



LA ESCUELA, ESA JOVEN TECNOLOGÍA DE PODER

Escuela y medicalización de las infancias como dispositivos de disciplinamiento social

The School, that Young Technology of Power

ADRIANA SILVIA DI DEO

Universidad Católica de Santiago del Estero, Argentina

KEY WORDS

*School
Technology
Power
Social Capital
Estate and School
Medicalization
Childhood*

ABSTRACT

The pedagogy accompanies the creation of the school-infantile confinement and its normativization, trying to make the historical confluence with the biological and the psychological aspects. The medicalization of childhoods does not escape this. Different thinkers of education, in different historical moments, coincide with the existence of the school as a device to train the child in ideals of society and he can be an active part of it. If it does not happen, the child will be left outside the system and will be referred to another disciplinary device.

PALABRAS CLAVE

*Escuela
Tecnología
Poder
Capital Social
Estado y Escuela
Medicalización
Infancia*

RESUMEN

La pedagogía acompaña la creación de la escuela-encierro infantil y su normativización, intentando hacer confluir lo histórico con lo biológico y lo psicológico. La medicalización de las infancias no escapa a esto. Distintos pensadores de la educación, en diferentes momentos históricos, coinciden con la existencia de la escuela como dispositivo para formar al niño en ideales de la sociedad y él pueda ser parte activa de ella. De no ocurrir, el niño quedaría por fuera del sistema y se lo derivaría a otro dispositivo disciplinador.

1. Introducción

El modo en el que una sociedad concibe y construye su identidad y sus relaciones de poder está íntimamente relacionado con el tratamiento y el lugar ofrecido a sus infancias.

La pedagogía acompaña la creación de la escuela-encierro infantil y su normativización intentando hacer confluir lo histórico con lo biológico y lo psicológico. Distintos pensadores de la educación, en diferentes momentos históricos, coinciden con la existencia de la escuela como dispositivo para formar al niño en ideales de la sociedad y él pueda ser parte activa de ella. De no ocurrir, el niño quedaría por fuera del sistema y se lo derivaría a otro dispositivo disciplinador.

La pedagogía obtiene de la niñez su argumento para existir. Sin niñez no hay pedagogía. Sin niñez no hay objeto de estudio. Sin niñez no hay institución donde educar. Sin sistemas educativos no hay Estados que alberguen un ideal de capital cultural, social y político. ¿A quién educaríamos entonces?

El presente trabajo propone reflexionar acerca de la estrecha relación entre el control de los cuerpos infantiles y el ejercicio del poder en occidente a través de la escuela, y para ello se realizará un recorrido lineal entre el siglo XVII hasta la actualidad.

2. La infancia, combustible inagotable del Estado

El concepto de infancia y su división temporal en occidente de acuerdo a la construcción de su marco teórico que Ariés aborda en Baquero y Narodowsky (1994), se basó en la utilización de íconos y figuras como fuentes, brindando dos series de afirmaciones fundamentales.

La primera de ellas, fundamenta y describe el contraste de sentimientos inexistentes tal como se concibe la infancia en nuestros días. Los niños no eran ni queridos ni odiados, los niños eran simplemente *inevitables*. Una idea de infancia que no ofrecía diferencias ni en el atuendo ni en los trabajos ni tampoco en las cosas que decían o callaban (Narodowski, 1994). Los niños eran considerados manos de obra disponibles y utilizables para el trabajo.

En la segunda de las series de afirmaciones, donde tiene puntos de encuentro con Gélis, describe la transición de la antigua a la nueva concepción de infancia. En la misma destaca con mayor intensidad dos sentimientos fundamentalmente a partir del siglo XVII: las madres y las “nurses” en cuanto a la *dependencia* del niño al adulto y la necesidad de *protección*. En otras palabras, el niño como ser moralmente heterónimo y por lo tanto, el

sentimiento de amor maternal como estallido inaugural.

Desde la perspectiva de la necesidad de protección, amor y heteronomía¹, surge un proceso de infantilización y escolarización que en el que varios autores los abordan como fenómenos paralelos y complementarios. La pedagogía justifica la infancia deseada o normal, en una sociedad anhelada. Esta asimetría que se estrena en el siglo XVII, sirve en función a otro modo de control y construcción de poder a la que la mayoría de las civilizaciones no escapan.

En tal sentido, Foucault explica esta desigualdad a través del poder y de conocimiento que rodean los cuerpos entendiéndose la escolarización de la niñez como una de las formas de *disciplinamiento institucional*. El control que se ejerce sobre las personas tiene para el autor, el objetivo de jerarquización, diferenciación y progresión de los individuos para producir cuerpos útiles y dóciles. Los tiempos disciplinarios de las instituciones concebidas para tal fin como el convento, el hospital, la escuela, el régimen militar, la fábrica y la prisión conforman el andamiaje que la explica.

2.1. De la pansofía al panoptismo. La utopía recursiva

En la Edad Media se organizó el gran saber de indagación en contraste con la Edad Moderna en la que se dio en forma de saber-poder. Este cambio en la lectura dio lugar a lo que conocemos en la actualidad como las ciencias humanas: psiquiatría, psicología, sociología, entre otras. Este abordaje del saber-poder configuró al desarrollo de una teoría penal por un lado, y una práctica real, social por otro, produciéndose resultados totalmente diferentes, en el decir de Foucault.

Tal como Narodowski (1994) describe, la pedagogía explica y promueve un discurso normativizador de saberes obteniendo de este relato de niñez escolarizada, la justificación de la práctica pedagógica para reeducarla y como herramienta de ejercicio de poder.

El abordaje de la niñez y su pedagogización realizado por Comenio, hecha luz sobre el pensamiento educativo y filosófico y lo sitúa por encima del resto de metodizadores de la época.

En lo que hace a lo estrictamente pedagógico y eje de toda su obra, Comenio (1984) toma el pensamiento de los jesuitas, semejante a los ideales de de San Agustín y de Santo Tomás, concibiendo al hombre como una recopilación del universo, por lo que la adquisición del conocimiento debe ir de lo general a lo particular y no al revés.

En su opción sensualista, y como crítica a la escuela contemporánea y anterior a él, habiendo

¹ Heteronomía: los niños no pueden construir leyes propias y necesitan de la ley del adulto, de la moral heterónoma.

obligado a los alumnos a luchar con las palabras sin las cosas aporta la necesidad que el conocimiento empiece siempre desde los sentidos. A falta de cosas, se recurrirá a las imágenes (Orbis Pictus).

Esta idea globalizadora y precursora del “globalismo”, de enseñar *todo a todos y totalmente*, su insistencia en la importancia del orden y que las cosas solo pueden ser comprendidas dentro de dicho orden, es una versión temprana que hace Comenio sobre el globalismo moderno.

Si bien el pedagogo moravo prevé un aparato escolar único, no implica un único tipo de escuelas en cada nivel, por lo que una escuela única se centraría en niños entre seis y doce años potenciándose entre sí. Surgirían nuevos aprendizajes, una enseñanza mutua.

El *ideal pansófico* de Comenio respecto a la universalidad de contenidos justifica razones pedagógicas en cuanto a la gradualidad de un número apabullante de materias de modo espiralado. Esto ha sido un aporte a la pedagogía: la enseñanza progresiva en contraposición a la enseñanza propedéutica. Comenio repiensa la escuela, originalmente nacida para educar solamente a los niños ricos, a los ‘vástagos’, acogiendo, de este modo a los hijos de los pobres, que solo pasarán en ella un corto período.

Por lo tanto, la sistematización llevada a cabo por Comenio es un hito pedagógico en cuanto a la pedagogía como disciplina autónoma. El poder de los claustros académicos en función del ideal ciudadano, burgués. La educación continuaba para quienes estaban destinados a la toma de decisiones, “la flor de los hombres”.

Foucault estudia la relación de panoptismo y poder como uno de los rasgos característicos de nuestra sociedad. La vigilancia, el control y la corrección constituyen una dimensión fundamental y características de las relaciones de poder existentes en sociedades occidentales. La vigilancia individual y continua como método de formación y transformación de los individuos en función de ciertas normas.

La disciplina como contra-derecho, es uno de los hitos históricos en el que Foucault puso luz. Desde la educación y la formación indefinida progresiva, explicó la contraposición al derecho. La construcción de un nuevo concepto de infante crea la necesidad de justificarlo y para ello se vale de una secuencia encadenada cuyo relato lo evidencia a través de distintas disciplinas: la pediatría, la psicología y la pedagogía.

La visión positiva de la disciplina con el objetivo de evitar peligros para volver más útil a la población, la nacionalización y estandarización de los mecanismos que dan lugar a la escuela como institución para tal fin.

No es casual que Foucault (1975) tome la idea de *panóptico* para explicar el control sobre los cuerpos como una vigilancia permanente sobre los

individuos, con el agregado de construir un saber y no como indagación. Este nuevo saber, según Foucault, no se ordena en términos de presencia o ausencia, existencia o no-existencia, sino que se organiza alrededor de una norma, establece qué es normal y qué no lo es, qué cosa es incorrecta y qué otra es correcta, qué se debe o no hacer.

La escuela moderna, toma el cuerpo infantil hacia finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, con otros componentes, otras finalidades que las medievales. Ariès estudia la relación entre la niñez, el nacimiento de la infancia, de la familia y de la escuela moderna como procesos paralelos y de relaciones recíprocas. La escolarización de la infancia requiere inexorablemente un actor, el cuerpo infantil, en búsqueda de su escenario, la escuela.

Ariès y Postman, en cada una de sus obras, sacan a la luz la necesidad histórica de la creación de una organización para extirpar al niño de su tradicional vida familiar y formarlo en la lectura y la escritura. Abonando a los autores arriba referidos, Brinkmann coincide con el surgimiento de un nuevo sujeto de la vida institucional y del pensamiento pedagógico, el escolar. Esta nueva forma de organizar el ambiente infantil, con adultos profesionalizados en la práctica educativa, y claramente diferenciada de los ámbitos de producción y lúdicos, da lugar al encierro infantil en las escuelas tanto como a la normativización del discurso pedagógico.

La pedagogía acompaña la creación de la escuela-encierro infantil y su normativización, intentando hacer confluír lo histórico con lo biológico y lo psicológico.

Distintos pensadores de la educación, en diferentes momentos históricos, coinciden con la existencia de la escuela como dispositivo para formar al niño en las ideas de relaciones sociales previas a que él pueda ser parte activa de la sociedad.

Ariès denomina al proceso de escolarización como *cuarentena*; en tanto Meyer asume a la escuela como una tecnología especial que disciplina a los niños (y la enseñanza profesional) con sus horarios, programas a un *saber ser* niño (o profesional de la educación) mediante el disciplinamiento, la pasividad, la obediencia en una *pedagogía de la intimidación*.

Por lo tanto, a ser niño no se nace más que biológicamente. A ser niño se aprende y en el ámbito denominado escuela. El carácter paternalista, recreando el pensamiento del utilitarismo, el sometimiento del niño frente al adulto traza una clara barrera entre ambos mundos, entre ambos estratos y que evidencian la eternalización bajo diferentes formas de discurso a lo largo de la historia de la humanidad.

La infancia es una fuente de preocupaciones teóricas. La pediatría y la psicología no son sino el estudio acotado de la niñez en su fase de las

particularidades inherentes a la vida del hombre y a su singularidad etaria. La adecuación de los discursos médico, aportando la comprensión de todo el desarrollo humano, tanto como las contribuciones freudianas acerca del devenir de la sociedad y la cultura, conforman un marco discursivo que da pie al estudio de la infancia desde la perspectiva escolar.

2.2 El despotismo de la medicalización. El control de la niñez

La infancia como se la entiende en la actualidad forma parte de una construcción social cuyo objeto de estudio es la de explicar, pautar y predecir al niño en la escuela, por lo que se la aborda desde la didáctica, la psicología educacional, la pedagogía, la psicopedagogía en pos de conseguir una infancia culturalmente normal.

La medicalización, es decir, el hecho de que la existencia, la conducta, el comportamiento, el cuerpo humano, se incorporaran a partir del siglo XVIII en una red de medicalización cada vez más densa y amplia, que cuanto más funciona menos se escapa a la medicina (Foucault, 1977:4). Si bien el capitalismo, que desplegado a fines del siglo XVIII y comienzos del XIX, socializó el cuerpo en función de la fuerza productiva, para la sociedad capitalista lo importante era lo biológico, lo somático, lo corporal antes que nada. El cuerpo es una realidad biopolítica²; la medicina es una estrategia biopolítica. En tal sentido la medicina no estaba interesada en el cuerpo del proletario, en el cuerpo humano, como instrumento laboral sino fue hasta la segunda mitad del siglo XIX cuando se planteó el problema del cuerpo, de la salud y del nivel de la fuerza productiva de los individuos.

En este sentido, Cannellotto y Luchtenberg (2008) aportan que las exigencias de la sociedad industrial y las técnicas e instituciones de disciplinamiento requeridas para mantener el alto rendimiento y producción, hicieron que la medicina comenzara a operar (bio)políticamente, dictaminando parámetros de normalidad en función de los que se administraban las vidas y los cuerpos, comenzando de esta forma la medicalización de la población como vehículo del disciplinamiento que imponía el progreso. Pero, si bien la medicina continúa su relación con la economía (como parte de un sistema histórico, económico y de poder), en la actualidad este vínculo se destaca "porque puede producir directamente riqueza, en la medida que la salud constituye un deseo para unos y un lucro para otros" (Foucault, 1976: 165).

Los saberes científicos de la sociedad industrial, con ideales de garantizar y mejorar las condiciones de vida, retroalimentaban los dispositivos de poder de la época modelando cuerpos y subjetividades para encuadrarlos en su proyecto socio-histórico de productividad, a través de lentos procesos de disciplinamiento, educación y cultura. En la actualidad, los saberes tecnológicos asociados a la teleinformática reproducen un ritmo vertiginoso y global, virtual y digital, intentando un programa más radical de producción de sujetos, interviniendo directamente en los códigos genéticos o circuitos cerebrales (Sibilia, 2005). Las pruebas genéticas pueden "etiquetar" a las personas con riesgo de padecer trastornos, en tanto los tratamientos genéticos avanzan en medio de cuestionamientos éticos.

Estas corrientes marcan normalidades y patologías, progresos y regresiones, beneficios y perjuicios en las acciones de los educadores, en las instituciones escolares y finalmente, en las respuestas dadas por esos niños a las acciones educativas. (Narodowski, 1994:27).

En un contexto clínico-asistencial, de acuerdo a Cannellotto y Luchtenberg (2008), se desarrolla paradigmáticamente la vertiente asistencial, en el mejor de los casos desde el aspecto de los cuidados y supresión sintomática; y, en el peor, desde el aspecto custodial. Así, su objeto no es la promoción de la persona en tanto desarrollo y garantía de sus necesidades integrales y derechos sociales, cuestión que implicaría trabajar en la modificación de las variables contextuales y no sólo sobre el individuo. Tampoco busca reestructurar las relaciones de poder con el paciente y el entorno limitando la propia hegemonía profesional sobre los padecimientos mentales, desde una actitud de cercanía, respeto y valoración de las capacidades del usuario, la familia y el entorno.

En tal sentido, Dueñas (2014) toma la niñez y las instituciones que la albergan y describe la tensión entre dos paradigmas que coexisten: el *paradigma de Protección Integral* que protege y promueve una mirada del niño como sujeto de derecho y el *paradigma Tutelar* que centra al niño, referido como 'menor', considerado como objeto de protección, de su no posibilidad de discernir, inmaduro. Por lo tanto estos dos modelos conviven también en la Escuela e inexorablemente interpela la práctica docente. Es difícil aceptar la dificultad de la neutralidad valorativa de la Escuela y la actuación del docente.

Así como la sociedad interpela el rol de la Escuela y del docente, también es imprescindible que, paralelamente, la familia observe y se cuestione acerca de las necesidades particulares de su hijo, se involucre en ello. Esta interdependencia social en la educación hace que la subjetividad del niño esté en juego y la necesidad de buena praxis docente sea fundamental al momento de compartir

² Foucault sostiene que la Biopolítica es efecto de una preocupación anterior del poder político: El Biopoder, que son un conjunto de estrategias de saber y relaciones de poder que se articulan en el siglo XVII sobre lo viviente en Occidente. (11 nov. 2012)

con otros profesionales la propia mirada sobre el niño.

El fuerte sesgo biologicista, de no pocos docentes, que atribuye de manera lineal y excluyente a razones médicas las dificultades de aprendizaje y de conducta, obstaculiza de modo contundente la posibilidad de considerar otro tipo de variables. Dubrovsky (2009) señala que cada día es mayor el número de alumnos que nos confrontan con dificultades para su inserción e inclusión en la vida escolar y la respuesta es la derivación a tratamientos neurológicos o psiquiátricos, la medicalización e incluso, la judicialización.

La Escuela como escenario para la construcción del lazo social humanizante tiene un lugar significativo para la configuración de la subjetivación de los niños y, por lo tanto, no es un mero lugar donde se reciben niños que 'saben' cómo comportarse, cuándo prestar atención, qué hacer para desarrollar su expresión escrita o resolver cálculos matemáticos. Estos procesos, según Piaget, se construyen a partir de procesos complejos en los que intervienen una serie de factores. Desde esta perspectiva, Vigotzki aporta que es fundamental el papel que aporta la Escuela en contextos socio-culturales de época.

La Escuela refleja un escenario de interdependencia social tal que no puede dejar por fuera el educar para saber vivir juntos, mantener y mejorar las condiciones de vida en todas sus formas generando una respuesta de solidaridad.

2.3 La soberanía de la Escuela para la construcción de dignidad y democratización del niño como sujeto de derecho

Si entendemos a la sociedad como un sistema dinámico de cambios acelerados por las nuevas tecnologías, la gran influencia de las redes sociales, la velocidad en la que se propaga la información, no debemos dejar de lado que todo esto modifica la dinámica del aula, las relaciones interpersonales en la escuela.

En las últimas décadas ha variado los modos de ver, prestar atención a los niños y surge la denominación de 'síndrome' o 'déficit' de atención en las prácticas psicopedagógicas de tipo reeducativas. Las mismas tienen un carisma de 'síntoma' y por tal, son necesarios una serie de análisis clínicos y complementarios por imágenes, de laboratorio, exámenes médicos.

Desde la lógica reeducativa, el síntoma se observa, se clasifica, y se nombra en los diagnósticos psiquiátricos. Para la psicopedagogía de línea cognitivo-conductual, lo único que importa es la cara visible del problema de aprendizaje. El sujeto no es convocado a *hablar* de su malestar para luego proceder a definir intervenciones rehabilitadoras-reeducadoras para eliminar o compensar la dificultad por la que se consulta.

En contraposición, la jerarquización de la palabra del niño en cuanto a la expresión de sus miedos y expectativas de lo que le pasa, son las perspectivas del abordaje de la psicopedagogía de inspiración psicoanalítica la cual aborda al niño como sujeto de derecho. El niño pasa de ser 'objeto' de preocupación de la familia y de la Escuela, a ubicarse en el lugar activo de su tratamiento, manifestando sus padecimientos para aprender o comportarse de acuerdo a las expectativas de los adultos.

En este contexto, la sociedad toma a la Escuela como medio para depositar su esperanza en que 'algo' puede hacerse. Por ello debe garantizarse el cumplimiento de las leyes vigentes tanto de Salud Mental como de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes las cuales velan, entre otras cosas, por "la tolerancia, el respeto al pluralismo, la participación responsable³, la dignidad⁴, la igualdad.

"Parecería que acompañar al niño y a su familia en sus dificultades emocionales ya no es prioritario", (Perlento, 2011). Para que ésta sea una buena práctica no puede ni debe escindirse del conocimiento de normas que respaldan una práctica comprometida con los niños y jóvenes.

¿Pueden, deben los docentes intervenir en la formación de los alumnos en lo que se refiere a valores? Onetto (1994: p.97) afirma que, "la propuesta de valores no es una materia opcional de los contenidos de enseñanza sino una condición de posibilidad misma: no se puede enseñar sin proponer simultáneamente una selección de valores".

Por otra parte, la ética del profesional docente, en la sociedad del conocimiento, tiene que ser construida entre todos los ciudadanos ya que dichas decisiones afectan inexorablemente a los niños hoy y ahora.

El niño no es un síndrome y necesita de prácticas subjetivantes, que se atiendan su singularidad enmarcadas en su historia, reconociendo la noción de 'epigenética' o de 'neuroplasticidad neuronal'. En otras palabras, reconociendo y considerando que los niños están pleno proceso de constitución de su subjetividad.

A modo de ejemplo en el campo de la práctica profesional se ha tomado el actuar docente ante la insistencia de la institución a darle medicación a un niño diagnosticado con ADD. El alumno se negaba a recibir la medicación indicada por su madre todos los mediodías. Luego de una breve charla con él, el docente hace conocer a sus directivos que en virtud de la imposibilidad de suministrar medicamentos en el contexto escolar a los alumnos y haciendo respetar con firmeza la voluntad del niño de no

³ Ley Nacional N° 26657 de Salud Mental: artículo 7° inc c).

⁴ Ley Nacional N° 26061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes: artículo 9°.

recibir en el ámbito escolar la medicación, el niño no la recibiría de parte del docente evocando el artículo 3° apartado b) de la Ley Nacional N° 26657 de Salud Mental y el artículo 3° Inc. b) que sostiene 'el derecho de las niñas, niños y adolescentes a ser oídos y que su opinión sea tenida en cuenta'. El conocimiento de las Leyes por parte del adulto a cargo de los niños y la escucha activa, hicieron que se respetara sus derechos, por tanto ni la institución (que avalaba a la familia) ni la familia pudieron objetar la decisión personal del docente.

3. Cuando la Escuela terceriza la 'inclusión'

En los noventa, se cuestiona la constitución de escuelas especiales en "ghettos" separados de lo normal (Dueñas, 2013) bajo el argumento a la posibilidad de todos los niños de insertarse en la educación general "con respeto a sus diferencias" cuestión que alude a los Derechos de la Infancia.

Consecuentemente, esto implicaba la necesidad no solo cuestionar las estructuras de la Educación General, sino también la accesibilidad, mobiliario y toda adaptación arquitectónica pertinente.

Una nueva concepción de Escuela que hizo cavilar qué es la educación y qué requisitos serían imprescindibles, parece haber mutado hacia el mercado de las escuelas inclusivas. El libre juego de la oferta y la demanda con todo el andamiaje propio y tercerizado.

Al respecto resulta oportuno señalar que de la mano de la nueva oferta-demanda en el mercado de escuelas inclusivas ha venido la medicalización de la educación.

Tal como define Dueñas (2013), el fenómeno por el cual ya no se parte de un niño con discapacidad al que se intenta incorporar a la escolaridad general, sino de un niño que estuvo desde siempre en escolaridad común, y que a partir de dificultades en sus avances pedagógicos, la escuela común encuentra en la solicitud de un maestro integrador un modo de derivar responsabilidades, haciendo que *la Especial* se haga cargo, ... como si la escuela común nada tuviera que ver ni en su origen, ni en su evaluación y resolución.

En la escuela se realizan adaptaciones curriculares, edilicias, y también se brinda a los padres una solución normalizadora para aquel niño o adolescente. En otras palabras, se tercerizan los alumnos (casos) que presentan dificultad y se etiquetan de acuerdo al tipo de "Trastorno Mental" que describa el DSM IV para que la obra social y la medicina prepaga se hagan cargo a través de los equipos particulares de "integración".

Las antiguas preguntas acerca de qué le pasa, cuáles serían los motivos por los cuales el niño o adolescente está manifestando tal o cual dificultad, quedan por fuera de la entrevista entre la Escuela y

la familia, y se rubrica la dificultad con un 'certificado de discapacidad'.

Por lo que interpela al sistema educativo, y además al de salud, acerca del modo de posicionarse no solo frente al alumno, sino además y por sobre todo ante ese niño como sujeto de derecho al momento de elaborar un informe y tomar decisiones⁵.

Se caería en un serio error el abordaje de las dificultades de aprendizaje ajustándose solamente las normativas, a los procedimientos correctos y estandarizados para dar cuenta de qué es normal y qué no lo es, qué debe hacer el niño o qué no debe hacer el niño. La propuesta sería alejarnos de un panoptismo y acercarnos al contexto y al momento particular del niño para tenderle un puente que lo habilite a saberes que lo independicen de todo andamiaje no natural.

'La mente, la subjetividad infantil, en pleno proceso de constitución y maduración orgánica, no pueden reducirse a su cerebro. Los niños no son simples soportes biológicos de funciones cognitivas aisladas unas de otras' (...) 'las personas, los niños, somos sujetos, no artefactos', (Dueñas, 2016).

Si bien lo que emerge de un niño en la escuela es su conducta, también la Escuela debe preguntar y compartir esta pregunta en el encuentro con los padres con el fin de contextualizar al niño, el hoy y el ahora. Se agregan nuevas variables a contemplar.

3.1. Y los niños y adolescentes que no están en la Escuela, ¿dónde están?

El compromiso como Escuela no está solamente en la franja de clase media, media alta de la población, de aquella 'infancia híperrealizada' super conectada entre dispositivos y en la 'nube', sino también debe visibilizar e 'incluir' a aquellos niños y adolescentes que no están siquiera dentro de la Escuela.

¿Cuánto hemos considerado la infancia más urgida que hasta la posibilidad de ser parte de ella se les hemos vedado? La políticas educativas debieran darles un lugar adecuado y es vital hacerlo.

Este grupo de niños se considera como la de una infancia desrealizada⁶ cuyos saberes pasan por sobrevivir en el mismo mundo donde co-existen la inmediatez del conocimiento y de la información. Infancia invisibilizada, que no despierta aquellos sentimientos de protección y de ternura que debieran despertarnos (Narodowski: 2013). Infancia que busca un lugar dónde dormir. Infancia

⁵ Ley Nacional de Salud Mental 26.657, Capítulo II, artículo 3, (b) expresa: 'En ningún caso puede hacerse diagnóstico en el campo de la salud mental sobre la base exclusiva de: (...) b) Demandas familiares, laborales, falta de conformidad o adecuación con valores morales, sociales, culturales, políticos o creencias religiosas prevalecientes en la comunidad donde vive la persona'.

⁶ Narodowski, M. Hacia un mundo sin adultos. Infancias híper y desrealizadas en la era de los derechos del niño.

en la búsqueda permanente de 'alojo' en el adulto que los vea. A como sea. Seguramente, ver a estos niños, sería reflejarse en un espejo que devuelva el fracaso como adultos.

Quizá la creación de la 'gran nube' digital es haber creado otro lugar para reforzar su invisibilidad y asegurarse que no existen porque no pueden acceder. La creación de una generación de analfabetos digitales. En este nuevo contexto, se los llamaría en vez de analfabetos, "unplugged" o desenchufados.

Estas cuestiones prueban que estamos inevitablemente frente a una gran crisis educativa, y por tanto, a un nuevo modelo geopolítico de la educación.

Políticas educativas globales que asignan estándares y " 'competencias' a alumnos y maestros, metas y conocimientos curriculares básicos, cada vez más a través de la implementación de exámenes internacionales; escuelas que se asemejan cada vez más a los programas de libre mercado, a través de los programas de elección; ataques cada vez más efectivos al currículum escolar (...) por su humanismo secular (...); y la creciente presión para hacer de las necesidades de la empresa y la industria, las principales metas del sistema educativo." (Apple:1997,p.154)

Los cíclicos cuestionamientos e inminente 'necesidades' de reforma educativa, de la estructura y abordaje de la formación profesional docente hacen que la concepción de educación para la equidad, no sea el fin. Parece haber expirado la idea, "el viento sopla por donde quiere y que los hijos de los ricos, los nobles o los que dirigen el Gobierno no son los únicos que han nacido para esas dignidades (...) dejando de lado a los demás como inútiles y sin esperanza". Crisis donde la mayoría de los discursos políticos y pedagógicos escinden el rescate de esa infancia. A punto tal de cambiar la pedagogía por tratados de derecho penal o de tratados de psiquiatría legal.

4. A modo de conclusión

Desde la perspectiva de Comenio, la simultaneidad sistémica abonaba la idea de gobierno corporativo organizado como un sistema educativo, escuelas dispersas en un territorio y supervisada por una corporación de educadores daba lugar a un escenario cuya soberanía pertenecía a los pedagogos y la incidencia de la política era acotada. El rol docente era simplemente de ejecutor de esa normativa.

Hacia fines del siglo XIX el quehacer educativo pasó a manos del Estado. Su capacidad financiera, amplificada tras la conquista colonial, la actividad agropecuaria y la redistribución de impuestos, hicieron que la legitimación educativa pasara al Estado y, en algunos casos, compartida con la Iglesia. Por lo tanto, la capacidad política y de

disciplinamiento pasó a manos de un Estado fortalecido en su rol regulatorio, financiador y proveedor de educación. La gratuidad educativa fue un instrumento imprescindible para la conformación civilizatoria de la sociedad occidental por lo cual, los maestros supervisados por la corporación de pedagogos de antaño, pasaron a ser "salarizados" dependientes del Estado, y consecuentemente, disciplinados.

La tecnología escolar, además de transmitir contenidos académicos, proviene de una inercia de la compulsividad de la escolaridad moderna. El aprovechamiento de la dependencia heterónoma, construida bajo el discurso pedagógico pone en tensión otras prácticas que se colisionan contra la disección de las conductas infantiles.

El disciplinamiento de la niñez mediante dispositivos de medicalización de la infancia es sólo un emergente de este discurso.

¿Cómo alojamos entonces esa niñez distinta a la concepción de hace un par de décadas? ¿Cómo convivimos y nos incluimos en este nuevo esquema, como educadores y como padres? ¿Desde qué perspectiva abordamos la inclusión? ¿Estamos, como Escuela abriendo una mirada interdisciplinar donde prime la ética profesional?

Allí donde algunos pueden dudar, los maestros continúan dando la cara a situaciones conflictivas, confusas, movilizantes que, en diferentes órdenes, atraviesan la cotidianidad social" (Gutman y Siede, 1994).

La escuela es el reflejo donde confluyen todas estas transformaciones paradigmáticas. Es imprescindible reflexionar acerca de este nuevo escenario, afinando las prácticas, aguzando la mirada y abriendo espacios para construir relaciones de confianza que no se logran sin la escucha activa y comprometida de los profesionales de la educación y del niño en un marco de profundo compromiso ético.

La relación padres-escuela requiere de una nueva forma de relacionarse construyendo otro modo una asimetría necesaria entre los actores, fortaleciendo el sentimiento que en la escuela hay profesionales criteriosos y formados que colaboran con el desarrollo intelectual de los niños, y al mismo tiempo, las familias ejerzan una participación activa, comprometida y ética con sus hijos. En muchas ocasiones se ha observado que la evolución académica y afectiva del niño se dio no insertándolo en un dispositivo no natural para su desarrollo, llámese interminables tratamientos psicopedagógicos, tratamientos neurológicos, clínicos, etc.

La fugacidad y rapidez que el mercado se inserta en casi todas las dimensiones sociales, hacen que se tomen decisiones pedagógicas alejadas del bienestar del niño, sin considerarlo como sujeto de derecho y por tal, los adultos le imponemos un

escenario con nuestros propios y veloces tiempos a los que la niñez no les corresponde.

Para que el docente y la institución escolar logren promover cambios positivos en el aprendizaje del niño es necesario que los adultos lo protejamos. La alianza madre, padre, y los profesionales de la educación y la salud, piensen y actúen de modo ético, alojando al niño con ternura y respeto.

El tema de los contenidos, tal como Freire (1992: p.17) refiere, no puede ser ajeno al de los objetivos que se persiguen, ni mucho menos al de cómo se trabajan esos contenidos. El acto de educar y de educarse sigue siendo en estricto sentido un acto político [...] y no sólo pedagógico.

La escuela siempre ha reflejado fielmente la dinámica de la sociedad y, por lo tanto, estrechamente vinculada a la relación que tiene el conocimiento, el poder y la niñez. Desde esta perspectiva, es ineludible la crítica y el debate sobre la escuela.

En tal sentido, se encuentra oportuno recuperar la voz de Meyer en Narodowski (1994), en cuanto a que *“La escuela no es un modo de formación entre otros, ella fue concebida como la primera y, finalmente, como la última. Sus horarios ocupan todo el día de los niños, sus programas ponderan el conocimiento indirecto en detrimento de la experiencia, e incluido en la enseñanza profesional, su disciplina definió un saber ser niño hecho de pasividad, obediencia, en una pedagogía de la intimidación”*

En este pensamiento se sintetiza la profunda crisis educativa. La sociedad demanda cada vez más de la institución que pareciera llegar a destiempo a la misma. El siglo XXI nos interpela ante la crisis de poder de la que la escuela no escapa.

Los modelos de pensamientos anteriores, partían de una asimetría dada por la institución escuela. En la actualidad, esta asimetría debe deconstruirse y construirse a diario dentro del aula. No obstante esta crisis, la funcionalidad de la escuela como lugar de encierro de los niños y de cuidado, sigue siendo, parcialmente compartido con los padres.

El orden social comeniano, no ha sido superado aún pese a las críticas permanentes y justificadas.

La escuela ha sido y por el momento, sigue siendo una de las tantas tecnologías disciplinarias de poder. Probablemente, la construcción de poder actual ya no deba ser cuestionada en términos de institución-escuela-edificio, sino por cómo se están construyendo los lazos humanos, los que pasan más por la liquidez e impulsos de la fibra óptica de internet, que por la escuela-edificio exclusivamente.

Quizá la crisis educativa esté en línea con una reconversión del concepto de *poder* con cierto margen de simetría, una nueva manera de encierro para disciplinar a los cuerpos respondiendo a quién

educar y quién finalmente decida financiar la educación.

Quizá entonces, los escritorios, además de los lápices se necesiten pantallas táctiles con diversidad de aplicaciones y el acceso a la información, delegado en un micro dispositivo electrónico. Quizá esa sea la nueva forma de educación simultánea que planteaba Comenio. Lo que seguramente nunca pueda ser reemplazado, es el moderador de este tráfico de datos y de los lazos interpersonales, el educador⁷.

Es a través de qué se propone a los niños, la perspectiva de futuro de la humanidad que se tiene.

⁷ Se entiende como educador no sólo al docente sino también quienes ejercen el rol parental.

Referencias

- Apple, M. (1997). *Teoría crítica y educación. Lo que olvidan los post-modernistas: capital cultural y conocimiento oficial*. Miño y Dávila Editores.
- Baquero, R.; Narodowski, M. (1994). "¿Existe la infancia?" *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 6.
- Bleichmar, S. (2010). El psicoanalítico. La infancia y la Adolescencia ya no son las mismas. ¿Qué se conserva hoy de la infancia que conocimos? noviembre de 2010.
- Canelotto, A.; Luchtengerg, E. (2008). Medicalización y sociedad. Lecturas críticas sobre un fenómeno en expansión. Disponible en: https://issuu.com/unsamedita/docs/medicalizaci_n_y_sociedad_adelant
- Comenius, J. A. (1986). *Didáctica Magna*. Madrid: AKAL.
- Dueñas, G. (2013). Revista Actualidad Psicológica. Patologización y medicalización en la educación. Disponible en: https://gruposaludmentalfts.files.wordpress.com/2014/02/duec3b1as-patologizac3b3nymedicalizac3b3n_en_educac3b3n-pdf.pdf
- Dueñas, G.; Gorbacz, L.; Rattagan, M. (2014) La clínica en los límites de la Ley. *Revista Generaciones: Pensar con el psicoanálisis niño@s, adolescentes*. Psicología de UBA. EUDEBA. Buenos Aires.
- Diker, G.; Terigi, F. (2008). *La formación de maestros y profesores: Hoja de Ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Faraone, S.; Barcala, A.; Torricelli, F.; Bianchi, E.; Ballesteros, I.; Lopez Casariego, V.; Leone, C.; Tamburrino, C. Medicalización/ medicamentación de la infancia Políticas públicas, actores sociales y nuevos escenarios.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión* (trad. Aurelio Garzón del Camino). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1977). Educación médica y salud • Vol. 11, No. 1. La Historia de la medicalización, página 4. Disponible en: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/43400441/Foucault_1977_historia_de_la_medicalizacion.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1533814613&Signature=XZe1VJe84vXBXYWPDFZ%2F2wYuwIs%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DHistoria_de_la_medicalizacion.pdf
- (1986). *La verdad y las formas jurídicas. Conferencias 4 & 5*. México: Gedisa.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la Esperanza*.
- Ibañez-Marin Mellado, J. A. (2013). Ética docente del siglo XXI: nuevos desafíos. *Revista Edetania: estudios y propuestas educativas*, 43, pp. 17-31. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4406245>
- Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder. La conformación pedagógica moderna*. Buenos Aires: Aique.
- (2016). *Hacia un mundo sin adultos. Infancias híper y desrealizadas en la era de los derechos del niño*. Buenos Aires: Penguin Random House.
- Narodowski, M.; Carriego, C. (2006). La escuela frente al límite y los límites de la escuela. En Ospina, H.F., Narodowski, M & Martínez Boom, A. (comps.), *La escuela frente al límite. Actores emergentes y transformaciones estructurales. Contingencias e intereses*. Buenos Aires: Editorial Novedades Educativas.
- Rousseau, J. (2000). Emilio o la educación. Elaleph. Disponible en: <http://bibliotecadigital.educ.ar/uploads/contents/Jean-JacquesRouseeau-Emilioolaeducacin0.pdf>
- Vazquez Verdera, V.; Escámez Sanchez, J. (2010). La profesión docente y la ética del cuidado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v12nspe/v12nspea1.pdf>
- Ley Nacional N° 26657 de Salud Mental: artículo 7° inc c)
- Ley Nacional N° 26061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes: artículo 9°.
- Decreto n° 603/13, que reglamenta la Ley de Salud Mental: artículo 16°