Arch Argent Pediatr 2012;110(4):318-322 / 318

La subjetividad del niño en la posmodernidad

Child´s subjectivity in postmodern times

Prof. Dr. Horacio Lejarraga[a]

RESUMEN

A partir de mediados del siglo XX se observa en Occidente un cambio de paradigma que expresa el pasaje de la *modernidad* (que se inicia en el Renacimiento) a lo que se ha dado en llamar la *posmodernidad.* Se observa, entre otros fenómenos, un cambio de la vivencia de un tiempo lineal por un tiempo puntual, la inundación por los medios de una información irrelevante emitida en forma sincrónica, descontextualizada, fragmentada y desprovista de sentido. Esta nueva época conlleva, sobre todo, la destitución del Estado como metainstitución legitimadora de las instituciones modernas: la Ciudadanía, la Fábrica, la Escuela; esta última, determinante esencial en la construcción de la subjetividad infantil. Habiendo perdido su poder performativo, la escuela pierde su sentido *moderno* y deviene así un mero espacio en el que los alumnos coinciden, pero sin que en él pueda construirse una subjetividad ciudadana, con reglas y normas trascedentes, de vigencia universal, como ocurría durante la *modernidad.* La escuela deviene, al decir de Corea y Lewkowicz, un "galpón" en el que hay que construir las reglas todo el tiempo, y en forma contingente. Estos cambios, necesariamente influyen en la subjetividad del niño, en su manera de estar en el mundo, de actuar, de vivir en él, y los pediatras enfrentamos el desafío de comprenderlo, de modo de poder influir positivamente en la transformación para un mundo mejor.

Palabras clave: *escolaridad, subjetividad del niño, escolaridad, posmodernidad, aprendizaje.*

SUMMARY

From mid ´50s onwards, we witness a change of paradigm in the Western world: the expression of a historical shift from *modernity* to *postmodernity.* This new era includes a strong influence of the media on the population, a change from a lineal sense of time to a virtual, punctual one, and a flooding of overwhelming amount of information, mostly irrelevant, broadcasted in a de-contextualized, synchronic, fragmented and senseless fashion. This new age is characterized, above all, by the destitution of the State, the meta-institution source of legitimacy of all *modern* institutions: citizenship, factory, and mainly, School, an essential determinant this last one in the construction process of child subjectivity.

Having lost its modeling power, the School loses its *modern* meaning, becoming thus a mere physical space in which pupils meet, but where general, transcendent rules, norms and values cannot be built, as in fact happened in *modern* times. According to Corea and Lewkowicz, school becomes an empty shed in which rules have to be built all the time, and become valid only for a particular occasion. These changes necessarily influence child subjectivity, the way they feel, they behave, and they "live" in contemporary society. Pediatricians have to be aware and try to understand these changes, so that we can help children, and, in doing so, to build a better world for them.

Key words: *education, child subjectivity, posmodernity, learning.*

http://dx.doi.org/10.5546/aap.2012.318

a. Consultor (H), Hospital de Pediatría "Prof. Dr. Juan P. Garrahan". Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Correspondencia:
Dr. Horacio Lejarraga: cursotesis07@gmail.com

Conflicto de intereses:
Ninguno que declarar.

Recibido: 22-5-2012
Aceptado: 8-6-2012

INTRODUCCIÓN

En artículos previos analizamos estudios sobre la importancia relativa de la genética y el medioambiente en el desarrollo infantil.[1,2] En lo que respecta al medioambiente, la bibliografía médica sobre el tema es abundante, pero se refiere principalmente a la influencia de variables biológicas (nutrición, etc.), y socioeconómicas (pobreza, etc.) sobre la salud y el desarrollo del niño.

En las últimas décadas asistimos (al menos en el mundo occidental) a lo que podríamos llamar un cambio de *paradigma*, entendiendo por este término al conjunto de creencias, conceptos científicos, formas de percibir hechos, que son compartidos por una sociedad en cada momento histórico. De esta manera, el *paradigma* constituye un macroambiente para el niño y, en realidad, para toda la población, porque contiene esa serie de elementos heterogéneos que son identificables como separados de la biología interna de los cuerpos y que tienen que ver con los contextos en los cuales las personas viven sus vidas y que configuran modos sociales de percibir, de experimentar, de sentir, de hacer.[3] Este cambio de paradigma va de la *modernidad* a la *posmodernidad*.[4]

Recientemente, he tenido acceso a publicaciones de dos científicos argentinos que han estudiado esta interface entre posmodernismo y educación, Cristina Corea (semióloga) e Ignacio

Lewkowicz (historiador)[5] cuyos contenidos creo útil compartir con mis colegas pediatras, porque pueden ayudar a ampliar nuestra comprensión de las características con que se construye la subjetividad infantil en la posmodernidad.

La modernidad

Si bien no se trata de un período de límites precisos, podemos decir que la modernidad se inicia con el Renacimiento (siglo XVI) y comienza a declinar luego de la Segunda Guerra Mundial (siglo XX). Entre sus principales componentes encontramos: una nueva concepción física del universo (newtoniana), el concepto de *Ciencia* como garantía de verdad basada en la experimentación, el reemplazo de una divinidad como fuente de *legitimación ética* por otras fuentes: la libertad, la ley, etc.,[6] y la idea de *progreso*, ligada a una concepción del tiempo de carácter lineal y acumulativa.

Esta *modernidad* construye una *subjetividad moderna,* que pone fin a un modo medioeval de concebir al mundo, y que es institucional, disciplinaria y ciudadana. Cada sistema social establece sus criterios de existencia, y en la *modernidad* la existencia de las personas es una *existencia institucional,* es decir, organizada sobre la base de una vida en instituciones y en torno a la *disciplina*: la familia, la escuela, la fábrica, el cuartel, el hospital, la prisión, etc.[7] Dichas instituciones adquieren sus respectivos sentidos porque forman parte de un circuito articulado, y cada una de ellas deja marcas en el sujeto, que lo habilitan para funcionar en otras instituciones en forma secuencial, y se enlazan todas en torno del *Estado***.** La conducta de las personas y las relaciones humanas se inscriben en ese marco. Los modos de ser, de estar, son propios de una *subjetividad disciplinaria.*[7] Es así que el ciudadano moderno cree en el Derecho, en el Saber, en la Ciudadanía, en las instituciones modernas. Se vive en función de esos marcos referenciales. En este escenario, la escuela ocupa un lugar central en la producción de esa subjetividad, ya que es la instancia que articula la vida familiar con el mundo social más amplio.

La posmodernidad

Alrededor de los años setenta se observa un cambio de paradigma caracterizado por lo que algunos autores llaman la *destitución*, la pérdida del Estado-Nación, de su capacidad de funcionar como marco ordenador de la vida social, como "suelo" que sostiene las instituciones de la sociedad. En la modernidad, el Estado-Nación a través de su red institucional construía *subjetividad ciudadana.* La escuela creaba futuros *ciudadanos*. En el paradigma post-estatal, dice Lewkowicz, hemos devenido (y creamos) *consumidores.*[8]

En el plano económico, y como expresión de un nuevo mapa de fuerzas a nivel mundial, puede destacarse el papel recurrente de asistencia (salvataje) que los Estados cumplieron en las crisis de los sistemas financieros (de Indonesia en 1998, México en 2000, Argentina en 2002, EE.UU. y países europeos en 2008 y Grecia en 2011) ayudando económicamente a los bancos, en desmedro de amplios sectores de la población, lo cual puso en duda el *contrato social* fundante de la Sociedad Moderna[9] y el carácter "público" de las acciones del Estado (supuesto representante de la ciudadanía). En este paradigma post-estatal, las instituciones ligadas a la figura del Estado pierden poder performativo. ¿Qué significa esto?: que por sí solas no bastan para *producir realidad* o, mejor dicho, que la realidad se escapa todo el tiempo de esos moldes, se aleja de la forma con que la modernidad había decidido denominar las cosas. Por ejemplo, decimos "familia", pero esta palabra no tiene hoy un correlato preciso. ¿Qué decimos hoy, exactamente, cuando decimos "niño", "adulto", "escuela"? Hay una necesidad de explicarnos cada vez que mencionamos esos términos, es menester rodearlos de muchas aclaraciones ad-hoc: "es un niño de 5 años, *pero se escapó solo de la escuela"*, "es un adolescente, *pero ya tiene dos hijos a cargo"*, "es maestro, *pero los chicos y sus padres no lo respetan como autoridad",* etc.). Esto quiere decir que ya no opera lo que sostenía la red de instituciones: el Estado, como La Institución con mayúsculas.[10] Esto no significa que exista un *vacío absoluto*, que no haya nada. De ninguna manera; hay escuelas, hay alumnos, hay maestros, hay reunión diaria de personas frente a un pizarrón, pero los antiguos sentidos de esas prácticas no están más con nosotros.

La comunicación y la concepción del tiempo

El paradigma post-estatal no es el paradigma de la *comunicación,* sino de la *información.* Cuando el televidente quiere decirle al locutor, que el desodorante o la moto que se compró no le posibilitó conseguir novia o amigos como la propaganda le había prometido, no puede hacerlo: el aparato de TV no tiene micrófono. ¿Se puede hablar de comunicación cuando ésta es unidireccional? En la modernidad, la relación *comunicacional* era la base de las relaciones sociales: un sistema de mensajes de ida y vuelta entre receptor y emisor, y organizado alrededor de un *código común*, un sistema de

signos compartido. En el nuevo paradigma, las formas en que opera la *información* destruyen los lugares de emisor y receptor, y el propio código pierde unicidad. Ya no existe un código común. El nuevo paradigma *informacional* se sostiene sobre una nueva concepción del tiempo y el espacio, con apoyo en las nuevas tecnologías. Este modelo ya estaba presente en la modernidad, pero se acentúa en la posmodernidad.

Asimismo, se ha producido un cambio en el modo de relacionarse con el tiempo.[11] En la *modernidad* prevalecía una concepción lineal del tiempo y la escuela moderna fomentó esta concepción: cumplimiento del horario y trabajo repetitivo. En cambio, en la posmodernidad mediática, el tiempo no es lineal sino puntual, son instantes superpuestos, imágenes virtuales que aparecen sin interrelacionarse, no hay secuencia, no hay progresión.

Un factor central en este aspecto es el papel que asumen los medios. Son ellos los que instalan la agenda, los que dicen de qué se habla, cuándo y con qué intensidad, qué es lo que pasa en el mundo, qué va a pasar, "imponen" la realidad. Los medios ayudan a construir una percepción/experiencia *sincrónica* de un mundo, *fragmentado, deslocalizado y carente de sentido unificado.* Sincrónica debido a la emisión de las noticias en forma simultánea (se muestra en TV la muerte de un presidente, seguida de la derrota de un equipo de fútbol, seguida de una violación, seguida de la propaganda de un desodorante), todo en un solo plano, en un solo instante. *Fragmentado* porque las noticias están todas absolutamente desconectadas entre sí y no se contextualiza ninguna de ellas. Las tecnologías permiten la *deslocalización:* la recepción y emisión de los mensajes se independizan de los lugares donde se producen. Una noticia puede ser emitida por alguien desde Estocolmo, hoy, a las 7 de la mañana, y ser leída en un correo electrónico diez días después por otra persona en Buenos Aires, cuando el emisor ya está trabajando en Quito desde hace una semana. Se produce un reemplazo de la forma *diacrónica* (sucesiva) de relatar los fenómenos por una forma *sincrónica* (simultánea). No hay temporalidad lineal, se promueve una percepción fragmentada de la vida representada en un presente perpetuo. Y decimos, *carentes de sentido,* porque todas las noticias parecen otorgar el mismo valor a los acontecimientos (cuando otrora eran jerarquizadas): mueren cientos de miles de personas en un tsunami e inmediatamente se anuncia (y se celebra) la victoria de un jugador de tenis. Como dice Noam Chomsky: "muchas noticias emitidas mediante la técnica del diluvio o inundación de continuas distracciones y de informaciones insignificantes, pueden desviar la atención del público de los problemas importantes y de los cambios decididos por el poder político y económico".[12] El sentido no ***está dado a priori*** sino que debe construirse una y otra vez.

Escuela y subjetividad

La escuela, institución moderna por excelencia, sufre en la posmodernidad cambios relacionados con el nuevo paradigma. Las instituciones educativas van siendo vaciadas de un sentido *a priori,* al moverse todos los cimientos que le dan fundamento: la autoridad, la transmisión, el moldeado como forma de la enseñanza, el saber como garantía de progreso. La formación en todos los niveles parece hoy más ligada a la prestación de un servicio; la formación da paso a la "capacitación", que adecua al sujeto docente a los requerimientos del mercado.[5]

En la escuela de otrora, la pedagogía de la *modernidad* fue la herramienta que, a través del trabajo sobre la memoria, el saber, la conciencia, construyó *subjetividades pedagógicas institucionales*. Esta subjetividad implicaba cierto uso del cuerpo: estar sentados, alineados, con la mirada fija al frente, concentrados, sin otro mayor estímulo que la maestra. *El escenario mediático postmoderno impone otro modo de relacionarnos con lo que ahora nos estimula.* Este nuevo modo no invita a la fijación del cuerpo y la mirada en un punto tal como la lógica del aula impone. La velocidad de los estímulos es tal que lo que se recibe no tiene tiempo para alojarse en la conciencia. La información se adquiere en forma dispersa; el *zapping* es ejemplo de esta dispersión: nadie se concentra para "mirar la tele", caminamos por la calle con auriculares, entramos a una sala de espera, un bar y hay una pantalla de TV, etc. No hay posibilidad de construir memoria sin el tiempo para la conciencia y el saber. A su vez, la ruptura de la linealidad del tiempo impide la acumulación de saber en un proceso progresivo, histórico. *La subjetividad contemporánea despliega más la percepción que la conciencia.* Aquí se presenta un conflicto, porque, para que haya conciencia, *la razón debe doblegar a la percepción,* pero cuanto más se multiplican los estímulos externos menos podemos razonar. El videojuego, multiplicando los estímulos hasta la saturación, derrota al manual escolar, disolviendo así la construcción de un conocimiento, de una conciencia, sin que el niño siquiera llegue a percibir cuál es la significación, la simbología del jue-

go. No debe extrañarnos que, en esta situación, haya alumnos que no se "adapten" a la escuela. La semióloga Cristina Corea habla de dos figuras representativas del paradigma post-estatal, informacional: el *niño hiperquinético* y el *niño aburrido,*[5] dos problemas distintos y complementarios asociados a un modo "patologizado" de estar en el mundo, que no se acopla al modo institucional, un ejemplo claro de lo que consideramos *la construcción social de la enfermedad.*[13]

La Escuela se está transformando en lo que Ignacio Lewkowicz llamó un "galpón".[8] En la lógica del galpón no hay sentidos dados, sino que hay que instituir las reglas todo el tiempo. En la vigencia plena del Estado-Nación, las reglas son generales, para todas las escuelas (públicas o privadas), preexisten a ellas para funcionar en todo el país, en todos los ámbitos de la sociedad. En la lógica del galpón, las reglas no son reglas del Estado, de toda la sociedad, son más bien reglas de juego inmanentes. Es menester imponer las reglas *situacionalmente,* es decir, cada vez y con quienes estén ahí, porque no hablamos de un espacio que convoca, que está habitado. La escuela-galpón es un espacio-tiempo por ocupar, debe pensarse una y otra vez de qué modo crea escenas con sentido.

Presentamos tres ejemplos que dan cuenta del nuevo escenario educacional y de los modos en que se manifiesta la subjetividad:

1. En un jardín de infantes de Mercedes,[3] los niños decían malas palabras y la maestra las prohibía. En la reunión de padres, ellos dijeron que en la casa los niños decían malas palabras y eso estaba permitido, lo que implicaba una contradicción entre esa opinión (de los padres) y la de la maestra. Se llegó finalmente al acuerdo de que, *en la escuela,* no se podían decir malas palabras. Esta conclusión tiene un carácter netamente situacional: *solo en esa circunstancia,* en *ese* aula, en *esa* escuela, está prohibido decir malas palabras. La regla entonces es operacional, lo que implica que en cada situación nueva será necesario definir la pauta de conducta, del lenguaje o de lo que sea. Se ha perdido el carácter homogéneo de la totalidad. La escuela no puede brindar formación ciudadana, porque ha perdido la investidura estatal, y ya no es más el soporte de la subjetividad oficial.
2. Otro ejemplo: una maestra le pone una mala nota a un niño por hacer mal un deber. El padre, indignado, reacciona violentamente y, pensando que la maestra le "tiene rabia" a su hijo, va a la escuela e increpa a la maestra. Este es un ejemplo de destitución de la autoridad investida en los docentes. La función docente venía de la delegación de la autoridad del saber desde el Estado a la Escuela y ésta a su vez al maestro, donde la familia constituía un resorte de esa fijación de autoridad de la figura adulta.
3. La expresión de la "destitución del maestro" se puede observar también en la universidad. En un examen final de la materia Pediatría, un alumno rinde su última materia y, con ella, espera recibirse de médico. Como el examen era muy malo, se le dijo al alumno que no podía aprobar la materia. Éste contestó: "usted no puede hacerme esto". Le preguntamos por qué y respondió: "porque en mi casa me esperan con una fiesta". Aquí el profesor es un mero instrumento administrativo y no un depositario del saber que habilita a alguien a ejercer la medicina.

   Mudando de la escuela a la universidad, vemos que los profesores también deben sostener una "autoridad situacional", ya que ésta no está dada por la propia pertenencia a la institución estatal.

La escuela deviene en una configuración anómica, una mera confluencia de personas en el mismo espacio físico sin que haya una representación simbólica compartida ni una relación vincular por los ocupantes de ese espacio.

Coda

Como todo el mundo, los pediatras y nuestros pacientes vivimos este tránsito epocal. Los niños de hoy, criados en esta *posmodernidad,* van a ser adultos con una subjetividad diferente, porque *ya* son niños con una subjetividad diferente de la que tuvimos nosotros, los hoy adultos. Como la historia no vuelve atrás, será necesario hacer un esfuerzo para comprender mejor el mundo en que vivimos, porque cuanto más conozcamos nuestro momento histórico, mejor podremos comprender a nuestros niños y a los problemas que surgen en la relación con ellos, en tanto pediatras, padres, maestros.

No decimos que "las instituciones no existen", que "la familia, la escuela, la universidad no sirven para nada", "ya no se educa", "la escuela dejó de ser necesaria"…, no. Lo que señalamos es que *en tanto* instituciones de la *modernidad*, ellas no son lo que eran. La escena educativa de la *modernidad*, con todas sus seguridades (y también sus limitaciones), ya no acontece. Dado que la escuela arti-

cula la vida familiar del niño con el mundo social más amplio, se trata entonces de crear nuevas escenas de experiencia, de aprendizaje, de relación social con los niños, y seguramente también de relación médico-paciente. Los niños de hoy son lo que son y con ellos tenemos que vérnoslas. ¿Cómo nos relacionamos, en tanto adultos, con esos modos que tienen de habitar el mundo?; ¿somos capaces de leer en los desacoples entre consignas institucionales y respuestas subjetivas algo más que una *categoría patológica*?

No podemos dejar de hacernos estas preguntas, aunque en muchos casos no obtengamos las respuestas; las cuales, de obtenerse, y al igual que las ideas expuestas aquí, serán necesariamente controvertidas. Podemos, a lo sumo pensar, preguntarnos, esbozar aproximaciones, ensayar caminos, lo que no es poco.

Agradecimiento

A la Lic. Agustina Lejarraga por sus valiosas opiniones sobre el texto del manuscrito. ■

BIBLIOGRAFÍA

1. Lejarraga H. Genética del desarrollo y la conducta. *Arch Argent Pediatr* 2010;107(4):331-6.
2. Lejarraga H. Heredabilidad y medioambiente en desarrollo infantil. *Arch Argent Pediatr* 2010;107(6):532-7.
3. Buber M. Yo y tú. Buenos Aires: Nueva Visión; 1977.
4. Baranchuk N. La salud en la posmodernidad. Buenos Aires: Almagesto; 1996.
5. Corea C, Lewkowicz I. Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas. Buenos Aires: Paidós; 2004.
6. Lipovetsky S. Le crépuscule du devoir. París: Gallimard; 1992.
7. Foucault M. Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión. Buenos Aires: Siglo XXI; 1989.
8. Lewkowicz I. Pensar sin estado. La subjetividad en la era de la fluidez. Buenos Aires: Paidós; 2002.
9. Rousseau JJ. Du contrat social. París: Flammarion; 2006.
10. Duschatzky S, Corea C. Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones. Buenos Aires: Paidós; 2002.
11. Debray R. Vie et morte de l´image. Une histoire du régard en occident. París: Gallimard; 1992.
12. Chomsky N. Les dix stratégies de manipulation de masses. [Acceso: 12 de junio de 2012]. Disponible en: http://www.syti.net/Manipulations.html
13. Lejarraga A. La construcción social de la enfermedad. *Arch Argent Pediatr* 2007;102 (4):271-6.

Cállate o di algo mejor que el silencio.

PITÁGORAS