

El dispositivo adolescencia en espacios educativos

EDDIE IVÁN TORRES-LEAL¹



Resumen

En el transcurso de las experiencias teóricas se ha utilizado un enfoque de análisis sobre la adolescencia a partir de la noción del *discurso pedagógico* (Emmanuele, 1998), del que se desprende este ensayo. Aquí se aborda la terminología adolescente y se intenta abordarla como un dispositivo. Como objetivo, se busca tener una perspectiva más amplia de las definiciones que, socialmente y en los espacios educativos, se presentan como explícitas sobre los jóvenes. Para ello, se ha procedido a un rastreo arqueológico del concepto de adolescente, enlazándolo con las nociones foucaultianas de poder y discurso, para así contrastarlas con los enfoques teóricos educativos que, a partir de la psicología, nos dan una concepción “legitimada” sobre la adolescencia. Como resultado, se ha tenido una postura crítica que reorienta la definición que se tiene del adolescente, que actualmente funciona como un dispositivo en donde operan múltiples discursos, que a la vez son parte de uno mismo, para implementar en políticas de seguridad, de disciplinamiento, de prevención, de salud, de territorio y de pedagogización. Esta revisión crítica aporta nuevas formas de encarar la investigación que se enfoca a las problemáticas de la juventud al orientar el foco de análisis no sólo al joven, sino a lo que se ha hecho e impuesto en él.

Palabras clave: Adolescencia, Discurso, Dispositivo, Educación.

Adolescence as a Device in Educational Spaces

Abstract

In our way through the theoretical experiences we have used an analytical approach to adolescence from the notion of Pedagogical Discourse (Emmanuele, 1998) since which this essays comes to life. Here the terminology of adolescence is addressed and defined as a device. As an objective, we look forward to have a wider perspective of the definitions of adolescence that, socially and in educational spaces, are introduced as explicit. We will link it with the Foucauldian notions of power and discourse in order to contrast it with theoretical approaches of Education that from a psychological point of view give us a “legitimized” conception of adolescence. As a result, we have adopted a critical stance that redirects the definition of the teenage, which is presently working as a device where multiple speeches operate, that, at the same time, are a part of a same discourse that allows the application of security, behavioral, preventive, health, territorial and pedagogical policies in teenagers. This critical revision contributes with new ways of facing researches that work on youth issues by directing the focus of the analysis, not only to the teenager but to what it has been done and imposed to him.

Key words: Adolescence, Discourse, Device, Education.

Recibido: 4 de mayo de 2017
Aceptado: 21 de julio de 2017
Declarado sin conflicto de interés

¹ Doctor en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Rosario, Argentina. aztlan_coatl@hotmail.com

Introducción

A través del proceso de investigación en educación se generan nuevas reflexiones, definiciones y posturas políticas respecto al trabajo educativo. Dentro del proyecto de tesis denominado “Educación y valores de la postmodernidad. Un estudio desde el pensamiento de los adolescentes”¹ realizado en torno al Doctorado en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina y asentado en el Instituto Rosario de Investigación en Ciencias de la Educación (IRICE) de CONICET, Argentina, se ha desarrollado un camino teórico y práctico en el que los análisis se vuelven minuciosos y las definiciones se van poniendo en cuestionamiento. Específicamente, en el caso de este ensayo se abordará el término adolescencia, cuyo empleo y sus consecuencias han acaparado los espacios sociales, entre ellos, las instituciones educativas. En una parte de la presente investigación el concepto adolescencia se sujeta a un rastreo histórico y de crítica teórica, a fin de entender las relaciones sociales y las determinaciones en cuanto a políticas públicas y planes educativos enfocados a los adolescentes, que son mediados por las enunciaciones de la sociedad disciplinaria y respaldados por la tradición científica.²

Al analizar a la adolescencia como un dispositivo se busca abordar este concepto desde la perspectiva del poder, que se nutre del discurso pedagógico (Emmanuele, 1998)³ para sostener –por tanto–, las acciones educativas que se ejercen sobre la juventud. Estas acciones son sustentadas por múltiples “patas” discursivas, como la penitenciaria y de la salud, que impactan en todas las áreas del conocimiento social de la realidad; los sujetos en la etapa denominada adolescencia sufren determinaciones hacia a su comportamiento y sus necesidades según el sentido común que está fundado en la lógica del pensamiento dominante. Así entonces, tanto una escuela secundaria, un instituto carcelario o un programa de políticas públicas de la juventud se encuentran atravesadas por prescripciones teóricas que encuentran su materialidad discursiva en estos espacios.

Lo que se pretende con este trabajo es que, además de abordar una problemática educativa desde varios campos del pensamiento (político, económico, psicológico, filosófico, entre otros) y encararla como un eje importante en el entramado de las relaciones sociales y del poder, también se dé cabida a una sensibilización ante la juventud, que estime y busque

dilucidar las causas de este encono constante entre jóvenes y adultos, que encuentra fuertes puntos de algidez en fenómenos sociales como la criminalización de la juventud y la desestimación de las expresiones y proclamaciones que realizan los jóvenes. En otras palabras, entender a la adolescencia como un dispositivo de control que da materialidad a las relaciones de dominación y que aporta elementos para el estudio de las subjetividades en espacios educativos enfocados a la juventud.

Esta revisión teórica utiliza algunos elementos metodológicos que se fundamentan en la perspectiva foucaultiana *arqueológica*, que busca la explicación de las cosas que se internalizan en el común de la gente a través de su indagación histórica, una especie de “desentierro” o “excavación”. Emmanuele lo explica de la siguiente manera:

Es que valerse de la historia bajo la pretensión de interrogar el devenir presente signado por ese incesante movimiento de entreveros entre lo macro y lo microsociedad, nos enfrenta a ciertas *rarezas* del poder de afirmación. A una gigantesca antigüedad de aquello que hemos naturalizado como verdadero” (Emmanuele, 2012:8).

En este caso, la naturalización de la adolescencia y su uso y práctica común se pone en cuestionamiento al indagar sus cruces discursivos. Por eso es conveniente revisar dichos cruces que se generan en torno al término adolescente, para así ampliar el análisis de la perspectiva que gira en torno de esta palabra y su materialidad concretada en acciones. Este objetivo va atado a la impronta de revalorizar al sujeto y reivindicarlo, pues si bien el foco teórico de este ensayo está más apegado a los discursos, se considera que un cuestionamiento de los mismos conlleva una reafirmación de los sujetos que están buscando que sean “sobredeterminados” (en este caso, los llamados adolescentes).

La ciencia y el imaginario popular se retroalimentan y configuran una idea de adolescente, la cual contribuye a la dominación y control social del mismo. Por eso mismo, este ensayo busca poner en cuestión este concepto y sus implicaciones.

Breve rastreo histórico de la definición de adolescencia

Desde ciertas perspectivas de la psicología que se desarrollarán en los siguientes párrafos, la adolescencia estaría vinculada con el conflicto y se contrapon-

dría con la edad adulta. Entonces, la educación, a través del discurso pedagógico, hace uso de estos planteamientos para llevar a cabo acciones que se perfilan hacia un estado de cosas previamente determinado por las líneas del poder. Ahora bien, es necesario saber cómo se generaron esas prescripciones sobre los sujetos en el devenir histórico, y para esto, el análisis se estará enfocando a estudios en psicología que abordan la definición adolescencia (sin desmerecer que desde la perspectiva de otras ciencias también se maneja el término). No obstante, cabe señalar la existencia de cruces y relaciones entre las producciones científicas, y es así que alguna definición que surgió en el estudio de alguna disciplina a la vez puede ser usada por otras para analizar fenómenos sociales diversos.

En lo que se refiere a este ensayo, es menester precisar que el discurso en la historia hace una labor trascendente en la formación de las situaciones históricas (valga la redundancia) que se internalizan en las sociedades. Todo uso del lenguaje y de terminologías y subdivisiones de las mismas lleva consigo una fuerte carga de intencionalidades que buscan generar situaciones determinadas, esto se puede explicar de la siguiente manera:

El discurso remite a una verdadera trama de materialidades simbólicas donde se producen juegos estratégicos y polémicos de lucha a partir de ciertas condiciones políticas, las que –a través de diversas prácticas y procedimientos– conforman el suelo posibilitador de formas históricas de verdad y, por ende, de sujetos” (Annoni, 2004:8).

Esto quiere decir que las condiciones en que se encuentra la palabra adolescencia y las críticas y descripciones que se le dan obedecen a un juego de usos deliberados del poder y de fuerzas que durante el tiempo se fueron creando acorde a las condiciones sociales que se iban generando a través de la historia. Para Varela y Álvarez-Uría (1997) el término infancia y sus subdivisiones traen consigo toda una composición que históricamente se ha gestado desde la toma de decisiones de quienes gobiernan los comportamientos hasta quienes reciben las consecuencias de esas decisiones; tal es así, que las características del infante han variado según las condiciones económico-políticas de las sociedades, centrandó su análisis en las occidentales. Según las autoras, desde la época del Renacimiento el concepto de infancia fue acuñándose en Europa y se crea al momento en que se establece una educación que

formaría una sociedad acorde al nuevo sistema clasista, y qué mejor que preparar desde edades tempranas para esa nueva categorización. En cuanto al concepto que compete a este trabajo se crea en siglos posteriores: “Una nueva diferenciación, también desde el punto de vista terminológico, se perfila en el siglo XVIII siempre en relación con dichas clases: infancia y adolescencia se separan definitivamente; y ya en el siglo XIX el bebé aparece como nueva figura” (Varela, Álvarez, 1997:23). Sin embargo, la fuerza y firmeza del término no se tiene aún, y esta se adquiriría en años más recientes, lo que, como se ha dicho reiteradamente, obedece a situaciones sociales preestablecidas.

Para el caso específico de la adolescencia, su uso más fuerte tuvo lugar en el siglo XX, cuando la educación buscó ser más abarcativa y, según Walkerdine (1997), se da a partir de la supuesta preocupación por la creciente delincuencia juvenil y principalmente para contener la oleada revolucionaria que venía desde Rusia. En este sentido, para la autora:

“Así, el interés por la adolescencia dictó el tipo de educación y los cambios que se necesitaban. Esto ocasionó una presión continua al respecto de la edad en que debía dejarse la escuela y a la división de la escolarización en tipos distintos según la edad (...) Así, la educación de los niños pequeños de acuerdo a principios libres e individuales fue un imperativo no sólo para la promoción del desarrollo sano, sino también para resolver los problemas relacionados tanto con el crimen juvenil como con el extremismo político” (Walkerdine, 1997:128).

Décadas más tarde, en otros escenarios, este pensamiento adquiriría mayor forma en la obra de Jean Piaget, quien le da un contexto psicológico a la infancia y la sitúa como una etapa de momentos coyunturales en la formación del pensamiento, que requiere una subdivisión en estadios.⁴ Esta serie de contribuciones serían fundamentales para plasmar la idea de niñez y para contextualizarla científicamente, producto de investigaciones que tienen un origen biológico y dan cabida a una extrapolación a los espacios escolares determinados y la creación de currículos.

Posteriormente, se presentarían más claramente en la descripción de las etapas de la infancia; así, en 1964, en su libro “Seis estudios de psicología” desglosa cada fase y abunda sobre sus características mentales. En el caso de la adolescencia, profundiza sobre el plano social en el que se desarrolla el estadio de las *operaciones formales*, que pertenece al rango de edad en

cuestión. La siguiente cita ilustra algunos rasgos fundamentales que este autor concede a la etapa adolescente:

A los once años, cuando se ha iniciado este pensamiento formal, es posible la construcción de sistemas que caracterizan la adolescencia: las operaciones formales facilitan, efectivamente, al pensamiento un poder totalmente nuevo, que equivale a desligarlo y liberarlo de lo real para permitirle trazar a su antojo reflexiones y teorías. La inteligencia formal señala pues el despliegue del pensamiento y no debe sorprendernos que éste use y abuse, para empezar, del imprevisto poder que se le ha concebido. Esta es una de las novedades esenciales que opone la adolescencia a la infancia: la libre actividad de la reflexión espontánea” (Piaget, 1995:86).

En este punto, su análisis se centra en el aspecto mental referido a la inteligencia que da forma a la idea tan concurrida que aduce a esta etapa como la parte de la infancia en la que se es capaz de realizar operaciones mentales propias de una construcción mucho más compleja. Pero esta formalidad descrita no escapa de la crítica, como en el mismo párrafo citado se expresa, *pensar* es traducido en *abusar del pensamiento*, y con esto se busca explicar que se está hablando de un uso irresponsable del poder, ese poder que es brindado por la capacidad de pensar y formular.

Ante esto ¿se estaría hablando de rebeldía? Precisamente, el análisis piagetiano rebasa el simple estudio de las etapas del pensamiento, pues si se interpreta su posicionamiento es posible encontrar determinaciones que traspasan el plano de la inteligencia e influyen en lo social. Para el devenir de la educación en la historia, esta parte es más que relevante, porque indica un punto de partida para generar pautas pedagógicas y curriculares encaminadas a entender al adolescente como un sujeto que hay que moderar y contener. Aun cuando desde la perspectiva piagetiana esto no se plantea como el objetivo de su teoría, la lectura de la misma no sólo se puede entender en lo que dijo, sino en sus alcances.⁵

Desde un análisis del poder⁶ esto adquiere un peso fundamental, no sólo para la creación de planeaciones curriculares y de formación docente, también en el marco político-económico que rige los cambios históricos. Pero estos cambios se habían dado antes de que Piaget los propusiera, lo que quiere decir que el sustento está principalmente establecido por lineamientos propios del sistema y

del gobierno de las voluntades, como Walkerdine lo explica en la siguiente cita:

Lo que permitió que la adolescencia se singularizase como un período específico (diferente de la infancia y de la edad adulta) fue, en primer lugar, un modelo de desarrollo basado en etapas. Se empleó este modelo en etapas como justificación para una ruptura a los once años. Dadas ciertas consideraciones sobre la provisión de educación superior, la preparación del personal obrero y demás, dicha ruptura supuso que debía asimismo introducirse la selección, de modo que fue un <<feliz accidente>> que la psicología tuviese las herramientas para proporcionarla” (Walkerdine, 1997:129-130).

Aquí se evidencia una intencionalidad clasista adherida a la división en etapas de la infancia en el contexto escolar y sobre todo un discurso que se apropia de una legitimidad que es buscada en las producciones científicas. Lo que da cabida a mostrar que las afirmaciones de varios psicólogos y pedagogos —con Piaget a la cabeza— tienen un origen posterior a los cambios coyunturales que se deslindan de la parte social en el plano político y económico.

Para ello, la adolescencia se contextualiza en la historia como una creación, es decir, la producción de un discurso que se funda a partir de la lógica del poder cuya consolidación se nutre de otro discurso científico que le da cuerpo para su reforzamiento por medio de un elemento fundamental: la pedagogía.

El uso materializado del término adolescencia para una estructuración escolar no se queda en una simple serie de lineamientos de planeación; también tiene un impacto en los denominados y etiquetados como adolescentes y en la sociedad en general, por eso ahora conviene ver cómo esta situación arrastra una serie de consideraciones hegemónicas en torno a la juventud y sus análisis de comportamiento y de qué manera interviene la “normalización”. Siguiendo la línea de Piaget se tiene la siguiente afirmación:

La auténtica adaptación a la sociedad se llevará a cabo, finalmente, de forma automática cuando el adolescente cambie el papel de reformador por el de realizador... Así pues, no deben inquietarnos las extravagancias y los desequilibrios de los mejores entre todos los adolescentes. Aun cuando no sean suficientes los estudios especializados, el trabajo profesional, una vez separadas las últimas crisis de adaptación, restablece con toda seguri-

dad el equilibrio e indica de esta forma, definitivamente, el acceso a la edad adulta” (Piaget, 1995:92-93).

Estos enunciados ponen de manifiesto que desde una lógica predominante la juventud es un sector “problemático”, y que todos sus comportamientos extravagantes tienen una suerte de “reparación” en la medida que se tornen cada vez más hacia el comportamiento de los adultos. ¿Qué significa esto en educación? Que es necesaria la acción coactiva de quienes la tienen a cargo (las generaciones adultas) sobre las nuevas generaciones para prevenir un desorden social surgido del desequilibrio propio de los sectores de edades “inferiores”. Siguiendo esta lógica, el poder en educación adquiere un carácter preventivo, ya sea de la delincuencia o el alboroto social. Además, afirma que el sector social, que cuenta con el poder de tomar las decisiones, es la parte “cuerda” y que mantiene ese equilibrio “carente” en otras partes. Con este panorama es posible profundizar en la idea de que la adolescencia es un dispositivo, esto es, en las líneas de tensión y poder que se dan entre los discursos, es algo que permite verlas y palparlas.

La adolescencia como dispositivo

El adolescente se asume a sí mismo a partir de diversas cuestiones que rebasan ese tan justificado paso biológico que desde la ciencia evolutiva se trata de explicar. Su condición de joven y sus implicancias están circunscritas en la determinación explícita de hombre, la que tiene también todo un contorno histórico: “No es precisamente la naturaleza la que produce el hombre como tal, sino una suerte de oscuro cruce, de convergencia de múltiples niveles de sobredeterminación simultáneos que involucran causas diversas y contradictorias con sus diferentes valores de determinación” (Emmanuele, 1998:51). El sujeto determinado es pensado previamente y su toma de postura acorde a sus características de edad, género, condición social, etcétera, pueden ser efectos de una reproducción de las formas que involucran un discurso demarcado y revestido.

El término adolescencia remite desde su existencia a una serie de cruces que implican variables de diversos tipos; no sólo se trata de una subdivisión de las etapas de la vida humana, también tiene alcances en el devenir de sí mismo, es decir, la catalogación de una población adolescente implica subjetivar a los individuos, los cuáles se inscriben en una serie de

líneas que los atraviesan como campo poblacional por relaciones de saber y de poder:

“...un dispositivo implica líneas de fuerzas. Parecería que éstas fueran de un punto singular a otro situado en las líneas precedentes; de alguna manera “rectifican” las curvas anteriores, trazan tangentes, envuelven los trayectos de una línea con otra, operan idas y venidas, desde el ver al decir e inversamente, actuando como flechas que no cesan de penetrar las cosas y las palabras, que no cesan de librar una batalla. La línea de fuerzas se produce “en toda relación de un punto con otro” y pasa por todos los lugares de un dispositivo... Se trata de la “dimensión del poder” y el poder es la tercera dimensión del espacio interno del dispositivo, espacio variable con los dispositivos. Esta dimensión se compone, como el poder, con el saber” (Deleuze, 1988:2).

Un dispositivo implica, entonces, un conjunto de cruces anclado en su materialidad, la cual no se estaciona en un campo espacial específico sino que transcurre por el entorno que se ejerce sobre él. En el caso de la adolescencia, su análisis va más allá de la necesidad de observar al joven comprendido en el campo de edad que lo marca como adolescente dentro de espacios escolares, como se entendería a simple vista, porque su materialidad discursiva (Emmanuele, 1998) no sólo tiene su vehículo en los escenarios del aula y la institución escolarizada, puesto que su implicancia política se manifiesta en la diversidad de momentos que ésta tiene como espacio social. Es decir, la adolescencia es más que una fase del pensamiento o la vida humana, también es un campo poblacional que desarrolla relaciones y entrecruces de poder en las sociedades de control y disciplinamiento.

El dispositivo adolescencia se podría entender como una sobredeterminación anclada a una variable biológica, es decir, ser adolescente implicaría transcurrir por una etapa determinada de la vida, pero ésta es trascendida cuando en torno a ella giran diversas líneas y cruces de las mismas que se añan al control social. De esta manera, ser adolescente no sólo es una condición biológica, también es sociopolítica y se nutre de discursos de índole médica, jurídica, militar, pedagógica. En *El orden del discurso*, Foucault hace un mapeo de la diversidad de elementos que convergen en torno a lo discursivo:

“Creo que esta voluntad de verdad basada en un soporte y una distribución institucional, tiende a

ejercer sobre los otros discursos –hablo siempre de nuestra sociedad– una especie de presión y como un poder de coacción. Pienso en cómo la literatura occidental ha debido buscar apoyo desde hace siglos sobre lo natural, lo verosímil, sobre la sinceridad. Y también sobre la ciencia –en resumen– sobre el discurso verdadero. Pienso igualmente en cómo las prácticas económicas, codificadas como preceptos o recetas, eventualmente como moral, han pretendido desde el siglo XVI fundarse, racionalizarse y justificarse sobre una teoría de las riquezas y de la producción; pienso además en cómo un conjunto tan prescriptivo como el sistema penal ha buscado sus cimientos o su justificación, primero naturalmente, en una teoría del derecho, después a partir del siglo XIX en un saber sociológico, psicológico, médico, psiquiátrico: como si la palabra misma de la ley no pudiese estar autorizada en nuestra sociedad, más que por un discurso de verdad” (Foucault, 2007:5).

De la misma forma que el sistema penal ha discursado por convergencias de diversas índoles, el discurso pedagógico está entre esas cuestiones que se nutren mutua y constantemente. Es así como la pedagogía encuentra cuerpo y nociones verdaderas al alimentarse de prácticas militares, hospitalarias e incluso carcelarias; y el dispositivo adolescencia se abastece de estas prescripciones en la medida que es una construcción histórica y sobre todo es una imposición pensada en los individuos y sus acciones. Ahora conviene ver cómo se muestra en la materialidad esta noción histórica a través de sus líneas de fuerza.

La materialidad discursiva en la adolescencia

Desde el estudio realizado por Foucault (1975/2008) en *Vigilar y castigar* las redes del poder operan en sus múltiples facetas, de forma que un discurso no se ancla en un espacio determinado congruente con su carácter institucional y señala muchos otros, como en “el taller, en el ejército, en la escuela reina una verdadera micropenalidad del tiempo... de la actividad... de la manera de ser... de la palabra... del cuerpo... de la sexualidad...” (Foucault, 2008:208). Es decir, todos los elementos de exclusión propios del discurso aparecen concebidos en cada espacio que se dota de dispositivos diversos.

La materialidad discursiva está presente en todos los ámbitos que se manifiestan en las instituciones, como diría Emmanuele “circula por todo el espacio

político social” (1998:66), de tal forma que no se puede analizar sólo desde una institución específica, y por eso es menester revisarla desde un dispositivo que incluye las líneas que sirven como vehículo de esos modos diversos. Para este caso, la institución educación se ha nutrido del concepto adolescente para concretar modos y medios de dominación; al definirlo como un ser biológico no hace más que crear en torno a él una investidura que lo sujeta a características y comportamientos propios que condicionan su conducta. De ahí se desprende otra idea, la del uso de los opuestos, pues mientras al joven se le asignan una serie de falencias (descritas en el apartado que aborda su perspectiva histórica), se cae en el juego de patologizar a esta etapa del ser humano, lo que deviene en usar la terminología médica para contribuir a su intervención en el desarrollo de la misma. La oposición *normal / patológico* en que ahora recaen todos los grupos de control poblacional plasman en la adolescencia múltiples modos de diversificar su discurso:

Lo normal y lo patológico conforma parámetros que rápidamente se deslizan con eficaz aplicación en todos los campos: jurídico, médico, pedagógico, psicológico. Y es la distribución social del trabajo, su progresiva complejización y consecuente clasificación, el punto –quizás más álgido– que evidencia el nudo económico político que enlaza la Salud con la Educación” (Emmanuele y Cappelletti, 2001:67).

El joven del campo poblacional establecido como adolescente queda sujeto a adquirir un razonamiento de sí mismo que va más allá de su significación, porque lo que importa es cómo funciona y opera en las acciones precisas. De esta manera se habla de políticas públicas preventivas para sectores juveniles, normativas especiales, centros de rehabilitación propios para adolescentes, escuelas secundarias y preparatorias que abarcan este campo de edad, campañas de salud sexual y reproductiva dirigidas expresamente a este sector, es decir, la materialidad discursiva encuentra múltiples formas y medios para operar sobre la juventud a partir del uso de la patología como característica principal del dispositivo adolescencia.⁷

Entendiendo que el discurso opera a través de la exclusión, el control y la sumisión (Foucault, 2007), los puntos de materialidad se generan en torno a construcciones sociales que se imponen a la población. La adolescencia excluida por medio de las prohibiciones a las que es objeto, propias de su alusión a

la inmadurez, se ve controlada por el disciplinamiento que implica regular su conducta al considerarla impulsiva y en cierta medida peligrosa, y es subsumida y atrofiada a través de rituales hablados asociados a la idea de la necesidad de “asumir obligaciones” o “prepararse para el mundo real”. Estas prescripciones descansan en un suelo firme que la ciencia –lejos de jugar con esa supuesta imparcialidad y desideologización– contribuye a asentar. Así, retomando la crítica a Piaget (1995), este autor afirma que “...podríamos decir que hay personalidad a partir del momento en que se constituye un <<programa de vida>> (Lebesplan) que sea a la vez fuente de disciplina para la voluntad e instrumento de cooperación” (Piaget, 1995:88). Esto se dice a partir de esta consideración de la adolescencia como la etapa en que se encuentra la personalidad, y esta personalidad es entendida como el hecho de elegir un proyecto de vida, es decir, se habla de una obligación, por consiguiente de control, exclusión y sumisión.

En el adolescente se trabaja sobre su voluntad, en donde se expone y procura un comportamiento adulto, que significa la capacidad para ser obedientes, entonces se habla de una restricción de las libertades y un juego con las mismas, ‘entre más libre se siente, más sometido se está’. Es por eso que funciona como dispositivo, porque en él operan los múltiples discursos, que a la vez son parte de uno mismo. De esta manera, sobre un solo sector poblacional se pueden implementar políticas de seguridad, de disciplinamiento, de prevención, de salud, de territorio y de pedagogización.⁸ Estas últimas son relevantes, porque la pedagogía hace uso del discurso con cautela y una forma sutil de trabajar en el plano de los opuestos (normal y patológico):

La calificación de las conductas y los derechos a partir de los valores opuestos del bien y el mal; en lugar de la división simple de lo prohibido, tal como lo hace la justicia penal, se hace una distribución entre un polo positivo y un polo negativo; toda conducta cae en el campo de las buenas y las malas notas, de los buenos y de los malos puntos” (Foucault, 2008:210-211).

Lo bueno y lo malo se establece y se impone sobre el adolescente a partir de la restricción y de la descalificación, pero también de una supuesta estimulación y el otorgamiento de responsabilidades, que lo encaminan hacia la encrucijada de elegir entre el camino “correcto” o “incorrecto”.

Conclusiones y pautas de discusión

El discurso que se encuentra en esta forma de análisis no puede entenderse como la verbalización de los contenidos científicos o como el aislamiento de casos concretos especiales que se dan en un campo específico como puede ser un aula. Es menester precisar que este trabajo orientó su enfoque a entender el discurso como un cruce múltiple de líneas de poder que se desarrollan en la sociedad y de las que no escapan las organizaciones sociales ni sus dispositivos, de la misma manera que Foucault (1970/2007) aclaró que lo que le interesa no es la significación de un razonamiento, más bien su funcionamiento. En este caso, es importante entender que las tensiones adquieren una constitución multiforme sobre el campo en que se aplican.

Es funcional a las instancias de control social manejar en los sujetos la idea de rebeldía con tiempo de vencimiento, es decir, plantearla como un proceso natural y exclusivo de la adolescencia, que prepara al sujeto hacia la inminente llegada del período de madurez, que implicará una renuncia a soñar y un adentramiento a la lógica formal del sistema productivo e individualista. No obstante, entre tanto anudamiento de líneas que se tensan, también surge una seducción por la “locura”, por la idea de experimentar nociones que escapen a la imposición de la normalidad y por transitar por caminos alternativos, de ahí se puede apreciar que determinados sectores juveniles sientan atracción por acercarse a concepciones de pensamiento diferentes. En el transcurso de la investigación de campo y su registro se pudieron observar múltiples conductas valorales que se aproximan a un pensamiento comunitario y humano lejano a la lógica de actuar del capitalismo (sin dudar que también desarrollan muchas acciones que lo reproducen), que surgen de esa pulsión que se resiste al avasallamiento de un pensamiento predeterminado.

Tomar una actitud crítica en los espacios, instituciones y organizaciones de carácter educativo que tengan como premisa el trabajo con la juventud, implica también leer en las acciones los significados reales y discursivos en los que esté implicada la idea naturalizada de adolescencia asociada al discurso pedagógico. Se entendería, entonces, que ese dispositivo opera y tiene su materialidad específica no sólo en centros escolares, sino en cualquier espacio político en donde se lleven a cabo relaciones educativas de poder. El trabajo en el adolescente puede cobrar significado en la medida en que se busque analizar cómo

éste piensa y cómo es pensado, porque no es un sujeto aislado, está restringido por las líneas del poder que atraviesan su historia, no obstante, es posible encontrar un pensamiento que escape de esa definición construida de libre, y se acerque en mayor medida a una liberación como práctica.

En el proceso de investigación del que se desprende este ensayo fueron se analizaron dos campos con gran semejanza: espacios educativos adolescentes y contextos complejos; no obstante, las condiciones particulares de cada espacio específico varían considerablemente, haciendo que el camino que implica el trabajo de campo se viva muy diferente en cada lugar. Aun cuando a nivel metodológico se diseñó un mismo instrumento para ambos, su aplicación se manejó de manera diferente. De esta forma, hay cosas específicas que cada uno tiene, algunas que surgieron por la misma dinámica participante con que se trabajó⁹ con los denominados adolescentes, o también por condiciones complejas y extremas que impidieron un trazo fiel del diseño. Este camino intrincado ayuda a comprender que una determinación preestablecida sobre adolescente es imposible, pues las mismas relaciones aunadas a la realidad contextual variaban mucho la dinámica de trabajo. No es lo mismo pensar un adolescente recluso en una institución de estructura carcelaria que un estudiante secundario perteneciente a un pueblo originario o indígena.

Los datos arrojados dieron pautas para entender cómo juegan elementos importantes que hacen alusión a una serie de comportamientos que se reflejan en acciones que muestran concordancia con la imposición de la lógica capitalista, y algunas que escapan de ella. Entre estas últimas se encuentran los siguientes resultados: jóvenes capaces de identificar la discriminación, orgullosos de su pasado vinculado al trabajo y a la lucha; rechazo a la cosificación de sí mismos, deseo de mostrar lo que están fuera de los estereotipos; solidaridad con quienes sienten identidad y en donde sienten pertenencia, reafirmadores de lo colectivo desde su origen, sus conquistas en el presente y su visualización hacia el futuro; amorosos en profundidad; reafirmadores de la lucha como el modo de conseguir las cosas y de arremeter contra las dificultades de su vida (emancipación); que buscan la felicidad en el hecho de vivir, poseedores de esperanzas y deseos. Es menester aclarar que estos elementos no se desarrollan en sí mismos y son potenciados en espacios que permiten la convivencia de subjetividades y el intercambio de experiencias (los talleres donde se trabajó coordinando y acompa-

ñando como estrategia de trabajo de campo han formado parte de esto).

Lo expuesto en el párrafo anterior confronta la idea general impuesta de adolescente. Aunque a veces ceden y caen presa de las sobredeterminaciones, en muchas otras las refutan y construyen sujetos capaces de desafiar esas líneas discursivas y ponerlas en crisis. Con esto muestran la posibilidad de poner en tensión al supuesto escenario “normal” de la sociedad del consumo y el individualismo. Es decir, las disposiciones teóricas que plantean las líneas de este ensayo tienen que ponerse en juego dentro de espacios que muestren el devenir que se expresa y manifiesta en lo cotidiano.

Notas

- 1 Esta tesis se terminó en diciembre de 2014 y fue defendida en julio de 2015. Su objetivo fue la de analizar acciones y comentarios que mostraran concordancia o discordancia con el pensamiento postmoderno en adolescentes con quienes se hizo trabajo de campo en dos espacios educativos institucionales: una escuela secundaria con la particularidad de estar ubicada en un barrio de población originaria (indígena) de la ciudad de Rosario y un instituto de internación con estructura carcelaria para adolescentes de 16 y 17 años de edad. El método de investigación se enmarcó dentro de la Investigación Acción Participante (Sagastizabal y Perlo, 2006), utilizando el estudio en casos (Perlo, 2007), a fin de llevar a cabo un proceso de análisis que deviniera de una implicación directa en el campo de estudio y un análisis simultáneo.
- 2 Cabe señalar que este estudio –como se dijo, inscrito en el marco más amplio de una tesis doctoral– es una parte de la revisión teórica, de la cual se recopiló material bibliográfico bajo la supervisión de la directora de tesis, la doctora Elsa Emmanuele, quien proporcionó pautas de análisis a través de seminarios específicos, “El discurso pedagógico” y “Aprendizaje y clínica. Genealogía”, ambos en la facultad de psicología.
- 3 Para Emmanuele (2012) “Todo discurso es práctica social. Hablar es hacer algo distinto a expresar lo que se piensa o traducir lo que se sabe, no se reduce a una simple puesta en juego de las estructuras de una lengua. Lejos de toda pragmática de comunicación y de todo funcionalismo sociológico, lejos de toda naturaleza biológica o convencional del lenguaje, la realidad es objetivable en tanto el humano la conoce mediante objetivaciones construidas por él mismo y cuya producción pasa ineludiblemente por el dispositivo discursivo que los define y constituye. Y por eso mismo, los conceptos no son más que ficciones de la realidad, construcciones político-sociales” (p. 16), de esta manera, el discurso pedagógico no se

instaura en expresiones particulares, ni sólo en el ejercicio del habla, puesto que “remite, pues, a una compleja construcción histórico social; a procesos de producción de una materialidad discursiva específicamente ligada al campo de la educación pero atravesada por condiciones políticas y económicas” (Emmanuele, 1998, p. 62).

- 4 A estos los plantea como las etapas de un proceso de “adaptación”, entendiéndola como el equilibrio entre las asimilaciones y acomodaciones de los objetos, las acciones y el pensamiento. Dice que “esta es la forma general del equilibrio psíquico y el desarrollo mental aparece entonces, en su progresiva organización, como una adaptación siempre más precisa a la realidad” (Piaget, 1995, p. 17). Por ende, se habla de que su teoría establece fundamentalmente “una continuidad entre el proceso de adquisición cognoscitiva en el desarrollo <<espontáneo>> y el proceso de aprendizaje propiamente dicho” (Castorina, 1998, p. 56).
- 5 Justamente en la obra *Psicología y pedagogía* de Piaget (1981), cuando afirma que el problema cardinal de la pedagogía contemporánea es “formar individuos capacitados para la invención y hacer progresar a la sociedad de mañana” (pp. 35-36), proyecta una visión a futuro y promueve a las relaciones pedagógicas como acciones de adaptación al mundo.
- 6 Para Foucault (1976/1992) “Estamos sometidos a la producción de la verdad desde el poder y no podemos ejercitar el poder más que a través de la producción de la verdad” (p. 142). Por lo tanto, el poder ejerce sus mecanismos a través de dos puntos: sus límites o reglas (lo jurídico) y sus efectos de verdad (lo filosófico). Así, la construcción científica y social de la *adolescencia* se ejecuta desde prescripciones legales, pero estas prescripciones tienen un efecto en la medida que son avalados por las instancias validadoras de la verdad: las científicas.
- 7 Durante el trabajo de investigación, fue sometida a cuestionamiento esta visión que caracteriza al sujeto adolescente construido en base a sobredeterminaciones impuestas desde lo científico con un suelo político social y económico. Así, para generar los instrumentos de análisis de campo se tuvo que trabajar la adolescencia como un dispositivo que forma parte de cierta materialidad discursiva que tiende a la pedagogización de su pensamiento y comportamiento. Estas reflexiones dieron lugar a una revisión de los espacios de trabajo de campo a partir de una base teórica que asume a una juventud sujeta a definiciones previas a sus subjetividades, con el fin de ponerla en juego y comprobar si es asumida así por parte de los llamados adolescentes. El análisis de campo se realizó en dos espacios educativos: una escuela en un barrio de población originaria (Qom) en Rosario y un centro penitenciario para menores. El resto de la tesis se enfocó a visualizar qué valores de la postmodernidad asumen y reproducen en esos espacios edu-

cativos y qué pautas de comportamiento muestra como alternativas e incluso disidencias. Para ello se tomó como muestra de observación e investigaciones un grupo de 5º grado en la escuela secundaria del barrio Qom, enmarcado en un taller sobre tutoría e identidad que se llevó a cabo durante todo el año 2013; mientras que en el instituto para menores con penalidad se asumió dentro del espacio de taller literario que llevaba adelante un reconocido poeta rosarino durante los años 2012 y 2013.

- 8 Rancière, en la clase magistral denominada *El tiempo de la política*, dictada el 19 de octubre de 2012 en la ciudad de Rosario, habla del tiempo como principio de imposibilidad como parte de la dominación, y el tiempo postmoderno sería “algo más que un período de historia sucediendo a otra... un tiempo que ya no sería orientado por una idea de la historia determinada por el dinamismo propio y consagrado el cumplimiento de una promesa” (Ranciere, 2012). Se supedita a la gente a un modelo común del tiempo, que es un proceso global orientado a una sola dirección que controla totalmente el tiempo de los individuos. Sujetarse a esta regulación de los tiempos postmodernos implica una forma de dominación, porque la noción de policía del tiempo se internaliza en los sujetos y provoca una saturación del espacio y tiempo de la comunidad condicionado al tiempo global, el tiempo de los que dominan. En educación se visualiza con la uniformidad a través de los diplomas, es decir, la *pedagogización* de las relaciones sociales enmarca y determina los tiempos del saber, satura la experiencia a la lógica temporal y clasifica de atrasados a los que queden fuera de esta estandarización impuesta.
- 9 Se tomó en cuenta que “En la investigación-acción y en general desde el paradigma cualitativo el tratamiento, análisis e interpretación de los datos se realizan simultáneamente. Al dato se lo ordena y clasifica a partir de su análisis e interpretación. Estos momentos están diferenciados en el paradigma cuantitativo debido a la necesidad de una primera manipulación estadística de datos –tratamiento– para luego analizarlos –cuadros, gráficos– y por último interpretarlos. Desde la investigación cualitativa predomina el interés por lo semántico, por el significado, de modo que el tratamiento de los datos supone la interpretación” (Sagastizabal y Perlo, 2006, p. 134). Para viabilizar esta implicación, el método usado buscó ser lo suficientemente adecuado a la impronta que implica investigar formando parte del proceso, para encontrar elementos que escapen a la simple observación externa y comprometan una participación activa del investigador. Así entonces “el estudio de casos se ha ido transformando en el *estudio en casos* (...) una investigación comprensiva de una problemática en diversos contextos, lo que posibilita una mayor profundización de la teoría (...) El estudio en casos refiere a una problemática en distintos casos o situaciones

(...) un caso puede representar una situación ideal o típica, extrema, única o reputada de una determinada situación del problema a estudiar. En cualquiera de estos sentidos el caso siempre se encuentra en tensión entre la singularidad del mismo y la generalidad que permitiría un mayor alcance en la comprensión del fenómeno” (Perlo, 2007, p. 201).

Referencias

- ANNONI, M. (2004). *Dimensión institucional del aprendizaje: su formulación desde el pensamiento crítico de Michel Foucault*. Ponencia realizada en la II Jornada de pensamiento crítico “La crítica como subversión”, Secretaría de Ciencia y Tecnología, Facultad de Psicología –UNR– Rosario, Argentina.
- CARUSO, P. (1967) *Conversación con Michel Foucault*. Recuperado el 30 de septiembre de 2011, de http://ar.groups.yahoo.com/group/dudemos_del_progreso/files/
- CASTORINA, J. (1998). Los problemas de una teoría del aprendizaje: una discusión crítica de la tradición psicogenética, en: Varios autores, *Piaget en la educación. Debate en torno a sus aportaciones*. México. Paidós/Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM. 53-77.
- DELEUZE, G. (1988). *¿Qué es un dispositivo?* Recuperado el 16 de septiembre de 2010, de http://ar.groups.yahoo.com/group/dudemos_del_progreso/files/
- EMMANUELE, E. (1998). *Educación, salud, discurso pedagógico*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- EMMANUELE, E. (2012). *Los discursos que nos hablan*. Buenos Aires: Entre Ideas.
- EMMANUELE, E. y CAPELLETTI, A. (2001). *La vocación. Arqueología de un mito*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- FOUCAULT, M. (1970/2007). *El orden del discurso*. Recuperado el 21 de septiembre de 2011 de http://ar.groups.yahoo.com/group/dudemos_del_progreso/files/
- FOUCAULT, M. (1976). *Las redes del poder*. Recuperado el 16 de mayo de 2010 de http://ar.groups.yahoo.com/group/dudemos_del_progreso/files/
- FOUCAULT, M. (1976/1992). Curso del 14 de enero de 1976. En: FOUCAULT M., *Microfísica del poder* (127-155). Madrid: Ediciones La Piqueta.
- FOUCAULT, M. (2008). *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI editores.
- PERLO, C. L. (2007). *La gestión del cambio a través de aprendizaje de competencias formativas y organizativas en la escuela y en la empresa* (Tesis de Doctorado). Rosario, UNR. (Inédita).
- PIAGET, J. (1995). *Seis estudios de psicología*. Bogotá: Labor.
- PIAGET, J. (1981). *Psicología y pedagogía*. México: SEP/Ariel.
- RANCIÈRE, J. *El tiempo de la política*, clase magistral dictada dentro del ciclo “Filosofía, política y estética”, Facultad Libre de Rosario, 19 de octubre de 2012, Rosario, Argentina.
- SAGASTIZABAL, M. & PERLO, C. L. (2006). *La investigación-acción como estrategia de cambio en las organizaciones*. Buenos Aires: La Crujía.
- VARELA, J. y ÁLVAREZ-URÍA, F. (1997). La maquinaria escolar, en: LARROSA, J. (Ed), *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: Ediciones La Piqueta. 13-54.
- WALKERDINE, V. (1997). Psicología del desarrollo y pedagogía centrada en el niño. La inserción de Piaget en la educación temprana, en: LARROSA, J. (Ed.), *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: Ediciones La Piqueta. 77-54.