

Aproximación a la construcción de las concepciones de infancia y juventud y su impacto en los procesos de subjetivación infantil y juvenil contemporáneos¹

Edgar Diego Erazo Caicedo²
Zolanyi Duitama Zamora³

Resumen. Las actuales concepciones de infancia y juventud no derivan del sustrato biológico del ser humano. Como sucede con otras elaboraciones de la cultura, nos resultan tan obvias que olvidamos que vienen de un proceso histórico que las fue configurando. En este sentido, pretendemos mostrar la infancia y la juventud como objetos de estudio de la historia de la pedagogía y de la sociología de la juventud, motivo por el cual se abarca parte de la evolución conceptual y las transformaciones experimentadas por estas concepciones a partir del siglo XIX debido a las altas interacciones de los niños y jóvenes con las mediaciones tecnológicas, a partir de dos investigaciones recientes adelantadas por los autores, a fin de apreciar la compleja delimitación de estas categorías.

Palabras clave: infancia, juventud, concepciones, construcción histórica, procesos de subjetivación, mediaciones tecnológicas.

Abstract. The current conceptions of Children and Youth are not derived from biological substrate of human beings. As with other elaborations of the culture, we are so obvious that we forget that arise from a historical process that was configured. In this sense, we intend to show the children and youth as objects of study of the history of pedagogy and the sociology of youth, why is comprised of the conceptual and the transformations undergone by these concepts from nineteenth century, based on two recent studies conducted by the authors in order to appreciate the complex definition of these categories. At the end of establishing that such transformations are experiencing today, due to the high interactions of children and youth with technological mediations.

¹ Este artículo se fundamenta en dos investigaciones adelantadas por los autores. La primera, tendiente a establecer las relaciones entre procesos de subjetivación juvenil y las mediaciones tecnológicas contemporáneas (realizada por Erazo entre 2004 y 2006) y la segunda, que procuró un acercamiento histórico y pedagógico a las concepciones de la infancia (realizada por Duitama entre 2005 y 2007).

² Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Profesor Asistente, Facultad de Ciencias de la Educación, Director del Grupo de Investigación “Infancia, juventud y mediaciones pedagógicas de las TIC”, Universidad del Tolima, Colombia. eddie@ut.edu.co

³ Profesional en Ciencias Sociales. Magister en Educación. Docente I.ET. Ciudad de Ibagué, Secretaría de Educación de Ibagué, Investigadora del Grupo de Investigación “Infancia, juventud y mediaciones pedagógicas de las TIC”, Colombia. zduitama@ut.edu.co

Keywords: childhood, youth, conceptions, historical building, subjectivation processes, technological mediation.

Planteamiento

Siguiendo a Burgo (2001), los rápidos cambios sociales que han caracterizado la modernidad tardía en América Latina han obligado a una adaptación y recomposición de la vida cotidiana con la consecuente modificación de los papeles asumidos por los distintos actores sociales. Este proceso ha tenido dos frentes: por un lado, la lenta pero progresiva “modernización” de los aparatos estatales, hecho que ha influenciado algunas prácticas habituales como la prestación de servicios básicos y los mecanismos fundamentales de socialización de las comunidades mestizas o peyorativamente conocidas como *mundo subdesarrollado*. Por otro lado, las cada vez más profundas crisis económicas, como resultado de la más inhumana forma de capitalismo neoliberal, que han dado al mercado la primacía en la organización social, produciendo transformaciones en los significados de infancia y juventud y en las prácticas relacionadas con ellos, empujándolos a una vida laboral prematura, y en no pocas ocasiones al abandono escolar. Es de destacar que en el ámbito mundial los mayores índices de desempleo los registra la población juvenil.

La infancia y la juventud representan el punto de partida y de llegada de la pedagogía; es gracias a la acción del discurso pedagógico y de las transformaciones propias de la modernidad y de las sociedades capitalistas que emergieron estas categorías para referirse a estas dos formas de subjetividad humana. De modo que es a partir de dichas concepciones que se constituye el sujeto estudiante, el cual asume variados atributos debido a la escolarización y a su inserción en las dinámicas del mercado.

Concepción moderna de la infancia

Durante la ilustración se evidenciaron amplias transformaciones en el interior de las cuales una clase social, la burguesía, estableció un nivel de vida elevado, consolidándose como grupo social alternativo a la nobleza. Como afirma Runge, citado por Alzate (2001), para este nuevo grupo social en ascenso la familia se convertía en un lugar necesario de atenciones entre sus miembros cuya preocupación máxima era la educación de los hijos. Los constantes intercambios sociales, la progresiva división de trabajo, la creciente urbanización, la competitividad en la lucha por la vida impone nuevas normas de relación, exigiendo comportamientos estrictamente regulados. Emergen con fuerza dos esferas diferentes: una, la vida privada, íntima y secreta, y otra, la pública. Este proceso supondrá la privatización de numerosas funciones corporales y sexuales. La monogamia, aceptada cada vez más como una institución social obligatoria para los dos sexos, canalizará y regulará la sexualidad, que si bien el mayor poder del hombre en la nueva organización social favorecerá una mayor indulgencia hacia sus devaneos extraconyugales, oficialmente eran prohibidos al igual que a la mujer.

En esta época, se posee una particular visión de los niños, dado que en tal periodo los cambios no solo afectaron “a la cultura, sino también a la estructura social y a las pautas de actuación, y con ellas a las prácticas relacionadas con la crianza de los niños” (Demaue,

1994, p. 287). Las condiciones propias de la época, para llevar a cabo el matrimonio, la fecundidad de la familia y el cuidado de los niños, estaban condicionados a influencias tales como las diferencias entre clases, entre lo rural y lo urbano, y las tendencias religiosas vigentes, agregando, para el caso que nos ocupa, las diferencias entre la crianza de un hijo varón y una hija mujer. Estas diferencias, de algún modo, se reflejan en los conceptos vertidos por algunos autores de la época. Al respecto manifiesta Locke:

El objeto principal de este discurso es mostrar cómo debe conducirse a un joven caballero desde su infancia, y esto no podrá adaptarse perfectamente en todo a la educación de las niñas, pero si la diferencia de sexos requiere diferente trato, no serán difíciles establecer las debidas distinciones (1986, p. 37).

Paralelamente a estas transformaciones sociopolíticas y económicas, y a la existencia previa de teorías educativas de los humanistas y moralistas, y sobre todo sin las prácticas educativas que se aplicaron y afinaron progresivamente en los colegios jesuitas y otras congregaciones religiosas, Rousseau publica en 1762 *El contrato social*, donde fija los fundamentos políticos de una sociedad ideal, en la que cada parte se compromete a cumplir fielmente las decisiones de voluntad general, y *Emilio*, dedicado fundamentalmente a la educación de la infancia masculina de la burguesía como nueva clase social en auge. Al afirmar que “El pobre no necesita recibir educación pues tiene lo que le corresponde en su estado” (1985) justificaba la educación, pero no basándola en la formación libresca e intelectual, sino sobre el respeto de las cualidades naturales que conducirán definitivamente al niño hacia la verdad y hacia el bien.

Para Rousseau, la doctrina educativa impuso la exigencia de “partir del niño”, de hacer de él centro y fin de la educación. En la educación el niño ha de permanecer en su naturaleza, su educación debe ser gradual y el educador “debe esperar con alegre confianza la marcha natural de la educación e intervenir lo menos posible en el proceso de formación” (Herrán, 2001, p. 5). La naturaleza humana no es originalmente mala. Por ello,

[...] la primera educación debe ser negativa, no hay que enseñar los principios de la virtud o de la verdad, sino preservar el corazón del niño contra el error” [...] El concepto riguroso de la educación negativa no excluye, de manera alguna, la dirección del maestro (Rousseau, libro II, “Educación negativa”, 1985).

La educación positiva es la que tiende a formar prematuramente el espíritu del niño y a instruirle en las labores que corresponde al hombre, y la educación negativa es la que tiende a perfeccionar a los órganos, que serán los instrumentos de conocimiento antes de darle contenido alguno, procurando, de esta manera, “preparar el camino a la razón por el ejercicio adecuado de los sentidos. Una educación negativa no supone un periodo de pereza” (Rousseau, libro II, “Educación negativa”, 1985, p. 25).

La educación negativa asignó a cada etapa del desarrollo infantil su tarea y objetivo. Tal idea no es ciertamente originaria de Rousseau. La pedagogía clásica, particularmente en Aristóteles, la había promulgado a modo de principio fundamental, como cuando afirmó: “La educación del niño comienza desde su nacimiento y debe impedirse que adquiriera hábitos de los cuales pudiera llegar a ser esclavo” (Aristóteles, 1990).

Rousseau establece varios periodos de aprendizaje, los cuales deberían desarrollarse en plena naturaleza y siguiendo sus leyes: “[...] la educación de Emilio comienza, pues, desde sus primeros días, y se organizan en diferentes y sucesivos estadios, ya que el espíritu está en continuas transformaciones” (Rousseau, libro II, “Educación negativa”, 1985).

Estos periodos son:

- la edad de la naturaleza: el niño de pecho (0-2 años);
- la edad de la naturaleza: el niño (2-12 años);
- la edad de fuerza (12-15 años);
- la edad de la razón, de las pasiones y del matrimonio (15-25 años).

En la redefinición rusioniana del niño como condición más cercana al estado natural, pero entendida esta de manera peyorativa, es decir, como lo “salvaje” (Herrán, 2001), la educación debía corregir la naturaleza, actuar sobre esta especie de corrupción originaria. Las visiones naturalistas y racionalistas de Rousseau intervienen en el niño: “[...] el niño es bueno por naturaleza y es la sociedad quien lo corrompe” (Herrán, 2001, p. 5).

Estas ideas son llevadas a la realidad en el campo de la escuela por Pestalozzi, quien era conocedor desde muy joven de las obras de Rousseau (*El contrato social* y *Emilio*); por lo tanto, el pensamiento de Rousseau habrá de influir en las concepciones pedagógicas de Pestalozzi, si bien las cuestiona en algunos casos.

Los fuertes problemas políticos y económicos de la Europa del siglo XVIII, tales como la Revolución francesa, las primeras declaraciones de los derechos del hombre, entre otros, repercuten en las comunidades donde Pestalozzi trabajara sus ideas. “La pobreza generalizada propicia su ilusión de crear escuelas de producción, en donde los niños huérfanos puedan, a través de su trabajo, educarse y alimentarse” (Reza, 2000). Por lo anterior, se intuye que el trabajo de Pestalozzi se gesta con niños huérfanos y mendigos, lo que bien en planteamientos de Reza puede asociarse con el origen de la educación especial de los niños con situaciones difíciles de adaptación social.

Parafraseando a Zuluaga (1972, p. 300), Pestalozzi lleva a la práctica las ideas de Rousseau sobre la naturaleza del hombre y la educación: “La naturaleza instruye mejor que el hombre, de aquí que la mejor educación sea aquella que se limita a seguir el curso de la naturaleza”. Por lo cual se puede inferir que el profesor es únicamente un mediador, el cual se encarga tan solo de ayudar. De tal manera, en términos rusionianos, debe dejar libre el curso de la *naturaleza humana*:

[...] al ser el estado de naturaleza aquel en el cual el cuidado de nuestra conservación es el menos perjudicial para la del otro, este estado era en consecuencia el más adecuado para la paz y el más conveniente para el género humano” (Rousseau, *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, 1755 [1998], p. 148).

Estas ideas son fundamentadas en el innatismo de los procesos cognitivos de la época al decir que “en definitiva, la educación no es sino el desarrollo de las facultades que en el niño están en germen” (Fernández, 1987, p. 146).

En su concepción de educación, Pestalozzi, a diferencia de Rousseau, sugiere la necesidad de un modelo de microsociedad denominada “escuela”, donde es necesario establecer responsabilidades y las normas de cooperación de tal manera que surja en el niño aquellas facultades que se encuentran en germen, dentro de su estado natural:

[...] el designio de conformarse con la naturaleza para desarrollar y cultivar las disposiciones y las facultades de la raza humana: corazón, espíritu y mano [...] se desarrolla según leyes eternas inmutables; y su florecimiento solo es conforme a la naturaleza en la medida en que armoniza con esas leyes eternas de nuestra naturaleza misma (Meylan, 1985, p. 212).

Dichas fuerzas son las cualidades que hacen diferente al hombre de otros seres, es esencialmente humano. De tal manera, la educación elemental debe considerar estos tres aspectos de la naturaleza del hombre. “Es una verdad incontrovertible que lo realmente educativo y formativo está únicamente en lo que alcanza al conjunto de fuerzas de la naturaleza del hombre, esto es, corazón, espíritu y mano” (González, 1986, p. 63)

En los planteamientos de Pestalozzi, es necesario partir del elemento más simple al más complejo. Así, por ejemplo, en la enseñanza de la escritura, “[...] estas se combinarán entonces en grupos diversos, cada vez, más extendidos, para llegar a las palabras y después a las bases. Los ba, be, bi, bo, bu se deben a Pestalozzi” (Clausse, 1986, p. 151). En cuanto a la escuela, es planteada como el espacio donde el niño continúa su desarrollo afectivo (y moral en general): “[...] escuela y familia forman una unidad que encauza los primeros gérmenes de la fuerza moral del niño” (Pestalozzi, 1927, p. 15).

La concepción de infancia heredada por pedagogos, como Rousseau y Pestalozzi, se enriquece con el desarrollo moderno de la psicología: el psicoanálisis de Freud, el estructuralismo genético de Piaget y la psicología histórico-cultural de Vygotsky.

En el siglo XIX, se destacan avances, como el psicoanálisis de Freud, el cual otorga al niño la capacidad de experimentar emociones como las de los adultos: “[...] el niño experimenta impulsos autoeróticos que soluciona mediante la masturbación, paso necesario para entrar en la vida adulta” (De la Cortina Montemayor, s. f.). Dichas emociones hacen parte de las características propias de

[...] esos años, de los que después no conservamos en la memoria sino unos jirones incomprensibles, reaccionábamos con vivacidad frente a las impresiones, sabíamos exteriorizar dolor y alegría de una manera humana, mostrábamos amor, celos y otras pasiones que nos agitaban entonces con violencia... Parece, empero, que casi siempre como al tercero o cuarto año de vida del niño su sexualidad se expresa en una forma accesible a la observación (Freud, [1905], p. 218).

De igual manera, en los estudios sobre infancia y desarrollo cognitivo son relevantes las investigaciones de Piaget, donde se plantea que los niños pasan a través de cuatro etapas específicas denominadas *estadios del desarrollo cognitivo*, conforme su intelecto y capacidades:

- sensoriomotor (de los 0-2 años);
- preoperativa (de los 2-6 años);
- operacional concreto (de los 2-12 años);
- operacional formal (de los 12-15 años).

Es de resaltar que en la transición de una etapa a otra se pueden construir e incorporar elementos de la etapa anterior. Estos estadios determinan las potencialidades y dificultades del niño; en síntesis, lo que el sujeto es capaz de aprender.

En sus trabajos, Piaget muestra un papel activo del niño en su proceso de construcción del conocimiento. Lo cual implica que el sujeto no se limita a recibir el conocimiento del exterior: “cultura y naturaleza”, puesto que sus conocimientos previos y desarrollo cognitivo hacen que introduzca deformaciones en su proceso de aprehensión del conocimiento (asimilación). De esta manera, la relación del niño con los objetos implica también un proceso gradual de acercamiento a las propiedades de los objetos mediante la modificación de sus “esquemas” de pensamiento (acomodación).

Estas dos maneras de relacionarse con los objetos, “asimilación y acomodación”, no se producen de manera independiente. “Hasta en las operaciones formales (operaciones lógico-matemáticas) se reconoce el vínculo de lo abstracto con lo concreto” (Burgo, 2001).

En la teoría de Vygotsky, se resaltan dos aspectos importantes en el desarrollo infantil: por un lado, la interacción con los adultos (maestro o padre familia), referida a la mediación del adulto y de la cultura.

La experiencia educativa supone la ayuda de otro sujeto (profesor, niño mayor, niño más capaz, etc.), es decir, el desarrollo humano ya no es dado solo en la relación sujeto-objeto, sino que la relación está dada por una tríada: sujeto-mediador-objeto (Osorio, s.f.).

Por otra parte, la colaboración con otros compañeros.

En estos planteamientos vygotkianos, el desarrollo tiene un carácter eminentemente social, puesto que se da mediante la interacción comunicativa con el adulto y con otros niños. Esta visión resalta el papel del lenguaje y la comunicación con el adulto como fundamental para la enseñanza y el aprendizaje del niño.

La juventud como construcción sociohistórica

En 1978, Bourdieu (1990), en una entrevista, analiza la palabra *juventud*, y señala, con relación a sus usos, distintos sentidos: a) el sentido sociológico establece un límite etario porque produce sujetos sociales de acuerdo con prácticas culturales específicas; b) el sentido cultural produce relaciones sociales, como las que organiza el vínculo joven-viejo que ponen en funcionamiento un modo de organización en torno a la educación y al trabajo; y c) el sentido biológico del término, nunca meramente denotativo. La edad es un dato biológico socialmente manipulado y manipulable, para indicar el peso simbólico que existe en torno a los valores socialmente construidos.

Bourdieu (1990) remite la juventud a las relaciones de poder entre las generaciones, es decir, los jóvenes son los que luchan por el poder frente a los viejos. La juventud es el periodo de la vida que con mayor intensidad evidencia el desfase entre la dimensión biológica, psicológica y sociocultural. La juventud se ha constituido en un objeto de investigación sociológica relevante. La existencia de la juventud como grupo o condición social que tendría actitudes, comportamientos o cultura propia, se ha convertido en una especie de evidencia natural, en un punto de partida incuestionable, en buena parte de la investigación hecha desde esta disciplina.

Sin embargo, ¿qué autoriza a pensar que una identidad cronológica suponga por sí misma una identidad social? ¿Qué permite identificar como pertenecientes al mismo grupo social —por el solo hecho de que ambos tengan 20 años— a un estudiante de Medicina de una universidad privada y a un obrero de la construcción con contrato temporal? ¿En virtud de qué se puede pasar de una identidad de edad biológica a una identidad de conformación de opiniones, de actitudes, de situaciones, de subjetivaciones? Nuestra posición es que la juventud no forma un grupo social, una categoría homogénea. Bajo la identidad discursiva —bajo la presunta identidad social de todos los incluidos en un arco de edades— se agrupan sujetos y situaciones que solo tienen en común la edad. Los discursos que parten de la existencia de la juventud como premisa yerran al partir del supuesto sustancialista que cree que tras la identidad del nombre existe la identidad de una propiedad. En vez de partir de una construcción teórica a partir de la cual se construya el objeto de investigación, extraen del lenguaje cotidiano, de sus nociones comunes —y con ella, de su filosofía común— objetos contruidos por unas dinámicas que se les escapan.

La juventud es una prenocción, un objeto preconstruido, es una creación social para definir un periodo etario que debería cumplir, en nuestra época, con ciertas expectativas, pero que no siempre ha sido tratado como un actor social en sí mismo (Bourdieu, 1990). Solo cuando se ignora que la sociedad se estructura en clases sociales, es posible constituir un abanico de edades en grupo social, en actor de un relato sobre la sociedad que olvidaría las diferentes condiciones materiales y sociales de existencia asociadas a las diferentes posiciones en la estructura social: en las relaciones de producción y en la distribución de los diferentes tipos de capital. La situación de los jóvenes urbanos y rurales es muy distinta, como también es diferente la situación de los jóvenes de grupos socioeconómicos marginados respecto de los que viven en hogares de mayores ingresos, de los jóvenes de distintos subgrupos de edad y aquellos con poca y mucha educación formal, y de las mujeres jóvenes en relación con los hombres jóvenes. Es esta la vía que ha posibilitado la producción de la juventud como categoría de sentido común en la percepción de la sociedad, a partir de unas dinámicas sociohistóricas.

La ausencia de un equivalente lingüístico de la palabra moderna *juventud* en los idiomas medievales europeos parece indicar que el reconocimiento de la juventud como categoría social no se desarrolló, de manera específica, entre estas sociedades. Es decir, el modo como la sociedad moderna industrial entiende a la juventud es una construcción propia y demanda de nosotros una *comprensión del proceso histórico* que llevó a esa noción, en dicho contexto. El discurso respecto de la juventud *emerge* en el contexto de la evolución de las sociedades europeas occidentales como resultado de los cambios sociales que se

producían en la génesis del capitalismo. Así, aparece primero la *juventud burguesa*, dado un contexto de vida burgués en el siglo XVIII (Musgrove, 1964).

Posteriormente, será una categoría aplicable a personas jóvenes de todos los estratos sociales. No obstante, tener cierta claridad sobre el proceso histórico de construcción de la juventud no es suficiente para caracterizarla, no definirla, lo cual implicaría sacarla de su contexto. Problematizar la noción de *juventud* supone relacionar dialógicamente, además de los aportes históricos (ya referidos), saberes sociales (por ejemplo, los construidos por las culturas juveniles) y científicos (de la sociología, de la antropología, de la psicología, entre otros), que hagan posible entender el modo en que se crean condiciones para un *tiempo joven específico*⁴, qué diferencia (o caracteriza) dicho tiempo joven y cuáles son las exigencias que se imponen al sujeto en este periodo vital desde el discurso dominante del desarrollo⁵. El principal obstáculo para esta problematización no está en la juventud en sí, sino en la comprensión de las transformaciones de la sociedad y de las relaciones que en su interior se producen.

Según Erazo (2009), la juventud como categoría social surge hacia fines del siglo XVIII, y como etapa específica del desarrollo del individuo (desde la psicología) se acepta hasta principios del siglo XX (Gillis, 1981). Es decir, solo hasta hace un siglo se considera a todo sujeto de corta edad como “joven”, lo cual coincide con la noción generalizada de juventud, es decir, como fenómeno ligado al desarrollo humano. No obstante, ciertas tradiciones de sociedades europeas preindustriales, que se extendían entre los miembros del grupo de edad de 7 a 30 años (o entre algunos subgrupos de este), indican que quizá la juventud y la adolescencia podrían haber existido antes del siglo referido (por ejemplo, desde el siglo XVI en los sectores rurales). Esta contrariedad no puede ser resuelta si no se produce la problematización a la cual aludíamos en el capítulo anterior. La pregunta es si las tradiciones aludidas configuraban ya a la juventud como estructura social diferenciada.

Aquí es útil regresar a algo que ya dijimos: nadie puede negar la existencia de individuos en edad joven en las sociedades europeas preindustriales; de lo que se trata es de cuándo el mundo adulto concibió la juventud como fase específica de la vida, en la que la cultura impone al sujeto ciertas demandas para estar acorde con un imaginario específico (Erazo, 2009). De nuevo, el problema de fondo es ¿qué condiciones específicas contribuyen a la formación de la juventud así entendida? Así, no basta con la descripción de condiciones históricas generales y su relación con ciertos rasgos de la adolescencia, es necesario su lectura respecto de la expresión de unos determinantes sociales. Sucede que Gillis (1981) comparte la transposición de la noción moderna de juventud a ese periodo previo a la industrialización, sin haber problematizado las condiciones de producción y desarrollo de las tradiciones que identificó en dicho lapso.

⁴ Entender esta categoría se refiere a un periodo de transición vital de los jóvenes, caracterizado, entre otras cosas, por la moratoria de papeles adultos, que hace posible experimentar sobre la propia existencia, en tensión con las demandas sociales sobre dicho tiempo, pero propiciando igualmente procesos inéditos de subjetivación.

⁵ Discurso característico de la modernidad que tiene como fundamento principal la noción de *crecimiento económico* de las naciones, pero que se extiende a la totalidad de la realidad hasta el punto de hablarse de desarrollo humano, desarrollo sostenible, desarrollo social, entre otros. No compartimos dicho discurso universalizante, pero reconocemos que está en el trasfondo de lo que acontece contemporáneamente, y habitualmente no es problematizado.

En la Europa occidental preindustrial y rural a la que nos hemos venido refiriendo, los términos que se referían a personas en edad joven (como *garçon, knabe, sven, lad* o muchachos) no tenían una connotación etaria, sino de *condición de dependencia*, la cual solo se superaba cerca de los 30 años, al adquirir tierras, y con ellas la posibilidad de matrimonio. Luego, las palabras mencionadas no aludían a una fase específica del desarrollo vital, sino a criterios de dependencia o independencia familiar. Luego, el hecho de que hubiese ciertos ritos o tradiciones en tales edades no alteran lo que en este párrafo se está afirmando. Estos comportamientos son más una expresión tradicional de un estado característico de la relación entre edad, sexo y dependencia funcional, conocido también en las sociedades clásicas, que indicadores de la existencia de un periodo de juventud reconocido.

Condiciones de emergencia moderna y contemporánea de la infancia y la juventud

Emergencia de la concepción de infancia en Colombia

Siguiendo a Álvarez (1995), en el siglo XIX nuestro país atravesó por grandes conflictos, entre los que se cuentan la disputa por el poder entre los partidos Liberal y Conservador, su posición frente al poder de la Iglesia y la dirección de un sistema nacional de enseñanza que llegara a los lugares más apartados de la nación, para alcanzar el progreso y la civilización que tan afanosamente se deseaba.

En el segundo periodo presidencial de Eustorgio Salgar (1870-1872) se promulgó, el 1 de noviembre de 1870, el Decreto Orgánico de Instrucción Pública Primaria (DOIPP), en el cual se le asigna a la escuela y a sus directores la formación de ciudadanos y en especial de hombres sanos de cuerpo y espíritu, ilustrados que basaban su conocimiento en Dios y en la religión católica.

Es un deber de los directores de escuela hacer los mayores esfuerzos para elevar el sentimiento moral de los niños y jóvenes confiados a su cuidado e instrucción, y para grabar en sus corazones los principios de piedad, justicia, respeto a la verdad, respeto a su país, humanidad y universal benevolencia, tolerancia, sobriedad, industria y frugalidad, pureza, moderación y templanza, y en general todas las virtudes que son el ornamento de la especie humana, y la base sobre la que reposa toda sociedad libre. Los maestros dirigirán el espíritu de sus discípulos, en cuanto su edad y capacidad lo permitan, de manera que se formen una clara idea de la tendencia de las mencionadas virtudes para preservar y perfeccionar la organización republicana del Gobierno, y asegurar los beneficios de la libertad (DOIPP, 1870, art. 31).

En medio de grandes conflictos armados, discusiones políticas y sociales, la educación no fue un tema que quedara al margen, pues debía establecerse su naturaleza, ya que solo mediante la educación era posible alcanzar el progreso y los ideales de una nación moderna (Álvarez, 1995). De esta manera, hasta 1886 fue una preocupación definir si la Iglesia debía tener o no la injerencia directa de la pedagogía y así regirse bajo los preceptos de esa religión.

Durante el Gobierno de Rafael Núñez se realizaron una serie de reformas, entre ellas, el concordato con el Vaticano (31 de diciembre de 1887) sancionado por la Ley 35, por medio

del cual se otorga el control, organización y dirección de la instrucción pública a la Iglesia católica. De esta forma su pedagogía, como un poder moral fuertemente arraigado en nuestra sociedad, fue configurando las prácticas escolares de manera particular. Los discursos pedagógicos del país adoptaron diferentes pensamientos, que fueron configurando un “pensamiento pedagógico de la época”, entre ellos resaltan el de la Iglesia católica, las ideas lancasterianas, los postulados de Rousseau y los de Pestalozzi. De ellos destacamos los siguientes aspectos, que se ilustran en la tabla 1.

Tabla 1. Discursos pedagógicos adoptados en el país .(Fuente: los autores)

Iglesia católica	Lancaster	Rousseau	Pestalozzi
Prohibir textos, declarar y perseguir a los enemigos, fuesen estos ateos, masones o liberales. Controlar y de dominar al cuerpo, desde las virtudes que se alcanzan por el hábito de la obediencia y la atención como consecuencia directa de la pedagogía divina. Los ejercicios de ascetismo, de control, de dolor, de ayuno y de disciplina.	El método de enseñanza mutua hizo visible el cuerpo de los niños en la medida en que este fue objeto de registros precisos, cuantitativos y cualitativos, que facilitaban la labor de los monitores. Estos eran los niños mayores y más adelantados, a quienes se les asignaban tareas menores, como controlar la disciplina, comprobar la asistencia, tomar las lecciones y revisar las tareas, todo bajo la vigilancia del maestro encargado.	La vigilancia permanente sobre el cuerpo y sobre la imaginación del niño, que obligaban a mantenerlo ocupado. La relación de dependencia entre el alumno y el maestro, donde el niño fue considerado "carente, incompleto y débil", y el maestro era quien con su saber debía conducirlo por el camino del bien.	Desarrollo armónico de todas las facultades físicas, morales e intelectuales del niño desde la experiencia directa con la naturaleza. Método: lecciones de cosas (Báez, 2004). Desarrollo de las facultades intelectuales desde el desarrollo de las facultades físicas* .

Álvarez (1995) plantea que la infancia, su idea y sus sentimientos, heredados de Europa desde el siglo XVIII, fueron apropiados por la práctica pedagógica colombiana. El saber acerca del niño se movió, entonces, entre la inocencia, la debilidad, la incompletitud⁶, la fragilidad del cuerpo y el alma y la manera como estas características debían educarse. Por un lado, se buscaba protegerlo de todo aquello que pudiera restarle inocencia y, por otro, encauzarlo por el camino del bien, de forma severa y disciplinada, por medio de prácticas

*Esto sustentó la postura de la pedagogía católica en la medida que colocó al cuerpo en el primer escalón del conocimiento del mundo, y por que actuaba como mediador entre el alma y el mundo exterior desde los sentidos.

⁶ Sinónimo de heteronomía.

corporales encaminadas a garantizar su salud, su higiene, su utilidad y su educación moral. El niño, a quien también se le consideró poseedor de todas las fuerzas inconmensurables de la humanidad, debía ser conducido hasta su perfecto desarrollo, dañado tal vez por vicios de conformación, para hacer de él un ser equilibrado que transmitiera todo eso a una nueva, más fuerte, bella, inteligente y virtuosa generación. Esta conducción de la infancia hacia el progreso y el mejoramiento de la raza tuvieron que orientarse desde la acción y el movimiento corporal incesante, mediante el cual podía desarrollarse plenamente.

La educación del niño, en la escuela, privilegió el control, la vigilancia y el castigo sobre el cuerpo, como la forma de encauzar la conducta y enseñar a trabajar y a obedecer. Así, el panoptismo, como estrategia de control, encontró en la institución educativa un lugar privilegiado de realización (Procultura, 1982).

Así, el niño era un ser prácticamente inexistente hasta tanto no cumpliera siete u ocho años de edad, cuando se consideraba que ya adquiriría una conciencia, que le permitía tener un espacio moderado de opinión, aunque siempre bajo la tutela de un adulto. De esta manera, el concepto de infancia fue manejado durante mucho tiempo como estado natural, la cual fue objeto de represión e intervención, inexistente política y jurídicamente.

Solo hasta 1920 se vislumbra la presencia y cuidados de la infancia mediante la Ley 98, se crean los juzgados de menores para que se ocuparen de la atención al menor con problemas de conducta. Luego en el periodo dictatorial del general Rojas Pinilla (1953-1957) se crean las instituciones INA y el Secretariado de Acción Social (Sendas), por las cuales el Estado distribuía a bajos precios productos alimenticios y juguetes para la población más pobre y vulnerable, en especial los niños, las cuales fueron financiadas por medio de los impuestos establecidos para la exportación del café (Rivadeneira, 1968). En 1946 se decreta la Ley Orgánica de la Defensa al Menor (Ley 83), en la cual se habla por primera vez de la protección del menor con limitaciones. Establece jurisdicción de menores para los menores de 18 años. Define estados de peligro físico o moral, las medidas de protección y se crea el Consejo Nacional de Protección.

Mediante la Ley 75 de 1968 se crea el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), centralizando en este organismo los servicios de atención y protección a los menores de 18 años. Establece mecanismos para protección del menor y la familia. Crea la figura del Defensor de Menores. Pero solo once años después se crea el Sistema Nacional de Bienestar Familiar, mediante la Ley 7 de 1979, el cual queda bajo la coordinación del ICBF, formulando principios fundamentales para la protección de la niñez.

En el ámbito internacional, en 1984 la Unicef (United Nations Children's Fund 'Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia') recomienda a todos los gobiernos reducir las tasas de mortalidad infantil e incrementar la calidad de vida de los niños, a partir del fomento de programas orientados a la ampliación de la cobertura de atención y al mejoramiento de la calidad de vida de los niños.

En 1989 la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) aprueba la Convención de los Derechos del Niño. Como producto de esta, la United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Unesco 'Organización de

Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura'), la Unicef y el Banco Mundial (BM), organizaron la Conferencia Mundial de la Educación Básica para Todos en Tailandia en 1990. Los resultados de esta conferencia fueron, entre otros, “La declaración mundial de la educación para todos [y la constitución de] un marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de los niños”. En ese mismo año se hizo la Declaración Mundial de Supervivencia, Protección y Desarrollo Infantil, la cual pretende establecer una lucha contra la pobreza, que propenderá por el mejoramiento de los factores básicos de salud, mejorar el desarrollo de los niños, el apoyo y el respeto a la mujer y a la familia, la reducción del analfabetismo y la protección a los niños en circunstancias especialmente difíciles.

En 1991 la Asamblea Nacional Constituyente redacta la nueva Constitución Política del país e incluyó, siguiendo los lineamientos de la Convención de los Derechos del Niño, el criterio y los principios de protección integral de la niñez en su doble dimensión: garantía de los derechos de los niños y protección en condiciones especialmente difíciles. Además, establece la responsabilidad del Estado, la sociedad y la familia en la obligación de asistir y proteger a los niños y las niñas para asegurar su desarrollo armónico integral en ejercicio pleno de sus derechos.

Aparece entonces el reconocimiento jurídico del concepto de *infancia y adolescencia* en la Convención de los Derechos del Niño: “se entiende por niño todo ser humano menor de 18 años” (Constitución de 1991, art. 1.º), el cual reconoce socialmente que los niños, niñas y adolescentes tienen derechos a cuidados y asistencias especiales, así como a recibir protección para poder asumir plenamente sus responsabilidades dentro de la sociedad.

En estos presupuestos se observa que la concepción inmersa es que “el niño por su falta de madurez física y mental necesita protección y cuidados especiales” (ONU, 1989); discurso jurídico que demuestra la intención de ayuda, asistencia y protección.

Podemos apreciar cómo en la legislación colombiana hay traslapamientos y ambigüedades cuando de hablar y distinguir entre infancia y juventud se trata. Por un lado, la Ley 375 de 1997 (Ley de Juventud), fruto de amplios debates en foros regionales, conceptúa en su artículo 3.º que, para los fines de participación y derechos sociales de los que trata, se entiende por joven la persona entre 14 y 26 años de edad, pero por otro, en el artículo 3.º de la Ley 1098 de 2006 (Ley de Infancia y Adolescencia) se entiende por adolescentes las personas entre 12 y 18 años de edad. A partir de esto podemos apreciar el modo en que, por un lado, se definen adolescencia y juventud solo desde una variable etaria, pero, por otro, que aquellos chicos y chicas cuyas edades oscilan entre 14 y 18 años son, o adolescentes o jóvenes, con una caracterización y responsabilidades diferentes según una y otra de esas leyes. Dado que no compartimos el concepto de *adolescencia* (proveniente del verbo *adolecer* y construido académicamente desde cierta vertiente de la psicología y filosóficamente adherido a la noción de identidad), y, por el contrario, vemos mayor riqueza de sentido en el concepto de juventud, a continuación apreciaremos la evolución histórica moderna del mismo.

Emergencia de la concepción de juventud a partir de la moratoria social

Para identificar las condiciones de emergencia de la moratoria social otorgada a los jóvenes, conviene prestar atención a la construcción social de la infancia, proceso histórico que contribuyó decisivamente a delinear las condiciones específicas que subyacen a una conceptualización de la juventud. El concepto de *moratoria social* ha sido recurrente en cuanto a la caracterización, o como componente, del periodo juvenil, entendido básicamente como el momento de tránsito o momento de espera para la asunción de papeles adultos asignados por la sociedad o como el paso de la infancia a la adultez, y con ello, el estatus de adulto y su respectiva independencia y autonomía luego del proceso de aprendizaje de ciertas habilidades, destrezas y valores que prepare al joven para enfrentar los requerimientos de la vida adulta. La familia, y un espacio familiar específico, únicamente son posibles a principios del siglo XVII, y solo entre clases altas de la sociedad europea. Allí, el concepto de *familia* evoluciona hacia su privatización, en tanto que otras instituciones asumen funciones públicas, y el meollo de ello son los niños.

La coincidencia de la segregación de un sector social y la aparición de un sistema educativo debe verse como factor central en el surgimiento de la juventud. La juventud es un periodo de desarrollo para la burguesía (clase media), moldeado por la educación secundaria. Una sociedad industrial requería una mano de obra con capacidades técnicas; es una demanda hecha al sujeto joven, dado el progreso técnico de los métodos de producción. La escuela secundaria se encargará de dotar de conocimientos útiles para la producción burguesa a los futuros trabajadores. El individuo debe adquirir las habilidades para realizar sus funciones sociales, y de este modo poder entrar a la vida adulta.

Como niñez (infancia y juventud) y familia estaban segregadas de lo público, el mundo de los jóvenes estaba separado de la sociedad circundante, acrecentando la dependencia creciente respecto de los padres. La formación de un sujeto independiente requirió un marco de referencia para el desarrollo; un sistema educativo donde se formularon como requisito previo demandas sociales de capacitación para entrar a la vida social adulta.

En conclusión, la juventud emerge a partir de los cambios societales del siglo XVIII, particularmente en la relación entre la formación de la familia, la construcción de la naturaleza de la infancia y la importancia de la intervención pedagógica en el desarrollo de las categorías de edad.

Musgrove (1964) afirma que el concepto de juventud fue inventado por Rousseau en 1762 al ver como los sastres, los impresores y los maestros emplearon un grupo de edad específico: el joven (ni adultos ni niños). La juventud comienza a desarrollarse en los sucesos que implican integración con la sociedad. Así, va surgiendo una legislación y unas convenciones sociales que perfilan lo que vino a entenderse como *juventud*. Por ejemplo, en la legislación industrial del siglo XIX se designaba a los jóvenes como el grupo de edad comprendido entre los 13 y los 18 años, introduciendo medidas especiales de protección. Sin embargo, la noción era aplicada solo a sujetos jóvenes burgueses, constituyendo un grupo separado del mundo adulto y de la vida social. Los jóvenes de clases altas, que antes

eran criados por personas de la clase baja, ahora son “preservados” de su influencia, re trayendo su protección al ámbito familiar. Primero estuvieron los tutores y luego la escuela para colaborar en esta misión.

En las sociedades preindustriales, la socialización adopta la forma de adaptación natural del crecimiento, que no necesita de una moratoria psicosocial entre el niño y el adulto (Ziehe, 1975). Allí, la estructura social básica se denominaba “la casa”, entendida como el estilo de vida típico de los terratenientes, comerciantes e industriales, cuyo factor esencial era la cooperación entre producción y condiciones de vida compartidas. Por su carácter básicamente económico, la ausencia de lazos emocionales fuertes entre esposos y la falta de relaciones emocionales con los niños, provocada, entre otros factores, por las altas tasas de mortalidad infantil, no era factible pensar en una fase de transición juvenil que como proceso educativo podría haber creado el desarrollo de la identidad personal. “La juventud, entendida como una oportunidad de desarrollo psicológico y experimentación de conflictos para cada generación[,] no era ni necesaria ni posible socialmente” (1975, p. 47).

Para este autor, cuando emerge una forma de familia proletaria, tampoco se crearon condiciones para que existieran en su seno la infancia y la adolescencia, en un sentido psicosocial. La demanda por calificación y por la existencia de familia, en su sentido moderno, produciría tardíamente entre el proletariado la emergencia de la juventud de la clase obrera. En contraste, la familia burguesa se ve como el nicho de la juventud. Así, la juventud se convierte en el periodo de socialización para el niño de la burguesía, implicando un entrenamiento práctico, teórico y vocacional que formara el carácter del “patrón”. “La niñez y la juventud se desarrollan como esferas de vida separadas, pero ambas bajo la influencia de la activa formación paterna; ambas demarcadas con respecto a las experiencias del adulto” (Ziehe, 1975, p. 54).

La importancia del aporte de este psicoanalista estriba en la determinación contextual que asigna al proceso de socialización.

El contexto de tal desarrollo personal, físico y educativo, se creó en el interior de una esfera de vida que tenía más elementos. El estatus social del adulto se desarrolla más tarde en la vida; los instintos tuvieron que sujetarse a una rígida disciplina interna y externa; la dinámica de los instintos reprimidos fue funcionalizada de acuerdo con estructuras de autoridad y con la habilidad para el comportamiento ascético de la educación (Ziehe, 1975, pp. 53-54).

Surge un proceso de identidad y represión: una crisis de identidad que en su funcionamiento se caracteriza por “rearmonizar las contradicciones experimentadas dolorosamente entre el éxito y la fuerza del padre y las escasas posibilidades propias de autosatisfacción” (p. 54). Así, se consolida el argumento de que la juventud, en principio, era imposible entre las familias no burguesas, ya que su aparición estaba vinculada con las demandas de socialización y con la estructura de la móvil familia burguesa. Ahora —como podrá apreciarse—, estamos presentando la óptica particular de este psicólogo, mas la opción propia de la tesis difiere del concepto de identidad, habiéndose brindado suficientes argumentos a favor de la categoría “procesos de subjetivación”.

La juventud como construcción social

La construcción social es una clave originada en las ciencias sociales, particularmente en la sociología. Allí el texto clásico de Berger y Luckmann (1968) fue el punto de partida. Hasta aquí la problematización del surgimiento de la juventud no ha sido hecha desde el proceso de individualización, sino desde una fundamentación social (la emergencia de la juventud como resultado de una sociedad cambiante), por lo cual es clave apreciar las relaciones especialmente contradictorias en que se encuentra. El surgimiento de la juventud se liga al desarrollo de las condiciones sociales, que imponen nuevas demandas al desarrollo de los sujetos jóvenes de ciertas clases sociales. Inicialmente, es una categoría aplicable a los jóvenes burgueses, dados los cambios que se producen en la familia y la escuela, en una separación que ya se había producido respecto de la infancia. Luego, los cambios sufridos por la familia, la infancia y la escuela determinan históricamente el surgimiento de la juventud. Contribuye igualmente la consolidación de la denominada *familia nuclear*, que separa las esferas productiva y no productiva de la vida. La idea es profundizar en los fundamentos del desarrollo que subyacen a las conexiones mismas (entre relaciones familiares y relaciones sociales), y que son las generadoras tanto de la familia como de la propia juventud.

Conocer el surgimiento de la juventud implica relacionarlo con el desarrollo de condiciones de producción y de las fuerzas productivas. El fundamento principal de la juventud es entonces un proceso social relacionado con la producción y sus conexiones con el desarrollo de la familia y la escuela. Pero dejamos abierta la hipótesis de cómo los procesos de reivindicación social y aun revolucionarios (para el caso de las sociedades que en el siglo XX hicieron el experimento socialista) extendieron a los sectores populares tales condiciones, de modo que los sujetos jóvenes en su interior pudieran acceder a esta modalidad de vida. Así, se abrirían posibilidades para analizar distinciones entre el segmento poblacional juvenil (las juventudes, y no en singular), inicialmente sobre el criterio de las condiciones de clase.

Condensando aún más lo dicho hasta ahora, podemos afirmar que la emergencia de la juventud está por fuera del segmento etario denominado *los jóvenes*, es decir, en los cambios societales. Por ello, es necesario considerar el factor productivo (en el capitalismo), ampliamente expresado en la demanda social de calificación impuesta sobre el sujeto, así como la privatización de la familia y la separación de los niños de la vida del adulto. El tiempo joven puede ser asumido como un tiempo de transición de la esfera privada de la familia a la vida de adulto. Tanto las demandas de calificación como la familia son requisitos necesarios para la aparición de la juventud, y se forman principalmente en el sistema escolar. Ambas, en sus manifestaciones concretas determinan el periodo de la juventud y la forma concreta que asume entre las diferentes clases sociales.

La prolongación de la niñez crea una transición entre el niño joven y el adulto. Dicha prolongación sucedió primero entre los estratos sociales con suficiencia económica para hacerlo en la esfera familiar (Musgrove, 1965). Además, la prolongación de la niñez, entendida en ese momento como “periodo de inmadurez” relacionado con las nuevas demandas sociales de calificación, particularmente en lo referido al papel social de la

burguesía (las escuelas privadas de esta clase social), posibilita la aparición de la juventud. La separación de la vida familiar y la vida productiva hacen necesarias las escuelas (los procesos pedagógicos de esta institución). Pero esa relación escuela-familia-juventud es compleja: no es la privatización de la familia la que crea a la juventud ni esta última la que crea a la escuela. El surgimiento de la juventud se basa en el cambio social, en el desarrollo de fuerzas relacionadas con la producción y en las condiciones para ella, que opone a la familia con la producción, lo privado y la vida social. Por consiguiente, el imperativo social a la juventud consiste en obtener calificaciones que la habiliten en la transición de la vida familiar a la vida productiva correspondiente a su clase social.

A continuación, abordaremos las transformaciones que estas construcciones histórico-culturales, denominadas *infancia y juventud o procesos de subjetivación infantil y juvenil*, están experimentando debido a las interacciones que realizan a diario en nuestra sociedad contemporánea con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) que hacen interfaz con Internet.

Mediaciones tecnológicas que transforman los procesos de subjetivación infantil y juvenil contemporáneos

Las TIC las abordamos desde el enfoque categoría central y herramienta conceptual denominada *mediación tecnológica* de los procesos de subjetivación infantil y juvenil, entendiendo la mediación como dinámicas estructurantes que configuran y orientan la interacción, y cuyo resultado es el otorgamiento de sentido a los referentes con los que se interactúa. Es una categoría polisémica: la multiplicidad de tecnologías de información y comunicación actuales “median” o intervienen en las relaciones entre el sujeto y el mundo objetivo. Pero, además, en el proceso de recepción de mensajes intervienen otros procesos de construcción de significados en los cuales actúan diversas agentes sociales: cognoscitivos, culturales, situacionales, estructurales, tecnológicos (Orozco, 2001), sobre la serie de procesos que hacen posible la construcción de significados e imaginarios en nuestra interacción con los productores de discursos, y es por tal reconocimiento que no podemos inferir una relación directa entre mensajes y sujetos receptores. Lo que agrega el adjetivo *tecnológicas* es el hecho de que las TIC y el entretenimiento han dejado de ser asunto meramente instrumental para convertirse en estructural: la tecnología remite hoy, no a la novedad de unos aparatos, sino a nuevos modos de percepción y de lenguaje, a nuevas sensibilidades y escrituras, a la transformación cultural que implica la asociación del nuevo modo de producir con un nuevo modo de comunicar que convierte al conocimiento en una fuerza productiva directa.

Nos interesa reseñar dos modalidades de significación de esta categoría que son claves: mediación tecnológica del conocimiento y mediación tecnológica de la comunicación. En ambas es clave el papel que están desempeñando las TIC, las cuales ganan cada día mayor demanda e importancia por su aplicación dentro de la sociedad que vivimos. Tecnologías que están al alcance de un segmento poblacional amplio y que hoy se ven en hogares y distintos escenarios en los cuales interactúan las personas, ejerciendo gran influencia e impacto en las relaciones intersubjetivas, las cuales se desarrollaban, primordialmente, en un contacto “cara a cara”; hoy están mediadas por esas nuevas tecnologías, posibilitando

nuevas formas de diálogo (y en ocasiones de incomunicación) al rebasar fronteras físicas y culturales.

Gracias a las TIC, todo proceso y soporte tecnológico se constituye en un sistema de representación simbólica, compartido por comunidades de sentido amplias, posibilitando nuevos modos de intercambio comunicacional. Ello no sería posible sin una base para presentar y distribuir la información, pero, más allá, sin la posibilidad de comunicar propósitos comunes.

La comunicación la estamos comprendiendo desde la perspectiva sociocéntrica sintetizada por Orozco (2002), la cual privilegia la comprensión no solo de este concepto, sino el de la producción misma de conocimientos a partir de las reproducciones que hacen los sujetos sociales de acuerdo con referentes informativos con los que interactúan. Tales reproducciones están siempre situadas, interesadas y culturalmente contextualizadas, pero, sobre todo, mediadas desde múltiples fuentes macro- y microestructurales, incluidos los mismos referentes informativos y tecnológicos, pero solo como una fuente más. Los medios, tanto los viejos como los nuevos, al igual que las videotecnologías que los hacen posible, constituyen ecosistemas comunicativos cada vez más complejos. En este contexto adquiere sentido el concepto de medicación, cuyo juego actual es entendido, más allá de los medios, como proceso estructural proveniente de diversas fuentes, que incide en los procesos de comunicación y conforma las interacciones comunicativas de los sujetos sociales.

Se transforma igualmente la autopercepción, así como el sentido que se otorga a las experiencias, las prácticas y el entorno. La importancia de las tecnologías en las vidas de los niños y jóvenes, en la dinámica de los procesos culturales contemporáneos y en la constitución de nuevos órdenes globales crece cada día más. Esta afirmación puede resultar problemática en cuanto puede parecer tecnofílica. No pretende ser universalista, pues no toda la humanidad ha logrado insertarse de manera directa en estas dinámicas, pero sería casi imposible negar el crecimiento e importancia que han ganado estas tecnologías en los últimos decenios. También plantea nuevos y complejos desafíos a algunos segmentos de población infantil y juvenil a quienes caracteriza su lucha por el reconocimiento de su diferencia, de su ciudadanía, por el ejercicio de sus libertades fundamentales e instrumentales, por la ampliación de espacios democráticos, por su articulación propositiva en la sociedad contemporánea, por el respeto a sus derechos y por tener injerencia real en la construcción de su entorno social y de proyectos de vida colectivos.

Estos nuevos desafíos son tan complejos como los enfrentados en decenios anteriores, cuando se propuso educar para una recepción activa y crítica de los medios. Hoy, la producción audiovisual y multimedial está en el corazón mismo de las nuevas formas de economía (trabajo inmaterial), de la creación de estereotipos e imágenes públicas de determinados sectores de población (jóvenes, mujeres, niños, inmigrantes, etc.) y de las reivindicaciones políticas de estos grupos. Las mediaciones tecnológicas se encuentran en el núcleo de las notas distintivas de las sociedades contemporáneas como la sociedad red (Castells), la sociedad del espectáculo (Debord), la sociedad de control y las nuevas formas de poder, como el biopoder (Foucault, Deleuze, Negri, Hardt) y la sociedad del conocimiento, que están en el corazón mismo de la expansión mundial de los grandes

capitales (globalización y sociedad de mercado). Dada la importancia de la mediación tecnológica en el mundo contemporáneo, muchos aprendizajes, reivindicaciones, luchas y victorias políticas a favor de la democracia, la defensa de los derechos humanos y de formas plurales de ciudadanía se apoyan en esta plataforma. Aquí la principal fuente son, nuevamente, los estudios culturales latinoamericanos aplicados a la relación comunicación-cultura y a la filosofía de la comunicación. En este sentido, destacamos los aportes de Martín-Barbero y Piscitelli (2002).

Partiendo de todo lo anteriormente dicho, y complementándolo con los resultados de las investigaciones que sustentan este artículo, podemos decir que en la interacción con los medios masivos de comunicación ya conocidos, así como con los nuevos medios, los niños y jóvenes logran acceder y sostener un conjunto de relaciones con valores y sentidos más amplios que aquellos provenientes de los agentes tradicionales de socialización (familia, escuela, comunidad, iglesia), transformando la integración-construcción de sus procesos de subjetivación tanto en su dimensión social como individual, sin desconocer que otras mediaciones, como la etnia, el territorio, el género, la religión y la clase siguen siendo de gran importancia.

Esa multiplicidad de accesos y referentes sirve de soporte a la gran “biodiversidad” (Capra, 1998) infantil y juvenil que emerge en la actualidad. Siguiendo las reflexiones críticas de Capra, podemos comprendernos como un hilo más del tejido de la vida. En este sentido, la diversidad humana hace parte de la bio(vida)diversidad. Tales transformaciones innovadoras hacen visible socialmente las subjetividades infantiles y juveniles, principalmente por la agencia cultural que hoy manifiestan niños y jóvenes en doble dirección: sobre sus propias existencias y con respecto al sistema social al participar activamente de sus dinámicas. Entendemos la categoría emergente de agencia cultural como la capacidad que tienen las subjetividades para intervenir de manera creativa en su contexto histórico cultural, y poder incidir en la transformación de los regímenes de verdad y las relaciones de poder. Fundamental en este entendido es la relación esencialmente moderna entre deseos subjetivos y proyectos públicos. Junto a los testimonios de los jóvenes, que participaron de la investigación de Erazo entre los años 2004 a 2006, como fuente principal tenemos en este punto el respaldo teórico de Archer (1997).

Dada la pretensión de visualizar ante la comunidad científica y ante ciudadanos en general, a los niños y a los jóvenes como sujetos creadores de nuevos modos de ser, y cuyo aporte a la cultura y a las actuales dinámicas de desarrollo es indispensable, se hace necesario considerar criterios que reconozcan dichas potencialidades y capacidades en la esfera pública, posibilitando nuevos y más amplios mecanismos de inclusión.

Algunas consideraciones finales

Las concepciones contemporáneas de infancia y juventud son una construcción histórica que no han tenido una definición única y cuya comprensión ha estado vinculada a las configuraciones y representaciones de las sociedades modernas capitalistas y, en alguna medida, también de las sociedades socialistas. En primera instancia, los conceptos de

infancia y juventud han estado asociados a variables de orden etario y a estadios del desarrollo humano tal como lo asumen diferentes disciplinas, como la medicina, el derecho, la psicología y la pedagogía. Sin embargo, los significados de niño y de joven no pueden limitarse a esa caracterización reduccionista instalada en un esquema psicobiológico predeterminado. Como bien lo ha señalado Bourdieu (1990), para el caso muy particular de la categoría juventud, esta es una construcción social atravesada por las relaciones de poder y las implicaciones de clase que determinan quién y cuándo se es “joven”, así como qué es ser joven. Es decir que la población juvenil siempre ha estado mediada por la mirada adulta, mirada impregnada de la moral oficial, que no logra entender que la dinámica social implica una transformación donde las “normas” vigentes para la cultura hegemónica se ven confrontadas por las nuevas generaciones.

En concordancia con lo anterior, los niños y las niñas y los jóvenes y las jóvenes escolarizados son personas que han logrado insertarse en un modelo social excluyente que los inscribe en un proceso académico orientado hacia el desempeño de una profesión u oficio. La escuela se constituye en un escenario que se ha construido desde visiones adultas proyectadas sobre ellos que, aunque poseen capacidad de agencia para generar aportes efectivos a la sociedad, esta es invisibilizada desde el modo en que opera la moratoria social, que asigna a la infancia y a la juventud estructuras mentales dependientes en esta sociedad (Murcia, s. f).

El concepto de moratoria social hace referencia al lapso que requiere una persona para formarse y así asumir su papel de adulto. Es decir, trabajar, casarse, tener hijos, entre otros. Entonces, el ciclo infantil-juvenil sería el periodo que media entre la madurez física y la madurez social (Margullis, s. f., p. 3). Ahora bien, la llamada *madurez social* es demasiado heterogénea en la medida en que cada sociedad tiene diversas concepciones respecto de ella, ya sea por etnia, clase social o cultura. En los sectores populares el ingreso al mundo del trabajo comienza desde la infancia, favorecido por las economías informales; tener hijos y formar un hogar es ya un hecho en los años previos a la “mayoría de edad”. En cambio, entre los sectores de clase media y alta, es habitual que cursen estudios —cada vez más prolongados— y que esto se postergue (Margullis, s. f., p. 4).

Para Margulis y Urresti (s. f., p. 4), si bien la noción de moratoria social implica un avance en la caracterización sociológica de la juventud, este término queda reservado para sectores “relativamente acomodados”, valga decir, aquellos estudiantes que viven con sus padres y costean ellos mismos todos sus gastos. Son los pocos que pueden darse el “lujo” de no trabajar. Por otra parte, sus padres están interesados en que se dediquen exclusivamente a estudiar. No obstante, es necesario reconocer que niños, niñas y jóvenes, sobre todo de los sectores populares, tienen múltiples formas y niveles de vinculación con el mercado, sin que por ello estén exentos de procesos de subjetivación infantil y juvenil, así como de procesos de formación escolar o capacitación en competencias). Una de esas formas de vinculación se hace dentro de las mismas fronteras de la escuela, siendo prohibida y perseguida por la institucionalidad.

Por otra parte, el hecho de estar escolarizados no garantiza que sean más visibles que otros sectores juveniles; por el contrario, experimentan una doble forma de exclusión. Por una parte, la propia del modelo de “moratoria”, que los condena a aplazar su potencial hasta

“llegar a ser”, de acuerdo con el plan adulto institucionalizado, y por otro, la de los estudios culturales, que ha preferido examinar aquellas minorías denominadas *culturas juveniles* (Feixa, 1998).

Referencias

- Álvarez, A. (1995). *Y la escuela se hizo necesaria*. Bogotá: Magisterio.
- Alzate, M. V. (2001). “El descubrimiento de la infancia, modelos de crianza y categoría sociopolítica moderna”. *Revista Ciencias Humanas*, 30, 101-111.
- Archer, M. (1997). *Cultura y teoría Social*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Aries, P. (1962). *Centuries of childhood*. Nueva York: Vintage.
- Aristóteles. (1990). *La política*. México: Espasa Calpe Mexicana.
- Báez, O. M. (2004). *Las escuelas normales y el cambio educativo en los Estados Unidos de Colombia en el periodo radical 1870-1886*. Tunja: Rudecolombia.
- Berger, P. L. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bourdieu, P. (1990). “La juventud no es más que una palabra”. En Bourdieu, P. *Sociología y cultura* (pp. 163-173). México: Conaculta y Grijalbo.
- Capra, F. (1998). *La trama de la vida: una nueva perspectiva de los seres vivos*. Barcelona: Anagrama.
- Clausse, A. (1986). *Evolución de las doctrinas y modelos pedagógicos*. México: Roca.
- Decreto Orgánico de Instrucción Pública Primaria (1870). Bogotá: Ministerio del Interior.
- Demaue, L. (1994). “Naturaleza y educación, pautas y tendencias de la crianza de los niños en Francia del siglo XVII”. En *Historia de la Infancia* (p. 287). Madrid: Alianza Editorial.
- Diep Herrán, M. de C. (2001). *Ensayo sobre Juan Jacobo Rousseau y su obra Emilio o de la educación* [en línea]. Consultado el 13 de octubre de 2006 en <<http://www.universidadabierta.edu.mx>>.
- Díez de la Cortina Montemayor, E. (s. f). *Semblanza pedagógica* [en línea]. Consultado en <<http://cibernous.com/autores/freud/teoria/biografia.html>>.
- Erazo, E. (2009, julio-diciembre). “De la construcción histórica de la condición juvenil a su transformación contemporánea”. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 1303-1329.
- Feixa, C. (1998). *El reloj de arena. Culturas juveniles en México*. México: Centro de Investigaciones y Estudios sobre Juventud.

- Fernández, A. S. (1987). *La educación, constantes y problemática actual*. Barcelona: CEAC.
- Freud, S. (1905). *Tres ensayos de teoría sexual*. S. l.: A.E.
- Gillis, J. (1981). *Youth and history. Tradition and change in european age relations, 1770-present*. Nueva York: Academic Press.
- Gonzalez, I. (1986). *Pestalozzi y las bases de la educación moderna*. México: SEF, el caballito.
- Locke, J. (1986). *Pensamientos sobre la educación*. Madrid: Akal.
- Margullis, M. U. (s. f). *La construcción social de la condición juvenil* [en línea]. Consultado el 2005, en <<http://animacionjuvenil.org/site/wp-content/uploads/2005/la-construccion-social-de-la-condicion-de-juventud.pdf>—>.
- Meylan, L. (1985). *Heinrich Pestalozzi: grandes pedagogos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Murcia, N. (s. f). “Jóvenes universitarios y universitarias: una condición de visibilidad aparente en Colombia”. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6(2), 821-852 [en línea]. Consultado en <<http://www.unimanizales.edu.co/revistacinde/index.html>>.
- Musgrove, F. (1964). *Youth and the social order: international library of sociology K: the sociology of youth and adolescence*. Londres: Routledge.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (1989). Convención de los Derechos del Niño.
- Orozco, G. (2001). *Televisión, audiencias y educación*. Bogotá: Norma.
- Orozco, G. (2002). “Mediaciones tecnológicas y des-ordenamientos comunicacionales”. *Revista Signo y Pensamiento*, 21(41).
- Osorio, R. A. (s. f). *La relación entre aprendizaje y desarrollo humano* [en línea]. Consultado en http://www.Vygotsky.org/articles/la_relacion_entre_el_aprendizaje_y_el_desarrollo_humano.asp>.
- Pestalozzi, J. E. (1927). *El canto del cisne* (Mallart, J. , trad.). Madrid: Ediciones de la Lectura.
- Piscitelli, A. (2002). *Ciberculturas 2.0. En la era de las máquinas inteligentes*. Buenos Aires: Paidós.

- Procultura (1982). *Manual de historia de Colombia* (2.ª ed., vol. III). Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura.
- República de Colombia (1991). Ley 12 de 1991. Bogotá.
- Reza, J. O. (2000). *Reflexiones en torno a la pedagogía de Pestalozzi* [en línea]. Consultado en agosto de 2006 en <<http://www.unidad094.upn.mx/revista/39/pesta.htm>>.
- Rincón Berdugo, C. (2001, 21-24 de mayo). “Historia e imaginarios de la infancia”. En *V Congreso Iberoamericano de la Historia de la Educación Latinoamericana* [en línea]. Consultado en septiembre de 2006 en <<http://historia.fcs.ucr.ac.cr/index.php/ponencias-colombia.html>>.
- Rivadeneira, A, J. (1968). *Historia constitucional de Colombia*. s. l: Horizontes.
- Rousseau, J. J. (1985). “Libro II. Educación negativa”. En Rousseau, J. J. *Emilio o de la Educación*. Madrid: Efat.
- Rousseau, J. J. (1985). “Libro V”. En *Emilio o de la Educación*. Madrid: Efad.
- Rousseau, J. J. (1998). *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres y otros escritos* (Pintor R., A., trad.) Madrid: Tecnos.
- Stafseng, O. (1990). *Educational reforms, and the theoretical history of adolescence and youth*. Noruega: Universidad de Oslo, Departamento de Sociología.
- Ziehe, T. (1975). *Pubertät und Narzibmus*. Köln: Europäische Verlagsanstalt. s. l: s. f.
- Zuluaga, G. (1972). *Historia de la educación*. Madrid: Narcea.

Referencia

Edgar Diego Erazo Caicedo y Zolanyi Duitama Zamora, “Aproximación a la construcción de las concepciones de infancia y juventud y su impacto en los procesos de subjetivación infantil y juvenil contemporáneos” revista *Perspectivas Educativas*, Ibagué, Universidad del Tolima, Vol. 4, (enero-diciembre), 2011, pp. 81 - 102

Se autoriza la reproducción del artículo para fines estrictamente académicos, citando la fuente y los créditos de los autores.

Fecha de recepción: 13/09/11

Fecha de aprobación: 24/10/11