

INFANCIAS Y PRODUCCIÓN DE SUBJETIVIDAD: UNA REFLEXIÓN SOBRE ALGUNOS DISCURSOS ACTUALES

Autor/es: GOMEZ, María Noelia, MARTIN, Liliana Marisol

Procedencia institucional: Universidad Nacional de San Luis. Facultad de Ciencias Humanas.

Dirección electrónica: gomez.noelia9@gmail.com

Número de teléfono celular: 0266-154347864

Eje temático: Culturas, representaciones e identidades de la infancia

Campo metodológico: Investigación

Palabras clave: según el formato del siguiente ejemplo: discursos, subjetividad, infancias

Resumen

El presente trabajo se enmarca en el Proyecto de Investigación “Escuela, Currículum y Subjetividad: Los imaginarios, las prácticas y los vínculos en la producción de subjetividad” que se desarrolla en la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL, y tiene por objetivo estudiar la institución escolar en su faceta productora de sujetos sociales, considerando el modo en que se entranan el currículum, las prácticas sociales, los imaginarios y los vínculos en la producción de subjetividad. El abordaje se realiza desde una multiplicidad de campos y líneas teóricas que permiten dar cuenta de la complejidad de dicho objeto de estudio.

En esta oportunidad, nos interesa compartir una reflexión que se produce a partir del encuentro con discursos acerca de la infancia, al interior de los procesos de formación de los integrantes del equipo de investigación, que suscitaron preguntas, sospechas, confrontaciones. Nos encontramos con algunas concepciones acerca de la infancia contemporánea, que la conciben como un fenómeno apolítico, ahistórico, descontextualizado, y que estarían reproduciendo hoy la pretensión homogeneizante de la modernidad, en la medida en que se presentan como una mirada universalizante y totalizadora.

En este sentido, nos proponemos sospechar de estos discursos que circulan y se utilizan para nombrar las nuevas infancias y que, en tanto parte de imaginarios sociales hegemónicos, operan fuertemente en la producción de subjetividad. Creemos que los discursos prefabricados, en estrecha relación con el poder, merecen al menos interrogarse para otorgar la posibilidad de que los sujetos se nombren a sí mismos, habilitando con ello nuevos posibles.

1. Introducción

Como es sabido, las transformaciones en los escenarios políticos, económicos, sociales y culturales de fines del siglo XX y principios del siglo XXI han dado lugar a un sinnúmero de maneras de nombrar y entender estos cambios en la sociedad y los procesos de producción de subjetividad que conllevan. Dichos discursos, lejos de ser neutrales, son intencionados y tienen un poder performativo en el sentido de que producen efectos en las realidades que nombran.

Al interior de nuestro proyecto de investigación, entre otras tareas, vamos construyendo un contexto conceptual multirreferencial, para intentar comprender la producción de subjetividad en los escenarios actuales, especialmente en el contexto escolar. En este marco es que nos vamos encontrando con discursos que nos suscitan preguntas, sospechas, confrontaciones.

A partir de ello, en esta oportunidad en particular, nos interesa reflexionar sobre algunas formas de entender, nombrar y caracterizar a los niños de hoy, que circulan y se han ido naturalizando especialmente en el ámbito educativo; y que colocan en primer plano la influencia de las nuevas tecnologías en la producción de subjetividad.

Sin negar dicha influencia, nos anima la intención de señalar la tendencia reduccionista de algunos de estos discursos, que parecen dejar por fuera los otros múltiples factores que inciden en la configuración subjetiva de los niños.

A los fines de dar una organización al presente trabajo, en el primer lugar desarrollaremos nuestros posicionamientos teóricos acerca de la producción de subjetividad, luego compartiremos algunos discursos sobre los niños de hoy que nos

interpelan, y finalmente a modo de cierre, intentamos explicitar razones para sospecharlos o al menos interrogarlos críticamente; con el ánimo de evitar ser atrapados en redes discursivas que muchas veces obstaculizan el abordaje complejo de los nuevos escenarios y sujetos.

2. Referentes teóricos - conceptuales

Acerca de la subjetividad

Al pensar en la subjetividad, entramos en el terreno de las relaciones del sujeto con la cultura, con el contexto; relación de por sí disarmónica y conflictiva; en la medida que siempre exige al sujeto ponerle coto a las pulsiones en pos de ser parte de la vida social. Aulagnier (2007), señala que necesariamente se da un contrato narcisista a partir del cual el sujeto se compromete a ser transmisor de los enunciados fundamentales de la cultura, a cambio de ser reconocido en su pertenencia social.

No puede entenderse al sujeto sin considerar el contexto, que se vuelve, metafóricamente, texto de la subjetividad. Cada quien, al advenir al mundo, se inserta en una historia social, política, económica y cultural que toma formas particulares en relación al lugar en donde le “tocó” nacer; deviniendo de este modo “receptáculo, pero a la vez resorte de época” (Urresti, 2008). En el tránsito del sujeto por las distintas instituciones sociales que lo reciben y que le otorgan un lugar, se va dando un proceso de socialización que puede habilitar o no su potencia creadora. Entendemos a los sujetos entonces, a la vez que producidos por las estructuras sociales, productores potenciales de las transformaciones, a la vez que receptores de la cultura, recreadores de la misma.

Cada período sociohistórico promueve modelos y contenidos específicos, es decir, modos de subjetivación particulares a partir de los cuales los sujetos elaboran un arreglo singular de la pulsión, la fantasía, la relación de objeto, los discursos en su realidad psíquica. Ana María Fernández (2006) nos enseña que la subjetividad no es meramente mental y discursiva, sino que engloba las acciones y prácticas, los cuerpos y sus intensidades.

Pero ¿Cómo entonces devenimos sujetos? ¿En qué consiste el proceso de producción de subjetividad? Principalmente, emergemos de tramas vinculares que, debido al desvalimiento primario del cachorro humano; nos ponen necesariamente en relación con los otros. El sujeto nace y se constituye como tal en un vínculo primordial que establece con la madre o con quien desempeña la función materna; como expresan Sterbach y Rojas (1994)

Nacido prematuramente, requiere la asistencia específica materna para estar vivo, y para configurar su humanidad. Esta extrema y vital dependencia imprime en su aparato psíquico una marca estructural que lo condena a la investidura de algún otro y a un interjuego deseante en el que anhelará la imposible saturación de la falta primordial. (p. 22).

El vínculo madre-hijo es fundante de la subjetividad en tanto es el primero que lo inserta en la cultura y deja las primeras huellas; luego, en las posteriores experiencias del sujeto en otras tramas vinculares; esas marcas se resignifican en un proceso de configuración y reconfiguración constante.

La institución escolar adquiere un lugar importante en este proceso de reconfiguración subjetiva, pues al ingresar a la escuela, el niño confirma la existencia de otros espacios y dominios, otros pareceres y experiencias distintos a los familiares. Se abren para él, diversidad de formas de ser, pensar, sentir el mundo encarnados en sus compañeros y maestro, personajes de alta significación, quienes, para Schlemenson (2000), formarían el triángulo intersubjetivo a partir del cual el sujeto tramita las nuevas transformaciones psíquicas necesarias para su incorporación en la sociedad y la cultura.

Por tanto, la subjetividad se produce en el entre, con los otros, siendo un nudo de múltiples inscripciones deseantes, históricas, sexuales, psíquicas, materiales, etc. Hablamos de producción porque consideramos lo subjetivo no como ya dado sino como un proceso, como un devenir, en permanente transformación. En este sentido, Najmanovich (2005) advierte que

La subjetividad no puede ser un carozo, una estructura fija, un núcleo estable e independiente. Estamos dejando de pensar en términos de sustancias, esencias o

estructuras para acceder a la fluidez y variabilidad de la experiencia contemporánea que exige considerar la productividad, la actividad, la circulación, la creatividad. (p. 46).

Algunos discursos actuales acerca de la infancia

“Los minúsculos universos infinitos de los niños son para el adulto una terra incógnita que, sin embargo, nos habita”

Aidelman y Collel, 2007

Desde el “descubrimiento” de la infancia, que Phillippe Aries sitúa hacia fines del Renacimiento y comienzos de la Modernidad, la sociedad, de la mano de saberes especializados tales como la pedagogía, la psicología, la pediatría entre otros, ha ido construyendo social y culturalmente la noción de infancia. Niños y niñas existieron siempre, pero fue esta época la que instaló una producción discursiva dominante acerca de los niños como sujetos heterónomos, a proteger, educar, gobernar, y dispositivos y prácticas institucionales consecuentes con ello.

En la actualidad, en el marco de los nuevos escenarios, los niños de carne y hueso, parecen, en una medida considerable, no encajar ni dejarse asir por las categorías modernas de infancia. Por consiguiente, han ido apareciendo nuevas formas de entender, nombrar y caracterizar a los niños de hoy, que circulan y hasta se han ido naturalizando especialmente en el ámbito educativo; y que colocan en primer plano la influencia de las nuevas tecnologías en la producción de subjetividad.

En este sentido, resulta paradigmático, el discurso pionero de Marc Prensky (2010), para quien existirían diferencias insondables e importantes discontinuidades entre lo que él denomina los “nativos digitales” y los “inmigrantes digitales”. El actual director ejecutivo de “Games2train” -compañía de aprendizaje basado en el juego- se pregunta:

¿Cómo denominar a estos “nuevos” estudiantes del momento? Algunos los han llamado N-GEN, por Generación en Red (net, en inglés), y también D-GEN, por Generación Digital. Por mi parte, la designación que me ha parecido más fiel es la de “Nativos Digitales”, puesto que todos han nacido y se han formado utilizando la particular “lengua digital” de juegos por ordenador, vídeo e Internet. ¿Cómo

denominar ahora, por otro lado, a los que por edad no hemos vivido tan intensamente ese aluvión, pero, obligados por la necesidad de estar al día, hemos tenido que formarnos con toda celeridad en ello? Abogo por “Inmigrantes Digitales”. (p. 5)

El autor fundamenta su planteo con comparaciones y diferenciaciones entre los nativos digitales, las nuevas generaciones; y los inmigrantes digitales; los que pegados a antiguas formas siguen intentando dialogar con ellos en un código que no es comprendido. Mientras que para Prensky (2010), los inmigrantes digitales naufragan en el nuevo océano de la era digital pegados al pasado, con una suerte de *conexión* a la antigua forma de hacer las cosas; los nativos digitales surfean las olas de estos nuevos mares con habilidad y con una capacidad *innata* para no naufragar que poseen fruto de su natural inmersión en el mundo de los ordenadores, los vídeos y videojuegos, la música digital, la telefonía móvil y los objetos tecnológicos por los que viven rodeados.

Por otro lado, continúa el autor, ante lo nuevo, los inmigrantes digitales van paso a paso; primero estudian el fenómeno, luego lo practican. En cambio, los nativos digitales van a un paso más acelerado; ante lo cual el autor propone no “retrasar la velocidad de los nativos (...), abandonar el paso a paso para ir más rápido” (Prensky, 2010, p. 8). Para el autor, los inmigrantes digitales poseen los “contenidos de la herencia”; los nativos por su parte, “los contenidos del futuro”. El autor propone que un buen educador debe aprender a manejar ambos tipos de contenidos, pero en la lengua de los nativos digitales.

Desde estos planteos, las nuevas generaciones han demostrado un cambio en sus modos de pensar, aprender, entender y atender. Para el autor, estos cambios encuentran fundamentos neurobiológicos, psicológicos y en los juegos aplicados al aprendizaje. Anima a los padres y educadores del siglo XXI a conectarse con los nativos digitales abandonando los formatos modernos de pensar, aprender, leer y escribir, para zambullirse en los nuevos códigos y así entablar un diálogo en donde los adultos aprenden de los más pequeños.

Siguiendo al autor, los nativos digitales presentan características tales como

Quieren recibir la información de forma ágil e inmediata; se sienten atraídos por multitareas y procesos paralelos; prefieren los gráficos a los textos; se inclinan por los accesos al azar (desde hipertextos); funcionan mejor y rinden más cuando trabajan en red; tienen la conciencia de que van progresando, lo cual les reporta satisfacción y recompensa inmediatas; prefieren instruirse de forma lúdica a embarcarse en el rigor del trabajo tradicional. (Prensky, 2010, p. 6).

Desde estas perspectivas se reconoce una gran brecha generacional entre adultos y niños y el modo que se sugiere para salvarla aparece ligado prioritariamente al “aggiornado tecnológico”. Así, las instituciones educativas lideradas aún por inmigrantes digitales, tendrían que implementar nuevos formatos y herramientas afines a toda una profusión de novedades tecnológicas para garantizar un proceso de enseñanza y aprendizaje adecuado a los nuevos modos de percepción. De este modo *“se impone una reconsideración urgente de métodos y contenidos”* (Prensky, 2010: 8) de cara al futuro, aunque cabe aclarar que este futuro se enuncia por el autor, la mayoría de las veces, como dado, inevitable y descontextualizado.

Desde una perspectiva un tanto más compleja e históricamente situada, Lewcowics y Corea (2004) abordan la influencia de las nuevas tecnologías señalan que en la actualidad a partir del conjunto de operaciones realizadas y repetidas para habitar los dispositivos tecnológicos (medios de comunicación y TIC) se va configurando un tipo de subjetividad mediática, como un modo de hacer con el mundo, un modo de hacer con lo real. Esta subjetividad estaría basada en la actualidad, la imagen, la opinión, y diferiría claramente a la subjetividad propia de tiempos institucionales, cuando los dispositivos obligaban a los sujetos a realizar un conjunto de operaciones para permanecer en ellos, y de este modo producían y reproducían un tipo de subjetividad asociada a la memoria, la conciencia, el saber.

Ahora bien, mientras estos últimos autores logran explicar los procesos de cambio en el contexto del desmoronamiento del Estado como metainstitución dadora de sentido, a la mirada de Prensky se le escapa una contextualización de la cuestión que por cierto siempre deviene política, pues no puede perderse de vista el vínculo dialéctico entre tecnología y contextos sociales; entre tecnología y mercado, ya que como nos enseña Merino Malillos (2010) las prácticas de uso concretas como las

significaciones que adquieren, depende de la forma en que la tecnología se inserta en los contextos.

¿Por qué sospechar de estos discursos?

“De las verdades consideradas eternas y universales, o de aquellas otras verdades efímeras constantemente exhaladas por los medios de comunicación, conviene desconfiar: hacer como si nada fuese evidente y ensayar nuevas refutaciones o provocaciones”

Paula Sibilia, 2009

Tal como se señaló anteriormente, cada período socio histórico promueve modos de subjetivación particulares a partir de los cuales los sujetos se configuran, y los discursos y sus contenidos específicos son parte de esta oferta de época. El lenguaje tiene estrecha vinculación con el poder, y es innegable su potencia performativa en la construcción de la sociedad y los sujetos. Del mismo modo que en la realidad social existe una lucha de clases, en el mundo discursivo se da una lucha por la significación, y en su esfera la democracia es un mito, puesto que existen ciertos conjuntos de leyes o reglas tácitas que establecen lo *decible* y lo *pensable* en cada momento histórico. Estas tendencias hegemónicas, instituidas como el verosímil de la época, gozan de mayoritaria aceptabilidad, legitimidad y circulan con eficacia gobernando el sentido común. No obstante, es sabido perviven discursos contra hegemónicos que resisten la dominación simbólica.

En este sentido, todo discurso es ideológico, constituye una producción de cualquier materia significativa en un momento dado, y en el marco de condiciones de producción determinadas. Lo ideológico, dice Verón (1980), es el nombre que se da al sistema de relaciones entre un conjunto significativo determinado y sus condiciones sociales de producción. Entonces interesa particularmente captar la posición socio-discursiva en la que surgen las expresiones.

Desde nuestra perspectiva, aún en construcción y sin ánimos de imponerse sino con la pretensión de ser enriquecida y revisada en futuras indagaciones, los discursos sobre “nativos digitales” actualmente parecieran constituirse en hegemónicos, y llevan implícito junto a su manera de nombrar los sujetos, una mirada de las instituciones, la educación, las relaciones intergeneracionales y la sociedad que consideramos requiere ser, al menos, problematizada.

Creemos, en primer lugar; que discursos como los anteriormente descritos, se presentan de manera estandarizada, descontextualizada y con pretensión de hacerse extensivos a otros contextos que, en la mayoría de los casos latinoamericanos, resultan diametralmente opuestos a los de EE.UU por ejemplo; país del cual emergen - entre muchas otras - las propuestas aquí analizadas. Para Inés Dussel (2012), desde estos discursos “se da por supuesto que la categoría generacional borra las distinciones de clase, género, etnia o territorios, y que la relación con los dispositivos tecnológicos es lo que define su experiencia” (p. 184). Sospechamos que estas propuestas no son inocentes y que, por el contrario, tienen una intencionalidad real de imponerse en esta época histórica como la manera dominante de entender a las nuevas generaciones; produciendo efectos tanto en los nuevos como en sus predecesores.

Dejar vacío el lugar particular del sujeto, de los contextos locales, de su propia historia personal y social; plantearlo más bien como algo homogéneo, transparente, estable y ahistórico estaría ubicándonos de nuevo ante aquella combatida concepción de subjetividad como “carozo”, como esencia, como núcleo acabado y podría, entonces, dirigir nuestras prácticas desde posturas categorizadoras, etiquetadoras y reduccionistas de la compleja relación subjetividad y contexto social. Este giro, o esta reedición a planteos que parecían haberse superado, quizás esconde sus pretensiones de legitimar prácticas de época que visualizan a los niños y niñas más como consumidores y objetos que como productores de nuevos sentidos. Los modos de subjetivación dominantes actuales, propulsados por el mercado, apuntan a ofrecer productos y lemas que tienden a homogeneizar los públicos tras un objeto a ser consumido, a partir del cual “se es alguien” y en torno al cual aparentemente todos “somo iguales” en el goce del mismo. La lucha y la desigualdad por alcanzar esos objetos en las arenas de una injusta sociedad de clases es dejada de lado tras los discursos del mercado que entienden que todos somos “libres e iguales” de alcanzar esos consumos. Sólo depende de cada uno: “Just Do It!”.

Por otro lado, sospechamos también de la idea sugerida de que, por haber nacido en un mundo digital, los nativos ya se manejan y bucean en él sin necesidad de aprender de los anteriores, de lo que las viejas generaciones tienen para pasarles.

Esta suerte de capacidades innatas en los nativos digitales, debe ser al menos puesta en tela de juicio. Es cierto que el manejo de las nuevas tecnologías es mucho más hábil en las generaciones que nacieron con ellas, pero, como expresa Dussel (2012), no está claro que el uso de las mismas “vaya en la dirección de una distancia crítica y reflexiva, de un tipo de trabajo con el saber que permita usos más complejos” (p. 188). De más está decir que los niños de clases sociales más desfavorecidas no acceden, usan y se manejan con la tecnología de igual modo que aquellos que sí tienen otras necesidades y ambiciones cubiertas.

No duda Prensky en decir que las viejas generaciones debemos ir abandonando el “paso a paso” para “ir más rápido” y en esta invitación creemos que se esconden algunas cuestiones que requieren al menos ser repensadas. ¿Aprenden los chicos con el *multitasking* y la velocidad? ¿Qué aprenden? O más bien, ¿Cómo lo aprenden? ¿Hay diferencias entre aprender, entender y atender? ¿Ir más rápido significa aprender más rápido? Para Inés Dussel (2012), el uso de las nuevas tecnologías en la escuela debería tender, o al menos intentarlo, a la toma de distancia reflexiva y crítica de los objetos de conocimiento, a la elaboración de argumentos que superen la opinión y los juicios veloces, atados a los gustos o sentimientos, y a la producción de otros tipos de lecturas y escrituras que permitan develar los sentidos de la información disponible en la red y convertirse en autores con voz propia de nuevos textos. La autora no desestima el uso de las nuevas tecnologías en la escuela, pero invita a dar un salto cualitativo entre su uso para “entretener” y “captar la atención” (como bien lo hace la televisión y las redes sociales) para pasar a ser un entorno en donde circulen, se produzcan, se revisen, se sospechen y se vuelvan a reproducir conocimientos científicos y académicos.

Por otro lado, resulta interesante rescatar el aporte de Balaguer Prestes (2009) quien nos permite criticar el efecto de los discursos que nombran a los niños como nativos digitales, porque tienden a invertir la relación educativa entrañando el riesgo de que la generación anterior termine por abstenerse de participar. Así, el autor habla de “generación del naufragio” para referirse al hecho de que los niños y jóvenes estarían solos y naufragan en el océano de la información. ¿Por qué están solos? ¿Son los vínculos de los sujetos con la tecnología los más relevantes en la producción de la subjetividad o estos discursos están dejando de lado otros vínculos

fundantes del sujeto (padres, maestros, otros, etc.)? ¿Las nuevas tecnologías ponen necesariamente en jaque a los procesos de transmisión cultural? ¿Se invertirían verdaderamente los roles?

Ante esto Prensky (2010) argumenta que las antiguas generaciones debemos dar paso a los “contenidos del futuro”, entre los que se destacan “lo digital y lo tecnológico: software, hardware, robótica, nano-tecnología, genomas, etc.” (p. 8) para los cuales los inmigrantes no estarían preparados. Si es así, ¿qué lugar ocupan los padres, educadores, adultos en el vínculo con aquellos que están deviniendo sujetos? Si los sujetos se configuran como tales en el interjuego de los vínculos con los otros, y son esos otros, gracias a la memoria, quienes los anudan a una historia personal y social colectiva; ¿Qué sucede con la transmisión cuando la tecnología se impone como ese gran único Otro con el que los nuevos dialogan?

Algunos autores aportan, ante este interrogante, algunas metáforas acerca del papel fundamental de la escuela y del educador en la producción de la subjetividad que se presentan relevantes. Sólo por nombrar algunos ejemplos, con Paulo Freire emergió un docente que promueve una educación dialógica, crítica y participativa que ayuda a los oprimidos a tomar conciencia de su opresión y caminar hacia la liberación. También algunos hablan de aquel docente que “hace escuela”, una escuela sin condiciones, sin requisitos para todos aquellos que nunca llegaron a ella (como el maestro errante Simón Rodríguez, caracterizado lúcida y poéticamente por Walter Kohan (2013); o hay quienes aluden a la imagen del educador como narrador, aquél que tiene una “función arcóntica en el sentido del *arkhé*, del lugar de la memoria” (Frigerio, 2005: p. 7). Para esta autora, la escuela tiene una función arcóntica “que permite, en el juego entre el adentro y el afuera, construir al sujeto. Es una función de apuntalamiento, algo que ofrece la base para un apoyo y un punto de partida para un despliegue. (Frigerio, 2005: p.7)

Para Schlemenson (2000) la palabra del maestro en el aula permite el despliegue intersubjetivo y, al mismo tiempo que la pronuncia tendría que dejar espacio para la palabra de los niños en una actitud de escucha que no siempre es la más fácil ni la mejor practicada en los contextos escolares.

Con estos aportes se vislumbra que, hoy más que nunca, los adultos en general y en particular los docentes, no pueden desentenderse del lugar de pasadores de la herencia. Sin desestimar lo que los niños y niñas traen y ya saben, la función como educadores tiene que ver con ofrecerles a los nuevos el legado de la herencia cultural de un pueblo, de una sociedad; para que con ella revisen y repiensen esos “contenidos del futuro” y el futuro que imaginan para ellos. Como afirma Estanislao Antelo (1999) “un profesor es un pasador ¿Qué es lo que pasa? Por un lado pasa lo que otros le han dado (...), pero no sólo pasa lo que los otros le han dado sino que pasa también el resultado de su propio trabajo sobre lo que ha recibido” (p. 17).

Por otro lado, si hoy las nuevas tecnologías se presentan como los medios a ser usados en las aulas para pasar los contenidos a los nuevos, cabe la pregunta: ¿La tecnología es neutra? ¿Tiene mayoritariamente bondades? ¿Qué hay de su estrecha ligazón a los modos de subjetivación predominantes dentro de la Sociedad de Control, en sentido deleuziano? ¿Por qué la presión política y económica para su incorporación?

Algunas pistas a estos interrogantes son aportadas por Deleuze (1999), para quién, en oposición a la sociedad disciplinaria moderna, actualmente hemos entrado en lo que denomina *sociedades de control*. Éstas se caracterizan por constituir un régimen de dominación al aire libre, en espacios abiertos, posibilitado por las nuevas tecnologías, a través de las que se puede conocer la posición de los sujetos en cualquier momento, una suerte de “*modulación universal*” que prescinde de los centros de encierro. La vigilancia no es directa, como en las sociedades disciplinarias, con lo que se consigue instalar en los individuos una sensación de aparente libertad que hace aún más efectivo el control y resulta que, en estas nuevas sociedades, toda vez que los sujetos entran a una página de internet o usan una tarjeta, sus movimientos quedan registrados y constituyen una información muy útil para que el mercado oriente el consumo, a través del marketing y los medios de comunicación.

3. Aspectos metodológicos

El Proyecto de Investigación en el que se enmarca esta ponencia aborda su objeto de estudio desde una lógica cualitativa, exploratoria e interpretativa, que intenta desarrollar una indagación con la profundidad necesaria para comprender los procesos de producción de la subjetividad. Esta perspectiva conlleva la posibilidad de recoger la visión de los sujetos acerca de la escuela y reconstruir la compleja trama de significaciones que atraviesan sus prácticas.

En el caso del presente trabajo, se trata de una indagación teórica para el enriquecimiento del contexto conceptual de la investigación, que se hizo necesario en la instancia del proceso donde nos encontramos.

4. Resultados alcanzados y/o esperados

“Nunca llevamos a un niño de la mano. Siempre nos lleva él a nosotros, nos trae”

Umbral, Francisco, 1995

Resulta indiscutible que los escenarios actuales han sufrido transformaciones y que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación han ganado creciente influencia, interpelando el lugar de las familias, la escuela, el saber, los educadores. De modo que se hace imprescindible terminar con la rigidez de un funcionamiento institucional inercial que resiste el cambio y se aferra a categorías modernas de las que los niños actuales se sustraen todo el tiempo.

No obstante, consideramos que las nuevas respuestas a los sujetos y sociedades de nuestro tiempo, tienen que partir de los colectivos locales y de su propia capacidad de nombrarse. De otro modo se estaría reproduciendo la pretensión homogeneizante de la imagen moderna de infancia que todo lo categorizaba y ordenaba según una perspectiva naturalizada y presentada como única válida.

En este sentido se hace necesario lanzar la sospecha sobre algunos discursos importados que circulan y se utilizan hegemónicamente para nombrar las nuevas infancias, tarea que ha perseguido el presente trabajo, aunque sea de manera

incipiente. Vale hacer un esfuerzo colectivo en develar los posicionamientos políticos hegemónicos subyacentes, que dan por trazado el rumbo del mundo según las coordenadas del capitalismo global que se presenta como único modo de subjetivación que propone este momento histórico. Sospechamos de estos discursos sobre los niños porque son totalizadores, se presentan sin fracturas, limitando la subjetividad a la reproducción dentro de tramas no creativas (Sterbach y Rojas, 1994).

El campo de la educación es el lugar privilegiado para repensar un proyecto pedagógico-político en el que las viejas generaciones aprendamos los lenguajes y códigos de las nuevas infancias, sin dejar de lado la necesidad de la transmisión y recreación de la memoria colectiva. En este diálogo crítico entre pasado, presente y futuro, las mediaciones adultas son necesarias para habilitar espacios que brinden a los sujetos la oportunidad de nombrarse a sí mismos, alzar la propia palabra y elegir activamente su papel en el mundo desde discursos gestados localmente y producto de búsquedas y participación colectivas.

5. Bibliografía

Antelo, E. (1999). Instrucciones para ser profesor. Pedagogía para aspirantes. Buenos Aires: Santillana.

Aulagnier, P. (2007). La violencia de la interpretación: de Pitágoras al enunciado. Buenos Aires: Amorroutu.

Ballaguer Prestes, R. (2009). Ni nativos ni inmigrantes: llamadles náufragos digitales, UDELAR disponible en: <https://ubaculturadigital.wordpress.com/2009/02/27/ni-nativos-ni-inmigrantes-llamadles-naufragos-digitales/>

Deleuze, G. (1999). Post-scriptum sobre las sociedades de control en "Conversaciones 1972-1990". Ed Pretextos.

Dussel, I. (2012). Más allá del mito de los "nativos digitales". Jóvenes, escuela y saberes de la cultura digital en Southwell, M., (Comp.). Entre generaciones: exploraciones sobre educación, cultura e instituciones. Rosario: Homo Sapiens.

Fernández, Ana M. (2006). Las lógicas colectivas, imaginarios, cuerpos y subjetividades. Editorial Biblos. Colección sin fronteras.

Frigerio, G. (2005). Educar...ofrecer a las nuevas generaciones un futuro. Revista Ensayos y Experiencias, N° 22.

Kohan, M. (2013). El maestro inventor. Simón Rodríguez. Buenos Aires: Miño y Davila.

Lewcowics, I. y Corea, C., (2004). Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas. Buenos Aires: Paidós Educador.

Merino Malillos, Lucía (2010), "Nativos digitales: Una aproximación a la socialización tecnológica de los jóvenes". disponible en <http://www.euskonews.com/0548zbnk/gaia54803es.html>

Najmanovich, D. (2005). Pensar la subjetividad. Complejidad, vínculos y emergencia en "El juego de los vínculos. Subjetividad y redes: figuras en mutación". Buenos Aires: Biblos. Colección sin fronteras.

Prensky, M. (2010). Nativos e inmigrantes digitales. Cuadernos SEK 2.0, Edita: Distribuidora SEK, S.A. Impresión: Albatros, S.L. Depósito legal: M-24433-2010 disponible en: [http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20\(SEK\).pdf](http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf)

Schlemenson, S. (2000). Subjetividad y escuela. En G. Frigerio, M. Poggi y M. Giannoni (Comp.). (2000). Políticas, instituciones y actores en educación. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Sterbach, S. y Rojas, M. (1994). Cultura y subjetividad: un desencuentro fundante en "Entre dos siglos. Una lectura psicoanalítica de la posmodernidad". Lugar Editorial

Urresti, M. (2008). Nuevos procesos culturales, subjetividades adolescentes emergentes y experiencia escolar. En Tenti Fanfani, E. (Comp.). Nuevos temas en la agenda de política educativa. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Verón, E. (1980). La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad.
Barcelona: Gedisa.