos: la aparición de la imprenta, creada por Gutenberg en 1449 (que cambiará la forma de transmisión y de institución del saber) y la toma de Constantinopla por los turcos en 1453 (que propiciará años después el “Descubrimiento de América” en 1492, a partir de la búsqueda de nuevas rutas comerciales para llegar a la India y China). Estas fechas muestran una transición de la Edad Media al Renacimiento (siglos xv y xvi), que señala el inicio de la Modernidad Temprana. Aunque, siguiendo a Foucault (1998a), no hay una continuidad evolutiva entre estas “epistemes”<sup>2</sup> características de conformaciones sociohistóricas particulares (Renacimiento [siglos

<sup>2</sup> La *episteme* de una época determinada es lo que “define las condiciones de posibilidad de todo saber, que se manifieste en una teoría o [...] silenciosamente investida en una

xv y xvi], Época Clásica [siglos xvii y xviii] y la modernidad propiamente dicha [siglos xix en adelante]), podemos afirmar que existen algunas concepciones que muestran rupturas importantes y otras que se conservan como sedimentos de tiempos pasados en una compleja trama de múltiples temporalidades.

Ariès (1986) señala que a partir del siglo xvi el niño comienza a distinguirse de los adultos, por ejemplo en su atuendo, que tiende a ser particular. Se acrecienta la afectividad hacia el niño, se enfatiza su cuidado y su crianza, al mismo tiempo que se condena el infanticidio (aunque no deja de practicarse).

En el siglo xvii, junto con la simpatía hacia el niño, había ideas que lo consideran ominoso “pues había nacido con el pecado original [... de manera que se consideraba a] la infancia como el estado más vil y abyecto del hombre” (Delval, 1994:25). Este estado se intentaba superar por medio de la educación en la religión y, después, en la razón y la ciencia. De ahí que la visibilidad del niño y su atención se relacionen con la importancia que va cobrando su educación, especialmente la incipiente escolarización de los infantes de ciertos sectores.

El niño será resignificado como *sujeto educativo* y su conformación como tal está estrechamente vinculada con la aparición de la *enseñanza tradicional* que se gesta desde el siglo xvii (Díaz Barriga, 1990:85), como parte del programa educativo de la modernidad que tiene su base en el pensamiento de la Ilustración, caracterizado por la primacía de la razón y la intención de la difusión amplia del saber.

Las reformas de Comenio y Ratichius<sup>3</sup> en el siglo xvii dieron origen a la llamada “pedagogía tradicional”, centrada en la enseñanza metódica y ordenada, con el empleo racional del tiempo y la programación meticulosa de las actividades educativas, que debían ser las mismas para todos los niños. Para esta pedagogía

---

práctica” (Foucault, 1998a:166). “[...] es lo que [...] hace posible la existencia de las figuras epistemológicas y de las ciencias (Foucault, 1996:324).

<sup>3</sup> Comenio y Ratichius inician una serie de reformas educativas a partir de la crítica a la educación de los internados jesuitas, por considerarla poco sistematizada y centrada en la competencia.

el niño cobra un papel fundamental, pues es en torno a él que se organiza la enseñanza metódica a cargo del enseñante: “El maestro es quien prepara y dirige los ejercicios de forma que se desarrollen [...] según una gradación minuciosamente establecida. Para que el conocimiento esté adaptado a la edad y a las fuerzas de los alumnos [...]” (Snyders, 1994:56).

Esta forma de enseñanza recomendaba la obediencia absoluta al maestro y la disciplina férrea en el salón de clase, misma que debía alcanzarse aun a costa de la aplicación de castigos. Ratichius sostiene que el castigo en ocasiones es necesario para obligar a los alumnos a cumplir con las actividades educativas, trabajo que al principio hacen por temor, pero que después realizarán con placer pues, de acuerdo a Comenio, los alumnos terminarán por darse cuenta de que los castigos son por su bien y son una consecuencia del “afecto paterno con que le rodean sus maestros” (Comenio en Palacios, 1984:20).

Ratichius y Comenio señalaban que la educación debía ser escolarizada y a cargo del Estado, donde todos los niños y niñas sin importar su condición social recibieran educación. A pesar de lo avanzado de estas ideas, las condiciones de la monarquía absoluta del siglo xvii y casi todo el siglo xviii impidieron que se llevaran a cabo. Será después de la Revolución francesa que estas ideas cobren fuerza y se concreten.

Durante el siglo xviii comienzan a hacerse algunas observaciones a niños excepcionales que servirán de base para lo que será la psicología del desarrollo. Así aparecen los estudios sobre niños superdotados y anormales. También surgen observaciones biográficas realizadas a infantes por sus padres (Delval, 1994:28-29).

A finales de esta centuria, las consignas de *libertad, igualdad y fraternidad* de la Revolución francesa “se expresan en la búsqueda de una institución (escuela)<sup>4</sup> que democratice el acceso al saber, que

<sup>4</sup> “La institución escolar, tal y como la conocemos, no es un ‘universal’ abstracto [...] es un error de las historias de la educación utilizar el vocablo de escuela para instituciones que existieron en la antigüedad (gimnasio griego, escuela alejandrina), en el medievo (escuela parroquial), en culturas [...] como la mexicana (el calmecac), cuando todas estas instituciones difieren substantivamente con [...] la escuela del estado nacional que [...] es una institución de la modernidad [...] instaurado por la burguesía [...]” (Díaz Barriga, 1990:84-85).

‘legítimamente’ la igualdad de oportunidades que existen en un sistema social, que coloque los valores del orden público” (Díaz Barriga, 1990:84).

Aunque la Ilustración daba el fundamento filosófico, la pedagogía tradicional daba el discurso “científico” y la revolución burguesa brindaba el soporte ideológico y político para la aparición de una educación elemental, no será sino hasta principios del siglo XIX que aparezca la enseñanza elemental como una demanda de control y educación moral de la población marginada. En respuesta a esta demanda surgirá un *dispositivo pedagógico*<sup>5</sup> que adquirirá en esta época el carácter particular que dará origen a la institucionalización escolar como la conocemos ahora.

El dispositivo pedagógico en educación elemental responde principalmente a la preocupación que para la burguesía del siglo XIX significaba la enorme masa de población “pobre”: vagabundos, desempleados, subempleados e hijos de obreros que vivían en las ciudades y constituían un germen de delincuencia y una población potencialmente violenta e insurrecta.<sup>6</sup>

Es ésta la urgencia social que marcará la función estratégica dominante del dispositivo pedagógico en educación elemental. Con

<sup>5</sup> Retomando la noción de *dispositivo* de Foucault, concibo al *dispositivo pedagógico* como el conjunto heterogéneo de discursos, prácticas, instituciones, decisiones reglamentarias, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales y filantrópicas que se encuentran articulados por reglas de funcionamiento, modos de vinculación y estrategias de ejercicio del poder, que constituyen sujetos y regulan sus prácticas y cuyo objetivo general es la sistematización de las condiciones de racionalización y de transmisión, reproducción y transformación de la cultura a través de un sistema regulado por instituciones educativas (Anzaldúa, 2004).

<sup>6</sup> “La escuela urbana aparece sobre el telón de fondo de la ansiedad del siglo XIX por el ‘nuevo panorama social’ [...] desde principios de ese siglo, los predicadores filantrópicos, la Iglesia establecida, los socialistas utópicos y los radicales utilitaristas expresaron desde distintos puntos de vista, su preocupación por la condición moral e intelectual de los pobres urbanos. Todos estos puntos de vista coincidían en que la educación barata representaba una solución a este problema. Esta preocupación promueve una estrategia de enseñanza para regular la población nómada, disoluta, degenerada y marginal del suburbio urbano. Cuando la filantropía del siglo XIX descubrió la miseria indiferenciada de la ciudad como objeto de preocupación, introdujo una maquinaria pedagógica con el fin de normalizarla” (Jones, 1994:61-62).

esta base se constituye un sujeto social particular para su ejercicio: el profesor y su contraparte, el niño y el joven, como alumnos. Si bien estas figuras ya existían antes, tendrán que ser “remodeladas” y adecuadas a los requerimientos sociales de esta “emergencia”.

La educación elemental se vuelve obligatoria, se realiza en escuelas cerradas auspiciadas por el Estado, aparecen las Escuelas Normales para formar a los maestros y se conforma todo un dispositivo de disciplinamiento de los sujetos, que Michel Foucault analiza prodigiosamente en su obra *Vigilar y castigar* (1998b).

Los niños y los jóvenes eran objeto de la aplicación de una forma de ejercicio del poder a la que Foucault denomina *poder disciplinario*, que buscaba normar su cuerpo y encauzar su conducta para sacar de él el mayor provecho. Los alumnos eran incitados a comportarse con sumisión y acatar dócilmente las órdenes. Se formaban sujetos (niños y jóvenes) que “aprendían” por obligación y asociaban el aprendizaje con la repetición de las lecciones del maestro. Pero, sobre todo, se formaban sujetos que vivían en un régimen de disciplina en el que tenían que someterse al control de sus actividades, la regulación de sus tiempos, el secuestro de su vida, la vigilancia continua, la presentación constante de exámenes y el sometimiento a las sanciones cuando incurrían en faltas.

De manera paradójica, en este ambiente autoritario, los pedagogos de mediados del siglo XIX rechazaban el empleo del castigo corporal y exigían del maestro la paciencia y la habilidad necesarias para hacer que los alumnos lo amaran y siguieran su ejemplo.<sup>7</sup> Estas paradojas entre el autoritarismo y la educación comprensiva siguen vigentes en nuestros días y hacen del niño el blanco de prácticas y convocatorias contradictorias que configuran una mirada ambivalente de estos sujetos y las concepciones que se conforman en torno a ellos.

La inserción de nuevas disciplinas, especialmente la medicina y la psicología, al ámbito educativo, fomentó a finales del siglo XIX la

<sup>7</sup> “El miedo ‘endurecía el espíritu’ e impedía la sutil transformación del niño en un sujeto ético capaz de avergonzarse [...] Había que enseñar al niño a amar al maestro y a la escuela, y no las perversas calles [...] En realidad el amor era el instrumento de entrenamiento moral [...] que estimulara la moralidad a causa de la vergüenza de ofender más que por ‘miedo los azotes’” (Jones, 1994:68).

aparición de un nuevo discurso biomédico de promoción de higiene y sanidad que se vinculó con la labor del maestro y tomó como objeto a los niños y a los jóvenes, entendidos como *sujetos de prevención*.

Esta reubicación del discurso pedagógico colocaba al maestro como una figura tutelar más, pero subordinada a las figuras científicas del médico, el psicólogo e incluso el trabajador social. Curiosamente, hoy retorna con fuerza la idea de ver al niño y al adolescente como sujetos de tutoría escolar.

### La infancia y la adolescencia como objeto de la psicopedagogía

A finales del siglo XIX y comienzos del XX, la irrupción de la psicología dejará una huella importante en la concepción de los procesos educativos y de los niños (y adolescentes). Esta nueva ciencia pretendía dar cuenta de los procesos psíquicos; no sólo establecía teorías acerca de lo que se podía saber, sino de cómo se llevaba a cabo el aprendizaje y la forma científica de transmitirlo, con la intención de intervenir en la educación.<sup>8</sup> En esta lógica aparecen algunos estudios estadísticos como el de Bartholomei en 1870 para conocer las concepciones de los niños que ingresaban a la escuela, o el de Stanley Hall en 1883, quien indagaba sobre el pensamiento infantil mediante encuestas (Delval, 1994: 28-29).<sup>9</sup>

En Europa, las pruebas psicológicas se emplearon en el ámbito educativo para discriminar a los sujetos de acuerdo con sus carac-

<sup>8</sup> “La educación se fue convirtiendo cada vez más en una empresa psicológica [...] se identificó al sujeto que había de ser educado como un conglomerado de atributos definidos estadísticamente [...] como atributos del individuo en las formas de personalidad, afecto, sensibilidades perceptivas y cognición” (Fendler, 2000:68).

<sup>9</sup> Este tipo de investigaciones se enmarcan dentro de lo que Foucault denomina “las estrategias del biopoder”, que aparecen el siglo XVIII y estaban encaminadas al control de las poblaciones. Se trataba de un poder ejercido sobre la vida de las poblaciones, entendidas éstas como objeto de la política y del cuidado del Estado (Foucault, 1991). Se intenta regular y controlar los fenómenos y las acciones de la población a partir del conocimiento estadístico de su comportamiento, a fin de implementar las medidas de gobierno que podrían reducir sus problemas e incrementar la fuerza en una dirección provechosa. De este modo, las poblaciones sufrieron procesos de clasificación, jerarquización y segregación que sirvieron como elementos de dominación.

terísticas y potencialidades (principalmente intelectuales) a fin de brindarles una educación acorde a ellas. El niño es objeto del estudio de esta disciplina y se convierte en *sujeto psicopedagógico*.

La llegada de las pruebas a Estados Unidos coincidió con los debates acerca del tipo de educación que debía brindarse a la población trabajadora, en especial a los negros, que recientemente habían sido liberados de la esclavitud y se pretendía emplearlos en la creciente industria norteamericana.<sup>10</sup>

Desde finales del siglo XIX y hasta nuestros días, la escuela moderna en sus diversos niveles educativos se convierte en un espacio de *moratoria social* de preparación para niños y jóvenes en su trayecto hacia su inserción en el mercado laboral. Esto enfatiza las concepciones de infancia, adolescencia y juventud como *sujetos educativos en transición*, no sólo hacia la edad adulta, sino hacia su independencia económica a través del trabajo.

Las categorías de *infancia* y *adolescencia* estarán marcadas por las teorías psicológicas que incidieron en el ámbito educativo. Cada teoría proponía una concepción distinta de educando. Para el *conductismo*, el estudiante es un organismo que aprende conductas a partir de condicionamientos que pueden programarse de manera eficiente. El maestro es concebido como un ingeniero conductual que opera los programas.

Para la *gestalt*, el aprendizaje es un proceso de *insight* que se alcanza gracias a un acomodo adecuado de la información a través de las estructuras cognoscitivas. El alumno es un sujeto consciente, capaz de aprender a partir del análisis de la información que percibe y de la forma en que pueda organizarla.

El *cognoscitivismo* desarrollará el estudio de los procesos cognoscitivos y en una de sus versiones planteará el aprendizaje como un “procesamiento humano de información”. El alumno será visto como un sistema autorregulado capaz de aprender a emitir respuestas adecuadas a problemas que el medio le plantee, gracias a un complejo proceso de organización de informaciones.

<sup>10</sup> Las pruebas psicológicas se utilizaron entonces como elementos importantes del debate acerca de si los negros (y después las mujeres) tenían las mismas capacidades que los blancos para aprovechar una educación igual (Díaz Barriga, 1990).

La *psicología genética* propondrá privilegiar el desarrollo sobre el aprendizaje, de manera que habría que considerar la etapa en que se encontraban los sujetos para adecuar los contenidos y la didáctica al nivel del desarrollo de los niños y adolescentes, vistos como seres en evolución que aprenden a partir de las estructuras cognitivas que van desarrollando, pero que también requieren de la participación activa en la construcción de su conocimiento.

El *psicoanálisis* y las propuestas de la *escuela nueva y activa*<sup>11</sup> destacarán la importancia de los afectos y el deseo en el aprendizaje. El niño y el adolescente son entendidos como sujetos en los que hay que conectar el deseo con el aprendizaje.

El *psicoanálisis* en sus diversos enfoques ha desarrollado una serie de conceptualizaciones muy importantes para dar cuenta de la constitución del sujeto desde la infancia temprana. Baste considerar los cambios psicosexuales que propone Freud, su teorización sobre el complejo de Edipo, la identificación, el narcisismo, la importancia de la cultura en la conformación del superyó, etcétera. Melanie Klein, Ana Freud, Winnicott, Lacan, Dolto, Mannoni, Blos y Mahler, entre otros, también hicieron grandes aportes a la comprensión de la constitución de la infancia, así como al impacto de la pubertad y la cultura en la adolescencia.

## Breves reflexiones sobre la adolescencia

Al igual que la infancia, la *adolescencia* es una categoría histórica, una construcción cultural que alude a la forma en que cada sociedad organiza la transición de los sujetos de la infancia a la edad adulta. Este proceso es acompañado por una serie de significaciones imaginarias

<sup>11</sup> Son muchas las propuestas psicopedagógicas que se han desarrollado a lo largo del siglo xx. Dado que la extensión de este trabajo impide analizarlas todas, sólo mencionamos algunas. Cabe señalar que dentro del campo pedagógico surgieron también otras propuestas que no siempre estuvieron vinculadas a la psicología y que sostenían tesis que contravenían la visión adaptativo-funcionalista de muchas de las visiones psicopedagógicas. Tal es el caso, por ejemplo, de la propuesta de Celestín Freinet o de Paulo Freire, por señalar dos de los autores más destacados en este campo. Cada uno de ellos concebía a los sujetos educativos de manera muy diferente a la que hasta ahora hemos visto.



que instituyen formas de ser, valores y concepciones acerca de lo que se espera de los sujetos que se encuentran en este trayecto.

Cabe señalar que no todas las sociedades abren un particular espacio temporal para la adolescencia como transición de la niñez al sujeto adulto. Asimismo, las sociedades que sí consideran esta fase la dotan de contenidos y formas de expresión que pueden ser sumamente variables, incluso dentro de una misma sociedad.

La transición de la infancia a la madurez que caracteriza a la adolescencia está marcada principalmente por la conformación de una *identidad* particular que se construye a partir de una serie de *convocatorias*<sup>12</sup> (explícitas o implícitas) acerca de lo que en una sociedad determinada se espera de un ser que deja de ser niño y está en camino de convertirse en adulto. En este entramado de convocatorias el adolescente enfrenta el desafío de conformar su identidad como construcciones de sentido en una síntesis, a veces contradictoria, de formas de *ser* adolescente (o joven), que se reflejan en una identidad también contradictoria y cambiante. Las convocatorias transmiten significaciones sociales que forman parte del *imaginario social*.

Las convocatorias de identidad interpelan a los adolescentes incitándolos a conformarse como estudiantes, rebeldes, militantes, consumidores juveniles, amantes, etcétera. En esta encrucijada de significaciones que los convoca, ellos deben construir su *identidad*: un sentido para *sí*, respecto de lo que *son*, cómo *quieren ser* y cómo *desean ser vistos* mientras se convierten en adultos, lugar subjetivo que es blanco de otras convocatorias de identidad.

En Occidente, la *adolescencia* es un espacio sociocultural que comenzó a ser interesante para los investigadores hasta después de la Segunda Guerra Mundial (Di Segni, 2006:79; Reguillo, 2000:201). Cobra importancia en un contexto en el que los países vencedores con un desarrollo industrial y económico considerable parecían te-

<sup>12</sup> “Es necesario advertir que las convocatorias distan de ser estímulos externos a los cuales responden los sujetos, o factores que existen independientemente de un sujeto y lo determinan coaccionándolo. Convocar implica un eco, una escucha, una resonancia del lenguaje en el deseo [...] Convocar es reconocerse cómplice de un llamado al cual uno atiende, identifica y hace lugar en el espacio, en el propio tiempo subjetivo, en la ley [...] y el deseo que nos gobierna” (Ramírez, 2011:45).

ner acceso a condiciones de vida favorables para una buena parte de su población, lo que imponía un estilo de vida caracterizado por el abundante consumo de mercancías. Los valores y los patrones sociales del consumismo se difundían hacia los países periféricos como la forma de vida que se presentaba como modelo. En este contexto, los diversos sectores de la sociedad (niños, adolescentes, jóvenes, adultos; hombres y mujeres) se convertían en blanco de mercancías específicas y por lo tanto se buscaba constituirlos en *sujetos de consumo* de productos particulares: “aparece un modelo adolescente a través de los medios masivos en general y de la publicidad en particular. Este modelo supone que hay que llegar a la adolescencia e instalarse en ella para siempre. Define una estética en la cual es hermoso lo muy joven y hay que hacerlo perdurar mientras se pueda y como se pueda” (Di Segni, 2006:79).

A la par de las estrategias mercantiles de instaurar sectores específicos de consumidores, se establecían discursos que abogaban por la *singularidad de los sujetos* de cada sector; así, por ejemplo, aparecían los discursos a favor de los derechos de los niños, de los jóvenes y de las mujeres, principalmente. Estos discursos reivindicaban la existencia particular de cada uno de estos sujetos, que además se convirtieron en objetos de estudio “específicos” para las ciencias sociales.

En un interesante texto, Silvia Di Segni (2006) analiza las diversas teorías y concepciones que la psicología ha construido para dar cuenta de la adolescencia desde la posguerra, y muestra claramente cómo las categorías que estas teorías construyeron para dar cuenta del adolescente moderno ya no son suficientes para comprender los cambios de las subjetividades de los adolescentes en las nuevas condiciones socioculturales de la posmodernidad. Más adelante me referiré a esto.

### El debate de las categorías de *individuo*, *persona*, *sujeto* y *subjetivación*

La complejidad de los fenómenos sociales que vivimos y su acelerado cambio producen múltiples efectos en las *subjetividades*, efectos difíciles de comprender por las teorías clásicas de la psicología pues mu-

chas de las categorías que emplean ya no resultan adecuadas para dar cuenta de las subjetividades que se convocan y se están conformando.

Antes de revisar algunos de estos cambios, quiero analizar las nociones de *sujeto* y *subjetividad* pues constituyen un elemento central del debate de la conformación de las categorías con las que la psicología pretende comprender las nuevas subjetividades.

En su diversidad de enfoques y teorías, la psicología emplea una enorme variedad de nociones y categorías en las que subyacen concepciones de ser humano que no dan cuenta de la complejidad de los sujetos sociales, especialmente de los niños y de los adolescentes.

Buena parte de la psicología sigue concibiendo al ser humano desde la categoría de *individuo*, es decir, como un organismo indivisible, individual y consciente. En su versión positivista, la psicología empleó la categoría de *individuo* y la caracterizó con una serie de comportamientos observables y medibles cuya explicación podría establecerse a partir de su aparición en el entramado de un conjunto de variables que, si bien en un principio se restringían a un juego de estímulos, paulatinamente fueron incorporando procesos internos como los factores cognoscitivos y afectivos, aunque siempre traducidos en términos “objetivables”.

El psicoanálisis es una de las disciplinas que cuestionan este tipo de categorías, pues explica cómo el ser humano se constituye en un entramado psicosocial, de manera que no puede reducirse a su carácter de *individuo*, como organismo ahistórico e indivisible, pues está constituido por los vínculos con los otros y con la cultura; además, según Freud, está dividido en instancias que distan mucho de una relación armónica. Desde esta perspectiva, la dimensión inconsciente es fundamental.

Otra categoría que se sigue empleando es la de *persona*, que considera al individuo con un carácter moral consciente y dueño de sus actos, lo que lo distingue de los otros organismos. En psicología, esta noción da pie a la aparición de la categoría *personalidad* para aludir al carácter de unidad de las funciones cognitivas, conductuales y afectivas de todo ser humano. Esta noción también es cuestionada por su ahistoricismo y los supuestos “funcionalistas” con los que se le vinculan.

Más recientemente aparece la categoría de *sujeto* en su versión estructuralista, como soporte de las estructuras y determinado por ellas. Algunos abordajes psicológicos derivados de ciertos planteamientos de la teoría de Lacan o Lévi-Strauss se apoyan en esta concepción, que ha sido cuestionada por el carácter determinista con el que concibe al ser humano.

En la actualidad comienza a hablarse de la noción de *subjetividad* en psicología (como una especie de retorno de lo reprimido por la disciplina), pero su empleo resulta polisémico y ambiguo, lo que hace difícil su uso con un mínimo de coherencia y de rigor.

Considero que la *subjetividad* y la *constitución del sujeto* no pueden reducirse a una explicación socioestructural, pero tampoco a una visión psicoevolutiva. En este contexto, las teorías sociales contemporáneas han producido una serie de planteamientos diversos que intentan dar cuenta de esta complejidad, sin embargo, generan un efecto ambiguo al crear categorías y conceptos muy disímiles. Sin pretender resolver los debates sobre esta cuestión, partiré de algunos aportes de Michel Foucault y Cornelius Castoriadis para aproximarnos a las nociones de *subjetividad* y *sujeto*.

Para Foucault, el *sujeto* no es una sustancia ni una esencia invariante, universal y trascendental, sino que es una *forma* que alude a los modos históricos del ser del hombre. En este sentido, el sujeto es fundamentalmente modos de *subjetivación* creados en las relaciones con los dispositivos de saber-poder que han existido a lo largo de la historia en las diferentes sociedades.

Los dispositivos designan lugares a los individuos, los categorizan y les demandan formas de ser y de comportarse en un proceso que Beatriz Ramírez Grajeda (2007, 2009 y 2011) describe como las *convocatorias* para asumir una *identidad* que, siguiendo a Foucault, los constituye en sujetos.

Esta forma de poder se ejerce sobre la vida cotidiana inmediata que clasifica a los individuos en categorías, los designa por su propia individualidad, los ata a su propia identidad, les impone una ley de verdad que deben reconocer y que los otros deben reconocer en ellos. Es una forma de poder que transforma a los individuos en sujetos. Hay dos

significados de la palabra *sujeto*: sometido a otros a través del control y la dependencia, y sujeto atado a su propia identidad por la conciencia o el conocimiento de sí mismo. Ambos significados sugieren una forma de poder que subyuga y somete (Foucault, 1988:231).

A pesar de que la noción de *sujeto* está vinculada a la de *sujeción*, Foucault propondrá la noción de *subjetivación* para desmarcarse de este determinismo. La *subjetividad* para Foucault se refiere fundamentalmente a *la manera en que los seres humanos se constituyen como sujetos a partir de la experiencia que hacen de sí mismos, en un juego de verdad consigo mismos*.<sup>13</sup>

Analicemos brevemente esta concepción: “Una *experiencia* es siempre una ficción; es algo que se fabrica para uno mismo, que no existe antes y que existirá luego” (Foucault, en Castro, 2004:129). Es también una afección, *algo que me pasa* en relación con un *acontecimiento* que es visto como un campo de fuerzas heterogéneas (de orden histórico, económico, político, social, discursivo, intersubjetivo, etcétera), ante el cual el sujeto crea un sentido *para sí*<sup>14</sup> (siguiendo a Castoriadis) como una *forma de intelección* “que se fabrica para uno mismo [y] que instaure la relación consigo mismo y con los otros, y constituye al ser humano como sujeto ético” (Foucault, en Castro, 2004:128).

La subjetividad es una experiencia en un *juego de verdad*, es decir, en “un conjunto de reglas de producción de verdad” (Foucault, en Castro, 2004:345). En otras palabras, la subjetividad es una ficción, un saber<sup>15</sup> que el sujeto produce como verdad para sí mismo, relacio-

<sup>13</sup> “Se puede decir, pues, que hay sujetos, porque cierto tipo de relación ‘con el sí mismo’ nació en una cultura. Porque los individuos se prestan cierta forma de atención, se reconocen como sujetos” (Jambet, 1995:232).

<sup>14</sup> Cabe señalar que el acontecimiento no está colocado “adelante y aparte” del sujeto como algo ajeno, sino que le otorga sentido, le da forma a partir de su pensamiento, al mismo tiempo que ese pensamiento (en tanto subjetivación de saber-poder) le da una forma a sí mismo en ese acontecimiento.

<sup>15</sup> La *verdad* es un saber que se hace aceptar como “la realidad”. Foucault sostiene una concepción amplia sobre el saber que no se reduce al conocimiento científico o verdadero, el *saber* es el conjunto de lo “decible” y lo “visible” en una época determinada. El saber alude, también, al interjuego de reglas que definen los límites de lo que se puede decir, ver y darse como verdadero (Foucault, 1996a:306).

nando un acontecimiento consigo mismo, siguiendo ciertas “reglas” de producción de verdad.

Al decir que la subjetividad es *subjetivación*, Foucault pone el énfasis en la acción y el proceso por el cual el sujeto se constituye y se modela a *sí mismo* en el entramado de las instancias de saber-poder: “un sujeto de la experiencia [...] en condiciones que lo hacen a la vez sujeto constituyente y sujeto constituido” (Jambet, 1995:232).

*Sujeto y subjetividad* son categorías distintas pero inseparables. La subjetividad es la realización del sujeto, su construcción misma. Esto implica que la *subjetividad* no es “el producto”, sino *la manifestación del proceso a través del cual alguien deviene sujeto*.

El *sujeto es sujeto de la subjetividad*. No se trata de un individuo (no se reduce a su calidad de organismo indivisible), ni una persona (en tanto que no es alguien autodeterminado y soberano, dueño de sus actos y sus pensamientos). Supone un cuerpo y una conciencia, pero su naturaleza no radica ahí.

Hablamos de *sujeto* porque está sometido a las fuerzas que operan desde el entramado de la dinámica de las instancias de su aparato psíquico y está atado, también, a los procesos instituidos-instituyentes de su sociedad. Sin embargo, esto no implica que haya determinación total, como se pensaba en el estructuralismo. Ya no se trata de un mero “soporte de las estructuras”, es una organización dinámica, abierta, en recomposición constante a partir del devenir de las relaciones que sostiene en un proceso creativo, con lo que el colectivo anónimo ha instituido como sociedad. No hay una determinación mecánica por las estructuras, sino más bien un juego complejo de tensiones de determinación-indeterminación.

Creación quiere decir *posición* de nuevas *determinaciones* –surgimiento de nuevas formas [...] de nuevas leyes pertenecientes a esas nuevas formas de ser [...] la idea de creación *sólo implica* indeterminación en este nuevo sentido: la totalidad de lo que no está nunca tan total y exhaustivamente “determinado” como para excluir (hacer imposible) el surgimiento de nuevas determinaciones (Castoriadis, 1998:32).

Para Castoriadis, “el sujeto efectivo, siempre está preso en una red de determinaciones y es capaz, sin embargo, de [trascenderlas]” (2000:45) haciendo un esfuerzo de reflexión crítica que lo pueda llevar a enfrentar las condiciones de poder que lo someten a la heteronomía. El sujeto, como ser (bio)psíquico en producción histórico-social, *es proceso de subjetivación* que implica una tensión paradójica<sup>16</sup> entre lo determinado y lo indeterminable. El *sujeto* es un *ser siendo*, devenir siempre abierto a procesos de subjetivación.

El sujeto “no es una sustancia, es una *forma*” (Foucault, 1996b:108), es el efecto-*forma* de la subjetivación psíquica (representación-deseo-afecto) y social<sup>17</sup> (significación instituida-instituyente). Se con-*forma* a partir del modo en que cada quien se relaciona consigo mismo, con los otros y con las instituciones. *Forma* construida a partir del sentido (*producción imaginaria*) que crea *para sí*,<sup>18</sup> en el que alguien se ubica a *sí mismo* en relación a *sí*<sup>19</sup> y en relación con el lugar que tiene en la sociedad.

La *subjetividad es un proceso de organización compleja de subjetivación* que emerge de la relación del sujeto con el mundo y los demás, en el que el sujeto se constituye y se va conformando en su dimensión psíquica (identificaciones, significaciones imaginarias, vínculos intra e intersubjetivos, deseos, fantasías, etcétera) y sociohistórica (instituciones, saberes, valores, normas, formas de ejercicio del poder).

Desde esta perspectiva, las transformaciones sociales convocan y conforman *nuevas subjetividades de infancia y adolescencia* a través de los procesos de subjetivación psico-social de estos sujetos en sus

<sup>16</sup> Pensar en paradojas es el gran reto del pensamiento complejo. Las paradojas tensan al máximo nuestra imaginación y nuestra razón y nos permiten pensar de otro modo. “Las paradojas señalan las fallas en nuestro mundo del sentido común” (Sorensen, 2007:14).

<sup>17</sup> Los dos órdenes (inseparables e irreductibles) que, para Castoriadis, constituyen al sujeto.

<sup>18</sup> “Para *sí* quiere decir mundo propio, fuente de creación de un mundo propio [...] nada puede entrar en una psique singular sin ser metabolizado por ella. Y nada tampoco puede entrar en una sociedad sin ser reinterpretado, sin ser de hecho recreado y reconstruido hasta cobrar el sentido que esa sociedad le da a todo lo que se le presenta” (Castoriadis, 1998:106).

<sup>19</sup> “En la subjetividad humana hay reflexividad, que implica [...] la posibilidad de que la propia actividad del sujeto se vuelva objeto explícito [de reflexión]” (Castoriadis, 2004:102).

vínculos con los otros, con las instituciones y con las significaciones imaginarias sociales.

La subjetividad y, por consiguiente, el sujeto, no son algo dado de una vez y para siempre; tampoco son algo determinado imposible de modificarse por sí mismo. Por el contrario, el *sujeto de la subjetividad* puede cuestionar lo que *es* y lo que *ha sido* para posar una mirada autónoma hacia lo que *podría ser*.

### **Las subjetividades actuales de niños y adolescentes en las nuevas condiciones sociales**

El desarrollo capitalista ha entrado en una fase a la que se le ha denominado *globalización*, que surge al instaurar un modelo de producción flexible apuntalado en los avances tecnológicos que han permitido el fraccionamiento del proceso productivo y la diversificación de los centros de producción. Paralelo a estos cambios, se ha implantado una política neoliberal que, entre otras cosas, obliga a los países a firmar tratados de libre comercio en condiciones desventajosas para los más débiles, así como abandonar las políticas del Estado benefactor y privatizar la mayor parte de las empresas estratégicas, de seguridad social y educación.

Con la aparición del neoliberalismo y la caída del Muro de Berlín, “presenciamos el crudo triunfo del imaginario capitalista en su forma más grosera” (Castoriadis, 2002:92). Se ha instaurado un capitalismo salvaje que, sin misericordia, ha establecido una devastación social a fin de elevar al máximo las ganancias de un grupo privilegiado, y cada vez más reducido, de empresarios que domina la producción, el mercado y las finanzas. De manera que, a la par que las elites multiplican extraordinariamente sus ganancias, crece el desempleo y la pobreza extrema.

Este capitalismo salvaje arrasa con pueblos enteros socavando sus formas de vida, su cultura y sus valores. Los aniquila sustrayéndoles su riqueza material y espiritual, ahogándolos en la miseria y la violencia. Por si fuera poco, también destruye la naturaleza, poniendo en riesgo al planeta en su conjunto. En la búsqueda de la máxima



ganancia para una reducida elite, se arrastra al planeta entero a la destrucción.

En las últimas décadas hemos vivido una serie de cambios socio-culturales, políticos y subjetivos que han marcado transformaciones importantes en nuestras sociedades y en la constitución de los sujetos. Algunos de estos cambios surgieron de manera abrupta (casi como mutaciones), como el acelerado desarrollo tecnológico (Berardi, 2010), pero otros, con un ritmo más lento, siguen las tendencias de los procesos económicos y sociopolíticos del capitalismo. Todos ellos han conformado nuevas condiciones sociales y subjetivas que impactan de manera particular a las nuevas generaciones.

La polarización en la distribución de la riqueza ha provocado cambios muy significativos en la condición de infantes y adolescentes, que se caracterizan por una gran transformación de sus formas de vida y socialización respecto de las generaciones anteriores, por lo menos de finales del siglo pasado.

Una parte importante de estos cambios obedece al acelerado crecimiento de la pobreza que ha repercutido en la institución familiar: el desempleo, el subempleo o la sobreexplotación de los padres se ha traducido en un incremento del alcoholismo, la drogadicción y la violencia en la familia, con el consecuente maltrato y abandono de los hijos pequeños y púberes (Carli, 2006:20). Paradójicamente, estos cambios se tradujeron en una mayor visibilidad de los niños y los adolescentes, y con ello se impulsó su consideración como *sujetos de derecho*. Esto ha significado una transformación muy importante en la concepción de la infancia y ha permitido que los niños sean considerados como actores sociales capaces de participar en los cambios de su sociedad.

Cabe señalar que el deterioro de las condiciones de vida de los niños se tradujo en fenómenos como el aumento del trabajo y explotación infantil (muchas veces en condiciones infrahumanas, como los infantes esclavizados en la India para hacer trabajo de maquila), el incremento de niños que abandonan sus hogares para vivir en la calle, el abuso sexual contra ellos, el desarrollo de la pornografía infantil, el secuestro y trata de menores de edad, etcétera.

Todo esto ha impulsado la lucha por la promulgación y aceptación de los *derechos de los niños*, lo que ha significado un largo y complejo

proceso que tiene como acontecimientos importantes la *Declaración de los derechos de los niños* por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 1959; la conmemoración del Año Internacional del Niño en 1979, con la intención de presionar para el reconocimiento y entrada en vigor de estos derechos, que estaban declarados pero no se respetaban; y, finalmente, su aprobación el 20 de noviembre de 1989 en el marco de la Convención de los Derechos del Niño, que derivó en el reconocimiento internacional de los *Derechos de los niños* y en su entrada en vigor el 2 de septiembre de 1990. Sin embargo, a pesar de las legislaciones que surgieron a partir del reconocimiento de estos derechos, las condiciones ominosas de una enorme cantidad de niños y púberes, lejos de mejorar, han empeorado.

En contraste con el empobrecimiento de los infantes y jóvenes, el niño y el adolescente han sido visualizados de manera creciente como *sujeto de consumo*. El mercado de productos para niños y jóvenes ha crecido enormemente en las últimas décadas: juguetes, videojuegos, películas, programas de televisión, música, lugares de esparcimiento, ropa, productos especializados para su cuidado y salud, etcétera. Paradójicamente, este fenómeno ocurre en paralelo a la mayor depauperación de este sector: “Deterioro social, consumo ampliado y acceso desigual al consumo se combinaron de modos paradójicos. [...] las figuras del niño de la calle y el niño consumidor se constituyen en espejo, como caras contrastantes de la polarización creciente” (Carli, 2006:29).

Frente a estas condiciones contradictorias, las reacciones de niños y jóvenes son diversas: frustración, desencanto, violencia, miedo, parálisis y evasión. Algunos exaltan la muerte y lo ominoso, mientras que otros crean la ilusión de un mundo ideal y desvalorizan el mundo “real”. La “era de la razón” paulatinamente se ha convertido en la “era del vacío” (Lypovetsky, 1998). Este fenómeno ha sido denominado de diversas maneras: nihilismo (Nietzsche), era del vacío-imperio de lo efímero (Lipovetsky), modernidad líquida-vida líquida (Bauman), predominio de la razón cínica (Sloterdijk) y el avance de la insignificancia (Castoriadis).

La infancia, la pubertad, la adolescencia y la juventud se desdoblán en un abanico de figuras paradójicas y contrastantes: el niño de

la calle y el consumidor, el niño carenciado y el delincuente (los niños delincuentes de Río de Janeiro y los niños sicarios en México); el niño víctima y el asesino; el violado y el violento; el rebelde sin causa y el guerrillero, los jóvenes “incorporados” (que estudian y viven de acuerdo a la imagen de la sociedad de consumo) y los jóvenes disidentes (tribus urbanas, *ninis*). Estas multiplicidades son *convocatorias de identidad* (Ramírez, 2009) a subjetividades diversas que nos obligan a reconocer la conformación de múltiples infancias, pubertades, adolescencias y juventudes que difícilmente pueden explicarse con categorías totalizantes basadas en las características etarias, como hacían las teorías psicológicas clásicas.

Por ejemplo, Di Segni (2006) observa que en la actualidad la adolescencia y la juventud han sido construidas por el mercado como los modelos ideales a seguir. Durante la modernidad industrial (siglo XIX y buena parte del XX), la figura del adulto que culminaba una carrera, se independizaba de su familia y obtenía un buen trabajo para casarse era el modelo ideal que las sociedades promovían. En la actualidad (posmoderna, postindustrial), aunque el modelo anterior no se abandona del todo, se impulsa el prototipo del joven hedonista permanente, que cuenta con un cuerpo y una actitud ideal para el placer, como modelo a seguir: “Su cuerpo ha pasado a idealizarse ya que constituye el momento en el cual se logra cierta perfección que habrá de mantener todo el tiempo posible” (Di Segni, 2006:114). Los medios de comunicación y la sociedad de consumo (Bauman, 2003) impulsan el imaginario de la “eterna juventud” como modelo ideal:

Lo que más hace sufrir a los adolescentes es que los padres tratan de vivir a imagen de sus hijos y quieren hacerles la competencia. Es el mundo al revés. Los hombres tienen ahora amiguitas de la edad de sus hijas, y las mujeres les gusta agrandar hoy a los compañeros de sus hijos (Dolto, en Di Segni, 2006:129).

Frente a esta situación, Di Segni se pregunta si podemos seguir viendo a la pubertad y a la adolescencia como una etapa de múltiples duelos frente a la infancia perdida, en su trayecto a la edad adul-

ta (como planteaban Aberastury, Knobel y Erickson, entre otros), cuando lo que se observa es que la sociedad de consumo coloca a la adolescencia y la juventud como edades ideales, de manera que los modelos de identidad que se promueven ya no son los adultos: “El adolescente posmoderno deja el cuerpo de la niñez para ingresar de por sí en un estado socialmente declarado ideal. Pasa a ser poseedor del cuerpo que hay que tener, que sus padres (¿y abuelos?) desean mantener, es dueño de un tesoro” (Di Segni, 2006:115).

Otro elemento de cambio importante para la infancia, la pubertad y la adolescencia está marcado por el acelerado desarrollo tecnológico, que ha dado paso a lo que Franco Berardi (2010) denomina *generación post-alfa* (post-alfabética), en referencia a la generación que se ha formado a partir de la videoelectrónica y la informática, que ha recibido sus impresiones cognitivas primarias de una máquina, donde se privilegia el lenguaje visual sobre el alfabético (escrito u oral).

Más que un simple cambio social, debemos ver una auténtica mutación cognitiva, una mutación en el bagaje psíquico, cognitivo y lingüístico de la humanidad [...] la generación videoelectrónica ha adquirido competencias de elaboración sin precedentes en la mente humana y ha adquirido la capacidad de moverse a gran velocidad en un tupido universo de signos visuales (Berardi, 2010:191).

Estos cambios cognitivos tienen múltiples efectos, por ejemplo, “una creciente volatilidad de la atención. Nunca en la historia de la evolución humana, la mente de un niño estuvo tan sometida a bombardeo de impulsos informativos tan veloz y tan invasivo” (Berardi, 2010:192). Como afirma Morduchowicz:

los [niños y] jóvenes de hoy son la generación multimedia. No sólo por la variedad de oferta mediática de que disponen, sino muy especialmente por el *uso en simultáneo* que ejercen de ella. Mientras ven tv hacen la tarea, escuchan música, hablan por teléfono y navegan por internet (2008:120).

Las sociedades polarizadas y las culturas paradójicas que vivimos producen lo que Castoriadis (1997) llama el *avance de la insignificancia* (la pérdida de sentido), que tiene como principales manifestaciones el *conformismo generalizado* (la incapacidad de desarrollar un pensamiento crítico y la desmovilización política) y la *crisis en el proceso identificador* (con la promoción de modelos de identidad contradictorios). Este último tiene gran importancia en la conformación de niños y púberes.

La tecnología que tenemos se ha desarrollado hacia lo que nuestra fantasía ha deseado, pero al mismo tiempo crea y convoca nuevas subjetividades. Por ejemplo, los niños son convocados a asumir identidades informatizadas (vehiculizadas, conformadas por las tecnologías de información y comunicación [TIC]), que producen una suerte de desdoblamiento en una *existencia virtual y una real*, como si constituyeran una especie de “avatar” u “holograma” de ellos mismos, pero con un efecto de inversión respecto de lo que ocurre en el *Retrato de Dorian Gray* de Oscar Wilde.

Dorian Gray asume como verdad y proyecto de vida las palabras de Lord Henry Wotton (personaje al que admira profundamente), quien dice: “Lo único que vale la pena en la vida es la belleza, y la satisfacción de los sentidos”. Consciente de que un día su belleza se desvanecerá, Dorian desea intensamente mantener para siempre la edad y la belleza de cuando su amigo Basil Hallward pintó su retrato. Con sorpresa, Dorian se da cuenta de que su deseo se cumple: mientras él mantiene su juventud y apariencia, su figura en el retrato envejece por él. La búsqueda de placer lo lleva a una serie de actos de libertinaje y perversión que van provocando marcas en el retrato: por cada “pecado” aparece una desfiguración o un signo de envejecimiento.

Las identidades convocadas por las nuevas tecnologías, paradójicamente, producen una suerte de *efecto de inversión* al que describe Wilde: ahora la belleza y la perfección están en el retrato de sí mismos que cada niño y adolescente hace en su Facebook, y la inmortalidad se recrea en el *avatar* que cada niño elige para que lo represente en los juegos de video. Mientras, la maldición recae en el cuerpo-sujeto, eclipsado por su retrato. El niño y el joven se esfuerzan por mantener su imagen virtual de felicidad inventando una vida que no viven;

empobrecidos de experiencias reales, enajenados en los videojuegos, sus cuerpos engordan y exhiben las marcas de su abandono.

La socialización videoelectrónica que en diversas formas e intensidades tienen los niños y los púberes en la actualidad produce efectos no sólo cognitivos, sino identitarios (la prevalencia de la identidad virtual) y afectivos (la virtualidad de los vínculos, el desapego) que aún no alcanzamos a comprender del todo, como señalan Franco Berardi (2010) y Daniel Cabrera (2010). Estos efectos requieren de investigación y de creación de nuevas categorías analíticas que permitan dar inteligibilidad a estos fenómenos que se manifiestan, también de manera diferenciada, en la multiplicidad de infancias y adolescencias.

## Bibliografía

- Ariès, P. (1986), *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*, Taurus, Madrid.
- Anzaldúa, R. (2004), *La docencia frente al espejo. Imaginario, transferencia y poder*, UAM-Xochimilco, México.
- \_\_\_\_\_ (2007a), “Lo ‘imaginario’ en la historia de las mentalidades”, en Beatriz Ramírez Grajeda (coord.), *De identidades y diferencias. Expresiones de lo imaginario en la cultura y la educación*, UAM-Azcapotzalco, México.
- Barros, Carlos (1994), “Historia de las mentalidades. Historia social”, en Alejandro Tortolero (coord.), *Estudios Históricos II*, UAM-Iztapalapa, México.
- Berardi, Franco (2007), *Generación post-alfa*, Tinta Limón, Buenos Aires.
- Blanco, Ricardo (2009), “Subjetividad contemporánea y psicoanálisis”, en Ricardo Blanco (coord.), *Filosofía ¿y? psicoanálisis*, UNAM, México.
- Carli, Sandra (comp.) (2006), *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*, Paidós, Buenos Aires.
- Cabrera, Daniel (2010), “Imaginario, educación y nuevas tecnologías”, en Raúl Anzaldúa (coord.) *Imaginario social: creación de sentido*, UPN, México.
- Castoriadis, Cornelius (1997), *El avance de la insignificancia*, Eudeba, Buenos Aires.
- \_\_\_\_\_ (1998), *Hecho y por hacer*, Eudeba, Buenos Aires.

- \_\_\_\_\_ (2000), *Ciudadanos sin brújula*, Coyoacán, México.
- \_\_\_\_\_ (2002), “La racionalidad del capitalismo”, en *Figuras de lo pensable*, Fondo de Cultura Económica, México.
- \_\_\_\_\_ (2004), *Sujeto y verdad en el mundo histórico-social*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Castro, Edgardo (2004), *El vocabulario de Michel Foucault*, Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires.
- De Mause, Lloyd (1994), *Historia de la infancia*, Alianza, Madrid.
- Delval, Juan (1994), *El desarrollo humano*, Siglo XXI, México.
- Di Segni, Silvia (2006), “Ser adolescente en la posmodernidad”, en Guillermo Obiols y Silvia Di Segni (eds.), *Adolescencia, posmodernidad y escuela*, Novedades Educativas, Buenos Aires.
- Díaz Barriga, Ángel (1990), “La escuela como institución: notas para el desarrollo del problema del poder, control y disciplina”, *Tramas*, núm. 1, diciembre, Universidad Autónoma Metropolitana, México.
- Fendler, Lynn (2000), “¿Qué es posible pensar? Una genealogía del sujeto educado”, en Thomas S. Popkewitz y Marie Brennan (comps.), *El desafío de Foucault*, Ediciones Pomares-Corredor, Barcelona.
- Foucault, Michel (1988), “El sujeto y el poder”, en Hubert Dreyfus y Paul Rabinow, *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*, UNAM, México.
- \_\_\_\_\_ (1991), *Saber y verdad*, La Piqueta, Madrid.
- \_\_\_\_\_ (1996a), *Arqueología del saber*, Siglo XXI, México.
- \_\_\_\_\_ (1996b), *Hermenéutica del sujeto*, Altamira, Buenos Aires.
- \_\_\_\_\_ (1998a), *Las palabras y las cosas*, Siglo XXI, México.
- \_\_\_\_\_ (1998b), *Vigilar y castigar*, Siglo XXI, México.
- Hart, Roger (2007), *Children, Young and Environment*, vol. 17, núm. 1.
- Jambet, Christian (1995), “Constitución del sujeto y práctica espiritual”, en E. Balier et al., *Michel Foucault, filósofo*, Gedisa, Barcelona.
- Jones, Dave (1994), “La genealogía del profesor urbano”, *Foucault y la educación. Disciplina y saber*, Morata, Madrid.
- Lipovetsky, Gilles (1998), *La era del vacío*, Anagrama, Barcelona.
- Morduchowicz, Roxana (2008), *La generación multimedia*, Paidós, Buenos Aires.
- \_\_\_\_\_ (2010), *El capital cultural de los jóvenes*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

- Palacios, Jesús (1984), *La cuestión escolar*, Laia, Barcelona.
- Ramírez Grajeda, Beatriz (coord.) (2007), *De identidades y diferencias. Expresiones de lo imaginario en la cultura y la educación*, UAM-Azcapotzalco, México.
- \_\_\_\_\_ (2009), *Los destinos de una identidad convocada. Construcciones de sentido de un grupo de estudiantes de Administración*, tesis para obtener el grado de doctora en Ciencias Sociales con Especialidad en Psicología Social de Grupos e Instituciones, UAM-Xochimilco, México.
- \_\_\_\_\_ (2011), “Elección de carrera. Convocatoria y tiempo personal”, en Ma. Luisa Murga (coord.), *Lugar y proyecto de la orientación educativa*, UPN, México.
- Reguillo, Rossana (2000), “Las culturas juveniles: un campo de estudio. Breve agenda para la discusión”, en Gabriel Medina (comp.), *Aproximaciones a la diversidad juvenil*, El Colegio de México, México.
- Snyders, George (1994), *Historia de la pedagogía*, t. II, Oikos-Tau, Barcelona.
- Sorensen, Roy (2007), *Breve historia de la paradoja*, Tusquets, Barcelona.
- Zelcer, Mirta (2002), “Subjetividades y actualidad”, *Topía*. Disponible en [<http://www.tpia.com.ar/articulos/35-zelcer.hm>].

Recibido el 15 de noviembre de 2011

Aprobado el 26 de abril de 2012