

**Reflexiones  
sobre las infancias  
y la juventud.  
Reconfiguraciones en  
la contemporaneidad**

COLECCIÓN  
**INVESTIGACIÓN**  
*Serie Educación*

Catalogación en la Publicación Fundación Universitaria Los Libertadores

Reflexiones sobre las infancias y la juventud: reconfiguraciones en la contemporaneidad / Absalón Jiménez Becerra, Dora Lilia Marín, Germán Muñoz, Guillermo Bustamante, Lupe García, Martha Cecilia Herrera, Olga Soledad Niño, Ximena Pachón, Yeimy Cárdenas Palermo ; – Bogotá: Fundación Universitaria Los Libertadores, 2018.

136 páginas; 17x24 cm (Colección Investigación. Serie Educación)

ISBN 978-958-9146-90-3 (impreso) | ISBN 978-958-9146-91-0 (digital)

1. Educación – Aspectos sociales – Investigaciones 2. Estudiantes – Aspectos sociales - Investigaciones 3. Tecnología – Aspectos sociales – Investigaciones 4. Personal docente – Aspectos sociales – Investigaciones 5. Delincuencia juvenil – Aspectos sociales – Bogotá (Colombia) – Siglo XX I. Jiménez Becerra, Absalón, autor II. Marín, Dora Lilia, autora III. Muñoz, German, autor IV. Bustamante, Guillermo, autor V. García, Lupe, autora VI. Herrera, Martha Cecilia, autora VII. Soledad Niño, Martha, autora VIII. Pachón, Ximena, autora IX. Cárdenas Perdomo, Yeimy, autora X. Fundación Universitaria Los Libertadores.

370.115 R332 –dc23

CRAIFULL

Primera edición: Bogotá, D.C., marzo de 2018

© Fundación Universitaria Los Libertadores  
Bogotá, D.C., Colombia.

Cra. 16 No. 63A-68 / Tel.: 254 47 50  
www.ulibertadores.edu.co

*Juan Manuel Linares Venegas*  
**Presidente del Claustro**

*María Angélica Cortés Montejo*  
**Vicerrectora General**

*Ángela Merchán Besabe*  
**Vicerrectora Académica**

*Absalón Jiménez Becerra*  
*Dora Lilia Marín*  
*Germán Muñoz*  
*Guillermo Bustamante*  
*Lupe García*  
*Martha Cecilia Herrera*  
*Olga Soledad Niño*  
*Ximena Pachón*  
*Yeimy Cárdenas Palermo*  
**Autores**

*Mónica Quintana*  
**Corrección de estilo**

*Diego A. Martínez Cárdenas*  
**Coordinador Editorial**

Los autores declaran que esta investigación fue financiada por la Fundación Universitaria Los Libertadores en el marco de la Convocatoria de Investigaciones internas de la institución.

Los conceptos emitidos en esta publicación son responsabilidad expresa de sus autores y no comprometen de ninguna forma a la Institución. Se autoriza la reproducción del texto citando autor y fuente, únicamente con fines académicos. En caso distinto, se requiere solicitar autorización por escrito al editor.

# Contenido

<b>Introducción</b>	<b>7</b>
<b>Capítulo I. Apuntes sobre infancias y Juventud</b>	<b>9</b>
Infancia y escuela	11
El asunto de la temporalidad en las infancias Contemporáneas	25
Pensar la infancia como campo discursivo	41
<b>Capítulo II. Debates sobre la infancia hoy: delincuencia, memoria y hechos</b>	<b>57</b>
Emergencia de la delincuencia infantil. Bogotá finales del siglo XIX y principios del XX	59
Las memorias de adultos y la reconfiguración de sus recuerdos sobre la infancia	69
Infancia y práctica jurídica en Colombia. Del principio de irregularidad al de protección integral, 1968- 2006	83
La violencia se matriculó en la escuela	127

# Introducción

En la actualidad, reflexionar sobre la infancia y la juventud nos acerca a los nuevos escenarios en los que estos sujetos de derechos deben ser reconocidos, aceptados e incluidos; desde este punto de vista, es posible pensar en la labor que desempeñan los docentes e investigadores en sociedades como la colombiana, que se enfrentan a cambios drásticos permeados por el avance tecnológico y científico, la inequidad, el conflicto, entre otros, y que influyen en la construcción de un sujeto y en las prácticas que este devela.

Entonces, ¿qué es pensar sobre las infancias y las juventudes en la contemporaneidad? Esta pregunta puede plantear más interrogantes, más reflexiones y más aperturas conceptuales que dar una respuesta concreta o sesgada a la misma. Romper con la concepción de la infancia y la juventud como etapas etarias, hace que los diferentes investigadores de las ciencias sociales, y en particular los educadores, se cuestionen desde qué mirada se debe concebir y contemplar a aquellos sujetos que hacen parte de los debates actuales, ya sea por su papel invisibilizado en décadas anteriores o bien porque las políticas actuales de legitimación de derechos, donde exigen su reconocimiento y valoración. Ahora, ¿cuál es el papel del maestro en esta conceptualización y en la transformación de la realidad de la que hacen parte?

Así, en este texto de pedagogos, sociólogos, antropólogos y demás profesionales expertos en la materia reflexionan sobre esta pregunta y piensan las infancias y las juventudes desde las crisis sociales, las relaciones con la familia, la escuela, la sociedad, los medios, la tecnología y la diversidad.

El propósito de este texto es ver de una manera diferente al sujeto infante y joven, comprender los escenarios donde se desenvuelven, las problemáticas que viven y reconocer su diversidad y su diferencia, con el objetivo de develar el papel que cumple la educación, la familia y la sociedad en su crecimiento y desarrollo.

Es por ello que se busca descubrir a estos actores sociales como agentes activos, que en el devenir histórico toman un papel en la sociedad colombiana, y en particular en la escuela, evidenciando las diversas dinámicas sociales, políticas, económicas y tecnológicas en las que se encuentran involucrados.

El texto se estructura en dos grandes ejes que buscan divulgar las disertaciones realizadas sobre estos sujetos. El primer capítulo, titulado “Apuntes sobre infancias y juventud”, revisa de manera minuciosa la construcción histórica del concepto de infancias y juventud, soslayando el rasgo de la edad y revisando

el papel que ha cumplido la institucionalización en la construcción de las mismas; asimismo, muestra cuál ha sido el papel de las Nuevas Tecnologías en la construcción de estas concepciones, mediadas por los discursos sociales de negación o integración de las mismas. Así, la “avalancha tecnológica” permite pensar en nuevos escenarios de discusión sobre la enseñanza, las infancias y los sujetos que aún no se apropian de ellas. El dominio de la esfera tecnológica es cada vez más una necesidad, lo que conlleva a discernir sobre cómo estas prácticas se están llevando a cabo y qué implicaciones pueden tener en la vida de los infantes y los jóvenes que todavía no comprenden las implicaciones de esta vorágine tecnológica.

El segundo capítulo, titulado “Debates sobre la infancia hoy: delincuencia, memoria y derechos”, presenta las múltiples problemáticas en la sociedad y en la escuela, como la delincuencia y la violencia, se han convertido en situaciones comunes, normalizadas en los diferentes escenarios sociales. En este sentido, los educadores deben afrontar, enfrentar y visibilizar este tipo de comportamientos para así gestar verdaderas transformaciones no solo en el aula, sino que permeen las diferentes esferas sociales. Este capítulo recogerá de forma acertada algunas reflexiones que ponen su atención en pensar las formas de ser y del quehacer en el aula, a través de la problematización del joven y el infante en la sociedad.

Solo resta manifestar que este texto permitirá la reconfiguración del sujeto en la infancia y la juventud, además de brindar diferentes derroteros a los educadores e investigadores sociales.

# CAPÍTULO I.

## Apuntes sobre infancias y Juventud

# Infancia y escuela

*Guillermo Bustamante*

De entrada no se quiere, con las ideas aquí expuestas, disuadir o convencer a nadie. De manera un poco más humilde, a sabiendas de que en lo social hay una pugna permanente por controlar las interpretaciones de los fenómenos naturales y sociales, se busca mostrar una idea y documentarla de la mejor manera posible —claro que, en el fondo, creemos que las ideas bien argumentadas son convincentes para quien posee algo que resuena con ellas, y de otro lado, nos encantaría que una buena argumentación nos disuadiera de lo que pensamos—.

Lo que los maestros hacen en la institución escolar depende de una serie casi infinita de asuntos, en diversos grados de importancia y mezcla, que cambian todo el tiempo, y esta a su vez está arraigada en él, al punto que son indiferenciables. Si las cosas son así, es un tanto pretencioso —e ingenuo, al mismo tiempo— querer cambiar al maestro, sobre todo a partir de unos lineamientos, capacitaciones o cartillas. Lo que el maestro hace depende de todos los hilos que componen su historia y, en consecuencia, quien quisiera cambiarlo realmente, tendría que cambiar esa historia. Pero ¿es posible cambiarla?

Dicho lo anterior, este texto no pretende cambiar al maestro, pues, como lo hemos planteado, si se lo propusiera, no podría hacerlo. Sin embargo, tenemos la esperanza de que lo expuesto puede formar parte de esos hilos que alguno sutilmente tejerá; tal vez algo de lo aquí expuesto pueda resonar en la manera de ver las cosas y, en consecuencia —aunque no automáticamente—, logré generar algún efecto de cambio (incierto, no homogéneo, no unánime, de intensidad variable). El asunto es que no controlamos todos los hilos y es imposible que una instancia, cualquiera sea, los controle.

Así, intentaremos no decir “la educación debe ser de tal manera” o, lo que es lo mismo: “no debe ser así, ni así”. Es necesario partir de la idea de que la educación es como es, por una serie de causas que se entrelazan y se sobredeterminan.

Este texto, entonces, es una voz que quiere hacerse oír en el conjunto de voces que pretenden decir algo sobre la educación. Tal vez nada se emprendería en ausencia de propósitos, pero enarbolar ideales inspirados en móviles sin aparentes resquicios morales es distinto a proponerse algo en función de conocer sus condiciones de realización. Todos tenemos aspiraciones, pero la medida en que se consideren incuestionables puede ser inversamente proporcional a

la necesidad de estudiar en qué contexto y cómo son realizables; es decir, lo enunciado como bueno, mientras más bueno se considere, tiende a sustituir la demostración y la construcción de lo posible. De esta manera, aspiramos a sustentar una idea delante de los maestros y los padres de familia, quienes dirán después cómo les pareció. Si citamos autores o libros no es para recomendarlos, sino porque podrían interesarle a alguno; que dichos autores coincidan con lo aquí planteado no quiere decir que tengamos razón, ni que ellos estén en lo cierto. Se trata, más bien de contar que hay otros que hablan de lo que aquí se quiere hablar (una especie de chisme elegante). Y habrá muchísimos otros autores que piensen distinto e incluso lo contrario, lo que tampoco quiere decir que no tengan razón. En todo caso, la oposición no es una refutación, ni la novedad en sí misma constituye un progreso.

*Infancia y escuela* son tópicos que ligamos en nuestra mente tan pronto los escuchamos. Sin embargo, ¿hasta qué punto lo que pensamos al respecto lo tomamos de los niños o de la escuela?, ¿hasta qué punto lo tomamos de las voces de nuestra época? Es muy difícil saberlo. Una idea sería que nuestro aprendizaje está mediado por lo que en la época se cree, es decir, por lo que se ha aprendido con los mecanismos que en ella se poseen o por aquellos ideales a los que se aspira en ella... Y no sería para menos, pues ¿podemos pensar con las ideas de quienes vivieron siglos atrás?

Pero, si hay diferencias, ¿hasta dónde llegan? Es interesante pensar que, si bien hay asuntos sobre los que pensamos distinto, de todas maneras estamos ubicados más o menos en el mismo mundo y todos los que hemos vivido en una época u otra hemos tratado de pensarlo, describirlo y explicarlo. Quien reflexiona de esa manera, también puede aventurarse a pensar que si tenemos diferencias, éstas se verificarían más que todo en el vocabulario; hoy tenemos más palabras, pues sabemos más.

Incluso es una idea para calificar la diferencia entre culturas. Los hombres primitivos nombraron las cosas del mundo pero precariamente, mientras que a lo largo de la historia se fueron agregando detalles, y en consecuencia, se crearon más palabras para designar las nuevas dimensiones descubiertas, los objetos creados y los matices vislumbrados por una mirada más especializada.

Así, haremos una mínima exploración a propósito de la inquietud planteada. Al hablar de infancia y escuela es necesario reflexionar sobre aquello que se ha dicho sobre ellas. En tal sentido, leeremos dos relatos cuyos protagonistas, Pulgarcito y Pinocho, parecen apuntar al asunto de la infancia.

Marc Soriano fue un investigador francés que se dedicó al tema de la literatura infantil. Particularmente, escribió en 1968 un libro sobre los cuentos de Charles Perrault cuyo título es *Los cuentos de Perrault. Erudición y tradiciones populares*. En ese libro dice: “¿estamos acostumbrados a esos cuentos en las vestiduras (...) que llevan en nuestra época. Pero, en el fondo, ¿qué sentido tuvieron en su propia época?”.

O sea que hay autores para los que el sentido de un cuento también depende de la época en que se lee, pues es ella, tal como afirma Soriano, la que pone vestiduras a los cuentos. ¿Y no pondrá vestiduras a todo lo que toca?, ¿por qué considerarlo sólo para los cuentos?

En otro libro suyo, llamado *La literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas*, vuelve a tocar la inquietud que se comenta: los libros que han amado los adultos, y que posiblemente, con toda la buena intención del caso, quieren imponer a sus hijos o a sus estudiantes, pueden ya no ser libros de la época.

De otro lado, Philippe Ariès se dio cuenta de que durante mucho tiempo los niños fueron pintados como adultos en miniatura. ¿Será que los pintores tenían problemas de la vista? Al menos no sería así en todos los casos; además, esos mismos pintores no dejaban de elaborar con muchísimo detalle otras cosas. La idea de Ariès es que el niño se parece a un adulto en las pinturas porque la sociedad no le ha otorgado una particularidad, una especificidad más allá de verlo como un adulto pequeño.

A partir de ahí, sugiere que la idea social de la infancia como etapa del desarrollo del sujeto, con sus particularidades y necesidades, es mucho más reciente de lo que se cree.

Con toda razón se podría pensar en que la infancia es un artificio, cuando, a propósito de esta investigación, se dice que la infancia es un “invento”, pues hemos de suponer la existencia de niños en todas las épocas. Pero a lo que se refiere Ariès en su investigación es a la *concepción sobre el niño*, argumentando que la comprensión que se tiene sobre él depende de cada época, de manera que la implicación no es de poca monta.

Así, volviendo al caso de la pintura, podríamos decir que los pintores, al plasmar a los niños como adultos pequeños, dibujaban la idea social que se tenía de ellos. ¡Vemos con los ojos de la sociedad! (*Ver es imaginar*, dice el narrador en una novela de Lawrence Durrell). Así, la idea social que llamamos “infancia”, es un efecto de pensar al niño de cierta manera, de ponerlo en relación con ciertas instituciones como la escuela, entre otros.

Esto contrasta con la “percepción inmediata”, es decir, según una primera impresión, la infancia sería algo objetivo, está allí, siempre ha sido así y siempre lo será, y se la reconoce bajo ideas como desvalimiento, carencia y latencia; pero, de otro lado, la escuela sería un dispositivo necesario y natural, por ello existió y existirá mientras haya seres humanos.

Trataremos de mostrar, con ayuda de los cuentos *Pulgarcito* y *Las aventuras de Pinocho*, que cuando la sociedad empieza a pensar al niño como algo más que un adulto pequeño, considera que es necesario ocuparse de él en atención a su especificidad (la que se pensaba que tenían), entonces los procesos educativos de la sociedad tienden a concentrarse en la escuela.

Infancia y escuela serían correlativas. La creación social del concepto de infancia —en la que hacemos caber a los niños, así como antes hacíamos caber su imagen en la de un adulto— requiere de una institución que la acoja. La infancia es aquello de lo que se ocupa la escuela, y esta, por su parte, es la que se ocupa de la infancia, ¡una tautología! Sí, pero no se trata de un error de lógica, sino de una complejidad social. Más ilógico sería pensar la constitución de una idea de infancia sin que las instituciones sociales obedezcan a ella; lo sería tanto como crear la escuela en la época en que no se consideraba al niño necesitado de una consideración especial. Esta correlación ayuda a creer que no se trataría de una invención, sino de una respuesta eficiente a algo efectivamente existente. Tal

vez sea angustioso pensar que hablamos es de las interpretaciones sobre las cosas y no de las cosas en sí...

De tal manera, es un tanto evidente que la escuela atiende a la infancia, pero la reflexión de Ariès nos lleva a pensar algo más audaz: la escuela hace existir la infancia, se la inventa en cada momento.

¡Y el maestro juega un papel en todo esto! Se puede trabajar en la escuela pensando en que el niño es indefectiblemente como lo vemos, y que nosotros obramos con bondad sobre las particularidades que de él describen ciertas disciplinas. Pero ¿no se verifica en pocos años que cambia el panorama de las disciplinas que hablan de los asuntos de la escuela? Y también se puede trabajar en la escuela a sabiendas de que producimos cierta manera de ser de los sujetos, la cual está atada a la sociedad en la que vivimos. Quizá también otras búsquedas podrían inaugurarse si este asunto quisiera ser trabajado por algunos maestros; tal vez su relación con la vida en la escuela sería otra. A su vez, la infancia le daría sentido a la escuela, la haría existir, le daría razón de ser. Sin una, no hay la otra.

Entonces, la llamada “percepción inmediata” se revela poco perceptiva y bastante mediada; es el producto de una fuerte mediación de discursos y prácticas que han producido una idea hegemónica a lo largo de un extenso período.

No nos proponemos hacer un análisis literario de *Pulgarcito* ni de *Las aventuras de Pinocho*; tampoco sugeriremos una estrategia de actividad en clase, sirviéndonos de la literatura, pues ella parecería un tanto reacia a los discursos que la abordan, en el sentido en que muchos de esos discursos se desactualizan con el tiempo e incluso desaparecen; mientras en cada época seguimos leyendo la obra, esta sigue suscitando interpretaciones. De manera que todo intento de explotación de la literatura, así sea con fines altruistas, no parece ir en la dirección de la especificidad literaria. Es tan compleja, que hacer la explicación “total” de una obra es como contar todos los números naturales; además, en cada época se hace una interpretación propia de ella, por ejemplo, ¿podemos sentirnos como los griegos cuando leemos las sagas de Aquiles o de Odiseo? Tal vez no, y sin embargo esas obras han sido leídas durante treinta siglos. Más que intenciones, la literatura parece tener realizaciones concretas (esto es aplicable al arte, en general). A veces, cuando la intención es clara y buena, el producto literario no necesariamente es de calidad. Sociedades que intentaron circunscribir a sus creadores, ponerlos al servicio de una ideología, no obtuvieron los mejores resultados.

¿Quién podría arrogarse las intenciones del texto? Parece que ni siquiera los autores, pues muchos de ellos declaran haber sido desbordados por el trabajo literario, e incluso invertirían la fórmula: la literatura los usó a ellos, ellos no se sirvieron de ella. ¿Y quién podría arrogarse la explicación del texto? Solo aquel que pudiera deberse a todas las tradiciones, a todas las manifestaciones culturales con las que dialoga secretamente la literatura; los autores a veces saben menos de la obra que sus mismos lectores. Se trataría, en suma, de algo más complejo que una práctica precedida por unos objetivos claros y unas estrategias acordadas. Y el hecho de no tenerlos no implica poca calidad de sus realizaciones, es más: cada obra parece pedir su particular lectura. Es un objeto único, como un cuadro o una sonata.

El cuento *Pulgarcito* ofrece una primera sorpresa: hay varias versiones, entre las que se encuentran las más conocidas, realizadas por Charles Perrault y los hermanos Grimm. Esto no ocurre con la obra literaria hoy, cuando el autor ya es una figura consolidada; como vivimos bajo la idea de que los textos tienen autor, nos puede sorprender que en aquella época eso no fuera tan relevante.

*Pulgarcito* se contó de boca en boca, en todos los niveles sociales, entre franceses, celtas e italianos. Como se transmitió de generación en generación, no de manera impresa, es fácil pensar que hay múltiples versiones de la misma historia, varios trabajos de recolección en los que se agregaban y quitaban detalles a voluntad, ¡es otra manera de transmitir la cultura! Según un cronista de la época, los cuentos que publicó Perrault tienen por autores “(...) un número infinito de padres, madres, abuelas, gobernantas y grandes amigas, que quizá desde hace más de mil años, pujando los unos con los otros, han agregado muchas agradables circunstancias que después permanecieron, mientras que todo aquello que estaba mal pensado ha caído en el olvido” (Soriano, 1969, p. 29). Hoy pensaríamos que el texto es intocable, tal como el autor lo concibió y nos parecería un delito quitarle o ponerle, pero en aquella época se trataba de otro sentido de la creación, en el que la figura del autor no era un referente cultural, tal como los chistes hoy en día: no se cuentan citando el autor y sabemos que circulan varias versiones. Uno mismo le puede quitar o poner a la hora de contarlo, para producir un efecto especial o por olvido.

En fin, el *Pulgarcito* que aquí se comentará es el que Charles Perrault puso por escrito mucho tiempo después, en el siglo XVII; pero incluso en aquella época la autoría no estaba muy clara: se decía que lo había escrito su hijo, como ejercicio y a petición de su padre. Ahora bien, cuando el libro se hizo famoso, Perrault padre comenzó a aparecer como autor, e incluso como inventor del género.

Dice el texto que en casa de Pulgarcito “eran muy pobres y sus siete hijos los empobrecían más” (p. 157).<sup>1</sup> Para aquel momento, se tenían muchos niños y abundaba la muerte infantil por hambre y enfermedad. La reserva que se ve hoy en la concepción de los hijos es concomitante con haber limitado la mortalidad infantil, que para entonces era normal. Una condición material obliga a hacerse una representación, por eso no era extraño hallar las prácticas de entrega, venta o abandono de niños.

Los padres de Pulgarcito se encontraban, entonces, en una situación frecuente entre las familias de la época: ya no podían alimentar a sus hijos. Entonces, discutieron sobre el destino que debían darles y decidieron deshacerse de ellos. Pensaron que, de ese modo, los niños podrían hallar, por azar, alguna solución (¡y, efectivamente, así fue!). Razonando bajo nuestra lógica, resulta inimaginable esa decisión; hoy diríamos que los “abandonaron” en el bosque, pero no era el sentido que ese acto tenía en ese entonces. La prueba está en que *no hay remordimiento*; al comienzo la madre se resiste, pero “después de considerar lo

---

<sup>1</sup> Las citas que siguen corresponden al cuento Pulgarcito, de Charles Perrault, publicado en la compilación de sus cuentos realizada en el 1698 y que es editada en 1983 por la editorial Anaya, en el año 1983.

doloroso que sería para ella verlos morir de hambre, consintió y, llorando, fue a acostarse” (p. 157).

¿Se trata de un acto criminal?, ¿podrían esos padres ir a la cárcel? (con el agravante de la falta de remordimiento, que indica alevosía, perversidad). Pero lo reprochable en ese momento tal vez habría sido no explorar la posibilidad del azar. Ellos piensan en el bien de sus hijos: en el bosque, a lo sumo podrían morir, que es lo que de seguro ocurrirá en casa. En consecuencia, la decisión es práctica y moralmente *buena*, así hoy nos parezca de otra manera, así hoy la ley lo castigue. En conclusión, valores y contexto histórico parecen tener una fuerte relación; al menos algunos valores no serían estables y universales, aunque para una época rijan como tales. Ahora bien, esto no conduce a una relatividad “inmoral”, pues las decisiones de los sujetos se dan en condiciones históricas, y así mismo son juzgadas. Es decir, son hechos que no dependen de una “opinión”.

Para tomar la decisión, los padres reconocen en los niños una *potencialidad* (¿cosa que no hacemos hoy!, pues pensamos más en *vulnerabilidad*) y por eso se autorizan a librarlos a semejante albur. Además, la buena salida está del lado del trabajo infantil, otro asunto que hoy se rechaza de manera universal, sin tener en cuenta que las condiciones específicas pueden dar a eso un sentido particular, según el caso; por ejemplo, en el cuento vemos que en aquella época podía ser fundamental. Entonces, el trabajo infantil no es bueno ni malo por sí mismo, sino que depende del momento histórico. Nosotros lo tenemos prohibido hoy, pero de él se lucran actualmente muchos renglones económicos, mientras que otras culturas lo ligan a los procesos de desarrollo de sus sujetos.

Entonces, el caso de Pulgarcito y sus hermanos da lugar a una narración, no por la situación, que era corriente en la época, sino porque Pulgarcito oye la conversación de los padres, y en lugar de esgrimir los derechos del niño —impensables en la época—, en lugar de acusar a sus padres ante la comisaría de familia, como diríamos hoy, salió temprano y consiguió pequeñas piedras para marcar el camino y asegurar su regreso, pues sabía que el problema lo provocaba la situación, más no sus padres.

Mientras los niños estaban en el bosque, el señor del pueblo mandó a los padres un dinero que les debía (¿recurso literario?); la madre compró más comida de la necesaria (¿verosímil?), y cuando lamentó no poder usar el excedente (¡si los hijos estuvieran!), los niños retornaron. Todos se pusieron contentos, como si los pequeños se hubieran perdido de forma accidental. El azar pareció regresarlos al seno de la familia, donde pasaron a los detalles: “y tú, Pedrito, cómo te has puesto de barro” (p. 161).

Pero las condiciones adversas no cesaron: “la alegría duró lo que duraron los diez escudos” (p. 162). Así, en cuanto gastaron el dinero, “volvieron a caer en su primera aflicción y decidieron abandonarlos de nuevo y, para no errar el golpe, llevarlos mucho más lejos que la primera vez” (p. 162). El último pedazo de pan fue el único alimento con el que contaron los niños. Pulgarcito volvió a escuchar, pero esta vez la puerta estaba con llave y no pudo salir a hacer su recolección. Entonces decidió aplicar la misma estrategia, pero con su ración de pan. El sendero de piedritas era un plan inteligente, propio no de un niño carente, necesitado de la escuela para tener “competencias”, para saber qué hacer

en la vida cuando fuera grande. Era el más pequeño y *ya sabía qué hacer*. Por su parte, el camino de migas de pan fue una muestra de recursividad. Pero otro azar va a dejarlos ahora sí ante lo impredecible: los pájaros se comieron las migas. El camino de vuelta será largo.

Los niños llegaron con dificultad a una casa. Una mujer, de aspecto bondadoso, tras ciertas aclaraciones, los hace seguir y les ofreció cobijo. Hasta aquí, la historia le da la razón a la medida de los padres, o sea que no podemos sacar conclusiones con la lógica con la que vemos hoy las cosas; más esa es la vivienda de un ogro, es decir, un gigante que, según las mitologías europeas, se alimenta de carne humana. No obstante, ha conquistado a una mujer y tiene siete hijas (como los padres de Pulgarcito, que tienen siete hijos). El ogro descubre a los niños gracias a su olfato, pero la mujer lo convence de no comérselos en ese momento, pues acaba de tomar su cena. O sea, tampoco es una mujer con muchos reparos a los hábitos caníbales de su esposo, y no por inmoral, sino, con toda seguridad, por ser una mujer de su época.

La lectura hace consistir, hace existir, el relato, ¿no sería del mismo orden enjuiciarlo con ayuda de sus propios principios, de la lógica que construye delante de nuestros ojos, gracias a nuestras palabras?

En una medida de prevención, Pulgarcito cambió los distintivos de las niñas por los de él y sus hermanos. El ogro, un poco ebrio e inquieto durante la noche por su “guardado” —con el cual pensaba agasajar a sus amigos—, se levantó y, verificando a oscuras los distintivos, degolló a sus hijas sin saberlo. Hecho lo anterior, concilia el sueño, mientras los niños, a su vez, huían.

A la mañana siguiente, cuando comprobó el engaño, recurrió a sus botas mágicas, que avanzaban siete leguas a cada paso y saltaban ríos y montañas. Les dio alcance, pero no los ve, pues ellos estaban escondidos en una roca hueca. Como el uso de esas botas producía agotamiento, se detuvo a descansar, justamente encima de la roca, y se quedó dormido. Con sigilo, Pulgarcito envió a sus hermanos a la casa de los padres (la cual se halla cerca, ¡qué casualidad!) y hurtó las botas que se agrandaban o achicaban, según la pierna de quien las calzara.

El niño no tiene igual fuerza ni tamaño que su enemigo, pero sostiene una lucha entre iguales y lo vence, o sea, el niño no es considerado como alguien desvalido. Si el ogro hubiera ganado, no podría acusárselo de actos violentos contra menores; él come niños: él, y no Pulgarcito por el hecho de ser niño, es quien tiene ganado un derecho que no resulta tan malo, ni tan raro, cuando sabemos de padres que “acostumbran”, como los del cuento, a dejar niños abandonados en el bosque donde, entre otras cosas, está el riesgo de que se los coma un ogro. Además, “aunque se comiera a los niños pequeños, no dejaba de ser un buen marido” (p. 171). Igualmente, debía sostener la creencia en los ogros, lo cual ayudaba a los demás a poner las implicaciones de los propios actos del lado del otro.

Provisto Pulgarcito de las botas, se produjeron dos finales que lo alejaron de casa, pero no por un acto de desamor hacia los padres, sino con el fin de cualificarse para regresar en un estado que variara las circunstancias iniciales.

En el primer final, retornó a donde la esposa del ogro, la engañó y se quedó con las riquezas; después volvió a casa de los padres, donde lo recibieron con mucha alegría. Este tipo de final, tan corriente, suele satisfacer al lector, aunque implique la expoliación e, incluso, la muerte de alguien (pero como es el malo el que muere...).

En el otro final, Pulgarcito se convirtió en el mensajero real y fue muy bien recompensado; además, realizó otros trabajos de carreo, especialmente para parejas. Después de algún tiempo, volvió a casa y compartió la buena suerte, ya que no había olvidado a sus padres y no había rencor, porque el destino acaecido no fue vivido a modo de abandono; por su parte, sus padres se alegraron al verlo regresar de una manera que “no es posible imaginar” (p. 172). Posteriormente, Pulgarcito compró cargos y dio a su familia una excelente posición en la corte. En otras palabras, el trabajo infantil solucionó el conflicto, lo que no parece algo inusual, pues al comienzo los padres habían comentado que los niños estaban muy pequeños para ayudarles a ganar dinero.

Podemos concluir que, en la historia de Pulgarcito, no hay infancia, ni desde la perspectiva de los grandes, ni desde la de los pequeños. Esto se ajusta a una idea de Piaget —en su libro *Psicología y pedagogía*— mediante la cual diferencia maneras de entender a los niños; en este caso sería que a los niños se les asigna una estructura mental idéntica a la del adulto, aunque funcionalmente fueran diferentes (menos estatura, menos fuerza, falta de experiencia, etc.). Los niños no son iguales a los adultos, por supuesto, pero tampoco habitan un período especial de adolescencia, susceptible de ser llenada gracias al concurso de la escuela. Eso permite desplegar ciertas prácticas sociales que, vistas desde hoy, nos parecen anti-naturales, como el “abandono” y la falta de “remordimiento”. La escuela, vale la pena subrayarlo, no aparece en el cuento.

Así reza la “moralaja” de la historia, aunque, si buscamos en ella “enseñanza”, se nos puede escapar la ironía que habita todo el tiempo en la pluma del escritor francés:

Nadie se lamenta de una larga descendencia cuando todos los hijos tienen buena presencia, son hermosos y bien desarrollados;

Más si alguno resulta enclenque o silencioso de él se burlan, lo engañan y se ve despreciado. A veces, sin embargo, será este mocoso el que a la familia ha de colmar de agradados (p. 120).

Podemos pensar que no es una lectura recomendable para niños, y sin embargo lleva tres siglos en las listas de la literatura infantil. En cambio, obras concebidas para mostrar a los pequeños un mundo sin ogros son olvidadas en poco tiempo por la historia. Entonces, cabría preguntarse ¿qué encuentran en aquellas historias los niños de todas las épocas? Eso que ellos encuentran, ¿es susceptible de ser enseñado? De todas maneras, hemos vuelto a *Pulgarcito* solamente para detallar la manera como se concebía al niño cuando el cuento fue pensado. Ahora, con ayuda de *Las aventuras de Pinocho*, tendremos los referentes que existieron dos siglos después del cuento de Perrault.

Desde 1881 hasta 1883, el *Diario para los niños* publica por entregas la *Historia de un muñeco*, firmada por Carlo Collodi.<sup>2</sup> Podría pensarse, bajo nuestra perspectiva, que las publicaciones para niños han existido siempre, pero la primera librería y editorial para niños fue abierta por John Newbery, en 1745, en Londres, y la primera revista infantil del mundo llamada *The Lilliputian Magazine* se lanzó en 1751. ¿Por qué?, ¿acaso niños no ha habido siempre? La historia de Pinocho que conocemos en la actualidad es la compilación de todas las entregas que aparecieron en la revista.

*Pinocho* está inspirado en una obra anterior, una vieja leyenda toscana, pero, a diferencia de lo que sucede durante la época de Perrault, la obra no pasa simplemente de la oralidad a la escritura. Collodi es tal vez uno de los primeros autores en escribir de forma deliberada para los niños, pensando en su psicología, sus costumbres, sus bromas y sus formas de expresarse. Empezó a escribir pensando en la psicología de los niños, porque antes de ese momento no tenían una “psicología” distintiva, más allá de la que les correspondía por ser adultos pequeños; además, fue pionero en escribir desde las costumbres y expresiones de los niños, puesto que en épocas anteriores sus costumbres y maneras de hablar se pensaban en función de aquellas que estaban en pos de aprender, e incorporó sus bromas, porque antes sus “escatologías” no habían sido consideradas como algo que les diera especificidad.

Si Collodi fue uno de los primeros en escribir de forma consciente para niños, se presupone una época anterior sin literatura infantil, en tanto no había infancia; es decir, se reconoce ese momento histórico como constituido ya por un ámbito para la infancia, ámbito explorable, por ejemplo, mediante una literatura que comience a serle propia.

Textos como los atribuidos a Perrault hacían parte de la tradición oral y no estaban pensados para un público infantil: niños y adultos escuchaban las mismas cosas y tenían más o menos las mismas lecturas (los escasos libros para niños que existían en esta época eran abecedarios, silabarios, bestiarios o catones). Hoy, el uso de tales textos como si fueran para niños, en el ámbito de la literatura llamada “infantil”, contribuye a creer en que la infancia es eterna.

Según el texto, el carpintero Geppetto le pidió a su colega Cereza un trozo de madera para fabricar un títere. Cereza aprovechó para deshacerse de un leño parlante que lo tenía desconcertado. Estando aún sin labrar, Pinocho insultó a Geppetto; en medio de la fabricación, le sacó la lengua y jugó con su peluca, al punto que el viejo exclamó: “¡no he acabado de hacerte y ya empiezas a faltar al respeto a tu padre!” (p. 35);<sup>3</sup> una vez terminado le pateó la nariz, salió corriendo y terminó haciendo recaer sobre el anciano carpintero sospechas de maltrato infantil, razón por la cual el carabinero se lo llevó preso. La gente en la calle comentaba:

2 Carlo Collodi es el seudónimo de Carlo Lorenzini (1826-1890), florentino que se desempeñó como bibliotecario, soldado, periodista y funcionario.

3 Las citas que siguen corresponden al cuento Pinocho, de Carlo Collodi, publicado en el año 1883, editado por Panamericana en año 2001.

¡Pobre muñeco! ¡Tiene razón en no querer volver a casa! ¡Vete a saber qué paliza le daría ese animal de Geppetto!”. (...) “¡Ese Geppetto parece un buen hombre! ¡Pero es un perfecto tirano con los chicos! ¡Si le dejan entre las manos a ese pobre muñeco, es capaz de hacerlo pedazos! (p. 37).

En tres capítulos de un total de treinta y seis, tenemos ya una aproximación a la idea de infancia de la época, en la que se veía a los niños como seres necesitados de adiestramiento, lo cual contrasta con *Pulgarcito*, que se suscribe en una época en la que el niño es pensado de otra manera. Además, se observa cómo aparece la concepción de maltrato en los años de Collodi: mientras una *sospecha* mandó a Geppetto a la cárcel, un “abandono” real no hace merecedores a los padres de Pulgarcito de castigo alguno.

Luego, Pinocho atravesó el bosque, sitio peligroso para los niños de esta época (sin embargo, en una época anterior allí se libraba a los niños a su suerte). Una vez en casa, el Grillo Parlante le advirtió sobre la suerte de los muchachos que desobedecen a sus padres y abandonan por capricho la casa paterna (p. 40). A esto, Pinocho respondió: “(...) si me quedo, me pasará lo que pasa a todos los demás chicos; o sea, me mandarán a la escuela y, por gusto o por fuerza, tendré que estudiar” (p. 40). Ese “peligro” de la escuela no amenazaba a Pulgarcito.

La infancia queda definida, de entrada, frente a la responsabilidad que puede brindarle la escuela a un niño; por eso, Pinocho no tenía —como declaró él mismo— ni pizca de ganas de estudiar y se divertía más persiguiendo mariposas, subiéndose a los árboles y robando nidos (p. 40), mientras que solo pensar en la escuela le provocaba dolor en todo el cuerpo y sentía ansias y calambres cuando se la nombraban (p. 161). Pero, justo por esas mismas razones, no puede dejar de ser un muñeco.

Cuando Geppetto regresó de la cárcel, Pinocho le prometió que irá a la escuela, estudiaría y se destacaría (p. 56). Geppetto le rehizo los pies, quemados por una torpeza suya, y entonces le dijo: “para recompensaros de cuanto habéis hecho por mí, quiero ir inmediatamente a la escuela” (p. 57). El viejo Geppetto, al ver que Pinocho no tenía cartilla, vendió su abrigo en pleno invierno y se la compró; allí Collodi pone de manifiesto el *sacrificio* que hacen los adultos por los niños para que estudien, mientras que en tiempos de Perrault, si alguien podía ser sacrificado, era justamente el niño.

Mientras Pinocho iba hacia la escuela parecía “descontrolado”: “fantaseaba en su cabecita mil planes y mil castillos en el aire” (p. 59) (lo que contrasta con el aplomo de Pulgarcito). De pronto, pífanos y tambores llamaron su atención. “Para ir a la escuela siempre hay tiempo” (p. 60), dijo, y dirigió sus pasos hacia la fuente de la fanfarria. Allí pidió ayuda a un niño para conocer el contenido de un cartel y se enteró de una presentación de títeres. Para entrar, quiso venderle sus prendas al niño, pero éste no se dejó deslumbrar pues tenía más juicio que Pinocho (p. 61), ya que estaba escolarizado (sabía leer); además, no quiso comprarle el libro, pues un niño juicioso nunca compra nada a los otros niños. No obstante, un ropavejero ha oído la conversación y le compra la cartilla.

Con su presencia, Pinocho formó un desorden en el guiñol, pues los títeres olvidaron su trabajo y se pusieron a interactuar con él. Después, es capturado por el

dueño, quien inicialmente piensa usarlo como leña, pero acaba por apiadarse de él, dada la conmovedora historia de Geppetto, y le regala cinco monedas de oro.

Después, Pinocho se encontró con la zorra y el gato, experimentados timadores, quienes querían robarlo, y comenzaron a hablarle sobre los males producidos por el estudio, como lo harían, más adelante, sus malos compañeros: “Con una lección más o menos seguiremos siendo igual de burros” (p. 145). Entonces, Pinocho preguntó sobre el maestro, a lo que ellos respondieron: “¡Deja que el maestro diga! Le pagan para que riña todos los días” (p.145). Como la dedicación de Pinocho los hace quedar mal, ellos le dijeron: “Debes aburrirte tú también de la escuela, de las lecciones y del maestro, que son nuestros tres grandes enemigos” (p. 148).

Los que no van a la escuela, han escogido un mal camino y por eso hablan mal de ella. Según la zorra y el gato, las monedas pueden sembrarse como las plantas y multiplicarse como los frutos. Es decir, pese a tener la solución de sus problemas en la mano, cae otra vez víctima de su “muñequidad”, o sea, de su falta de escuela, que le evitaría ser estafado. “no te fíes, chico, de esos que prometen hacerte rico en un abrir y cerrar de ojos” (p. 80), le indicó la sombra del Grillo Parlante, a quien aplastó luego de emitir sus primeros consejos, en vano, como ahora, pues, tal como hacen todos los muchachos sin juicio ni corazón, acabó sacudiendo la cabeza (“se alzó de hombros”, dice otra traducción) y se fue con la zorra y el gato (p. 104). Luego, sorprendido de no encontrar el árbol pletórico de monedas, un papagayo le explicó el timo y agregó una moraleja de su propia cosecha, sobre la manera de ahorrar dinero honestamente (p. 109).

De igual forma, cuando intentó robar un racimo de uvas, el dueño del viñedo lo sermonó “El hambre no es una buena razón para apropiarse de lo ajeno” (118) y lo puso de perro guardián. Con el collar apretándole el cuello, exclamó: “¡Por desgracia me está bien empleado! He querido ser un perezoso, un vagabundo... he querido hacer caso a los malos compañeros, y por eso me persigue siempre la suerte. Si hubiera sido un chiquillo de bien como tantos otros, si hubiera tenido ganas de estudiar y de trabajar (...)” (p. 119). El hada tampoco se ahorró su reconvencción, cuando Pinocho no se quiso tomar un remedio, pese a haberse comido por adelantado el dulce ofrecido como recompensa. Un poco más allá, el hada lo dejó rabiar para que “se corrigiera del feo vicio de decir mentiras, el vicio más feo que pueda tener un chico” (p. 101). Y, más adelante, lo previno de crecer ocioso, porque, cuando esté grande, ya no habrá remedio (p. 142) (como se decía hasta hace pocos años en los cuadernos escolares: “Educa al niño de hoy para no tener que castigar al hombre de mañana”).

En fin, toda la obra está caracterizada, como señala Gubern en su libro *Más caras de la ficción*, por una “obvia voluntad didáctica”. Pinocho la sufre desde su posición: “(...) los chicos somos unos pobres desagraciados. ¡Todos nos chillan, todos nos reprochan, todos nos dan consejos! Si los dejáramos, a todos se les metería en la cabeza ser nuestros padres y nuestros maestros” (p. 81). ¿Qué les gusta, entonces a los niños de este relato?, ¿se identificarán con el sermón y el buen propósito que surge en cada punto del texto?, ¿o más bien con lo otro, con lo que causa el sermón?

Los adultos hablan como maestros y todo niño debe estudiar en la escuela; la infancia viene adherida a ella. Aunque sea un muñeco de madera, sus muestras de humanidad (hablar, llorar), justifican la idea de estar obligado a ir a la escuela, pese a poseer características propias de su otra especificidad; su ser de muñeco parece explicar sus fracasos.

Pero el camino de Pinocho es de perfeccionamiento, tal como el conocimiento y los valores escolares lo prometen. Él mismo se propone como modelo: “¡Que al menos mi desgracia pueda servir de lección a todos los chicos desobedientes y que no tienen ganas de estudiar!” (p. 195); además, “de chicos de buen corazón, aunque traviesos y malcriados, se puede siempre esperar algo (...) se puede esperar que vuelvan al buen camino” (pp. 140-141).

Cuando le dijo a su hada madrina que quería ser humano, esta le advirtió que debía merecerlo: “los chicos de bien tienen amor al estudio y al trabajo (...) dicen siempre la verdad (...) van de buena gana a la escuela” (p. 140). Al día siguiente, Pinocho entró a una escuela pública. Ello no le bastó a Collodi para terminar sus sermones e introdujo otra complicación: los malos estudiantes, molestos porque Pinocho se volvió prolijo, usaron la debilidad de su compañero por averiguar la suerte de Geppetto y lo condujeron a nuevas aventuras (¿o se trata de que la serie, que pensaba acabar en las primeras 17 entregas, tuvo tanto éxito que fue necesario inventar más aventuras?), al término de las cuales volvió a exclamar: “¡Cuánto mejor si hubiera ido a la escuela! He querido hacer caso a mis compañeros y ahora lo pago” (p. 159); “(...) soy un pillo que siempre promete corregirse y no lo mantiene nunca” (p. 166).

Y cuando mantuvo su palabra durante un año y fue el más sobresaliente de la escuela, el hada le prometió convertirlo en niño al día siguiente. Pero volvió a caer: se fue al País de los Juguetes, donde “no hay escuelas, no hay maestros, no hay libros” (p. 173). Es el camino expedito a ser un burro: “está escrito en los decretos de la sabiduría —le dice una marmota— que todos los niños holgazanes, cuando se aburren con los libros, la escuela y los maestros, y pasan sus días entre juguetes, juegos y juergas, acabarán tarde o temprano transformándose en pequeños asnos” (p. 187)... Y Pinocho se convirtió, efectivamente, en uno. Recordemos: es el calificativo propio de quien no acertaba en la escuela, y debía usar las orejas de burro, o un gorro con el letrero “burro”, según muestra la cartilla *Alegría de leer*. En tanto muñeco, Pinocho poseía una identidad ambigua; parecía detenido en el momento anterior al soplo que le insuflará la vida, esperando a hacer méritos.

Sin aceptar la escuela, Pinocho tampoco tuvo conciencia y por eso no será redimido de su situación de cosa, aunque aspire a ser un niño con infancia; se cree lleno de iniciativa (es decir, contrario a la idea de infancia de la época), pero todo lo conduce al fracaso: “en la vida de los muñecos hay siempre un *pero*, que lo echa todo a perder” (p. 169). Durante la mayor parte del libro, está cometiendo trasgresiones, a causa de una ignorancia de la cual no tiene responsabilidad. Por eso, el Grillo Parlante es una “conciencia moral” exterior; en esa dirección, el crecimiento de la nariz a causa de las mentiras, así como su conversión en burro cuando intenta evadir toda responsabilidad, materializan el castigo ejercido por el *otro*, cuando no hay un auto-control del sujeto, condición buscada justamente por la escuela.

Pinocho parece no aceptar el papel de carente, de necesitado de la escuela, y por eso tropieza todo el tiempo, no tiene éxito, se ve enredado en las más absurdas situaciones. Al muñeco de madera le hace falta algo para ser verdaderamente humano: “no tiene alma, ni entendimiento, no se acuerda de su creador, camina sin rumbo y anda a gatas” (como dice el *Popol Vuh*, a propósito de los primeros hombres de madera). Será castigado y amenazado de quedarse en su estatuto de muñeco, si no procede de manera correcta, única forma de ganar el derecho a ser inducido, desde su materialidad de cosa a su especificidad de niño.

Así, una serie de experiencias *formativas* lo volverán responsable y entonces acepta “adolescer”; se vuelve un *adolescente*, es decir, un escolar, pues la escuela actúa sobre esa carencia, la cual promete llenar. Ya no caerá en tentaciones objetables desde el punto de vista moral, no buscará el placer fácil, no soñará con un mundo sin libros y sin profesores. Aceptará definitivamente ir a la escuela, es decir, ser un buen hijo, un buen niño. Pinocho-muñeco da lugar a Pinocho-niño y deja atrás su antiguo cuerpo: los restos inanimados del muñeco yacen, al final, en una silla. El Grillo Parlante ya no tendrá trabajo, pues Pinocho lo “internaliza”, efecto logrado sólo en relación con la escuela.

Quienes conocen la historia por la versión de Walt Disney —bastante distinta de la de Collodi— ignoran que el muñeco es un hombre, no un niño: Geppetto realizó su labor con la intención de fabricar un muñeco de madera que bailara, hiciera esgrima y diera saltos mortales (p. 30). Esto se ve claramente en las primeras ilustraciones.

La historia de Pinocho, a diferencia de la de Pulgarcito, se escribe en el marco del propósito de *educar esa etapa de la vida* que sería la infancia. Ya no se trata solamente de distraer, propósito seguramente pertinente en otra época. El autor italiano trabaja no sólo en condiciones de existencia de la infancia, reproducida también con ayuda de la “literatura infantil” que él ayuda a crear, sino de una infancia unida a la idea de educar, de formar en la *escuela*. Cuando finalmente Pinocho acepta la falta e internaliza la conciencia, es ascendido a ser humano y se somete a llenar dicha falta gracias a los buenos oficios de la institución escolar. Es cuando ya la moral va por dentro y, entonces, desaparece la función del grillo y el hada se vuelve madre.

## Referencias Bibliográficas

- Anónimo. (1984). *Popol Vuh. Las antiguas historias del Quiché*. Centroamérica: Educa.
- Ariès, P. (1960). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris: Seuil.
- Collodi, C. (1883) (Ed. 2001). *Pinocho*. Bogotá: Panamericana.
- Freud, S. (1915). *Introducción al psicoanálisis*. Madrid: Alianza.
- Freud, S. (1929). El malestar en la cultura. En *Obras Completas*, Vol. XXI. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1939). Moisés y la religión monoteísta. En *Obras Completas*, Vol. XXIII. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gubern, R. (2002). *Máscaras de la ficción*. Barcelona: Anagrama.
- Merani, A. (1980). *Educación y relaciones de poder*. México: Grijalbo.
- Perrault, C. (1983). *Cuentos de antaño*. Madrid: Anaya.
- Piaget, J. (1983). *Psicología y pedagogía*. Madrid: Sarpe.
- Quintana, E. (s. f.). *Alegría de leer*. Bogotá: Voluntad.
- Soriano, M. (1975). *Los cuentos de Perrault. Erudición y tradiciones populares*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Zambrano, M. (2001). *Pedagogía, educabilidad y formación de docentes*. Cali: Nueva Biblioteca Pedagógica.

# El asunto de la temporalidad en las infancias contemporáneas

*Germán Muñoz*

## ¿Todos somos jóvenes?

Sorprende leer en el ensayo de Bunz (2007) “Club de fans de la adolescencia. De cómo la juventud dejó de ser una promesa y se volvió una amenaza” en el texto *La utopía de la copia: el pop como irritación*. Allí, la autora propone una lúcida reflexión “sobre el papel de la tecnología en *cyborgs*, casi sujetos y otros mutantes”, y en particular “sobre la relación entre lo digital y la música”. En efecto, considera que “lo digital y la música tienen algo en común: la inestabilidad (...), su extrema movilidad (...), siempre impelida a mutar en nombre de la expresión (...), sin origen” (2007). Yo diría que son características comunes asociadas a la condición juvenil (mejor aún, a las infancias contemporáneas).

El sentido común nos dice que la juventud es un marcador natural e inevitable de una edad biológicamente determinada, una clasificación orgánicamente fundada de las personas, que la ubica en determinadas posiciones sociales como consecuencia de su edad. Sin embargo, y como lo afirmarían Parsons (1949), la juventud no es una categoría universal de la biología, sino un constructo social cambiante, que aparece en un particular momento del tiempo bajo determinadas condiciones.

Para Parsons (1942, 1963), la juventud o adolescencia es una categoría social que emerge con los roles cambiantes de la familia generados por el desarrollo del capitalismo. En las sociedades pre-capitalistas, argumenta, la familia llena todas las principales funciones biológicas, económicas y culturales de la reproducción social. La transición de la niñez a la adultez estaba marcada por rituales de paso y no existía un periodo extendido de juventud o adolescencia. Con la emergencia de roles especializados, universalizados y racionalizados de tipo ocupacional y adulto en la sociedad capitalista, hubo una discontinuidad entre la familia y el conjunto de la sociedad que necesitó ser llenado por un periodo de transición y entrenamiento de los jóvenes. Este hecho definió no solo

la categoría de juventud, sino una moratoria de ‘irresponsabilidad estructurada’ entre la niñez y la adultez, que permite la emergencia de la “cultura juvenil” con funciones esencialmente socializadoras.

La especificidad de la juventud como posición social entre la dependencia infantil y la responsabilidad adulta puede ser vista en instituciones como la familia, la educación y el trabajo. Por ejemplo, la juventud es vista en tanto proceso de preparación para la inevitable salida del hogar y entrada al mundo laboral. Los jóvenes asumen mayores responsabilidades que los niños, pero continúan bajo el control adulto. Esta situación conduce a que sean asumidos y clasificados por las agencias de control social —políticos, diseñadores de políticas y profesionales de la juventud—, lo cual implica aceptar:

- La juventud como una categoría unitaria, con ciertas características psicológicas y necesidades sociales comunes para un grupo etario.
- La juventud como un estadio especialmente formativo del desarrollo cuyas actitudes y valores están anclados a ideologías y permanecen fijos en este molde para la vida.
- La transición de la dependencia infantil a la autonomía adulta, que normalmente incluye una fase de rebelión, en sí misma parte de una tradición cultural transmitida de generación en generación.
- Que los jóvenes en las sociedades modernas experimentan dificultades para una transición exitosa y requieren ayuda profesional, consejo y apoyo para hacerlo (Cohen, 1997).

Los autores de los estudios culturales concuerdan en que el concepto de juventud no tiene significado universal. Sin embargo, la “edad biológica” es en sí misma parte de un sistema cultural clasificatorio y no un punto fijo al cual se cuelgan las expectativas sociales. La juventud como edad no tiene características unificadas, ni es un estadio transicional seguro. En consecuencia, la juventud no es tanto una categoría biológica recubierta de consecuencias sociales, como un complejo conjunto de cambiantes clasificaciones culturales atravesadas por la diferencia y la diversidad. Como constructo cultural, el significado de juventud se altera a través del tiempo y el espacio según quién y/o para quién se define. Así, la juventud es un constructo discursivo formado por la vía organizada y estructurada en que hablamos y construimos el ser joven en tanto categoría de personas. Particularmente significativos son los discursos de estilo, imagen, diferencia e identidad.

Sin embargo, nos interesa determinar si la juventud sigue siendo un concepto ambiguo: es importante comprender las consecuencias de la *infantilización* y *juvenilización* de las generaciones contemporáneas: la esperanza de vida en Colombia llega a los 76 años (en los países del primer mundo esta llega casi a los 90), por lo cual recién se hacen adultos a los 40, y para algunos es posible obtener un doctorado a los 27... Es decir, la población envejece y alcanza más rápido metas educativas o profesionales, sin que ello se traduzca en mejor calidad de vida. Incluso las definiciones legales son inciertas. En algunos países, como Reino Unido, por ejemplo, la edad en la cual una persona puede comprar alcohol, consentir en relaciones heterosexuales, comprometerse en prácticas homo-

sexuales y hacer uso del derecho al voto, son diferentes. La edad física se plantea de manera imprecisa y diferencial como marcador para definir, controlar y ordenar la actividad social (James, 1986). La juventud sigue siendo una clasificación ambivalente y debatida que se ubica entre los límites de la niñez y la adultez:

Los límites de la categoría niño varían en cada cultura y han cambiado considerablemente a través de la historia occidental, en las sociedades capitalistas. La frontera que separa al niño del adulto es realmente difusa. La adolescencia es una zona ambigua al interior de la cual la frontera niño/adulto se localiza según quién está categorizando. Entonces, los adolescentes tienen negado el acceso al mundo adulto, pero ellos se distancian a la vez del mundo infantil. Al mismo tiempo conservan ciertos lazos con la niñez. Pueden aparecer tratando a los adultos porque trasgreden las fronteras y se inmiscuyen en sus espacios... La acción de dibujar la línea en la construcción de categorías discretas interrumpe lo que es naturalmente continuo. Es por definición un acto arbitrario (Sibley, 1995).

Lo que importa es la forma en que la ambigua categoría de juventud se articula con otros discursos de música, estilo, poder, responsabilidad, esperanza, el futuro, entre otros. Como afirma Grossberg (1992) “El asunto no es si los diversos discursos acerca de juventud son referencialmente precisos, sino cómo son ellos mismos parte del contexto en el cual la juventud se organiza”.

Mientras los adultos han visto a la juventud simplemente como un estado de transición, los jóvenes la han convertido en un lugar privilegiado para poner en primer plano su propio sentido de la diferencia; esto incluye el rechazo a identificarse con las aburridas rutinas diarias. La juventud ha llegado a ser un significante ideológico cargado con imágenes utópicas del futuro, incluso si es temida por algunos como potencial amenaza a las normas y regulaciones existentes. En consecuencia, la juventud es valorada en forma ambivalente (Grossberg, 1992).

Por otra parte, la juventud se ha construido dentro y a través de los discursos de ‘problema’ (juventud-como-problema, o juventud-en-problema) y/o ‘diversión’. Por ejemplo, a través de las figuras de las ‘barras bravas’, los motociclistas y las pandillas callejeras, la juventud ha sido asociada con crimen, violencia y delincuencia. Alternativamente, los jóvenes han sido representados como gozosos consumidores de moda, estilo y una gama de actividades de ocio. Esto último se representa en los ‘rumberos’, los chicos a la última moda y ante todo, por el *teenager* consumidor. Según Hebdige (1988), este último es una cuña entre niñez y adultez, que representa la sociedad del consumo, la entrada en el mercado que se sustenta en la caja de ahorros que las clases trabajadoras tienen disponible.

Si es cierto que “hoy como ayer, la música constituye uno de los medios más importantes que tienen los jóvenes para construir un lugar propio..., el formato cultural que más intensamente los acompaña..., [para] conquistar espacios en un mundo que no les pertenece (...), y el establecimiento de un orden propio”, también es cierto que desde los años ochenta “ya no existe una edad determinada en la que se abandone la música *pop*... Ella lo acompaña a uno hasta bien entrados los cuarenta”. (Bunz, 2007) Con la música *pop-rock* los jóvenes cons-

truyeron su mundo y establecieron su estilo amenazante. Es tiempo de pensar que la condición juvenil no tiene límites ni fronteras precisos de edad. Es un hecho que los signos culturales del *pop* son compartidos por diversas generaciones, aunque con significados distintos y con jerarquías internas; es más, la música *pop* se ha vuelto adulta, el compromiso político se ha vuelto trivial y la rebelión parece haber llegado a su fin.

Sabemos que la juventud fue una “promesa” de novedad, libertad y rabia... Un problema. Pero el conflicto entre generaciones se empieza a extinguir. Todo indica que nadie se transforma del todo en adulto, que se permanece joven, pues ya no hay conflicto intergeneracional. Además, en la sociedad del riesgo y la flexibilización esto nunca se establece definitivamente, todos compartimos la amenaza de quedar por fuera. Y, por si fuera poco, el paisaje mediático se ha pluralizado, la esfera pública ha sido reemplazada por el grupo objetivo, por la contra-economía del nicho propio, por una tenue forma de irritación. Uno simplemente actúa y consume como joven. Ni *kronos* ni *kairós*... se trata de tiempos diferenciados con intensidades particulares, desiguales.

## ¿Cuál futuro?

La temporalidad se ha convertido en un factor crítico para la comprensión de las infancias contemporáneas. La perspectiva de “futuro” se puede entender como un objeto que ellos mismos definen (desde su experiencia) y que no es igual para todos (es el “tiempo social”, hecho de diversidades y multiplicidades), en el cual caben la resistencia y la creación.

En el trabajo *Jóvenes: el futuro llegó hace rato*, Florencia Saintout (2006) propone la siguiente hipótesis:

Los discursos dominantes acerca de los jóvenes los han definido como sujetos del desorden, a los cuales es necesario disciplinar y controlar. Se les nombra como aquellos a quienes nada interesa ni conmueve, en medio de su infinita apatía y desidia se vuelven peligrosos para la sociedad, decadentes y frágiles, evidenciando el malestar social. Para ellos, el mundo en que viven está muy lejos de la promesa de la abundancia de oportunidades iguales para todos y de oportunidades diferentes. Lo que los jóvenes dicen es que ellos mismos, en medio de la incertidumbre, proponen e imaginan las posibilidades del futuro desde el presente. Es necesario escucharlos, no condenarlos (lo cual es éticamente perverso). Y abandonar las posiciones tremendistas (que los victimizan), y las posiciones románticas (que los enmascaran)

Los jóvenes aparecen como informantes privilegiados para hablar del “futuro que llegó hace rato”, es decir, de aquello que en nuestras sociedades está cambiando y que ellos pueden ver como ningún otro, porque su socialización, su entrada a la vida pública, se está haciendo bajo las reglas de un mundo muy distinto al que vivieron las generaciones anteriores, que hoy se pierden entre la nostalgia de lo que ya pasó y la desesperación de no tener los mapas de lo que está sucediendo. Los jóvenes tienen que construir los mapas para el mundo al que se enfrentan sin las verdades de las generaciones de los adultos. No se trata de rebeldía por la edad —la negación de los saberes de sus mayores—, sino que

esos saberes no sirven para dar respuesta a las crisis, a lo local, a la incertidumbre, a la precariedad y vulnerabilidad social, a las políticas neoliberales.

No existe un único modo de ser joven; no podemos hablar de juventud en singular. De acuerdo con el lugar que se ocupe en el espacio social, el género, los capitales materiales y simbólicos por los cuales se esté atravesado, se es joven de distinta manera, aunque más allá de estas diferencias todos están atravesados por una época.

Más allá de la juvenilización de la sociedad entera, la gran marca que define la generación actual de jóvenes tiene que ver con una época de gran incertidumbre, de crisis estructural y de profunda vulnerabilidad y precariedad, en dos sentidos: polaridad y fragmentación. En este tiempo han aprendido a ser elásticos y a inventar respuestas: las familias pueden tener infinitas formas; la política se redefine en una murga, cantando y bailando en una plaza; la escuela ha dejado de ser un trampolín de ascenso social; el trabajo tiene básicamente un valor instrumental... Con creatividad o con ironía esconden la angustia de los caminos sin salida, del paso caótico a la vida adulta, de la libertad para inventarse otra vida en medio de grandes limitaciones y complicaciones.

En los sectores populares, la mayoría de los jóvenes se sienten perdidos ante las demandas de sus derechos frente al Estado: no perciben la condición de ser sujetos de derechos. En el mundo del trabajo han naturalizado las condiciones de precarización e incluso de explotación: es normal, no se puede hacer nada ni reclamar a nadie. Han asumido, en relación con la política, que nadie los representa, que es imposible hacer algo a través del sistema de partidos para transformar la situación y, en consecuencia, se retiran.

La des-ciudadanización es un saber adquirido: no existen condiciones de igualdad, aceptan que no poseen los mismos derechos ni saben cómo pelear por ellos (tampoco saben cómo fue en el pasado). Ven el futuro como algo volátil, azaroso, impredecible, que produce temor y angustia, aunque también, esperanza (“no todo está dicho”). ¿Cuáles son, entonces, sus aspiraciones y expectativas? No es que sean apáticos, ven el futuro como táctica (como diría De Certeau, “acción que determina la ausencia de un lugar propio... y permite la movilidad... tomar al vuelo las posibilidades que ofrece el instante”), como ingenio para participar de algún modo de lo que vendrá.

Las instituciones como la familia, la escuela y el trabajo están siendo redefinidas, así como la política. En el caso de la familia, mejor, de las múltiples formas de vida familiar, tienden a ser formaciones más democráticas, espacios menos restrictivos y más plurales, con mayor autonomía para sus miembros (aunque no de la misma forma en todos los sectores sociales). Aun así, pervive una idea de familia como refugio, como lugar de los afectos.

La escuela, por su parte, ya no garantiza la movilidad social ascendente, ni los saberes que legítima son los únicos verdaderos. La matriz logocéntrica ha sido desplazada por las escrituras de las TIC y con ella la adquisición de competencias como la argumentación. Una escuela que se articula a la lógica de la reproducción del capital forma consumidores; en consecuencia, ni convoca ni seduce, ni desarrolla capacidades para el ejercicio de la ciudadanía. Por el contrario, tiende a polarizar y fragmentar separando a los estudiantes por clases sociales, formán-

dolos en medio de la desigualdad y la diferenciación, en contra de sus expectativas. Porque siguen pensando la educación como un derecho universal.

La cultura del trabajo, anclada sobre la idea del sacrificio para un mejor mañana, ya no opera. Aunque no ha desaparecido totalmente, el sentido del trabajo es básicamente instrumental, es decir, resuelve las necesidades de la vida cotidiana sin ser una prioridad. Tener un trabajo puede ser problemático por la inestabilidad, la precariedad y la angustia que genera vivir a la intemperie. En este campo como en ningún otro sienten el proceso de des-ciudadanización: asumen la ausencia de derechos básicos y la regulación de las relaciones por el mercado (en ausencia del Estado) como algo natural.

El “no” más rotundo ante un orden válido para otras generaciones se erige contra la política entendida como sistema de partidos y representaciones. Los jóvenes se declaran apolíticos y cuestionan todo un modo de concebir la política: repudian a los políticos y sus prácticas, más aún a todo el sistema. Esta condena colectiva habla de otras concepciones y de la fundación de nuevos modos y reglas de participación en el espacio público. Las subjetividades juveniles emergen en el momento que dicen que no quieren que nadie los represente, que no quieren resignar el nombre propio, la identidad o el género en causas colectivas donde sienten que se diluyen; prefieren posturas más éticas que morales, más plurales que verticales. Conciben la política anclada en el presente, no en el futuro, y piensan más en causas con principio y fin, no en proyectos de largo plazo. Los jóvenes quieren actuar al margen de los sistemas partidarios tradicionales sin medir la posibilidad de quedar por fuera de los espacios de intervención social, más allá del micro-espacio cotidiano, pero nunca son indiferentes a la política.

La incertidumbre y el riesgo, es decir, la imposibilidad de definir el futuro y el presente, es una de marcas de época contemporánea que comparten los jóvenes. Tres formas de representarla son: la incertidumbre como celebración, como el “dejarse llevar” y como adversidad.

Cuando se entiende como celebración, es un camino a la libertad, a la diversidad de opciones (casi todo es posible hoy, a diferencia de sus padres), en términos individuales. Requiere tener de partida un cierto capital material y simbólico.

Para otros se trata de una plataforma predicha, ajena a sus voluntades y conciencias, donde solo queda navegar de la mejor manera posible, aunque parezca ir a la deriva (sin perspectivas claras de empleo, de autonomía material ni de utopías). Algo se espera de ellos. Pero está claro que la salida se vive individualmente: en el caos cada quien está solo y no hay brújula, el azar prima, depende de la capacidad personal, de la audacia para pescar en aguas turbias.

Por último, los jóvenes de sectores populares asocian la incertidumbre a vulnerabilidad y precariedad: no están seguros de nada, su destino los ha llevado al límite, tienen miedo, sus derechos simplemente no existen. En medio de la adversidad no creen que sea posible intervenir la realidad, su cuerpo soporta todo. Unos cuantos siguen haciendo resistencia... sin mucha esperanza (Saintout, 2007, p. 210).

En las sociedades latinoamericanas, la exclusión o la segregación a los jóvenes es fuerte por miedo al otro, desconfianza en la interacción y separación jerarquizada, que se ve claramente, en ejemplos como la entrada a bares nocturnos. Por otra parte, la escuela practica la discriminación (hay escuelas para unos

y escuelas para otros), principalmente en relación con el nivel socioeconómico. La diferencia y la desigualdad se convierten en temas de violencia simbólica, especialmente entre los jóvenes de los sectores populares, quienes tienen la percepción de que existe en los territorios una desigualdad jerarquizada, con fronteras que separan y distinguen.

En el mundo laboral se reproducen también las desigualdades sociales: no todos los trabajos son para todos de manera homogénea. Aunque las fronteras son porosas y se desplazan, en el espacio del trabajo se reproducen las polarizaciones y las exclusiones: las marcas se llevan en el cuerpo, no solo en los títulos académicos. Es la misma sensación que tienen de la política y/o de la justicia (lo legal/ilegal), un territorio que no es para ellos, un lugar donde no tienen nada que hacer, del que son expulsados o en el cual no se trata de la misma manera (como ciudadanos) a todos.

Es particularmente interesante notar que algunos jóvenes hablan de otros desde el profundo temor o desde la legitimación y el deseo de su segregación. En un trabajo reciente de Reguillo (2000) titulado *Mitologías urbanas: la construcción social del miedo*, se propone la mirada de los propios jóvenes sobre sus pares como sujetos del malestar y del miedo en la vida cotidiana, donde unos son extraños a los otros, y donde los puntos de encuentro son cada vez menos legítimos porque solo se atreven a mirarse de lejos. En un mundo fragmentado, separado, cada día cuesta más encontrar espacios comunes.

## Tiempo heterogéneo

Por otra parte, José Manuel Valenzuela (2005) en *El futuro ya fue*, realiza un estudio Socio-antropológico de los jóvenes en la modernidad, e introduce dos categorías particularmente valiosas en este trabajo: una es el “tiempo social” y la otra, la “bio-resistencia” (en el campo semántico de la biocultura, más allá del biopoder).

En primer lugar, enfatiza en la heterogeneidad del tiempo o la ruptura de la concepción del tiempo homogéneo de la historia (Cfr. Benjamín). Esa condición diversa, desigual y no-homogénea se define como tiempo social, el cual se expresa de manera diacrónica en el tiempo histórico, pero también en la simultaneidad del tiempo sincrónico, a partir de la desigualdad social. Por otra parte, esta categoría se complementa con el concepto de intensidad del tiempo social, que se puede entender como tiempo no-absoluto o existencia de intensidades diferenciadas del tiempo social en la experiencia individual; por ejemplo, dos personas envejecen de manera diferente, dependiendo de dónde están y cómo se mueven. Lo anterior se inscribe en el cuerpo y participa de la definición de proyectos y expectativas personales y sociales (no hay tiempo lineal).

En segundo lugar, emerge como elemento central el cuerpo en la disputa social: la participación de este como objeto semantizado en la disputa por su control, pero también como elemento de resistencia cultural o como expresión artística. Es notorio que aparezca como lugar de resistencia mediante el ejercicio de la sexualidad (control y reproducción), o la gestualidad en el baile (movimiento y cinética sexual). Se constituye así en recurso de mediación cultural, ya

que articula procesos de sujeción y resistencia, de normalización y transgresión, de control y libertad, de castigo y desafío, de sufrimiento y placer.

El concepto de biopolítica resulta imprescindible para comprender aspectos centrales de la dimensión política y del ejercicio de poder en nuestras sociedades. Sin embargo, es necesario sacarlo de las limitaciones lineales y unívocas que ha arrastrado. La propuesta de la biocultura implicaría la dimensión biopolítica definida desde el conjunto de dispositivos establecidos por los grupos dominantes para controlar, disciplinar y generar cuerpos disciplinados que actúen de acuerdo con sus intereses, en el sentido que le otorgan Foucault, Heller y Agamben, pero también implica la biorresistencia definida como el conjunto de formas de vivir y significar el cuerpo por parte de personas o actores y grupos sociales en clara resistencia, disputa o desafío a las disposiciones biopolíticas. El objetivo de la biopolítica es el *homo sacer*, el de la biorresistencia; es la disposición de decidir sobre el cuerpo propio.

La biopolítica posee insoslayable centralidad como parte de las estrategias de poder, en las que existen amplias convergencias entre los poderes políticos, económicos y religiosos, lo cual se manifiesta en muchos de los asuntos que inciden en la conformación de sentido de la vida en las sociedades contemporáneas y se expresa en las perspectivas de grupos de poder que intentan controlar a la mujer, expropiándole la capacidad de decidir sobre su cuerpo; esto se presenta de manera visible en el debate sobre el aborto, los dispositivos de control de la sexualidad de las y los jóvenes, los marcos normativos para decidir sobre el consumo de sustancias ilegalizadas por el marco jurídico, el poder del mundo sistémico para imponer modelos de belleza que expanden la anorexia y la bulimia entre las y los jóvenes y el control normativo sobre el vestuario y los accesorios. Como podemos apreciar, estos ejemplos que afectan de manera principal a la población joven, poseen un papel fundamental como insumos de la dimensión biopolítica. No obstante, esta implica procesos sociales y formas diferenciadas de articulación con perspectivas culturales, ideológicas, políticas, estilos de vida y códigos de sentido, desde los cuales se conforman apropiaciones y recepciones diversas. La biopolítica intenta someter o canalizar la voluntad y la percepción de las personas, pero éstas no son esponjas que asimilan de manera acrítica los dispositivos y controles del poder. Los individuos y los grupos sociales conviven de manera reflexiva y crítica con esas disposiciones y generan diversos procesos de biorresistencia mediante los cuales disputan el control y el significado del cuerpo, como sucede con organizaciones y grupos que impulsan la despenalización del aborto o el consumo de drogas, o quienes se pronuncian por una mayor libertad sexual. También se encuentra la resistencia de una enorme cantidad de personas, quienes, pese a las disposiciones dominantes, asumen la decisión de interrumpir un embarazo no deseado, consumen sustancias consideradas ilegales o utilizan su propio cuerpo como recurso expresivo a través de su atuendo, tatuajes, perforaciones, escarificaciones y alteraciones para manifestar su disidencia o transgresión al orden establecido.

La biocultura incluye procesos complejos donde se articula la biopolítica, la bio-resistencia y diversas formas de bio-significación que no se construyen en el campo de tensión de las anteriores. Este proceso implica diversos repertorios de

adscripción y resistencia, pues una misma persona puede interiorizar la condición normativa de la biopolítica en el tema del aborto, pero transgredir la prohibición a consumir drogas, vivir una sexualidad disorde con la moral dominante o pertenecer a un colectivo que utiliza el cuerpo como posicionamiento crítico a las perspectivas dominantes.

## **Y, a pesar de todo, tienen expectativas...**

Finalmente, considero importante traer a colación el trabajo *Jóvenes y Juventudes: Acción, representaciones y expectativas sociales de jóvenes en Quito ¿Qué hacen, qué piensan y qué esperan los/las jóvenes?* De René Unda Lara (2010).

Allí, el autor pone el acento en que la acción, las representaciones y las expectativas sociales tienen un sentido marcadamente sociológico; su trabajo es un llamado a la lectura en profundidad de los padres fundadores de modelos de pensamiento que cimientan nuestras apuestas comprensivas contemporáneas. En paralelo, las voces de los jóvenes nos hacen un llamado de atención acerca de los cambios de época, con una mirada lúcida al entorno.

Así Unda Lara propone una síntesis de muchos debates vigentes relacionados con grandes preocupaciones acerca de los jóvenes, y deja planteados unos cuantos elementos de discusión muy interesantes: que los jóvenes no son actores sociales *per se*, que la moratoria social es una entelequia, que las culturas juveniles del siglo XXI son otras y que no toda forma de expresión juvenil es política.

Cabrían otras preguntas, como ¿qué desean, qué buscan, que aman, qué odian...? En particular, porque se han elegido cuatro ámbitos de socialización e interacción social: la familia, el sistema educativo formal, el Estado en tanto sistema político y los medios de comunicación social, en los cuales dichas preguntas aplican. También podrían ser valiosos otros ámbitos, como el mercado, la calle, las comunidades emocionales y el trabajo.

En aquellos que han sido escogidos sería necesario asumir que existen diversas formas de vida familiar, que la institución escolar no es homogénea, que el Estado ecuatoriano tiene hoy ciertas particularidades que lo diferencian notoriamente de sus versiones precedentes y que los MCS evolucionan hacia las hiper-mediaciones.

Por supuesto, es fundamental la presencia en el estudio de los hijos de inmigrantes, los miembros de formas asociativas religiosas, las juventudes políticas, los miembros de grupos musicales y los jóvenes estudiantes, e igualmente, los jóvenes indígenas que no hacen parte de formas organizativas, los jóvenes de la calle y los grupos de comunidades virtuales.

Considero significativos los siguientes elementos de reflexión en la línea de las temporalidades que marcan la construcción socio-cultural de la juventud.

En primer lugar, el discurso emergente del mercado, con sus exigencias de productividad, competitividad y consumo, hegemoniza la escena. En el mercado no están todos, y entre los que están suele haber una fuerte diferenciación y desigualdad. Por otra parte, este desplazamiento de la sociedad del trabajo y la producción hacia una sociedad del consumo (y generadora de desocupación), en la que el centro está puesto en la capacidad de consumir, lleva a que las

identidades que hasta ayer se adscribían al mundo del trabajo entren en crisis, a la par que se dispone de nuevos sedimentos identitarios, desplegados ahora en torno del espacio del consumo, segmentado a su vez por sectores sociales.

Esta nueva situación instrumentaliza la vida hacia un mundo de valores definido por la “utilidad” y “practicidad” de los bienes, ya sean materiales o simbólicos. El “paradigma eficientista”, el éxito, pasa a ser el valor dominante por el que se miden las cosas. Las características propias del mercado se extienden a las restantes dimensiones del mundo de la vida.

Los medios de comunicación se han convertido en la principal agencia de socialización primaria pudiéndose afirmar que, en buena medida, conocemos actualmente el mundo por la televisión e ingresamos, además, a un universo perceptivo de pantallas que se independiza y va mucho más allá del televisor.

En este marco adquieren especial relevancia los medios de comunicación audiovisual, asociados con la publicidad, el estímulo al consumo, las marcas y los emblemas. Niños y jóvenes dedican enorme cantidad de horas a ver televisión y el carácter doméstico de esta actividad nos enfrenta a un mundo en formato video, que nos dota de afectos y conocimientos en sustitución del viejo mundo real. Una consecuencia de estas transformaciones es que la adquisición de una condición juvenil por parte de los jóvenes ya no dependerá exclusiva o predominantemente de su circulación por la institución escolar, sino de su captación por la propaganda y las múltiples pantallas de un mundo juvenilizado.

Con la globalización de las comunicaciones y la publicidad como respaldo, la identidad como acto de apropiación simbólica, abandona, en buena medida, el dominio territorial para situarse en la dimensión del consumo trans-espacial; sin embargo, esta cultura-mundo no es un todo homogéneo, sino una rearticulación de territorios (nacionales) que se fragmentan, circunstancia que lleva a que jóvenes de diferentes geografías perciban que tienen mucho más en común entre sí, que con sus vecinos. Internet y las hipermediaciones han contribuido significativamente a contornear una nueva realidad, una comunidad transnacional de consumidores jóvenes que comparte universos simbólicos de los que forman parte y en los que se socializan.

La tecnología juega un papel cada día más importante. Como señaló Peter Elio, presidente de Lego Systems, “por primera vez en la historia de la humanidad, una nueva generación está capacitada para utilizar la tecnología mejor que sus padres” (Elio, citado por Balardini, 2003). Estamos frente a la primera generación de jóvenes videoformados. Y esto habla de mucho más que de un mero estar frente a una pantalla-objeto.

En todo caso, habla de un “estar siendo”, en una dinámica transformadora, de un sujeto frente a algo más que un objeto pasivo al que manipular. Hay un poder subjetivador profundo en esta relación y sus nuevos lenguajes.

Siendo diferenciado el consumo, para algunos jóvenes se trata del consumo masivo de televisión y videojuegos en los locales barriales, mientras que para otros se trata de los juegos en red, el Play Station, la navegación por internet y el ciberespacio, el lenguaje de programación, etc. Sin embargo, el mundo de la tecnología atraviesa a unos y otros, las pantallas los capturan a todos, en casas, comercios, bares, en la calle, contando siempre con la videopresencia de ciertos

personajes. En tiempos en los que la computadora se ha convertido en un electrodoméstico más, es lógico que los comercios de juegos en red estén repletos de jóvenes que van a interactuar allí con sus amigos a través de la red, aunque los tengan a su lado.

En cuanto a los usos de internet, un rasgo atractivo para los adolescentes es que la red no está controlada por los adultos. Para ellos, el ciberespacio es la nueva frontera que representa algo muy parecido a la libertad que imaginan en su cultura de la nocturnidad. Así, como se sienten libres en la noche, se sienten libres en el ciberespacio. En la noche, los adultos desaparecen y dejan el terreno a los jóvenes. Algo semejante perciben que sucede en el ciberespacio cuando lo recorren: se desplazan de un medio pasivo, como la televisión, a un medio interactivo y, por otra, un orden de prioridades que no relega el estudio o las actividades deportivas o productivas.

Otros aspectos de relevancia para la socialización de los navegantes es que la información se encuentra y circula libremente en internet, lo que incluye información relevante para el desarrollo de la ciudadanía juvenil, como ayudas de orientación vocacional y para la formación profesional, la protección frente a las relaciones sexuales y el aborto, entre otros, pero también son de fácil acceso contenidos pornográficos, sobre drogas o métodos de infligir violencia, entre otros tantos más.

El ciberespacio les ofrece la oportunidad de encontrarse con pares de diversos lugares del mundo. En los chats la composición es multicultural. Las oportunidades para advertir las diferencias culturales son habituales, permitiendo establecer comparaciones entre los sistemas de estudio, las características de la vida familiar y los hechos culturales, por ejemplo. La presencia en los ambientes virtuales de individuos con diferentes capitales culturales les permite enriquecerse y resignificar su propio espacio. Para estos jóvenes, las normas de su entorno socio-comunitario pierden la dimensión universal que pudo tener para sujetos socializados en un mundo cerrado que no les permitía visualizar otras posibilidades de ser. Al mismo tiempo, este hecho les abre la puerta a un mundo de elecciones que avanza hacia la construcción de un individualismo con cierta radicalidad y relatividad.

Según Turkle (1996), la cultura en torno a los computadores está siendo transformada, pasando de una cultura de cálculo a una de simulación.

La fascinación por los ordenadores solía estar asociada a la seducción de programar; hoy en día está atada a la seducción del interfaz y las convergencias: ya no es importante saber que está pasando en el interior de la máquina, sino ser capaz de moverse entre los íconos. Las nuevas máquinas han permitido el desarrollo de un nuevo juego de ideas de asociaciones intelectuales y emocionales.

La emergencia de una cultura de la imagen frente a la cultura del texto escrito propio de la cultura escolar es uno de los elementos que mayor impacto han producido. Frente a los procesos de diálogo, debate y reflexión, que necesitan siempre un tiempo extendido para poder desarrollarse, aparece la sociedad del vértigo, de la fragmentación, del salto de una secuencia a otra.

Del mismo modo, emergen las dificultades de los docentes para concitar y retener la atención de los alumnos, que aparecen como desmotivados y desintere-

sados, derivando en fracasos y deserción. Detrás, se hallan razones de formato, tanto como de contenido. Los alumnos, atravesados por la cultura del *zapping* y el clip, el mundo de las imágenes y las pantallas con su lenguaje icónico y la lógica hipertextual en sustitución de la secuencial, están enmarcados, además, por la crisis de la noción tradicional de autoridad. Todos estos elementos “externos” van a sumarse en la producción de esta crisis.

La “intromisión” en la escuela de las culturas juveniles, producidas por fuera de la institución, entran en conflicto con la cultura escolar tradicional, que piensa un “sujeto pedagógico” en retirada frente a las mutaciones de la sociedad y la cultura. Los adolescentes llegan ahora a la escuela como portadores de culturas propias, estimuladas por los medios y la propaganda, por su legitimación en el sistema de producción de bienes y consumo y por una nueva relación con la tecnología, que reconfigura el lugar de los saberes y sus poseedores. El sujeto imaginado, real o fantaseado, estalla y se diversifican las identidades juveniles. En consecuencia, los jóvenes ingresan con estas dotaciones identitarias, irreductibles en un punto, a una institución homogenizante con dificultades para registrar y procesar aquellas diferencias, que vive como amenazas. En este marco, las instituciones escolares, afincadas en la cultura del libro, del texto y la palabra escrita, tienen dificultades, en la medida en que los jóvenes están inmersos en una cultura de la velocidad, la fragmentación y la imagen, y los adultos enfrentan el desafío de seguir enseñándoles de manera secuencial y en base al texto.

Ante los procesos de la lógica secuencial tradicional aparece la lógica de los hipertextos y las hipermedias, que trabajan en forma de redes. Al lenguaje del texto se lo enfrenta con el lenguaje de la imagen; la imagen y el hipertexto remiten a un nuevo canon, pues la primera, con su pregnancia e inmediatez, dificulta la toma de distancia, mientras el segundo, por su parte, liquida el proceso secuencial serial por un protocolo de acceso en paralelo a múltiples opciones de registro. Para alguien socializado en la cultura de la palabra, la imagen se convierte fácilmente en una trampa, mientras que para alguien socializado en un mundo de imágenes, la palabra puede actuar como retardo, como agregado vano. Y para alguien socializado en la cultura del texto lineal, el hipertexto es un laberinto en el cual perderse y que no lleva a ningún objetivo claro, nos pasea entre relatos, horizontalizando retazos sin pronunciar su discurso final. En cambio, para alguien socializado en el hipertexto, el texto lineal suele ser pobre, aburrido y no permite una comprensión de los contextos y las relaciones. Para unos y otros las nociones de tiempo y espacio se modifican con la tecnología produciendo nuevas distancias; además, como se sabe, las nociones de tiempo y espacio son condiciones a priori del entendimiento.

Los jóvenes están entrenados cada vez más en estas categorías de la experiencia que los adultos no compartimos al haber sido socializados en un contexto diferente. Pero cuando la experiencia se sostiene en formato de clip y entre videojuegos, el hipertexto, la hipermedia, la instantaneidad y con ellas una nueva noción de tiempo y de espacio, hay que pensar en desarrollar nuevos procesos reflexivos porque asistimos a una nueva forma de organizar y construir el mundo.

Existe un sentimiento creciente de que nuestra experiencia de ‘ser sujetos’, y por tanto nuestro concepto de ‘sujeto’, está atravesando también cambios sig-

nificativos en el contexto de las sociedades contemporáneas orientadas hacia el consumo y marcadas por la cultura mediática y los avances tecnológicos. El cine, la música, la televisión, el espectáculo y el Internet son polos alrededor de los cuales se articulan identidades, lógicas, y comportamientos. En mayor o menor medida, asumen funciones de integración a órdenes sociales, proponen mundos valorativos y estilos, modelos de pensamiento y diversas formas de vida.

Un aspecto muy importante en la constitución del sujeto es que él puede actuar sobre sí mismo y mediante este ejercicio estaría en capacidad de elaborar, transformar y acceder a cierto modo de ser. “Los procesos de producción de subjetividad son las diversas maneras que tienen los individuos y colectividades para constituirse como sujetos: esos procesos sólo valen la pena en la medida en que al realizarse, escapan de los poderes dominantes. Aunque ellos (los sujetos) mismos se prolonguen en nuevos poderes... tienen en su momento una espontaneidad rebelde” (Deleuze, 1995). Además de plurales, estas subjetividades son móviles, transicionales y cambiantes. Se espera que este dinamismo y movimiento puedan ser usados para construir nuevas o más abiertas configuraciones del sujeto: en el ámbito político podría significar la creación de nuevos focos de acción y nuevas formas de ciudadanía, que lleven a confrontar públicamente las diversas interpretaciones de los principios de justicia, igualdad, libertad y derechos humanos provenientes de las “nuevas identidades”. En el campo del género, podría llevar al reconocimiento de opciones no heterosexuales o a la constitución de nuevas sexualidades híbridas.

En el dominio de lo étnico puede significar la construcción de nociones más abiertas del ser y la sociedad, basadas en el reconocimiento de la diferencia y de los flujos de poblaciones nómadas a nivel nacional, regional y mundial. En el terreno de ‘lo etéreo’ permite ver y comprender más claramente la presencia de múltiples universos de sentido, modos de vida, núcleos éticos, míticos y políticos que están siendo construidos por subjetividades localizadas en puntos específicos del ciclo de vida humano: los niños y los jóvenes.

Por otra parte, el mundo globalizado en el que se producen hoy las relaciones exige permanentes ajustes de identidad. Esto se advierte claramente en el panorama cultural, tanto a nivel nacional como mundial, donde la presencia de fuerzas tiende hacia la búsqueda de orígenes, raíces de la tradición, mientras otras eligen entre nuevas posibilidades y valiosas propuestas culturales ofertadas en el escenario social. Algunas, por su parte, trabajan en la creación de nuevas formas de existencia, mientras otras optan, incluso, por algunas de estas posibilidades simultánea o alternativamente. Y en medio de este vértigo, una cosa es segura: la importancia que, desde diversas áreas del saber, se le concede actualmente a la dimensión cultural, a la cultura propia de los movimientos sociales, de las grupalidades, de las nuevas identidades, de las minorías, de los ‘subalternos’ y de los grupos de usuarios, entre otros para crear posibilidades de vida y así redefinir las relaciones sociales y las formas viables de existencia en medio de los nuevos órdenes sociales globales que se están configurando.

Desde la perspectiva de algunos movimientos sociales articulados alrededor de la etnia o el género, se ha venido explorando el potencial político de la cultura para generar procesos de cambio social. Estos movimientos plantean con-

cepciones de ciudadanía alternativas donde las luchas democráticas engloban procesos de redefinición del sistema político y también prácticas económicas, sociales y culturales que generarían reordenamientos más “democráticos” para la sociedad en su conjunto. En el contexto de su estudio sobre los movimientos sociales afrocolombianos del Pacífico, Arturo Escobar se refiere a las “ciudadanías alternativas” de la siguiente manera:

(...) tal concepción llama nuestra atención sobre una amplia gama de esferas públicas posibles en donde la ciudadanía pudiera ser ejercida y los intereses de la sociedad no sólo representados, sino fundamentalmente re-moldeados. El campo de acción de las luchas democratizantes sería extendido para abarcar no sólo el sistema político, sino también el futuro del “desarrollo” y la erradicación de las desigualdades sociales, tales como aquellas de raza y género, profundamente moldeadas por prácticas sociales y culturales (Escobar, 1999, p. 134).

De este modo, la cultura y la identidad aparecen entonces como ordenadores de la vida cotidiana y de la actividad política (Escobar, 1999).

En el contexto de las culturas juveniles, cada vez más numerosas y complejas, la dinámica es bastante diferente. Pensamos que ellas no constituyen movimientos sociales y su relación activa con la política institucional o con procesos de desarrollo nacional no es mayoritariamente tan clara o intencional como la de tales movimientos; sin embargo, estas culturas son el lugar de creación de subjetividades individuales y colectivas, de modos alternativos de existencia e incluso de formas artísticas.

Terminemos con una lección de Historia tomada de un videoclip de MTV, un relato de treinta segundos en sensibilidad juvenil: un grupo de tres jóvenes hablan acerca de música *pop* mientras hacen la comida; el video es grabado en estilo documental blanco y negro. Después que el más viejo de los tres jóvenes se queja que hoy “la música es toda sin sentido”, el más joven expresa el mensaje de MTV al preguntar “¿desde cuando vivir sin sentido es malo?”. Ella continúa “usted puede vivir sin sentido y eso está bien; usted no tiene que vivir con sentido todo el tiempo”. El video termina con las palabras “Significante sin sentido” superpuestas en la pantalla... Las televisiones juveniles, a imitación de los jóvenes, buscan desarrollar sensibilidades propias de nuestro tiempo más que proponer argumentos (Rincón, 1994).<sup>5</sup>

## Referencias Bibliográficas

- Bunz, M. (2007). *La utopía de la copia*. Buenos Aires: Interzona.
- Cohen, A. (1997). *Jóvenes delincuentes*. New York: Free Press of Glencoe
- Deleuze, G. (1995). *Conversaciones 1972-1990*. Valencia: Pretextos.
- Escobar, A. *El final del salvaje. Naturaleza, cultura y política en la antropología contemporánea*. Bogotá: CEREC-ICAN.
- Grossberg, L. (1992). *We Gotta Get Out of this Place: Popular Conservatism and Postmodern Culture*. Londres - Nueva York: Routledge.
- Parsons, T. (1942). *El sistema social*. Madrid: Alianza Editorial.
- Parsons, T. (1963). *Estructuras y procesos de las sociedades modernas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Rincón, O. (1994). "Las sensibilidades juveniles como texto social". *Revista Signo y pensamiento*, (25), pp. 31-46.
- Sibley, D. (1997). *Geographies of Exclusion: Society and Difference in the West*. New York: Routledge.

# Pensar la infancia como campo discursivo<sup>4</sup>

*Dora Lilia Marín Díaz*

Se les representa de diversas formas: como inocentes y vulnerables, como pecadores y necesitados de control, o como sabios y de un entusiasmo libre por naturaleza. Asimismo, hay aquí diversas narraciones de infancia: historia de declive, de civilización, de liberación, y de represión y control. (...) las representaciones y las historias de este tipo caracterizan todos nuestros discursos sobre la infancia, desde los llamamientos subjetivos e imaginarios de la ficción y la autobiografía, hasta las pretensiones autorizadas de objetividad científica presentes en los estudios académicos. Los significados y las experiencias vitales de ella se regulan y definen en parte a través de estas historias. (Buckingham, 2002, p. 75).

Desde la década de los ochenta, en el mundo académico, encontramos diversas interpretaciones sobre las transformaciones que percibimos en relación con la manera de ser y actuar de los niños y niñas en la contemporaneidad. Por un lado, están aquellos autores como Postman (1999), quienes defienden la premisa de que la infancia tal como la conocemos está desapareciendo, y que la responsabilidad por tal hecho es de los medios de comunicación, especialmente de la televisión, la Internet y los videojuegos. En esa perspectiva, los medios masivos de información y comunicación son señalados como los responsables de eliminar las fronteras entre infancia y madurez a través de la pérdida de la autoridad adulta. Por otro lado, están autores como Rushkoff y Tapscott (1998, citado por Buckingham, 2002) quienes argumentan que los medios de comunicación e

---

4 Algunos elementos de este texto fueron presentados en el Seminario Internacional sobre Políticas Públicas y Sociales de Infancia, organizado por la Cátedra Unesco en Santiago de Chile, en 25 de noviembre de 2010, a partir de esos elementos fue autorizado por la autora una publicación a salir entre 2011 y 2012. Una versión anterior y modificada de este texto fue publicada en portugués, en el Volumen 35 (número 3) de la *Revista Educação & realidade* (sept-diez) 2010.

información no solo mantienen tales fronteras, sino que producen y amplían el distanciamiento entre las generaciones, lo que produciría una ruptura cultural entre el mundo adulto y el infantil, que no tendría precedentes.

En una primera revisión, estas dos perspectivas de análisis sobre la condición actual de la infancia y, en particular, sobre su relación con las tecnologías de la información parecen opuestas, tal como lo veremos en la primera parte del artículo. Sin embargo, es posible percibir en ellas por lo menos dos elementos comunes que pueden llevar a pensar en una tercera posibilidad para comprender lo que acontece con los niños y niñas en la contemporaneidad. Por una parte, el hecho de reconocer la infancia como una noción, es decir, como una construcción social, histórica y cultural que se ha transformado y se sigue transformando, de tal forma que puede llegar a desaparecer o a fortalecerse de la mano de los cambios sociales y culturales actuales; por otra parte, el desencuentro que existe entre la forma de pensar y actuar de nosotros los adultos delante de los niños que nosotros, y las experiencias y posibilidades de subjetivación a las cuales ellos están expuestos.

## **Sobre los análisis actuales de la infancia**

Siguiendo la primera tendencia, aquella que señala que la infancia que conocemos está en proceso de desaparición por efecto, principalmente, de los medios de comunicación, encontramos el clásico libro de Neil Postman (1999), *La desaparición de la infancia*, en el cual el autor argumenta a favor de la tesis de que la frontera que separaba el mundo adulto del infantil se fracturó debido, entre otras cosas, a que hoy no son posibles dos de los principios fundamentales sobre los cuales tal frontera se sustentaba: el control de la información y la secuenciación del aprendizaje. Con relación al control de la información, la infancia, que durante mucho tiempo estuvo protegida de la información que podía quitarle su inocencia, hoy se encuentra ampliamente expuesta a ella través de los medios masivos de comunicación. Tal hecho derrumba la posibilidad de un aprendizaje secuencial, de la enseñanza progresiva de contenidos —como el que ofrecieron tradicionalmente la escuela y la familia— que, supuestamente, se acoplaba a la forma natural del raciocinio infantil —de lo simple a lo complejo, de lo fácil a lo difícil, de lo particular a lo general—, lógica que, como sabemos, se encuentra en el centro de la propuesta didáctica comeniana.

Para Postman (1999), la letra impresa —y por ende, la escolarización— es la responsable de la creación y difusión de nuestras comprensiones actuales de infancia, aquellas que los medios masivos de información estarían destruyendo. Según este autor, con la invención de la prensa, el sentimiento de infancia se organizó y difundió: la lectura y la escritura pasaron a constituirse en habilidades centrales a ser enseñadas y entrenadas, en un período de la vida que es la infancia y en un lugar que es la escuela. Para aprender la lectura y la escritura, persistencia, concentración y atención eran atributos fundamentales que requerían permanecer sentado y en silencio, formas que tomó la disciplina en la escuela y que la didáctica moderna enfatizó. Tales condiciones hoy parecen innecesarias: en nuestra cultura audiovisual, los aprendizajes acontecen en la interacción si-

multánea entre diferentes fuentes de información, en una dinámica que exige la producción de experiencias y ambientes de aprendizajes, siendo que la escuela es sólo uno de ellos y, casi siempre, es el menos atractivo y divertido.

Así, y siguiendo el análisis de Postman, podríamos pensar que si los medios impresos participaron en la constitución y difusión de una forma de pensar la infancia en la primera parte de la Modernidad (Modernidad Clásica), la aparición y el uso de los medios electrónicos y digitales estarían acompañando su desaparición.

Como consecuencia de la fractura que ha sufrido la frontera entre el mundo infantil y el adulto, durante el último siglo no solo la autoridad adulta se ha visto debilitada, sino también los principales elementos que caracterizaron la noción moderna de infancia, los cuales comenzaron a ser cuestionados y reevaluados. Una evidencia de este proceso es tanto la homogenización en las formas de los cuerpos, en las maneras de vestir, comer y divertirse de adultos e infantes, como el incremento de la delincuencia, el consumo de drogas y la actividad sexual entre y con los niños y niñas.

Esos asuntos hacen parte de las noticias y los temas de interés tanto de noticieros, periódicos y revistas, de las discusiones de proyectos políticos y, principalmente, de las ofertas de bienes de consumo que llenan la publicidad de los medios impresos y virtuales, así como de películas, seriados y especiales de televisión. Esta situación es descrita y analizada por autores contemporáneos que centran su análisis en las diferentes narrativas que los medios de información y comunicación movilizan. En tales análisis, los autores señalan cómo algunas representaciones actuales de la infancia estarían contribuyendo a la desaparición de su concepción moderna y, quizá, a la emergencia de otras múltiples formas y figuras infantiles.

Un ejemplo interesante de estos análisis es el que presentan Corea y Leukowicz (1999) en su *Ensayo sobre la destitución de la infancia*. En dicho texto señalan las diferentes formas como opera el discurso de los medios y las condiciones a las cuales los niños y niñas están expuestos como receptores de ese discurso. Según estos investigadores argentinos, los encabezados de los periódicos, que hablan tanto del aumento estadístico del maltrato infantil y de los infantes suicidas o asesinos, como de las diferentes ofertas de bienes y servicios para producir esas infancias felices que tanto obsesionan a los padres en la actualidad, son productores de un discurso en el cual la figura infantil es desdibujada en función de producir nuevos consumidores, otros sujetos que hagan parte de un naciente nicho de mercado. En esa nueva forma discursiva, se percibe el apagamiento de los sentimientos y prácticas tradicionales con relación a los recién llegados a una cultura y, con ellos, las diferencias etarias que otrora fueran centrales en las prácticas sociales.

Ahora bien, mientras Postman y los autores que siguen sus tesis estiman que los medios de información y comunicación, además de las nuevas tecnologías, son agentes del desvanecimiento de las fronteras entre los mundos adulto e infantil, autores como Rushkoff y Tapscott (1998 citados por Buckingham, 2002) señalan que esas mismas tecnologías de comunicación funcionan como elementos clave en el fortalecimiento de tales fronteras.

Así, en lugar del desvanecimiento del mundo infantil, estaríamos en un proceso de enriquecimiento de cierta forma de cultura infantil y, como parte de él, nos encontraríamos ante una separación de dos universos culturales: el mundo adulto decadente y el mundo infantil ascendente. Estos investigadores conceden a las nuevas tecnologías de la comunicación y la información poderes que benefician a los niños, niñas y jóvenes quienes, al contrario de estar dominados por ellas, las utilizan y administran en su propio beneficio, tornándolas en instrumentos de su fuerza y su diferencia frente a los adultos. Niños y niñas traerían consigo conocimientos y habilidades innatas, las cuales les permiten actuar delante de los *massmedia* con cierta flexibilidad espontánea y con una capacidad de aprendizaje que parece liberarse automáticamente cuando entran en contacto con las nuevas tecnologías.

Así, por “pura intuición” los niños saben operar computadores, navegar en internet y hacer *zapping* entre los innumerables canales que nutren la televisión a cable, digital y satelital; el funcionamiento de las nuevas tecnologías coincide con la forma de pensamiento y acción ‘natural’ de la infancia.

De esta manera, los niños, niñas y jóvenes en la actualidad poseen ciertas destrezas que les permiten adaptarse ‘naturalmente’ a los problemas de la contemporaneidad y a los desarrollos de las tecnologías de su tiempo; ellos pueden, casi sin ninguna instrucción, comprender el funcionamiento oculto de las nuevas tecnologías. Más allá de eso, en el contacto con estas tecnologías los infantes parecen desarrollar nuevas destrezas cognitivas que les posibiliten el acceso a la información, procesándola más rápido que los adultos.

La relación infancia-nuevas tecnologías no es de sumisión y obediencia, sino de participación; infancia y nuevas tecnologías son de la misma generación, ellas se conectan sin mediación alguna, sin educación y sin condiciones, las dos parecen caminar juntas de forma natural, se complementan, se reconocen en sus formas y en sus deseos, y parecen abrir el camino para otra fase de la humanidad: nuevas tecnologías e infancia serían socios en la transformación cultural y de la especie humana (Buckingham, 2002).

Como ya había señalado en la introducción, estas perspectivas de análisis, aparentemente opuestas, se sustentan en dos premisas que, miradas en perspectiva histórica en el campo del pensamiento pedagógico, pueden permitirnos leer de otra forma esas transformaciones que percibimos con relación a la manera de ser y actuar de los niños y niñas en la contemporaneidad.

Por un lado, nos llevan a pensar en la infancia como una construcción social, histórica y cultural, cuya transformación es inmanente a los cambios sociales y culturales actuales, y por el otro, nos llevan a reflexionar sobre el descompás que hay entre las experiencias y formas de inscripción que a ellas tienen los niños y niñas, y las maneras como pretendemos acogerlos y leerlos desde las nociones que tenemos de los que es o debe ser la infancia.

Así las cosas, pensar la infancia como una construcción social y cultural históricamente localizable implica entenderla como una noción que corresponde a determinada forma de ser del pensamiento y, por tanto, a determinados conocimientos y saberes, y reconocer que nuestras formas de pensar en ella están atravesadas tanto por nuestras experiencias cotidianas con los niños y niñas, como

por los debates y discusiones académicas, políticas y económicas que circulan y recorren nuestras formas de pensar y actuar. Tales prácticas y discursos nutren un inmenso campo de discursos en medio del cual son acogidos, educados y vinculados los niños y las niñas hoy.

Con el propósito de localizar estas discusiones e intentar comprender la transformación y la condición actual de los sujetos que están representados en aquello que reconocemos como infancia, resulta necesario desarrollar dos puntos: primero, reconocer que hay, cuando menos, dos imágenes de infancia, diseñadas en la Modernidad, pero que definen nuestros sentimientos y formas de pensar y actuar en relación con los niños, niñas y jóvenes en la actualidad, y segundo, describir cómo tales concepciones sustentan una serie de prácticas relativas a los niños y niñas, gracias a las cuales se organizó todo un campo de discursos sobre la infancia en medio del cual ellos son movidos a acoplarse al mundo social y cultural.

Así, se trataría de pensar que la llamada ‘desaparición’ o ‘muerte’ de la infancia propuesta por algunos autores, consiste en una permanente tensión entre dos situaciones: de un lado, el desvanecimiento contemporáneo de la frontera entre los mundos infantil y adulto y, consecuentemente, la dilución de las características propias de la infancia moderna clásica, y de otro, el fortalecimiento de la frontera entre el mundo infantil y el adulto y, junto a él, la incorporación masiva de los atributos de la figura infantil dibujada en la Modernidad liberal.

En el último caso, podemos pensar que asistimos a la constitución de otra(s) forma(s) de subjetivación infantil que, por su amplia expansión en las últimas décadas, es (son) señalada(s) como postmoderna(s), pero que habría emergido del encuentro entre las figuras infantiles descritas en los discursos pedagógicos modernos (clásico y liberal) y las prácticas sociales propias de este último cuarto de siglo, marcadas por los desarrollos tecnológicos (Marín-Díaz, 2009; 2010).

Como noción cultural, la infancia se encuentra atravesada y a su vez atraviesa las prácticas sociales y políticas en las cuales se definen las formas de pensar y actuar con relación a los niños y niñas, pero también las formas como ellos y ellas se entienden a sí mismos y entre sí (este último elemento será la clave en la diferenciación de los mundos adulto e infantil). Así, no sólo se trata de cómo ellos son acogidos y pensados por los adultos sino, también, de la forma como ellos se acoplan, entienden y vinculan al mundo social y cultural que los recibe.

## **Dos figuras modernas de infancia**

Para comprender las transformaciones ocurridas en las experiencias y las formas de pensar la infancia durante el siglo XX y la primera década del siglo XXI, más allá de reconocer la emergencia del campo discursivo sobre la infancia al cual parece que asistimos hoy (como argumentaré en la última parte del artículo), es necesario establecer cómo se constituyó en los siglos anteriores una forma dominante de pensar sobre los niños y niñas, pues, si entre la edad media y el siglo XVII la infancia estuvo marcada, entre otras cosas, por el pensamiento religioso y por la moral cristiana, como aparece en los análisis de Comenio, las caracterizaciones de los siglos XVIII y XIX estuvieron atravesadas por el pensamiento laico

—más científico que religioso—, que trajo transformaciones significativas en la forma de reflexionar acerca de la infancia, conforme encontramos en pensadores como Locke, Rousseau, Kant, Pestalozzi y Fröbel.

Tales diferencias ofrecieron, por lo menos, dos formas de la noción de infancia en la Modernidad: la primera es aquella que se dibuja en el pensamiento de Comenio (1994) y que podemos nombrar como moderna clásica, y la segunda, de la modernidad liberal —por su énfasis en el individuo, en la libertad y en la subjetividad—, cuyo primer esbozo percibimos en el *Emilio o de la Educación* de Rousseau. La primera estuvo vinculada a las nociones de obediencia y disciplina, y la segunda, a las de inocencia, interés y aprendizaje. Una corresponde al tiempo de énfasis en las disciplinas, la enseñanza y la didáctica, y la otra, al tiempo de énfasis en el autogobierno, y en el aprendizaje; esta última correspondería al momento de emergencia de la pedagogía como ciencia (Marín-Díaz, 2007; Noguera-Ramírez, 2011).

Siguiendo estas comprensiones de énfasis y no de sustitución, podemos analizar en el discurso pedagógico, la diferencia entre Didáctica y Pedagogía. La primera emergió entre los siglos XVI y XVII, y con Comenio alcanzó su mayor sistematicidad; la otra la encontramos más claramente diferenciada en la segunda mitad del siglo XVII, con los trabajos de Rousseau y luego con los de Kant, y sólo con el desarrollo de las tradiciones pedagógicas modernas —germánica, francófona y anglosajona— a finales del siglo XIX, superaría su umbral epistemológico<sup>5</sup> (Noguera-Ramírez, 2009).

De ese modo, el desplazamiento del énfasis en la Modernidad significó no sólo una forma diferente de pensar las prácticas educativas y escolares, sino la emergencia de, por lo menos, dos figuras infantiles, en cuyo seno se percibe la constitución de cierta “naturaleza” particular para ese nuevo sujeto social que nombramos como infancia.

*La Infancia Moderna Clásica* es la primera versión moderna de infancia que emergió en el entrecruzamiento de algunos acontecimientos históricos y sociales importantes en Europa, entre ellos la expansión de las prácticas de escolarización de la Reforma y Contrarreforma, la implantación de espacios de aislamiento o instituciones de secuestro —hospicios, escuelas, talleres—, el surgimiento de los primeros especialistas en la enseñanza y en la educación de los niños, y la destitución de los espacios de socialización tradicionales de niños y niñas en las sociedades pre-modernas (Varela, Álvarez-Uría, 1991). Se trata de la aparición de otro sujeto, cuya principal característica es la maleabilidad y la posibilidad de ser formado: su ‘disciplinabilidad’. Con relación a él, nos dice Comenio que es conveniente formar al hombre para que llegue a ser tal y que, por tanto, la educación será la condición para adquirir plenamente la humanidad. No se nace propiamente hombre, pero se llega a serlo; el infante es una semilla que necesita

---

5 Según Foucault (1987), determinados elementos de una formación discursiva pueden traspasar su umbral epistemológico, lo que significa que pueden llegar a adquirir un nivel de organización, coherencia, desarrollo y definición, que su dispersión sería menor adquiriendo el carácter de disciplina o ciencia.

ser cultivada y es esa la condición que lo diferencia de todas las otras criaturas. No es suficiente el desarrollo natural para volverse hombre; se requieren injertos de sabiduría, honestidad y piedad: “a todos los que nacieron hombres les es precisa la enseñanza (*institutione*), porque es necesario que sean hombres” (Comenio, 1994, p. 23).

En ese sentido, la enseñanza se convierte en la acción por medio de la cual el maestro, como un agricultor, injerta metódicamente cualidades —erudición, virtud y piedad— en la pequeña planta infantil, con el fin de garantizar que crezca el hombre que se encuentra latente en el niño. Formar el hombre es someterlo a la disciplina, que se encargará de aprovechar su aptitud para la ciencia, así como la honestidad y la piedad que nacen con el niño como semilla, y que lo llevan a la propia ciencia, virtud y religión, aprendiendo, practicando y orando.

La enseñanza es el proceso artificial que rehace la naturaleza del niño, forjándola según los moldes tradicionales del pensar, del actuar y hasta del mismo sentir. *La Didáctica Magna* de Comenio se dibuja como un sistema altamente elaborado para producir humanidad, esto es, para que los frutos presentes en potencia en las semillas, en los sujetos infantiles, puedan ser recogidos. Como “disciplina”, la didáctica como actúa tanto en el cuerpo infantil como en los saberes, modelándolos según los patrones convencionales de la sociedad: es por medio de la enseñanza —y por el método de la escuela—, que el hombre alcanza su humanidad. De ese modo, la institución escolar fue más el lugar de constitución de la infancia humana que el lugar de su acogida: los niños y niñas se constituyeron en infantes a través del disciplinamiento exhaustivo de la escuela.

En la medida en que la escuela se diseminó por el territorio social, la noción de infancia moderna clásica fue aceptada y se volvió natural entre la población, lo que no quiere decir que tal proceso haya sucedido sin alteraciones, de manera serena. Por un lado, la fijación y el reconocimiento de ella por parte de la población implicó una extensa lucha entre diversos sectores sociales: el gobierno y la familia, principalmente se disputaron la tutela de los niños, su educación y utilización, en función de intereses particulares; por otro lado, la naturalización de la infancia no alcanzó del mismo modo y al mismo tiempo a todos los niños, sino que se dio a través de un proceso lento e irregular, que vinculó primero los niños de las clases sociales más altas en las sociedades occidentales y, sólo en el transcurso de los siglos XIX y XX, a las niñas y niños de otros sectores de la población. En este último sentido, será preciso reconocer que buena parte de la población permaneció por fuera de ese proceso, especialmente aquella que no tenía acceso a las instituciones sociales o que vivía en las regiones rurales, distantes de las grandes ciudades o de poblados mayores.

Tiempo después, el pensamiento educativo de Rousseau (1994), introdujo una diferencia central frente a la concepción de infancia que se organizó entre los siglos XV y XVII, y que tuvo en las reflexiones de Comenio su primera expresión consolidada. Esa diferencia marcó la emergencia de otra forma de mirar a los niños y niñas, y de pensar su educación en las sociedades modernas. Rousseau ya no se refirió a la planta infantil que requiere injertos de sabiduría, virtud y piedad que la lleven a la humanidad, sino a un hombre en potencia, para quien la ausencia de humanidad es su posibilidad. Se trata del sujeto que, al interactuar

con el medio, con el mundo —especialmente con la naturaleza— y con los hombres, desarrolla lo que tiene de inteligencia, potencialidades y naturaleza propia.

Ya no es tanto el sujeto de la enseñanza a través de la disciplina; ahora es, principalmente, el sujeto que debe ser educado, el sujeto que debe conocer las cosas, un sujeto de la verdad, de lo correcto, por su propia actividad, por su propia manera de actuar. Para Rousseau, la infancia significa el hombre en su estado natural, antes de ser degenerado por la cultura: él es el “hombre natural” no el hombre salvaje; es el hombre gobernado y dirigido por las leyes de su propia naturaleza (Streck, 2004).

Comprender ese desplazamiento en la mirada sobre la infancia y las prácticas educativas implica reconocer que el pensamiento de Rousseau surgió en medio de un momento de grandes transformaciones en el orden social, político y cultural de Europa, y que en medio de ellas apareció otra característica del sujeto moderno: su posibilidad de ser libre, característica que será la meta de toda educación. Así, el principio de una buena educación es el de permitir que el niño vea, sienta y comience a hacer sus propios juicios, según su ritmo particular para alcanzar madurez. Tal proceso debe acontecer durante la infancia —período que, según Rousseau, va del nacimiento hasta los quince años. En él debe imperar solamente la naturaleza buena de los niños y, por eso, no se deben usar artificios para acelerarlo o retardarlo.

En la perspectiva de la educación moderna liberal, esta aparece como un proceso abierto en el cual es posible conocer el punto de partida de cada sujeto, pero no su punto de llegada, el cual depende tanto de los talentos y de los instintos naturales del sujeto, como de las oportunidades y los ambientes en los cuales acontece su educación, pues estos últimos pueden favorecer u obstaculizar el desarrollo del niño y su proceso educativo. Tal comprensión colocó al niño en el centro del proceso educativo, pues se pasó del énfasis en la organización del conocimiento para la instrucción —preocupación que encontramos de Comenio hasta Locke— al énfasis en el propio niño. Con eso, los niños y las niñas se convirtieron en la medida de un proceso que no se centra tanto en la enseñanza, como en la educación.

La propuesta educativa de Rousseau aparece como la condición de posibilidad para un desplazamiento de énfasis importante en las prácticas educativas: el paso de la enseñanza como disciplinamiento a la educación como regulación y como autorregulación. Según Caruso (2005), la enseñanza como disciplinamiento habría analizado y reorganizado el espacio, el tiempo y las formas de actividad en el aula de clase con el propósito de gobernar a los otros desde el exterior, mientras que la enseñanza como regulación gobierna a los sujetos en crecimiento, partiendo de la nueva naturaleza. De esa forma, ya no es tanto una masa dispuesta para moldear a través de la aplicación de las disciplinas, sino el factor especial del trabajo instructivo, un factor dotado con una capacidad de autorregulación que debe ser integrada en la estrategia de ‘gubernamiento’.

En el pensamiento pedagógico moderno liberal van a aparecer nociones como interés, desarrollo, libertad y experiencia, las cuales comenzaron a ocupar lugares importantes a la hora de pensar los problemas fundamentales de las prácticas educativas. Tales nociones, que encontramos ya en las discusiones de

Rousseau, pasaron a ser piezas clave en las propuestas pedagógicas de los siglos XIX y XX, y aunque en esos dos siglos sufrieron modificaciones importantes frente a las fuertes tendencias psicológicas y biológicas, no por eso dejaron de tener privilegios en los discursos educativos; además, con su aparición en el saber pedagógico, es posible reconocer también el desplazamiento de énfasis (lo que no significa el total desvanecimiento) de la didáctica a la pedagogía, es decir, de la disciplina a la autorregulación, de la enseñanza del esfuerzo artificial a la educación del interés natural y, por tanto, de la infancia de la Modernidad clásica, a la infancia de la Modernidad liberal, dos conjuntos de nociones y dos formas de pensamiento que atraviesan y en las cuales se encuentran ancladas nuestras formas de pensar con relación a los niños y niñas.

## La infancia en las condiciones contemporáneas

Como resultado del proceso descrito anteriormente, parece existir en la sociedad contemporánea una concepción de infancia que mantiene elementos de estas dos figuras modernas de infancia (la clásica y la liberal), produciendo y generando prácticas que, aún siendo contradictorias y paradójicas, determinan nuestras maneras de proceder con relación a los niños y a las niñas, según sus condiciones sociales, económicas y geopolíticas. Esto permite comprender que algunos de los trazos de infancia perdidos en la contemporaneidad, y sólo para ciertos sectores de la población llamada infantil, son aquellos que fueron atribuidos en la concepción moderna clásica —maleabilidad, inocencia y obediencia, por ejemplo—, eso en función de la expansión, difusión y en la tentativa de incorporar los trazos dibujados por la Modernidad liberal —interés, autonomía, etc—. El hecho de no identificar esas dos imágenes de infancia constituidas en la Modernidad y su presencia, no sin conflicto, en la manera de pensar y actuar con relación a los sujetos infantiles hoy, ha llevado a varios analistas a confundir la amplia difusión y énfasis de la figura de infancia moderna liberal, en el último siglo (y como consecuencia de la expansión de las tecnologías de información y comunicación), con la muerte o “desaparición de ‘la’ infancia” y, a otros tantos, a pensar que estamos frente a la emergencia de una nueva figura infantil, una “infancia postmoderna”.

Un ejemplo interesante de la tensa coexistencia de estas dos figuras de infancia en la actualidad, lo encontramos en los análisis realizados por Steinberg y Kincheloe (2000) sobre la infancia y las industrias culturales (cine, televisión, radio, videojuegos, internet, música), y en los análisis propuestos por Giroux (2003) acerca de la inocencia infantil y el uso que de ella hacen las corporaciones multinacionales. Según estos autores, las industrias culturales serían las responsables de los cambios radicales en la forma de ser, comportarse, consumir, hablar, pensar y desear de los niños y niñas en la actualidad. Ellas estarían produciendo y consolidando una “cultura infantil” en favor de las corporaciones multinacionales, las cuales necesitan cada vez más nuevos nichos de mercado. Esta nueva cultura infantil no sólo respondería a los intereses del mercado, sino que reforzaría las prácticas sexistas, racistas y discriminatorias que por siglos han soportado las estructuras sociales de occidente.

En sus análisis, estos autores destacan la manipulación que las industrias realizan de la noción de infancia, y en particular de la “inocencia infantil” —que otrora garantizaba las condiciones de cuidado y subsistencia de los niños—, para controlar los niños y niñas y movilizar “ideologías” políticas y sociales. Según ellos, una mirada más crítica de las voces presentes en los medios masivos de información y comunicación, así como en las campañas de organismos gubernamentales y ONG que se muestran preocupadas por la protección de los niños y niñas, y en particular por el cuidado de su “inocencia”, permite develar la promoción de una imagen de infancia que hace de los niños y niñas víctimas, generalmente pasivas, del engaño y la violencia de los adultos.

En esos discursos, los sujetos infantiles son presentados como sujetos que necesitan de protección permanente y cuidado intensivo, sea porque son víctimas y están en peligro, o porque son victimarios y peligrosos. La imagen de cierta “inocencia infantil” presente o pérdida es usada de forma disimétrica, según sean las condiciones de sexo, raza o estrato social para movilizar acciones de observación constante y un control intensivo sobre los niños y niñas.

En este sentido, afirma Giroux (2003), las corporaciones usan la noción de inocencia para hacer de los niños y niñas objetos privilegiados de sus intereses comerciales y ese uso lleva a que ellos sean sometidos, explotados y manipulados. Un ejemplo de esta forma de uso puede verse en la producción masiva de juguetes,<sup>6</sup> películas, *reality shows* y otras series de productos aparentemente inocentes, que, en realidad, movilizan contenidos ideológicos, y en los cuales los niños y niñas son protagonistas. Así, señala el autor, la inocencia infantil se constituye en el mito a partir del cual se encubren los efectos de problemas sociales reales en que viven muchos niños, problemas de exclusión y marginalización asociados al color de piel, la procedencia geográfica, el género y las condiciones económicas, que en todo caso marcan las condiciones de muchos adultos y niños en nuestras sociedades.

De esta forma, la inocencia, junto a otras características atribuidas a los niños al pertenecer al colectivo “infancia”, aparece como una figura retórica excluyente usada y aplicada sólo a determinados niños y niñas, generalmente blancos, ricos y nativos de países “desarrollados”. Por el contrario, los niños pobres, negros o latinos, son colocados más allá de los límites de la infancia y de la inocencia; ellos son los “menores” vinculados generalmente a prácticas de delincuencia, sexualidad desenfrenada, violencia o uso de drogas, y por lo tanto son despojados de cualquier posibilidad de ser pensados como “inocentes”. De hecho, casi siempre ellos son considerados como una amenaza para otros niños blancos, de clase media y alta, que viven en zonas residenciales y condominios que actúan como fortalezas, protegiéndolos de la inmoralidad, la violencia y de otros muchos peligros que los acechan en las grandes ciudades (Giroux, 2003).

Análisis semejantes a los realizados por estos autores, sobre el uso disimétrico de la categoría “inocencia” pueden ser hechos para otras categorías rela-

---

6 Sobre el asunto de los juguetes como artefactos culturales que producen formas racistas, sexistas y clasistas, ver Dornelles (2007).

cionadas con la “infancia” (fragilidad, ignorancia, ternura, etc.) y en ellos podríamos percibir también la forma asimétrica como son atribuidas a los niños y niñas, según contextos históricos y culturales específicos.

## Sobre el campo discursivo y la quimera infantil

No se puede negar que, al pensar hoy en la infancia, son muchos los sentimientos e imágenes contradictorias que nos viene a la mente: ternura, protección y cuidado surgen ante la imagen de inocencia, fragilidad e ignorancia que los niños y las niñas parecen comportar naturalmente; sin embargo, temor, sorpresa y hasta impotencia también son sentimientos que irrumpen cuando encaramos lo que parece ser el rostro crudo y rudo de una infancia cada vez más experta y vivaz, maliciosa, salvaje y hasta peligrosa, aquella que reconocemos en los reportajes y noticieros como vinculada a las mayores pesadillas de descomposición y riesgo social.

Tales sentimientos contradictorios delante de los gestos y acciones de los niños parecen dar cuenta del desfase entre nuestras comprensiones adultas sobre lo que debe ser y hacer “natural” y “normalmente” un infante, y los comportamientos y experiencias “reales” de niños y niñas.

Esos sentimientos contradictorios se dibujan en torno de, por lo menos, cuatro ejes sobre los cuales se concentran las tensiones morales más fuertes y se entrecruzan los mayores intereses políticos y económicos, en una disputa por mantener, transformar o controlar lo que es la infancia y lo que puede ser tomado y aprehendido de la experiencia de los niños y niñas a través de esta noción; tales ejes son la criminalidad, entre los niños en peligro y los que son peligro; la sexualidad, entre el abuso sexual de menores y la erotización de los cuerpos infantiles; el trabajo, entre el trabajo infantil y el derecho, y la necesidad de trabajo que algunos niños tienen por sus condiciones reales de vida, y, finalmente, la educación, entre los derechos y los deberes educativos de los niños.<sup>7</sup> Los debates suscitados en torno de estos cuatro ejes son tentativas de producir, incorporar, y naturalizar, amplia y masivamente, características atribuidas a la infancia, a veces por las de la figura clásica, otras veces por la figura liberal.

En el juego de esos sentimientos contradictorios y de esas tentativas que se ha constituido en los dos últimos siglos, se ha desarrollado un amplio campo de discursos en torno de la ‘infancia’, de una forma de subjetividad que entremezcla elementos de por lo menos dos de las figuras de infancia diseñadas en la Modernidad.

De otro modo, antes de pensar que la infancia moderna murió o que está emergiendo otra figura infantil, parece ser, por el contrario, que las condiciones y prácticas contemporáneas posibilitaron la consolidación de la concepción de infancia moderna liberal fundamentada en las ideas de autonomía, libertad, interés, deseo y derechos. Aquella imagen de niño activo, creativo, que pregunta,

---

7 Sobre esos ejes de tensión ver: Kitzinger (1990), Felipe y Salazar (2003), Cunningham (1991) y Meirieu (2004).

exige respeto de sus derechos, cuestiona a los adultos, escoge y toma decisiones sobre qué vestir, comer, beber, no es una creación de los medios, sino que fue creada en el discurso psicopedagógico de finales del siglo XIX y comienzos del XX, y evidentemente se promovió y expandió gracias a las tecnologías de la información y la comunicación; por otra parte, esta concepción de infancia a menudo queda velada cuando aún se espera (se desea) encontrar niños obedientes, ingenuos, dóciles, maleables en los espacios sociales más cotidianos, como reuniones familiares, salas de clase, entre otros.

Las discusiones contemporáneas sobre las transformaciones en la cultura infantil y en la concepción de infancia y el enfrentamiento entre los partidarios de su muerte y aquellos que proclaman el nacimiento de otra infancia de carácter post-moderno tuvo como principal resultado la constitución de aquello que llamo campo discursivo de la infancia (espacio de prácticas de diversos ordenes), en cuyo centro —y atravesado por características de las figuras de infancia modernas—, se dibuja lo que podríamos cualificar como quimera infantil contemporánea.

La constitución del campo discursivo<sup>8</sup> de la infancia estuvo marcada por las fuertes transformaciones económicas, sociales y políticas ocurridas entre los siglos XIX y XX. En ese período, aconteció la definición y el reconocimiento de la infancia y su educación como elementos claves de la constitución, fortalecimiento y progreso de los Estados nacionales. Así, infancia y educación se constituyeron en el blanco de atención privilegiado de las políticas sociales y económicas que comenzaron a caracterizar el “avance y progreso” de las naciones. Como parte de ese proceso, se produjo un amplio número de discursos sobre la educación y la infancia, difundidos rápida y masivamente con el surgimiento y desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la segunda mitad del siglo XX. Fue en ese momento que tales discursos, más allá de alcanzar una buena parte de los grupos sociales y las diferentes clases económicas, sirvieron para cuestionar muchas de las prácticas tradicionales con relación a los niños y niñas. Eso permitió el desarrollo de múltiples estudios, proyectos, investigaciones, planes, programas y campañas, alrededor de los cuales la infancia comenzó a constituirse como problema.

Hoy, partiendo de los círculos académicos y pasando por las diversas instituciones gubernamentales, las ONG y las agencias de cooperación internacional, hasta la opinión pública y los medios masivos de información y comunicación, son escuchadas voces que intentan explicar lo que acontece o ‘ayuda a resolver’ las situaciones problemáticas con relación a la infancia; a través del conjunto de discursos, prácticas y saberes promovidos por estas voces emerge lo que llamo campo discursivo de la infancia. De otra forma, se trata de una región —histórica y culturalmente delimitada— de saberes y disciplinas de distinta procedencia, así como de niveles de elaboración diferenciados que se cruzan, se oponen y luchan a partir de nociones, conceptos, métodos y teorías particulares, por la definición, delimitación o determinación de ese objeto y sujeto del saber, que es la infancia.

---

8 El concepto de ‘campo discursivo’ es propuesto por Popkewitz (1995) como herramienta analítica para comprender la forma como se articulan y operan los discursos en el campo social.

Así entendido, el campo discursivo es configurado a partir de la inversión sobre la infancia como objeto y sujeto de saber y poder y, por eso, es constituido por y a través de una serie compleja de relaciones e interacciones entre discursos provenientes de sistemas y ordenes diferentes. El campo discursivo es un espacio abierto donde se localizan discursos de las disciplinas que hacen de la infancia su objeto de conocimiento (psicología infantil, pediatría, trabajo o servicio social, pedagogía, etc.) y de los saberes de las personas sobre la infancia, cuya sistematicidad es menor, y cuya delimitación y precisión conceptual son difusas o borradas por los conocimientos disciplinares. Ese último grupo de saberes es producto de las experiencias y las prácticas que son transmitidas como saber popular (de los viejos a los jóvenes), y de la apropiación que los sujetos sociales hacen de las informaciones que les llegan de las disciplinas “científicas” por los *experts* en el cuidado y en la atención a los niños y niñas (médicos, profesores, trabajadores sociales y psicólogos infantiles) y por los medios de comunicación (programas de televisión, revistas, radio, libros de autoayuda, etc.) Se trata de un grupo conformado por lo que Foucault llamo saberes sometidos (Foucault, 2006).

Esa metáfora de campo discursivo permite que observemos, por un lado, el complejo tejido de relaciones a través de las cuales la infancia, como objeto de conocimiento y de saber, se instala en nuestra cultura occidental, o sea, la forma como la figura se moviliza y se coloca en tensión en el entretejido de los sistemas discursivos, instituyendo prácticas y saberes que producen las subjetividades infantiles. Por otro lado, la manera como los sujetos infantiles son producidos en un conjunto de reglas y normas particulares, con base en patrones institucionales específicos que no siempre resultan suficientes para tomarlos, someterlos y definirlos. Finalmente, sirve para señalar la producción y emergencia de diferentes posiciones del sujeto que, en el campo discursivo, tejen complejas relaciones de poder y de saber con los niños y niñas; en general, posiciones de los adultos que, en el lugar de los padres, madres, profesores o *experts*, se producen de manera simultánea con los de éstos, y contribuyen en la incorporación y fijación del sujeto infantil.

En ese campo de prácticas —discursos, instituciones, sujetos, tácticas y estrategias— vemos emerger un amplio número de cuestiones sobre la forma de ser niño o niña, así como formas de comportarse como adultos frente a esas maneras que asume la infancia. Como se señaló antes, es en ese bache entre los comportamientos de los niños y las visiones que los adultos tenemos sobre lo que deben ser las actitudes “normales” y “naturales” de los sujetos infantiles, en donde se producen hoy muchas críticas a la escuela y a la familia, así como muchos de los discursos, especialmente los educativos, para atender y acoger a los niños y niñas. En ese campo se localizan y movilizan, de un lado, nuestros sentimientos contradictorios delante de las actitudes y experiencias de los niños y nuestras ideas y explicaciones sobre la destitución, muerte y/o disolución de la infancia —confrontados por la imposibilidad de explicarlas y comprenderlas, mientras del otro lado encontramos nuestras justificaciones y explicaciones de muerte y emergencia de otras formas y figuras infantiles, nuestras reflexiones sobre la infancia y si esta es una “construcción social, cultural e histórica” y los

discursos que hablan de ella, y que son construcciones localizables social, cultural e históricamente.

Es en ese campo discursivo de la infancia en el que vivimos, al que asistimos y, para su construcción, contribuimos con muchas de nuestras actitudes y prácticas. Es en el núcleo, en el centro de ese campo de discursos que emerge la “quimera infantil” contemporánea. Tal como el monstruo mitológico ‘con cabeza de león, cuerpo de cabra y cola de serpiente’, la infancia contemporánea incorpora elementos de los supuestos sobre lo que ella debe ser —desde nociones modernas (clásicas y liberales) que atraviesan nuestro pensamiento y concepción de infancia— y desde las experiencias de vida de niños y niñas en su ingreso en el mundo contemporáneo —definidas, como muestran muchas reflexiones actuales, por los desarrollos tecnológicos y mediáticos, y por el uso que de ellos se hace en nuestras sociedades (Marín-Díaz, 2007; Noguera-Ramírez, 2011).

## Referencias bibliográficas

- Ariès, P. (1986). "La infancia". *Revista de educación*, (281), 5-17.
- Buckingham, D. (2002). *Creecer en la era de los medios electrónicos*. Madrid: Morata.
- Caruso, M. (2005). *La biopolítica en las aulas. Prácticas de conducción en las escuelas elementales del Reino de Baviera, Alemania (1869-1919)*. Buenos Aires: Prometeo.
- Comenio, J. (1994). *Didáctica Magna*. México: Porrúa.
- Corea, C., & Leukowicz, I. (1999). ¿Se acabó la infancia? *Ensayo sobre la destitución de la niñez*. Buenos Aires: Lúmen-Humanitas.
- Cunningham, H. (1991). *Trabajo y explotación infantil. Situación en la Inglaterra de los siglos XVII al XX*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- Dewey, J. (1999). *El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico*. Buenos Aires: Losada.
- Dornelles, L. (2007). "Os brinquedos na mídia e na publicidade: estratégias de produção dos infantis". En V. Morigi, R. Rosa, & F. Meurer, F. (orgs.), *Mídia e representações de infância: Narrativas contemporâneas*, (pp. 168-170). Curitiba: Champagnat; Porto Alegre: UFRGS.
- Felipe, J., & Salazar, B. (2003). "Erotização dos corpos infantis na sociedade de consumo". *Revista Pro-Posições*, 14(3), 119-129.
- Foucault, M. (1987). *La arqueología del Saber*. México: Siglo XXI.
- Foucault M. (2006). *Defender la sociedad. Curso en el Collège de France (1975-1976)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Giroux, H. (2003). *La inocencia Robada: Juventud, multinacionales y política cultural*. Madrid: Morata.
- Kitzinger, J. (1990). Who are you kidding? Children, Power and the Struggle Against Sexual Abuse. En: A. James, & A. Prout (orgs.), *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: Routledge Falmer, pp. 165-189.
- Marín-Díaz, D. (2009). *Infância: discussões contemporâneas, saber pedagógico e governamentalidade*. (Tesis de maestría en Educación). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.
- Marín-Díaz, D. (2010). Interesse infantil e governmento educativo das crianças. En W. Kohan (org.), *Devir-criança da filosofia. Infância da educação*, (pp. 97-108). Belo Horizonte: Autêntica.
- Marín-Díaz, D., & Noguera-Ramírez, C. (2007). La infancia como problema o el problema de la infancia. *Revista Colombiana de Educación*, (53), 107-126.
- Marín-Díaz, D., & Noguera-Ramírez, C. (2001). *Educar es gobernar. Gubernamentalidad y educación: discusiones contemporâneas*. Bogotá: IDEP.
- Meirieu, P. (2004). *El maestro y los derechos del niño ¿Historia de un malentendido?* Barcelona: Octaedrom.
- Noguera-Ramírez, C. (2009). *O Governmento Pedagógico Moderno: Da sociedade ensino para a sociedade da Aprendizagem* (tesis de doctorado en Educación). Universidades Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.
- Ortiz, R. (1997). *Mundialización y cultura*. Buenos Aires: Alianza.
- Popkewitz, T. y Brennan, M. (1995). *Restructuring of Social and Political Theory: Foucault, the Linguistic Turn and Education*. Teachers College Press.

- Postman, N. (1999). *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia.
- Rousseau, J. (1984). *Emilio o de la Educación*. México: Porrúa.
- Rueda, R., & Quintana, A. (2007). *Ellos vienen con el chip incorporado. Aproximación a la cultura informática escolar*. Bogotá: Universidad Central, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Alcaldía Mayor de Bogotá, IDEP.
- Steinberg, S., & Kincheloe, J. (orgs.). (2000). *Cultura Infantil y Multinacionales*. Madrid: Morata.
- Streck, D. (2004). *Rousseau e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Varela, J., & Alvarez-Uría, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.

Este libro se editó e imprimió  
en Bogotá en marzo de 2018 y  
está compuesto por la fuente Meta Pro