

1º Congreso Internacional de Ciencias Humanas - Humanidades entre pasado y futuro. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, Gral. San Martín, 2019.

salud educacion y subjetividad con la niñez escolar.

matias forlani y Matias Forlani.

Cita:

matias forlani y Matias Forlani (2019). *salud educacion y subjetividad con la niñez escolar. 1º Congreso Internacional de Ciencias Humanas - Humanidades entre pasado y futuro. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, Gral. San Martín.*

Dirección estable:

<https://www.aacademica.org/1.congreso.internacional.de.ciencias.humanas/1628>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eRUe/dSp>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite:
<https://www.aacademica.org>.

Salud, educación y subjetividad con la niñez escolar

“Y, ella, en la infancia no ha podido ni si quiera mirar a su padre
cuando esta tenía una alegría,
porque él, el fuerte, el sabio, en las alegrías
quedaba totalmente inocente y desarmado” (Clarice Lispector)

Desde el fondo de la historia dos concepciones han existido sobre la institución escuela. Dos concepciones que le despliegan a la misma distintos sentidos.

La escuela, por un lado, como el lugar de la diferencia y separación del afuera. En tanto que separado de la vida de las otras instituciones, es el lugar de la protección y del estudio. Afuera donde despiadadamente se dinamiza el mundo de la economía, los negocios y la política y que hace de los hombres y de las mujeres el peligro siempre inmanente a la alienación, entendiendo esto como lo que no acontecería en la escuela. Puesto que allí, se desplegaría todo un espacio y temporalidad otra. De las puertas hacia adentro las niñeces estarían, en principio, a salvo, como le gustaba decir a Nietzsche, de las aves rapiñas del mundo acelerado y negociado. En la escuela se desplegaría el tiempo del ocio, del ejercicio y el estudio, de la repetición y de la relaboración, de la posibilidad que tienen todos y todas sin diferenciación de clase, de género ni de etnias de aprender y estudiar. allí los agrupa un mismo derecho que los iguala a compartir su tiempo y sus espacios. La escuela no como una institución de la preparación sino por sobre todo de la separación. (Larrosa. 2019)

Pero a la misma vez, la otra perspectiva de la escuela la entiende como una maquina reproductora de los discursos oficiales caracterizado por instaurar, desarrollar y delimitar el “orden escolar”. Orden en el cual se condensan, por un lado, la idea de crear cuerpos dóciles y obedientes (Foucault. 2002) y, por el otro, generar las condiciones de posibilidad para que el “arbitrario cultural dominantes” (Milstein, Mendes. 2013), se implemente y reproduzca en las escuelas.

Por otro lado, será en las escuelas donde las infancias serán ubicadas, posibilitadas y desarrolladas espacialmente y por donde diversos discursos se apoyarán para desplegar prácticas, acciones y procedimientos de distinta índole.

La escuela será también el lugar donde el despliegue de las prácticas y discursos psi (psicológico, psicopedagógico, psicoanalítico, psiquiátrico, etc) incidirán en la dinámica de las mismas. Emitirá

discursos y acciones que tendrán como blanco a las niñas. Tanto en sus aspectos cognitivos como comportamental. A la misma vez que definirían pedagogías y didácticas, modo de organizar científicamente pedagogías y técnicas para posibilitar en el aula el mejor desempeño de la docencia. Por tanto, en la escuela en sus diferentes dimensiones estos discursos incidirán, organizarán y dinamizarán sus prácticas.

Teniendo en cuenta la articulación de los discursos psi con la escuela será por donde se intentará entender dimensiones por donde hoy se establecería un determinado vínculo entre salud y educación en el ámbito escolar.

Lo que se escuchar del decir.

Escuela chaca. “hay niños para ver” nos dicen a los integrantes de los equipos de orientación, “hay uno, dos, tres, cuatro, como 10 y eso que fuimos haciendo una selección”. Escuela Hidalgo: ¿“cuando van a ver a los niños de cuarto grado”? Escuela Castillo ¿“han visto a Juan, Yonatan Pedro, Martin”? Una colega comenta que de los 30 niños del aula le derivaron 20. Los niños y niñas derivados van en aumento, cada día hay más y se los deriva a los aún llamados gabinetes. ¿son derivados, derribados, a la deriva?

Las escuelas que son diversas, distintas, diferentes, particulares que se diferencian por números de matrículas, por ubicación geográfica, por clase social, etc. Por momentos se asemejan, se parecen, se repiten similares movimientos y afectaciones. Las escuelas con las niñas tienen similar modo de proceder. Cuando ellos y ellas no aprenden, cuando no se comportan según las reglas y normas implícitamente incorporadas o que deberían incorporar, hacer cuerpo, cuando entran en conflicto se repite con insistencia acentuada “hay niños para ver, ¿cuándo van a venir a ver al niño, etc”?

Se sabe que existen razones históricas para que tal enunciado, para que determinadas acciones y actitudes, procedimientos y solicitudes de asistir al gabinete se soliciten.

Si traducimos en pregunta lo que sucede en esa dinámica escolar entre adultos y niños que no por ellos se realiza, implicaría ¿Qué hacemos con las niñas que no responden a la organización escolar? Los adultos de la escuela han hecho carne a la institución, su naturalización quizás obstaculiza dinamizarlo en preguntas. El ojo por tal motivo va dirigido a la individualidad del alumno/a. ¿este proceder es ajeno a otras maneras de actuar de otras instituciones e incluso de la cultura Occidental?

Parece haber cierto parentesco entre el mito de Ariadna, el minotauro y el hilo del saber. Parece haber cierta semejanza en la colonización de los espacios y en el trato de ciertas corporalidades,

cierta similitud en los surgimientos de la escuela moderna. En fin ¿la razón, es un discurso que genera efectos prácticos que repite el mismo canto? ¿Asimilar lo abominable? ¿Racionalizar lo que no entra al progreso y al orden? Imaginario que por ser conformados por sujetos que ubicados en posición de poder traman y traban formas de vidas diversas. ¿Quiénes serían los abominables a racionalizar en las escuelas? ¿los que generar temor o compasión?

El ver de la maquina óptica

En las escuelas la derivación se encuentra enlazado con un enunciado repetido, insistido y pronunciado no sin clamor “vean al niño. Hay niños para ver, ¿cuándo van a ver al niño”?

¿ese ver da cuenta de sanción, jerarquía y poder del adulto sobre su “población infantil”? “mis alumnos” suele escucharse decir a ciertas directoras heroicas que claman por esas niñeces “huérfanos” por familias que no hacen nada. Entre esas dos instituciones otra guerra es la que diariamente parece generarse. Pero si esas niñeces son mías, ¿Qué pasa cuando algunos de ellos/as no se adapta, o se afirman con otros modos de relacionarse con el saber, con el cuerpo, con las instituciones?

Esas niñeces han formado parte de la tendencia a la exclusión, de la tendencia a la discapacidad, de la población diferente y de sus fronteras. Así también, ahora, parece ser la población a incluir e integrar. Esos niños generan, son productores de escenarios y dinámicas escolares. Son parte de los movimientos, de los modos de pensamientos, de los cambios que en materia de educación se realizan. Pero también, y esto es lo que predomina en las escuelas, de los más férreos y estancados procedimientos. Y parecería que siempre el blanco a intervenir es el “ingenuo e irracional infantil”.

Hay niños para ver. Enunciado que aumenta, se eleva, que se repite e insiste, dando cuenta de una relación que se fractura. Parecería haber cierta perplejidad de los docentes antes los modos de estar, posicionarse, desenvolverse y comportarse de las niñeces en los escenarios escolares. Generándose a partir de ese malestar cierta tensión y conflicto que a su vez dinamiza la relaciones entre el sector de salud que interviene en educación. La educación y la salud de este modo por el desempeño de las niñeces entra en relación, relación que no es sin conflictos y cargado de afectos hostiles y de desencuentros.

¿Qué sugiere esa invocación recurrente en la enunciación que enlaza un verbo y un sujeto en este caso al niño/a/e alumno/a/e a ver? ¿en qué medida el enunciado ofrecería una posibilidad de generar prácticas de salud y/o educación? ¿Qué hacer con el ver del enunciado? ¿En que cambia que lo vea?

Toda una intensidad al ver-bo ver, todo un llamado a la intervención, una demanda que tiene en el verbo la potencia de invocar a los y las trabajadores de la salud. A partir del verbo y del niño a ver parecería que entran en articulación los sectores estatales de salud y educación y con ellos profesionales y profesiones, ciencias y disciplinas, ¿qué tendrán que ver/se con las niñeces?

¿Qué pasa si el niñx nos ve a nosotros, a los adultos? ¿Que sucede si nos dejamos ver por los niñxs? ¿qué implicaría, que movimientos y deslizamientos sería necesario?

Por otro lado, ¿El llamado a ver, la invocación al ojo del profesional podría estar indicando la necesaria aparición del control profesional a esas niñeces? Juan alumno de tercer grado llega a la oficina donde suelo escuchar y no solo ver algunos niños, dice “¿por qué estoy acá si esta semana me porte bien?”.

Jonatan se resiste a entrar a la Gabinete al “ver” que la oficina se encuentra ubicada en una escuela que tiene rejas por encima de los paredones, dice con cierto temor y/o preocupación “no quiero entrar ahí está todo encerrado, parece una cárcel”.

En un grado cuando pregunto por qué van o asisten a la escuela Pedro dice “sino vas viene la trabajadora social y se arma”

Los niños con tales respuestas y sus preguntas, parecería responder la pregunta ante realizada.

El ver estaría indicando quizás todo un agenciamiento del adulto con el modo jerárquico de establecerse el vínculo con la niñez, la relación del adulto con su propio cuerpo y subjetividad disciplinada, con su ser sujeto a la razón y capacidad de dominación, con su capacidad de ver sin ser visto ¿el adulto como un pan-óptico?

El ver en Occidente se asocia al saber, el saber de la razón, de la ilustración y sus promesas. Y, a la misma vez, con el aprisionar. “Te estoy viendo. “Te veo”. Dan cuenta de la capacidad para vigilar al otro en su comportamientos, conductas y desenvolvimientos. Vigilar ¿una vez más para sancionar? ¿Vigilar y castigar? ¿Aún estamos en ese pan-óptico que “ve sin ser visto”? (Foucault. 2002) ¿Toda la maquinaria de visibilidad y luminosidad institucional? La maquinaria escolar, los enunciados y las visibilidades, los modos como se organiza la trama escolar parecerían moverse de manera tal que la relación entre adulto y niñez se encuentra también cargada de tensión, conflicto y acentuada intolerancia. Las niñeces ¿inocentes? ¿Ingenuos y angelicales dispuestos a la armonía del vínculo pedagógico se encuentra ante nuevas coordenadas? ¿La idea de niñez cambio? ¿Los niñxs han cambiado? Por sobre ellos y ellas enormes palabras codificadoras van en sus capturas. ¿La niñez como otro, genera circuitos discursivos que no toleran su alteridad?

Por otro lado, ¿Si a los niños hay que verlos, y si hay que verlos con tanta insistencia es porque se estaría derrumbando el panóptico y su luminosidad tan apreciada décadas e incluso siglos pasados? ¿Se cayó la torre que permitía ver sin ser visto? ¿el pedido insistido estaría dando cuenta de su decadencia?

¿Como se posiciona la escuela, mejor dicho, el sector adulto de la misma?

En el enunciado hay niños para ver. Da cuenta como decíamos de la derivación, y decíamos en forma de pregunta ¿a la deriva? Y esto debido a que se puede escuchar y/o conjeturar que en tal pedido, que insistimos va en aumento y eso que “seleccionan”, se escucha decir “lo hacemos por él, por el niño, nos preocupa, pobrecito, se dispersa con facilidad, tiene déficit de atención, no se puede concentrar como los demás, ¿tendrá algún tipo de autismo, discalculia, TDH?, no se ustedes son los profesionales”.

Parecería que lo que se quiere y se desea es que se suprima el problema, se termine con él, se acabe con el problema que genera malestar, sufrimiento y conflicto que tensiona la clara armonía que debería y desearían que reinara en el vínculo pedagógico. Y el problema que puede ser de aprendizaje y/o de conducta pasa a ser el problema que tiene el niño con el aprender o con su conducta, y como eso se repite, como el problema insiste lo que se dice y no se dice a la vez, lo que se semi dice es en el límite que se saque y retire al niño de la escuela, o, en las versiones más progres, que con una maestra especial, se lo integre, eso sí con el diagnostico que corresponda y con él el fármaco vespertino. Matutino. Cotidiano.

Ante los problemas de aprendizaje y por sobre todo de conducta se gritan los pedidos más urgentes, ¡¡¡“cuando van a ver al niño”!! . Del problema de aprendizaje se desliza al problema que tienen el alumno, problema que va a ser sustentado en cada época con los discursos y prácticas que ubicados como hegemónicos se instala en el decir de los educadores y con el decir un modo de pensar, de sentir y de posicionarse ante el otro/a. Otro/a que carga el problema, en su ser mismo, en su mismo ser e individualidad, con independencia de la configuración y dinámica escolar. Ese otro problemático con ese otro no quieren saber nada. Las actitudes, gestos y enunciados de hartazgo e intolerancia lo dan a saber y a “ver” ¿Algo del actual desamparo institucional y de su desfundamiento quizás se anide en tantas demandas y en el pedido de derivación?¹

¹ “las transformaciones socioculturales significativas y aceleradas, y los efectos en las subjetividades de adultos, niños y adolescentes y en el lazo intergeneracional, producen una conmoción que solicitan un tiempo de elaboración simbólica y procesamientos colectivos” (Korinfeld. 2016. 217)

El malestar que molesta, el que podría generar movimientos, capacidad de pensamientos, pregunta, dudas e inquietudes se lo busca suprimir, el gesto que acentuado prevalece es el de la exclusión. Insistimos, la exclusión aparece de modo explícito o con sus disimulos.

Es que la cabeza dicotómica cruzó muros y cuerpos, las instituciones y sus actores². Con el pensar dicotómico se configuró por lo menos dos planos excluyentes, por un lado, la jerarquía del adulto sobre las niñas. Niñas ingenuas, incapaces, inocente y pronto a ser irracionales, pero también a los que son o se adaptan al proyecto educativo y los que no, y en ellos y ellas, en su misma individualidad, por su déficit y acentuada incapacidad se encuentra el problema al cual hay que ver, (ver) de intervenir.

¿Como operar allí, como hacer algo con esa insistencia?

Un primer giro a realizar, y continuando con el ver-bo de la demanda, implicaría ver no tanto a las niñas que no por eso debería pasar desapercibidos, pero si ver la situación. Por tanto, hacer entrar en el campo de la óptica al escenario escolar. Entablar con la intervención un giro al contexto. Se necesita para ello agenciar otras dimensiones, factores y actores, juicios y concepciones. Molaes como microfísicas.

En este giro y en esta lectura contextualista se sitúan las problemáticas en una relación con los demás agentes o actores que dinamizan a diario la compleja, ardua y también, como decía Freud, imposible tarea de educar.

Giro contextualista como primer esbozo del pensar para desprenderse de la tendencia a dicotomizar o individualizar en el niño como la causa del malestar.

Pensar al contexto sitúa y abre a analizar diferentes dimensiones que generan y afectan la delicada y tensa relación entre adultos y niños en la escuela. Por un lado, los problemas de conducta como de aprendizaje tocan los puntos medulares y hoy frágiles de la institución. El formato escolar, las reglas implícitas de convivencias, el diagrama, organización y estructura de enseñanza y aprendizaje. Todo ese diagrama con el cual hay que intervenir y ante el cual por sus

² Se entiende por pensar dicotómico un modo de concebir las relaciones sociales y de entendimiento de las problemáticas que en tal ámbito se generan a partir de polos duales excluyentes. Foucault plantea este origen de este pensar en su tesis Historia de la locura en la época Clásica al plantear que una vez delimitada la dimensión de la razón, dimensión de lo sensato y razonable se delimitó y diferenció lo insensato, irracional propio de terreno de la locura. Conformándose para la locura determinadas instituciones. A lo largo de la modernidad diversas dicotomías irán trazando los suelos e instituciones donde se dinamizan las relaciones. Hombre/mujer. Adulto/niño. Masculino/femenino. Burgués/proletariado. Clase alta/clase baja. Rico/pobre. Etc. Configurándose para una de las dimensiones de la dicotomía una posición de inferioridad con respecto a los privilegios del primero.

anudamiento histórico y actual no se deja ni nombrar. Eso pertenece casi a su naturalidad y a su correcta normalidad. Allí no habría por que venir a entrar.

Por otro lado, también las situaciones problemáticas repetidas a diario parecerían remitirse a las diferencias, mejor dicho, al o la diferente. Se sabe que tal diferente tiene su configuración como tal a partir de que el rigor de la norma se hizo carne e institución. (Foucault, 2002. Skliar, 2002). El centro de la norma y su normalización deja, delimita y separa un sector para ser poblado por la derivación. La derivación operaría como una máquina o procedimiento que posibilita apartar y sacar al problema, delimitándose allí los alumnxs que se conforman como los otros de la norma escolar.

Una de las dimensiones del contexto posibilita entender a la escuela como organización atravesada por la normalización. Siendo la derivación el correlato procedimental de la misma ubicando en el gabinete aquellas niñeces pronto a pertenecer en el terreno de lo que no pertenecen a la norma.

Así también el giro a percibir al contexto abre a pensar la dinámica y organización escolar, sus modos de enseñanzas, sus rituales y cronogramas, sus obligaciones que indican como, cuando y para que aprender, sus gradualidades y dinámicas del enseñar y aprender caracterizado por ser descontextualización y simultaneidad. (Baquero. 2002) Todo un formato escolar que, si bien como dice Dussel, permitió la igualdad de condiciones con el tiempo fue homogeneizando y conformando al alumno. Constituido por lo que la autora denomina los determinantes duros de la organización escolar (Dussel. 2001)

Del giro contextualista se abre también la posibilidad de estar alerta y pensar la complejidad y extrañeza antes los nuevos regímenes de control y regulación individual y poblacional, ese pasaje de la educación disciplinar a la sociedad de control (Deleuze. 2001). Como así también la extrema fragilidad, sabido o no, a la que las instituciones de educación se encuentran expuesta en el actual y expansivo sistema del acentuado capital. Por el Capitalismo el derecho a la educación es posibilitado siempre de modo escueto apretado y pronto a quedar solo como una retórica de heroicas y románticas maestras que hacen lo que más pueden en sus infinitas jornadas laborales.

Allí las escuelas que se parecen ya no solo por el enunciado repetido (ver, vean al niño), sino por estar cerradas y cercadas por inmensas fincas que aprietan a la escuela a tener que agrupar a toda la población que se le demande educación. Escuelas apretadas por avaras fincas y enriquecidos empresarios que se llevan todo el capital y que disponen a las mismas a ser

expuestas a los venenosos pesticidas que vientos tras vientos a la población escolar no deja de alcanzar. Entonces hay niños para ver. Si, por sobre todo Escuelas frágiles en el cual intervenir.

Como decíamos el giro a la situación, el giro contextualista (Baquero. 2002) abre otras dimensiones en que resulta pertinente pensar. Podemos pensar la lógica escolar como una tensión entre lo que constantemente se fuga o derrama ante la unificación y unidad de la tendencia a la homogeneización que se instala desde el espacio de la Mismidad (Skliar. 2002)

La Mismidad operando desde el centro de la norma creada por el modelo de adulto racional, blanco y dominador que constantemente define al otro como el extranjero al cual se ejerce desde el saber algún tipo de poder y/o dominación.³ Adquiriendo esta dinámica en nuestra contemporaneidad nuevas características. Lo que se fuga parecería tener otro estatuto, no se sabe por momentos de que se fuga, ni cual es sus desenlaces. Puesto que como dice Skliar “si antes éramos como flechas apuntando hacia la mismidad, ahora esas flechas se curvan preguntándose, abrumadas y perplejas, acerca de las direcciones a tomar” (Skliar. 2002).

Al decir de Lewkowicz, se instaló un modo particular de estar en la institución. No preexiste un sentido simbólico y preestablecido, no se agrupan las instituciones ante un firme, material y simbólico amparo del poder estatal. Tal articulación de sentido parece haberse desvanecido/desfondado. Lo que se fuga, por tanto, puede quedar expuesta solo a la mayor exclusión. (Lewkowicz. 2016).

Tal vez ahora precisemos también de otro espacio, de un espacio otro, que posibilite, ¿qué? (Deleuze. 1999. Skliar, 2002).

Al enfocar la óptica de la intervención en esas dimensiones que Baquero insistió con su giro contextualista se agencia y articula toda una variedad de factores y actores por donde es necesario generar modos de resignificar las demandas. Demandas asociadas al ver única y exclusivamente al niño.

Ahí, en el niño o niñas se insiste, se encuentra el problema, ahí en sus problemas de aprendizajes, en sus problemas de conductas. Ahí quieren que veamos. Se sabe que lo que ahí hay es un cumulo de discursos y de prácticas que fueron definiendo su modelo. Se sabe que la

³ hay que recordar que los nombres de las escuelas, en su mayoría son de generales, coroneles, doctores, figuras sociales que se erigieron como figura ideal, portadores de valores a admirar, emblema ante el cual no dejar de respetar, sujeto social que se conforma como modelo a seguir, pero que delimita también un afuera o diferencia inferior.

lógica molar configuró un modelo de niñez. La niñez escolar o la infancia moderna. (Narodowski. 2002).

Tanto más se demanda cuanto más se parece saber sobre ellos, manuales y recetas, saberes y disciplinas, compendios y publicaciones, cursos y posgrados, juegos y gustos, modos de diversión y consumo. todo un paquete de flechas apuntando a su captura (Larrosa, 1991, Kohan. 2000). Y ahí quiere la escuela que veamos. Al niñx.

¿Quiénes hablan?

De esos niñxs cercados por el problema escolar se dice, se los denomina y domina con palabras cuyos nombres no parecen tener voces ni cuerpos. Se puede decir que el pedido cuyo ver-bo es ver, vean se enuncian y expresan con palabras secas, frías, técnicas, la era de la técnica extraviada (Heidegger. 1992) que tapan a las voces de las niñeces. Esas palabras técnicas, sin voz ni cuerpo que surgen de pesados manuales que del norte vienen con sus vendibles enunciados. Y que insisten, se repiten, que aparecen una y otra vez en el frío de las pantallas, en las desterritorializadas pantallas de los medios de comunicación, si es que se puede seguir diciendo comunicación lo que esos medios enuncian.

¿Quién habla? se pregunta Nietzsche. “en última instancia una palabra quiere decir algo en la medida en que quien la dice quiere algo al decirla”. Se responde. (Nietzsche. 2000. 109)

Ese ver del ver-bo y ese cúmulo de frías palabras, TDAH , TEA, TDG, dislexia, discalculia, etc. Que se enuncian en el discurso de los y las docentes pueblan el territorio escolar. Pronto esas palabras cruzan cuerpos y vínculos y alojan mejor dicho expulsan al otro plano del pensar dicotómico, al plano de lo anormal, lo enfermo, lo patológico, y ubicarán allí a todo aquellxs que no responden al ideal institucional.

Cabe una aclaración si antes el afuera pertenecía a otra territorialidad visibilizado en otras instituciones, hoy el afuera también puede ser el adentro. Puesto que ahora la inclusión del niñx problema es posible, el nuevo arsenal farmacológico neoliberal a todos aquellos con problemas mental vino para volverlos a curar.

“se pronuncia otro, dice Skliar, en una ideología de la exclusión, expulsión. Pero también se pronuncia otro en una ideología de excesiva junción, inclusión y asimilación” (Skliar.2009).

El llamado de intervención, la derivación y la insistente queja y malestar de los adultos de la escuela parecería tensarse con ese otro que se busca que permanezca al afuera. Es como si se dijera acá adentro, que no se sabe bien que es el adentro desfondado, que no esté. O que esté

en tanto agarrado, tomado, capturado, presentado y que no deje de presentarse con el cumulo de esas frías y técnicas palabras que de tanto repetirse se hacen cuerpo. Cuerpo hablado por técnicas palabras que se agencia con fármacos conformando una nueva infancia. La infancia medicalizada.

¿De qué modo leer, entender, analizar, posicionarse ante el otro atrapado en las codificadas palabras que de los manuales y de las pantallas se repiten y se pronuncian desde los adultos de las escuelas?

Hemos llegado en este espacio textual a un punto. Quizás a una primera dimensión de análisis. Las niñeces, las escuelas, y los diversos discursos que la atraviesa formaron un espacio y un cuerpo. En el cruce de ellos una subjetividad, la infantil y con tal adjetivo un modo de relación. Unas relaciones de poder por momentos jerárquicos y en búsqueda de mayor eficiencia y eficacia. Y para ellos, para las niñeces procedimientos de la más variada índole. Hoy una de ellas es la medicalización, antaño las férreas disciplina académica y militar.

Un cuerpo y un espacio, un espacio corporal poblado por una subjetividad que se delimita como extranjero del espacio de la Mismidad. La Mismidad separada y bien lejos del otro. La Mismidad ocupada por el adulto en tanto espacio del orden coherencia y racionalidad separa y separó un espacio otro al cual poblar y adjetivar para así continuar con el poder de la relación. En el espacio del otro las niñeces han sido infantilizadas, ingenuas, inocentes e irracionales pronto a no tener pensamientos (Lewkowicz. 2006) Tal diferenciación la escuela como institución la instauró. (Narodowski. 2014) Así también diferentes discursos y prácticas atravesaron y atraviesan la escuela delimita otra infancia. En el marco de la eficiencia, eficacia, el aceleramiento y la intolerancia una infancia otra, patologizada o medicalizada o pronto a estarlo hace temblar. O mejor dicho una vez medicalizada, por tanto, des implicada el adulto de la escuela, todo vuelve a su añorada normalidad.

Se sabe que por diversas razones el espacio del disciplinamiento, de los cuerpos dóciles, obedientes fue modificándose. Este primer modo de control, sujeción parece ir cambiando generando un espacio de aparente inclusión. Eso si el que descontrola de más pronto el discurso y practicas farmacológica intentarán una vez más mantener mayor control.

Volver a la pregunta

Pero la pregunta no puede dejar de insistir ¿cómo intervenir, que articulación de salud y educación promover? ¿La salud, los procesos de educación están atado al fármaco, así como los cuerpos de antaño sujetos al espacio disciplinar?

Si el espacio de la disciplina comenzó a temblar. ¿Qué nuevos espacios empezar a poblar? Pero además si las irrupciones (niños que no prestan atención, problemas de conductas, y el largo etc.) confunden el espacio de la Mismidad se planeta además la necesidad de la utilización que del otro hace y rehace la mismidad “los necesitamos en términos de una invención que nos reposicione en el lugar de partida de nosotros mismos, a partir de este punto de vista el loco confirma nuestra razón, el niño nuestra madurez, el salvaje nuestra civilización” (Skliar. 1998) por tal motivo ¿Qué relaciones desarmar, rearmar, inventar? Quizás generar espacios poblados con nuevas voces.

Voces que remiten a pensamientos de los otros, de las niñeces, escucharlos con toda su potencia y veracidad, al margen de su lugar construido como subjetividad ingenua y angelical. Escucharlos y escucharnos en la horizontalidad más que verlos desde el palco jerárquico y neutral de los saberes altos y profesional. Generar un “entre” espacio que posibilite el diálogo “entre” desconocidos. ¿Tal diálogo entre desconocidos para arribar a una complementariedad de las partes? ¿Para arribar a una nueva unidad añorada calma unificada y total?

El protagonismo infantil quizás sea un posicionamiento ético y político que posibilite la emergencia de nuevas voces que vuelvan pensable los lugares escolares, que continúen tales espacios siendo divergentes, diversos, disidentes y por tanto en tensión y movilidad que de lugar a la multiplicidad. Una vez más la necesidad de abrir a otro pensar que dé lugar a la diversidad sin que allí una vez más se lo empiece a tratar de codificar con los nuevos proceder de las nuevas modalidades de control.

También, por otro lado, el gesto de intervención en salud quizás implique un gesto de educación. Dar espacio y tiempo distinto de la temporalidad cronológica y habitual y del empeño de marcar al otro desde mi saber grande y total académico y profesional. Salir del tiempo por momentos convencional y dar, donar un espacio vincular nuevo, de escucha plural y colectivo intergeneracional y por momentos desconocidos, entre desconocidos. ¿qué le ofrezco al desconocido? La posibilidad de ser siempre otro, que surja de su alteridad, hacer allí una ética o mejor dicho, al decir de Levinas, que surja de allí la ética y que nos mire desde su rostro y que no esté por tanto la relación basada en el “ver” del verbo tantas veces solicitado.

Ocuparse en generar un espacio para escucharse y mirarse en la ronda de los rostros. Y dejar la mochila de los saberes técnicos teórico y conceptual. Trabajar en pos del arte de la ética, de la posibilidad de dar lugar al otro y tratar de no dejarse decir y pensar lo que los diversos discursos hegemónicos y oficial, científicos y neutral nos hace creer que es salud y educación hacia esos grandes otros.

De lo que se trata es del lugar del otro en los discursos hegemónicos de la educación que atravesados por los saberes psi hegemónicos las niñeces se encuentran pronto a perder su extranjería, más no por ello su infantilidad, inferioridad e irracionalidad y todas las “i” con las que se lo adjetiva y caen a estar cercenados en palabras técnicas que atrapan y configuran una nueva identidad. Pensar, en otros términos, generar un movimiento ético, que posibilite el vínculo desde el otro en su extranjería y no desde mi saber sobre su diversidad. Al otro por fuera del ver, ver que en su deslizamiento metonímico y metaforizo, deviene en el repetido diagnosticar, patologizar y medicalizar como modalidades contemporáneas de sancionar.

Una vez más quizás el verbo fundamental para articular salud y educación sea escuchar, pero también armar nuevos espacios que desde el desconocimiento y con desconocidos ir armando lo posible.

Referencias.

Corea. Lewkowicz. 1999. ¿se acabó la infancia?. Buenos aires: Lumen.

2016. Pedagogía del aburrido. Buenos Aires: Paidós.

Deleuze. 2005. Diálogos. España: Pretexto.

Foucault. 2005. Vigilar y castigar. Argentina: Siglo XXI.

Larrosa. 2019. Con la P de profesor. Buenos Aires: Noveduc.

Levinas. (1991). Ética e infinito. España. Antonio machado libros.

Milstein. Mendes. 2007. La escuela en el cuerpo. Buenos Aires: Ides.

Morales. Magistris. Com. 2008. Niñez en movimiento del adultrocentrismo a la emancipación. El colectivo. Buenos Aires.

Narodowski. 2017. Buenos Aires: Aique