

**LA NIÑEZ CAPRICHOSA. DR. JEKILL Y MR. HIDE**

*No sé lo que quiero, pero lo quiero ya*

*Luca Prodan*

**INTRODUCCIÓN: ¿QUIÉN ES ESE NIÑ@ Y QUÉ HAGO CON ÉL/ELLA?**

Como un invisible virus, como una sigilosa pandemia, como una invasión lenta pero firme, las escuelas se han poblado de un@s extrañ@s personajes, que desafían los libros y los saberes pedagógicos de l@s docentes, quienes miran perplej@s, se angustian y buscan ayuda donde no hay más que interrogantes. No hay alfabeto para nombrar lo que pasa y menos aún estrategias o protocolos para intervenir de manera de poder llegar a aguas más calmas. Los mapas no nos sirven, el terreno se ha vuelto un territorio incierto.

De repente, y sin mayor aviso, todo parece salirse de control. Cualquier nimio detalle puede ser el detonante del caos, y una vez que la tormenta se ha detonado, no parece haber puerto en donde anclar. Ni la palabra calma, ni el reto destemplado, ni el contacto físico parece poder desmontar ese escenario de violencia desatada. Al niño o la niña que ingresan en ese trance no hay manera de tranquilizarl@. Sin ánimo de exagerar se llegan a ver escenas que rememoran las películas de personas poseídas por algún demonio, fuera de sí. Y l@s docentes se encuentran ante situaciones en las que tienen que resguardar la salud de l@s demás alumn@xs, la del propio niñ@ descontrolad@ y su propia integridad física.

Y lo que se vive es un estado de orfandad absoluta en tod@s y cada un@ de quienes son partícipes de esa situación. Una sensación de no contar con las herramientas necesarias con las que actuar, por lo que se termina así, haciendo lo que se puede en cada caso. Lo que se atina muchas veces es a intentar poner límites desde una autoridad que no tiene donde asentarse, por lo que se queda girando en el vacío. Y, se sabe, cuando se quiere prohibir lo que no se puede impedir, se degrada la autoridad y se envilece la obediencia. No se trata por lo tanto, como suele suceder, en depositar la culpa bien en l@s niñ@s o bien en las escuelas, por problemáticas que la sociedad debería asumir en su conjunto. Dr. Jekyll, aquí está tu Mr. Hyde. Quizás, entonces, un hilo para empezar a desentrañar esta madeja enmarañada consiste en analizar el problema en su complejidad y en un contexto mucho más amplio que el del mundo escolar o el mundo infantil. En todo caso, analizar esos mundos pero en el contexto social en el que se imbrican. Esto de ninguna manera implica desentendernos de nuestra responsabilidad como educadores, pero tampoco es saludable embarcarse en mesianismos estériles.

Dejando en claro está advertencia sobre la necesidad de pensar desde la complejidad y a partir de enfoques relacionales, preciso es enfatizar la importancia de no caer en una mirada fatalista del escenario social que nos termine sumergiendo en un hiperfuncionalismo incorruptible. No se trata de desentenderse del problema, encaramarse como víctimas y seguir haciendo lo mismo de siempre. Lo que decimos en cambio es que se hace imprescindible revisar estrategias, probar nuevas praxis, inventar colectivamente otras respuestas a una problemática que demanda no quedarse anclado en el pasado, la más de las veces mítico, por otra parte. Se requiere una aguda mirada que permita visualizar el envés de la trama, el truco de la magia, que no es magia, porque siempre es truco.

La mirada crítica hurga las oscuridades de una trama que se empeña en invisibilizarse, y es muchas veces desde esas sombras que domina con sus hilos invisibles. Y la ignorada servidumbre es la peor de las servidumbres. La jaula de hierro weberiana no permite ver sus barrotes, y en esa ignorancia de su condición reside gran parte de su eficiencia. Si la caverna de Platón brindaba la posibilidad de liberarse de las cadenas, y la salida hacia la luz del sol era la tarea a realizar, en esta envoltura opresiva que Weber visualiza en este mundo que se delinea, no hay posibilidad alguna de escapar. Se puede hablar de una “partitura musical no escrita según la cual se organizan las acciones de los agentes, cada una de las cuales cree que está improvisando su propia melodía” (Bourdieu y Wacquant, op.cit., p.32).

En principio, y como suele decirse, no hay posibilidad ninguna de solucionar nada si previamente no se toma debida conciencia del problema. “En la medida en que los agentes actúan sobre la base de una subjetividad que es la internalización no mediada de la objetividad, no pueden sino persistir como los aparentes sujetos de acciones que tienen a la estructura como sujeto” (Bourdieu, 2007, p.79). Luego, tal como sostiene Deleuze (1981), es imperioso advertir que todo problema tiene la solución que se merece la formulación. Por último, nuevamente Bourdieu y trazando articulaciones de lo anteriormente expuesto, parece encontrar algunas claves:

Al contrario, cuanto más conscientes se tornan de lo social dentro de ellos al dominar reflexivamente sus categorías de pensamiento y acción, es menos probable que sean actuados por la externalidad que los habita. El socioanálisis puede ser visto como una contraparte colectiva del psicoanálisis. (...) en la medida que puede ayudarnos a desenterrar el inconsciente social fijado en instituciones tanto como alojado profundamente en nosotros. (Bourdieu, op. cit., pág.79).

La posibilidad de desmontar una urdimbre que no sólo nos alberga, sino que también nos constituye es la tarea que posibilita otros escenarios. Para ello, se hace preciso cierto coraje, cierta arrogancia para encontrar nuevas palabras, nuevos nombres, generando en ese mismo instante otros mundos más a la medida de nuestras ilusiones, despojándonos de los mandatos que nos guían como borregos. “Si me impulsa ese deleite de la exploración que endereza las velas hacia lo ignoto; si mi deleite es deleite de navegante” (Nietzsche, 1979, p. 203).

## **CAPITALISMO Y PULSIÓN**

La categoría “capitalismo pulsional” tomada del filósofo Bernard Stiegler, afirma que luego de una primera etapa del capitalismo, en su faz industrial y de una posterior que podemos denominar como “capitalismo financiero”, estamos asistiendo a la tercera fase que es la del “capitalismo pulsional”.<sup>1</sup> En este período, el consumismo a ultranza rige las leyes del mercado. O quizás, para ser más preciso, el mercado es el que genera las condiciones para crear esta voracidad demandante desde una oferta sostenida y permanente. La sociedad se ha convertido así, siempre siguiendo a Stiegler en una sociedad “bulímica” que necesita compulsivamente devorar una y otra vez, para luego y casi en forma inmediata expulsar aquello que engulló para poder volver a ese círculo vicioso y perpetuo. El citado filósofo marca con claros trazos la situación planteada:

---

<sup>1</sup> Para ser más precisos el capitalismo pulsional no desmonta al capitalismo financiero que sigue operando, sino que se ensambla con él potenciando sus efectos.

“La pujanza del consumismo americano tuvo su capacidad de captar la atención, canalizar el deseo para acércalo a los objetos del consumo. Las técnicas de captación de la atención están industrializadas. Y esta industrialización ha cortocircuitado (sic) los dispositivos sociales que permitían, por un proceso de idealización, de sublimación y simbolización, transformar las pulsiones en inversión. De golpe, el deseo ha sido destruido y la pulsión bruta liberada.

Los modelos de educación se han visto también afectados por este “cortocircuito”. La TV, por ejemplo, ha sustituido progresivamente a la relación personal. Se constata en la relación madre-hijo, en la institución familiar, en las instituciones escolares y académicas, en los cuerpos intermediarios que producen la inversión social y la solidaridad. Todos han sido afectados por un capitalismo pulsional que ofrece un modo de vida pulsional que engendra un consumidor activo al mismo tiempo que depresivo. (Stiegler, 2013)

Con el canto de sirena de una supuesto llamado a la singularidad, el capitalismo pulsional por el contrario particulariza para masificar el deseo de una manera ciertamente más sutil y también, cómo no, más eficiente. Pero el secreto<sup>2</sup> está en ocultar que detrás de aquello anhelado, cualquier cosa que fuere, lo que importa no es el objeto, que puede ser cualquier cosa, sino la creación de esa demanda permanente a la vez que insaciable.

En este escenario planteado, lo que sucede con ciertas infancias es que no hay un mundo que las contenga. En la medida en que no existe un tamiz de significados donde entramar las experiencias, éstas quedan bailando en el vacío, y terminan convirtiéndose en disparadores compulsivos. Y entonces, la palabra se hace un imposible, en la medida en que no se ofrece eficaz para sostener y contener, y la reacción violenta y/o compulsiva termina siendo el único camino, que no es más que un pasaje al infierno. Porque la angustia del niñ@ se convierte en existencial, parte constitutiva de su subjetividad, y la agresión hacia sí, hacia los objetos o hacia l@s otr@s no son otra cosa que síntomas de este sufrimiento radical. Como alerta Graciela Frigerio, el problema reside en el “riesgo de desenlazamiento, porque el tejido social ya no lo sostendría en su trama. (p.20)

De allí que la niñez caprichosa no acepte el no como respuesta. La pulsión la domina y el vértigo se hace dueño de ella, y no hay posibilidad alguna de reflexionar, de esperar o de aplazar lo que compulsivamente exige que le sea dado ya. Que es la nada misma. Porque hay una insatisfacción sustancial y permanente, y no hay objeto o situación que pueda satisfacer a esa orfandad, que pasa a ser ontológica. Giorgio Agamben, distinguiendo desde la perspectiva heideggeriana al animal como “pobre de mundo” recupera una experiencia:

Heidegger refiere el experimento en el cual una abeja es colocada en un laboratorio frente a una taza de miel. Sí, después de que comienza a succionar, se corta el abdomen de la abeja, esta continua tranquilamente succionando, mientras se ve cómo la miel se derrama desde el abdomen cortado. (2018, p.175)

El niño o la niña caprichosa, gobernada por la pulsión es pobre de mundo. Al igual que esa abeja jamás podrá advertir que no hay consumo que pueda satisfacer su pulsión. Son sus disinhidores (Heidegger)

<sup>2</sup> Siempre detrás de lo inefable, de aquello que no aparece, se esconde la verdad más profunda. Esa huella –siguiendo a Lacan– que no cesa de no inscribirse. Detrás de todo significante, hay un significado que huye y borra su marca. Y aún así persiste.

o portadores de significado (Üexkull) los que rigen su conducta sin ninguna mediación, y no hay posibilidad de encardinar su experiencia, porque no hay donde anclarla. No existe la posibilidad de aplazar la demanda o de direccionarla hacia otros sentidos brindados por la cultura. Ni un pasado que otorga la plataforma desde donde asomarse al mundo, ni un proyecto que ligue a posibles futuros. Todo es un presente perpetuo librado a merced de las tormentas. Un presente exento de balizas, de faros en donde referenciarse para andar. Si bien es cierto, parafraseando a Machado que se hace camino al andar, cierto es también que se necesita un suelo donde asentarse para ir tramando el sendero.

Desde este escenario, no hay posibilidad alguna de aprender, de tener experiencias significativas, porque gobierna la compulsión a tener al instante aquello que se requiere, que por otro lado no lo aliviará más que unos minutos, si es que lo logra. Porque la pulsión no tiene objeto en donde asirse. Porque la pulsión, como viéramos, es un barril sin fondo, que por más que se vierta una y otra vez, siempre habrá de estar vacío. Y esto es absolutamente funcional a esta etapa del capitalismo que ya no quiere sujetos productivos, portadores de un saber, ya sea manual, ya sea mental, sino que necesita tan solo consumidores dóciles.

La niñez tomada por la pulsión, por lo tanto, no es producto de ninguna anomalía orgánica, de ninguna bacteria que ha penetrado sigilosa en sus cuerpos, ni puede tampoco explicarse por la que pareciera ser la gran pitonisa de estos tiempos: la neurociencia. La sociedad ha creado el monstruo y ahora mira extrañada aquello que ha pergeñado. El dios mercado rige el mundo y las subjetividades, y el consumo permanente parece ser la única solución para una vida vacía de todo otro contenido. La búsqueda del “buen vivir” ha devenido en “vivir bien” y en esa inversión ha transmutado también los sentidos. Sólo es quien tiene, y aquello que se tiene nunca alcanza ni alcanzará. El consumismo se transforma en una gran bola de nieve que cae de una ladera sin fin, porque solo la avidez permanente puede sostener esta fase voraz.

Intentando esbozar algunos contrapuntos, procurando bosquejar algunos trazos que al menos permitan reflexionar desde otras categorías, iluminando zonas o bien nunca exploradas, o intencionalmente oscurecidas, olvidadas, ninguneadas, asumimos el desafío de seguir pensando y pensándonos.

Para comenzar, diremos que la función de la educación, como señalaba Castoriadis (1988), es la de hacer de “ese monstruo deseante y soñador” un hombre. Philippe Meirieu enfatiza sobre la importancia de poder salir del fantasma de “la todo potencia”.

Ese fantasma que proviene de los medios, de la publicidad, que suelen entretener al niño. Cada vez que el niño/a entiende que debe escuchar a su capricho está haciendo funcionar la maquinaria comercial. En vez de ayudarlo a asumir sobre sí su pulsión, cuando lo ayudamos a satisfacerlo lo encerramos en el infantilismo, activando el capitalismo pulsional. El capitalismo pulsional es aquel que incentivará el infantilismo en el niño/a a fin de cultivar en él “el ser caprichoso”, que lo hará un consumidor dócil. Este “ser caprichoso” que querrá **saber sin aprender**. Este “ser caprichoso” que buscará satisfacerse con slogans demagógicos y no

buscará comprender lo que está pasando. Este “ser caprichoso” que entrará en actitudes ligadas a la violencia ya que nunca encontrará la satisfacción a su capricho.<sup>3</sup>

## **BUSCANDO NUEVOS SENDEROS**

*“O inventamos o erramos”*

*Simón Rodríguez<sup>4</sup>*

No hay recetas. No hay protocolos ni instructivos. No existen carreteras amplias, iluminadas ni señalizadas. Se requiere, como señala Foucault, de cambiar la manera de pensar: “En vez de preguntar y responder dialécticamente, hay que pensar problemáticamente.” (p.33). Y pensar problemáticamente implica hacerlo desde la complejidad. No hay soluciones simples para problemas complejos, o en todo caso, si los hubiera, no resultan las correctas. Y hacerlo claramente adhiriendo al carácter político del acto educativo. Praxis que reflexiona y delibera críticamente sabiendo que cada tiempo histórico demanda nuevas respuestas, nuevas perspectivas, como requiere también luchar contra las inercias y los mitos.

En los tiempos que corren, y en esa frenética búsqueda de soluciones simples a situaciones complejas, los discursos pseudocientíficos pretenden hacer de la Neurociencia la panacea a todos los problemas de la educación, sin mediación ninguna, promoviendo una aplicación directa del campo científico al pedagógico y luego al escolar en forma directa y prescriptiva.

Ferreres y sus copartícipes advierten sobre el peligro de los neuromitos:

¿Qué es un neuromito? Es una concepción errónea acerca de cómo trabaja el cerebro. Por lo general, comienza con una mala interpretación de hechos establecidos por la ciencia, que se desarrollan y propagan rápidamente debido a la gran expectativa que genera la aplicabilidad de la investigación del cerebro sobre a práctica educativa” (Ferreres, China y Abusamra, 2012: 127).

El aplicacionismo (Teriggi, 2016) es sin duda una de las caras de la simplificación. Y el determinismo biológico otro de los peligros que desde siempre ha rondado el campo de la educación. La praxis educativa requiere otras miradas que den cuenta de la especificidad del ámbito en que nos movemos, que debe abreviar, como no, en otras ciencias, pero de allí a borrar sin más su textura propia, que lleva en sus entrañas las dimensiones éticas y políticas y que no deja —y no debe dejar— de tener un carácter normativo y proscriptivo, no deja de ser una máscara más del poder por el poder mismo.

Como propone Denis de Moraes:

Nos están diciendo que no busquemos alternativas, porque las alternativas van a ser peores. Nos están diciendo que no toquemos nada, porque lo vamos a estropear. Nos están diciendo que no escarbemos para buscar otro tipo de soluciones, porque vamos a romper las que nos dan ellos.

---

<sup>3</sup> La cita fue extraída de dos conferencias brindadas por el pedagogo francés en la argentina. La primera en el “Primer congreso internacional de educación e inclusión desde el sur” brindada en Rio Grande. La segunda ofrecida en la Facultad de Filosofía y Letras el martes 29 de octubre de 2018. La desgrabación es personal.

<sup>4</sup> El pedagogo latinoamericano Simón Rodríguez manifestó en su obra, *Sociedades Americanas en 1842*, en el marco de una argumentación política, esta movilizadora frase que hoy nos permitimos transponer a nuestro trabajo.

Todo eso construye un hechizo que nos deja sin voluntad. Necesitamos un espejo que nos alumbre, ángulos a los que no estamos acostumbrados. La única posibilidad de superar este infierno, esta incertidumbre, es atrevernos a volver a tomar las riendas de las metas colectivas. Y eso se llama política.

Frente a esta problemática de la pulsión, Frigerio traza algunas huellas que nos interesa rescatar: “educar es el acto político de ofrecer a la pulsión un destino que no sea la inhibición, ni el síntoma, ni la angustia” (2005, p.24). Y ese ofrecimiento debe sostenerse con firmeza, tenacidad y mucha paciencia, de manera de generar los procesos de sublimación que permitan canalizar o encauzar esa demanda pulsional que requiere hallar su manera de satisfacerse. “Para ello es imprescindible que aparezca un “Otro capaz de sostener una oferta, aun allí donde podría parecer que no hay demanda, para crearla. Otro capaz de hacer de algo otra cosa, de un amor de transferencia, la transferencia de un amor a otra cosa” (ibíd., p.26).

El/la maestr@ debe reencontrar su rol mediador entre el alumno y la cultura. Y para esto, como señala Dussel es necesario “analizar cuál es la transmisión cultural que debe tener lugar hoy, con qué contenidos, con qué formas de autoridad, ...transmitir, pero habilitando a los otros para que el legado sea recreado y se enriquezca el mundo común que habitamos adultos y jóvenes” (2005, p.20). Y en ese rol transmisor de saberes valiosos, en esa autoridad que le proporciona el saberse portador de conocimientos y de saber cómo enseñarlos, es donde reside su poder. Y es allí donde ese poder ha de legitimarse. Pero teniendo muy en cuenta que esta “desigualdad de funciones es solo viable si va acompañada de la igualdad de naturaleza, al igual que la relación jerárquica solamente es tolerable si es también un acto de compartir humanidad” (Meireau, P, 2001, p.37).

Esta asimetría es inherente al acto educativo. Como afirma Dussel, “La educación siempre implica un ejercicio de poder; es un acto de autoridad que conlleva una responsabilidad: la de asumir la tarea de transmitir” pero se cuida muy bien de aclarar que “responsabilidad aquí reemplaza a mandato que suele tener el rasgo de lo inapelable y divino” (2005, p.20).

Muchas veces esa autoridad en lugar de potenciar y ampliar horizontes, los termina estrechando y agobiando, y en definitiva acaba generando rechazo u obsecuencia. Advierte Larrosa al respecto:

(...) el sujeto del reconocimiento es el que no es capaz de ver otra cosa que a sí mismo, el que percibe lo que le sale al encuentro a partir de lo que quiere, de lo que sabe, de lo que imagina, de lo que necesita de lo que desea o espera. El sujeto de la apropiación es el que devora todo lo que encuentra convirtiéndolo en algo a su medida. (2000, p.178)

El abandono siniestro a su propia suerte al que han sido sometidos los chic@s hoy, que impacta mayormente en los sectores empobrecidos pero que atraviesa todas las clases sociales, es preciso denunciar con énfasis. La disolución de la responsabilidad del mundo adulto con respecto a la infancia y a la juventud es un signo de estos tiempos al que hay que prestar atención e intentar revertir. Pero no es la solución la violencia simbólica que significa obturar la aparición y el despliegue de la novedad en el mundo.

Ni el abandono ni la sujeción parecen ser el camino indicado. Ambas posiciones antagónicas terminan por parecer parte de lo mismo. En ninguna de ellas aparece el respeto a la otredad.

Es muy claro al respecto Meireau: “Todo sucede, de hecho, como si la voluntad educativa solo se acomodara en los extremos y se balanceara constantemente entre el yo soy todo para ti y el ya no quiero

ser nada para ti” (2001, p.26). El autoritarismo que asfixia o el abandono de la niñez son vanos intentos de poner a resguardo al propio “yo”, y de no someterlo al encuentro con el otro, lo que implica siempre un desafío. Larrosa propone otro tipo de relación: “el sujeto de la experiencia es el que sabe enfrentar lo otro en tanto que otro y está dispuesto a perder pie y a dejarse tumbar y arrastrar por lo que le sale al encuentro” (2000, p.178).

La escuela en nuestro país inmersa en un proceso de pauperización que golpeó fuertemente a los niños, en medio del estupor, buscó estrategias que obraran de alguna manera de contención ante tanto dolor. El peligro es el de quedar subsumido a una tarea puramente pastoral que se limita a una función netamente asistencialista, intentando paliar de alguna manera las carencias y brindar la contención y el afecto del que sus alumnos carecen. O peor aún, culpabilizar a las víctimas de la debacle. De esta manera “se ausenta el sentido de educar al mismo tiempo que se desdibuja la responsabilidad del Estado para garantizar la educación como un derecho” (Redondo, 2004, p. 109). La escuela que cercena posibilidades, que cierra puertas, que estigmatiza y/o culpabiliza a sus alumnos de sus fracasos flaco favor hace a su tarea. Una de las formas más comunes que pueden verse en la cotidianeidad escolar es la de abandonar la responsabilidad con la tan escuchada frase “Yo no fui preparado para esto” o “con estos chicos no se puede”. Otra manera es exculparse aduciendo toda la responsabilidad en los demás actores del fenómeno educativo. El tan manido “yo no fui” de los chicos sufre una suerte de transposición didáctica inversa convirtiéndose en boca de los maestros en un “yo no puedo hacer nada con esto”. Entre esta función misional y el desplazamiento de toda responsabilidad, Redondo propone como alternativa una escuela que pueda brindarle al alumno “aquello necesario para que se defienda en la vida, para que ejerza sus derechos y, desde allí, pueda transformar su condición de marginalidad” (2004, p.109). Esto significa correrlo de mandatos que en lugar de construir subjetividades sujetan; esto implica no posicionarlo en el lugar del sujeto carenciado, y abrirle puertas a nuevas posibilidades. Como señala Meireau, este fatalismo inmovilizador es irreversible “a menos que encuentren, en su entorno escolar o social, una mirada positiva y confiada, un optimismo decidido que les envíe otra imagen de sí mismos y la convicción de que algo es posible” (2000, p.12). La exclusión no solo se plantea en el plano de los bienes materiales, sino que también se encarna en la negación de toda posibilidad de integrarse a la vida ciudadana como sujetos activos de derecho. El/la “niñ@ peligros@”, “el/la l niñ@x incapaz”, “el/la niñ@ víctima” son distintas construcciones sociales que generan políticas educativas que tienden a la contención social y al disciplinamiento. Quienes transitamos las escuelas populares notamos claramente cómo l@s alumñ@s perciben que no hay un futuro prometedor que pueda soñarse y que su horizonte de posibilidades no puede ir mucho más allá de su actual situación de marginalidad y pobreza. Esta incapacidad de proyectarse más allá de un destino que ya parece signado, es lo que Redondo llama “la fatalidad automática de las cadenas simbólicas hegemónicamente establecidas” (2004, p.157). Y así las víctimas devienen victimarios y “al no poder seguir cargando con tal responsabilidad, alimentan una culpabilidad terrible o bien, para huir de ella, construyen progresivamente la certitud de su incapacidad radical” (Meireu, 2000, p.17)

La pregunta es cómo la escuela, en este cuadro, puede reposicionarse en este presente desde una nueva legitimidad y de qué manera consigue construir una autoridad democrática sustantiva. Despegándose de miradas que todo lo ven en términos de negro o blanco, entre el abandono y la pasividad de hoy, y las formas autoritarias y verticalistas de otrora, es necesario buscar un espacio de autoridad entendida “como acto particular, responsable, que debe justificarse cada día, que intenta dejar

lugar para que el otro enriquezca la transmisión” (Dussel, 2005, p.20). Esto implica hacerse cargo de este mundo, que es nuestra plena responsabilidad como adultos, pero es a la vez propiciar los tiempos y los espacios para que la novedad irrumpa. Un acompañamiento que no asfixie, una transmisión que dé lugar a que el otro tome la palabra. “Recibir es hacer sitio: abrir un espacio en el que lo que viene puede habitar, ponerse a disposición de lo que viene sin pretender reducirlo” (Larrosa, 2000, p. 16). O bien como señala Zelmanovich, la “necesidad de Otro que tiene una función constituyente para el sujeto, en tanto no se erija omnipotente” (2003, p. 52).

Con el barro con que se construye la heteronomía no puede irrumpir el sujeto autónomo. Esta es una contradicción que Freire marca claramente. “Es como si fuese posible que, primero de forma autoritaria, con buen comportamiento, cuidadosamente orientados, bien encuadrados, nos volviéramos rigurosos para después, con el rigor así adquirido, hacer la democracia allá afuera” (1973, p.52). Y no es tampoco una racionalidad utilizada en función de metas fijas sino que es un saber práctico dentro de un marco de tradición, no entendido como lo indiscutible, como lo inmutable, sino pasible de revisión crítica y transformación. En este sentido lo instituido y lo instituyente son dos componentes indispensables en toda práctica social.

Así, la práctica educativa es ética o no es educativa. La ética entendida no como un epifenómeno de la educación sino considerando que lo educativo es intrínsecamente ético. Del mismo modo, la educación es política o no es educativa. Lo pedagógico es siempre profundamente político. Para Meireau se trata de “ofrecer la perspectiva de una sociedad plural en la que la expresión de la diferencia constituya la solidaridad entre todos sus miembros. En realidad, lo universal puede vivirse en la escuela en cuanto se crea una estructura de comunicación que ofrece, a todos y a cada uno, la posibilidad de decirse, de oír al otro y de superarse.” (2001, p.52)

Codo a codo, afianzados en la fuerza de lo colectivo, de manera de atenuar al menos un poco las propias vulnerabilidades; esta es la ardua tarea, la irrenunciable tarea que debe asumir la escuela de nuestro tiempo.

### **TRAZOS, HUELLAS Y PREGUNTAS**

El enfoque situacional al que adscribimos no cree ya en los Universales abstractos. Desestima los modelos que hacen del mundo una estructura deshistorizada, vacía y formalizante. Mientras que el universal abstracto es una perspectiva “desde ninguna parte y para todas”, el universal concreto es aquello que existe *aquí y ahora*, aunque se reproduzca (es un universal) de modo distinto en *cada* aquí y ahora. Se requiere entonces una mirada diferente, nuevos lentes. Allí donde sólo había uniformidades, regularidades y sujetos homogéneos, es preciso habilitar la visión de las singularidades, los detalles, las inconsistencias y hacerse fuerte en esta nueva sensibilidad de los detalles.

Sin intentar entonces hallar entonces recetas universales infalibles, y conscientes de que todo abordaje es situacional y contextual, y por ende singular y contingente, nos animamos a señalar ciertos criterios que son fruto de las experiencias cotidianas en el ámbito escolar, y de la reflexión permanente sobre dichas experiencias, que se resisten y escapan con astucia de las teorías, cuando éstas no tienen anclajes en el suelo de las prácticas.



En función de ello, van entonces algunas estrategias como para seguir preguntando, cotejando y volviendo a preguntar.

- Cuando se produce el evento o la situación puntual que deriva en el estallido de ira incontrolable, no tiene ningún sentido intentar hacerlo entrar en razón. No está en condiciones en ese momento de inhibir la descarga motora, y poner el pensamiento y la palabra mediando. Y convocarlo a que lo haga puede acentuar la ira en la medida en que es expuesta su propia imposibilidad. Tan sólo cabe, protegerlo a él/ella, a sus compañer@s y tratar de mantener serenidad y a la vez quitarle entidad al suceso, de manera de significarlo como ineficaz. De alguna manera, quien monta esa escena la juzga efectiva en la medida en que se le otorga un valor, aunque éste sea negativo. La magnificación de la escena tan sólo refuerza la funcionalidad de su acción. Por el contrario, se trata de demostrarle que se aprecian y se otorga mayor atención a aquellas actitudes valoradas como positivas. Esto no implica quitarle trascendencia, sino intentar despotenciar sus efectos.
- Una vez transcurrido el suceso, y pasado ya un tiempo, buscar el momento de hablar del hecho e intentar que pueda poner palabras a lo sucedido, que tome conciencia y que perciba que no pasa inadvertido ni se naturalizan actitudes que se deben modificar. De igual manera, resulta indispensable hablar también con el grupo o la clase en general, propiciando el diálogo, dando lugar a que puedan manifestarse las preocupaciones, los sentimientos y las tensiones que se generan ante este tipo de hechos, con el propósito por un lado de que esto no quede como algo naturalizado, y sobre todo para buscar estrategias grupales de resolución, siempre asentados en la inclusión como condición que no se pone en cuestión.
- La inmovilidad, las exigencias relacionadas con la obligación de permanecer sentados, quietos, en actitudes de escucha pasiva tan promovidas muchas veces desde la lógica escolar tienen que ser revisadas y puestas en cuestión. En contraposición a esto, las tareas grupales, es decir, aquellas acciones que pongan a los cuerpos en acción y en pensamiento y demanden desafíos que exijan algún tipo de producción deberían ser estrategias didácticas recurrentemente utilizadas. El trabajo cooperativo que ponga a l@s alumnos frente a lógicas participativas de creciente autonomía resultan dispositivos pedagógicos fundamentales.
- Las tareas manuales que pongan al alumn@ frente a un objeto con el que debe trabajar y al que deberá dominar, transformar o manipular, le exigirá tolerancia a las resistencias que el elemento le ha de plantear. En efecto, el objeto impone sus limitaciones, genera dificultades, exige paciencia y tiempo de trabajo. El alumn@ es colocado en una situación en la que hay que hacer un esfuerzo, trabajar en ello, y en la que muchas veces no sucede aquello que se desea. La imposibilidad de tolerar la frustración y la satisfacción inmediata aquí es interpelada, problematizada y ha de exigir asimilaciones y acomodaciones, requisitos fundamentales para todo aprendizaje.
- El juego como recurso pedagógico creemos también debería tener un peso y una centralidad mucho mayor en el escenario escolar cotidiano. El juego es un medio socializador por excelencia, pone al niñ@ en acción con su cuerpo, con su mente, con su deseo, desplaza el protagonismo y hace de la situación desafiante la mejor zona de desarrollo potencial. La libido

es puesta aquí en la tarea, se sublima, se le da cauce y permite liberar su potencia de manera positiva. Y dentro de los juegos, indudablemente aquellos que plantean lógicas cooperativas, colaborativas son las más aconsejables, en la medida en que muchas veces aquellas que son competitivas terminan desviando la atención hacia el triunfo como única meta y a como dé lugar, y es justamente esto lo que no queremos propiciar.

- Quien crea que los cambios serán inmediatos o en el corto plazo, peca bien de ingenuidad o de un optimismo sin fundamento. Se necesita un trabajo a largo plazo, muy sostenido, muy coherente a la vez que paciente, para generar cambios estructurales y duraderos.

Nunca un problema complejo se resuelve con respuestas simples. El desafío de la escuela es quizás el de crear un espacio, un clima, en donde se puedan inscribir otras formas de estar, otros modos de actuar, en donde la pulsión encuentre otras maneras de agenciamiento, en donde la inmediatez pueda dar lugar a otros ritmos más pausados, y en donde se pueda generar un andamiaje firme y coherente que de lugar a otros mundos posibles.

#### BIBLIOGRAFÍA:

Agamben, G. (2018) El uso de los cuerpos. Buenos Aires. Adriana Hidalgo Editora.

Benasayag, M. (2015) “Resistir no es sólo oponerse, sino crear, situación por situación, otras relaciones sociales”. <https://es.scribd.com/document/370176740/Miguel-Benasayag> (24-4-2015)

Carr, W. (1996) “¿En qué consiste una práctica educativa?” en Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa práctica. Madrid. Morata.

Dussel, Inés (2005) “Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente” Ponencia presentada en el Seminario Internacional: La renovación del oficio del docente: vocación, trabajo y profesión en el Siglo XXI. Buenos Aires: IIPE Sede Regional Buenos Aires-Unesco.

Ferreres, A.; China, N. & Abusamra, V. (2012), “Cerebro, desarrollo y educación”, en J. A. Castorina y M. Carretero (eds.), *Desarrollo cognitivo y educación I: Los orígenes del conocimiento*, Buenos Aires, Paidós, pp. 113-131.

Freire, P. (1973) Pedagogía del oprimido. Buenos Aires. Siglo XXI

Frigerio, G. (2005). En la cinta de moebius. En *Educación, ese acto político*. Frigerio, G & Diker, G. (comps). Ed. Del Estante. Buenos Aires.

Foucault, M., (1995) *Theatrum Philosophicum*. Barcelona. Anagrama

Larrosa, Jorge (2000) el enigma de la infancia. En: Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación. Ediciones Novedades Educativas. Venezuela.

Meireau, P. (2001) La opción de educar. Ética y pedagogía. Barcelona: Octaedro.

Meireau, P. (2018) “De los paradigmas pedagógicos de ayer a los de mañana” . Conferencia realizada en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Brindada el 30 de octubre de 2018. Cátedra de Formación Docente, FFyL, UBA. <https://www.youtube.com/watch?v=2ieMVFgE-mo&feature=youtu.be&fbclid=IwAR2AE86IPok7XW3jUE9Bocw8bWUDj68rfdq00RX8qR7s0twM-wW7SDxsuTg>. (Desgrabación propia)

- Meirieu, P. (2018). “¿Qué educación para los desafíos contemporáneos?” Conferencia brindada en el Primer Congreso Internacional: “Educación e Inclusión desde el Sur”. Municipio de Rio Grande. Argentina. <https://www.youtube.com/watch?v=4XvyBAPGgcM&t=2956s>
- Redondo, Patricia (2004) Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación. Buenos Aires: Paidós
- Ricoeur, P. (1984). La vida: un relato en busca de un narrador” en *Educación y política* Buenos Aires. Docencia.
- Stiegler, B.(2013) El desafío de esta época es recobrar el saber individual. En *Revista Hincapié*. (13 de mayo de 2013) <https://www.revistahincapie.com/el-desafio-de-esta-epoca-es-recobrar-el-saber-individual/>
- Teriggi, F. (2016) “Sobre aprendizaje escolar y neurociencias”  
En *Propuesta Educativa Número 46 – Año 25 – Nov. 2016 – Vol2 – Págs. 50 a 64*
- Zelmanovich, Perla (2003) “Contra el desamparo” en: Dussel, I. y Finocchio, S. (comps.) Enseñar hoy: Una introducción a la educación en tiempos de crisis. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- Szasz, Thomas, (2000, febrero) El siglo en la mirada de sus principales protagonistas. Verano 12. Página 12