

Pensar, mirar, exponerse

Lecturas sobre infancia, adolescencia y juventud

* * * * *

*Walter O. Kohan ★ Miquel Amorós ★ Héctor Salinas ★
Manuel Delgado Ruiz ★ Michel Maffesoli ★ José García
Molina ★ Jorge Larrosa ★ Juan Sáez Carreras ★
Rut Barranco Barroso ★ María Díaz García
★ César Haba Giménez ★ Marta Venceslao ★
Asun Pie Balaguer ★ Senén Roy i Català*

José García Molina
(coord.)

Colección Linterna Pedagógica, 4

Directores de la colección: *Juan Sáez y José García Molina*

© *Los autores*, 2012

© De esta edición:

Nau Llibres

Periodista Badía 10. 46010 València

Tel.: 96 360 33 36

Fax: 96 332 55 82

E-mail: nau@naullibres.com

web: www.naullibres.com

Diseño de cubierta y maquetación:

Pablo Navarro, Nerina Navarrete y Artes Digitales Nau Llibres

Ilustración de la cubierta:

Pablo Navarro

ISBN13: 978-84-7642-841-2

Depósito Legal: SE-xxxx-2012

Impresión: Publidisa

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización por escrito de los titulares del «Copyright», bajo las sanciones establecidas por las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidas la reprografía y el tratamiento informático.



Índice

Acerca de los autores	9
Prólogo. Conceptos, imágenes, pedagogías	15
<i>José García Molina</i>	
Bibliografía.....	18
I. Pensar	
Un niño lee filosofía, una niña lee un filósofo	21
<i>Walter O. Kohan</i>	
1. La presentación del filósofo	22
2. La condena a la escritura	28
3. El fármakon de la infancia	32
Bibliografía.....	35
Pequeña historia sobre la suerte de la infancia	37
<i>Miquel Amorós y Héctor Salinas</i>	
1. Inicio	37
2. El enmarcado	40
3. El niño clásico ya era un cachorro de lobo.....	42
4. De la clepsidra al reloj, o del agua a la máquina	46
5. Final. El niño que juega (también) con el camello y el león .	48
Bibliografía.....	51
El adolescente como operador simbólico	53
<i>Manuel Delgado Ruiz</i>	
1. La adolescencia como límite e invención.....	53
2. Identidades aparentes.....	55
3. Culturas adolescentes: ¿disonancia o resonancia?.....	61
Bibliografía.....	63
Cultura y tribus juveniles	65
<i>Michel Maffesoli</i>	
Bibliografía.....	78

II. Mirar

Mirar (desde) el umbral	83
<i>José García Molina</i>	
1. Cine y filosofía	83
2. Situaciones fílmicas.....	89
3. La educación como umbral o situación filosófica	94
Bibliografía.....	94
El silencio de la infancia. Tres niños atravesando el paisaje	95
<i>Jorge Larrosa</i>	
1. Un niño camina entre las ruinas	100
2. Un niño corre hacia el mar	105
3. Una niña camina con orgullo	110
4. Coda	112
La búsqueda de vínculo	113
<i>Juan Sáez Carreras</i>	
1. Ficción, experiencia y cine.....	113
2. Los niños y jóvenes de los Dardenne	114
3. Cyril, el niño de la bicicleta que desea un presente y un futuro	116
4. “¿Realmente no nos educa el cine?” es una pregunta inútil.....	120
5. Vivir el cine, pensar el cine: ¡tómate tu tiempo!.....	121
6. ¿Y cómo recurso educativo? La estrategia del contraste	122
7. Aprendiendo a vivir, aprendiendo a pensar	125
Bibliografía.....	126

III. Exponerse

Educadores sociales en la escuela: límites y virtualidades	129
<i>Rut Barranco Barroso y María Díaz García</i>	
1. De la traducción del encargo	129
2. De lo normativo a lo estratégico-situacional	131
3. De la lógica del control al trabajo educativo	132
4. De la acción comunitaria	134
5. ¿Qué nos es dado esperar?	134
Bibliografía.....	135

Entre la sanción y el aprendizaje	137
<i>César Haba Giménez</i>	
1. Posiciones previas.....	137
2. Cartografía del terreno de juego.....	140
3. Estrategia y táctica: competencias y funciones	142
4. Expectativas y esperanzas.....	143
Bibliografía.....	144
Aproximaciones a la pedagogía correccional	145
<i>Marta Venceslao</i>	
Primera parada: clasificación.....	146
Segunda parada: método.....	148
Tercera parada: contenidos	149
Cuarta, y última, estación: etiquetas.....	150
Bibliografía.....	151
Diálogos entre juventud y locura	153
<i>Asun Pie Balaguer</i>	
Bibliografía.....	159
Un despacho en la calle	161
<i>Senén Roy i Català</i>	
1. Hay acciones minúsculas prometidas a un incalculable porvenir	161
2. Una exclusión amable	162
3. Agujerear las instituciones.....	165
4. Un despacho en la calle.....	166
5. Findefoto. La fotografía como espejo y ventana	167
Bibliografía.....	169

Acerca de los autores

Walter O. Kohan

Realizó estudios de Posdoctorado en la Universidad de Paris VIII. Actualmente es profesor titular de filosofía de la educación de la Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ) e investigador del Consejo Nacional de Investigaciones (CNPq) y del programa Pro-Ciencia de la Fundación de Apoyo a la investigación de Río de Janeiro (FAPERJ). Entre 1999 y 2001 fue Presidente del Consejo Internacional para la Investigación Filosófica con Niños (ICPIC). Es autor o coautor de más de treinta libros. Entre ellos destacamos: *Infancia. Entre Educación y Filosofía* (Laertes, 2004). *Filosofía: la paradoja de aprender y enseñar* (Libros del Zorzal, 2008). *Sócrates. El enigma de enseñar* (Biblos, 2009).

Miquel Amorós

Profesor de Antropología Pedagógica de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. Es profesor en el Máster de Educación Secundaria de la misma universidad. Actualmente trabaja el tema de la Educación y la Infancia, además de acercarse al estudio de la creatividad, relacionando los fundamentos biológicos y la Pedagogía.

Héctor Salinas

Profesor de Antropología Pedagógica de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. Es profesor en el Máster de Ciudadanía y Valores de la misma universidad. Además de su preferencia por los temas relativos a la educación y la infancia, se ha interesado últimamente por trabajar la figura de la mujer en la época clásica y su vinculación con el símil de los insectos sociales. También ha publicado algún texto recreando la figura educativa del artesano.

Manuel Delgado Ruíz

Profesor Titular de Antropología Social en la Universidad de Barcelona, en la que dirige el multidisciplinar GRECS (Grup de Recerca sobre Exclusió i Control Socials). Desde allí viene trabajando hace años, entre otros asuntos, sobre la construcción de la identidad y los mecanismos de control social en contextos urbanos, asunto sobre el que ha publicado diversos libros: *Identidades dispersas* (1999). *El animal público* (Premio Anagrama de Ensayo, 1999). *Ciudad líquida, ciudad interrumpida* (Universidad de Antioquía, 1999). *Disoluciones urbanas: Procesos identitarios y espacio público* (Universidad de Antioquía, 2002). *Normalidad y límite. Construcción e integración social del borderline* (Centro de Estudios Ramón Areces, 2006). *Sociedades movedizas* (Anagrama, 2007). *La ciudad mentirosa* (Catarata, 2007). *El espacio público como ideología* (Catarata, 2011).

Michel Maffesoli

Estudió en la Universidad de Grenoble, donde obtuvo doctorados en Ciencias Humanas y Sociología. Su carrera docente e investigadora comenzó en las Universidades de Grenoble y Estrasburgo hasta que, en 1981, obtuvo la cátedra de sociología “Emile Durheim” en la Universidad de París V. Entre sus ocupaciones cabe destacar la dirección de las revistas *Sociétés* y *Cahiers de l’Imaginaire* y del CEAQ (Centre d’Études sur l’Actuel et le Quotidien) de la Sorbonne. También es miembro del *Instituto Universitario de Francia* y administrador del *Centre National de Recherche Scientifique*. Entre su ingente obra publicada, señala-

mos la traducción al castellano de: *La violencia totalitaria* (Herder, 1982). *El tiempo de las tribus* (Icaria, 1990). *Elogio de la razón sensible* (Paidós, 1997). *El instante eterno* (Paidós, 2001). *El nomadismo: vagabundeos iniciáticos* (FCE, 2004). *La transformación de lo político* (Herder, 2005). *El reencantamiento del mundo* (Dedalus, 2010).

José García Molina

Doctor en Pedagogía por la UB y Máster en Filosofía por la UMU. Profesor Titular de Pedagogía Social en la Universidad de Castilla-La Mancha y miembro del GRECS (Grup de Recerca sobre Exclusió i Control Socials) de la Universidad de Barcelona. Ha realizado estancias de investigación en Montréal (UQaM), Buenos Aires (FLACSO) y París (Paris X-Nanterre y Paris V-Descartes). Ha impartido conferencias, seminarios y talleres en distintas universidades latinoamericanas y europeas. Entre su obra publicada cabe destacar: *Dar (la) palabra* (Gedisa, 2003). *Pedagogía Social. Pensar la Educación Social como profesión* (Alianza, 2006, con Juan Sáez). *Imágenes de la distancia* (Laertes, 2008). Ha coordinado las obras colectivas: *De nuevo, la educación social* (Dykinson, 2003). *Exclusión social/Exclusión educativa* (Diálogos, 2005). *Multiculturalidad y educación* (Alianza, 2005). *Metáforas del educador* (Nau Llibres, 2010, junto a Juan Sáez).

Jorge Larrosa

Profesor de Filosofía de la Educación en la Universidad de Barcelona. Licenciado en Pedagogía y en Filosofía, doctor en Pedagogía, realizó estudios postdoctorales en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres y en el Centro Michel Foucault de la Sorbona de París. Ha sido profesor invitado y ha dictado cursos y conferencias en diversas universidades europeas y latinoamericanas. Miembro de Consejos de Redacción y Comités Científicos de una docena de revistas internacionales. Sus trabajos, de clara vocación ensayística, se sitúan en un terreno fronterizo entre la filosofía, la literatura, las artes y la educación. Entre sus obras destacan: *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación* (Laertes, 1996 y F.C.E., 2003). *Pedagogía Profana. Ensayos*

sobre lenguaje, subjetividad y educación (Novedades Educativas y Autêntica editora, 2000). *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel* (Laertes y Autêntica editora, 2003).

Juan Sáez Carreras

Catedrático de Pedagogía Social en la Universidad de Murcia y director del Grupo de Investigación en Intervención Socioeducativa en la misma universidad. Autor y compilador que atraviesa los territorios de la epistemología de las ciencias sociales, la Pedagogía Social, la Educación Social y el estudio de las profesiones, en los últimos años ha realizado para el IMSERSO investigaciones sobre las personas mayores y las relaciones intergeneracionales. Imposible reseñar su vasta obra escrita, nos conformamos aquí con resaltar algunos de sus últimas publicaciones: *Pedagogía social y programas intergeneracionales: educación de personas mayores* (Aljibe, 2002). *La profesionalización de los educadores sociales* (Dykinson, 2003). *Sociología de las Profesiones. Pasado, Presente y Futuro* (con M. Sánchez y L. Svensson; Diego Marín, 2005); *Pedagogía Social. Pensar la Educación Social como profesión* (con J. García Molina; Alianza, 2006).

María Díaz García

Educadora social, licenciada en pedagogía y profesora asociada en el Grado de Educación Social en la Universidad de Castilla-La Mancha. Ha trabajado varios años como educadora social en los circuitos de protección a la infancia y adolescencia. En la actualidad desarrolla su actividad profesional como educadora social en un Instituto de Educación Secundaria en la provincia de Toledo. Participó en el Grupo de Formación Permanente de APESCAM (GFPA) para la elaboración de los Documentos Profesionalizadores del Educador Social y es miembro del GRECS (Grup de Recerca sobre Exclúsio i Control Socials) de la Universidad de Barcelona.

Rut Barranco Barroso

Profesora asociada en el Grado de Educación Social en la Universidad de Castilla-La Mancha. Diplomada en Educación Social,

Licenciada en Pedagogía y Psicopedagogía, Diplomada en Magisterio en las especialidades de Educación Especial y Audición y Lenguaje por la Universidad Pontificia de Salamanca. Ha desarrollado su actividad profesional como educadora social, orientadora educativa y sociolaboral. En la actualidad trabaja como orientadora educativa en un Centro de Educación de Personas Adultas y es miembro del GRECS (Grup de Recerca sobre Exclusió i Control Socials) de la Universidad de Barcelona.

César Haba Giménez

Educador social, diplomado en ciencias empresariales y licenciado en pedagogía. Su bagaje profesional ha discurrido entre programas en concejalías de acción social, justicia juvenil, empresas de economía social y gestión cultural. Paralelamente ha participado en diversos contextos profesionales (grupos de formación permanente e investigación en educación social, asociaciones y colegios profesionales, etc.) y académico-científicos (ponente y colaborador en jornadas, seminarios y congresos). Esta trayectoria otorga la posibilidad de poner voz y trasladar sus aportaciones y reflexiones en el marco de justicia juvenil en medio abierto.

Marta Venceslao

Diplomada en Educación Social y Licenciada en Antropología. Profesora de la Universidad de Barcelona y miembro del Grup de Recerca sobre Exclusió i Controls Socials (GRECS) de la misma universidad. En permanente diálogo entre la Pedagogía y la Antropología, ha realizado diferentes investigaciones en centros de internamiento de Justicia Juvenil en México y el Estado español, así como en otras instituciones del campo social. Ha publicado en revistas especializadas y participado en diversos libros colectivos entre los que –en el tema abordado en esta ocasión– destacan: Punción de las ‘nuevas clases peligrosas’: una mirada a la pedagogía correccional de la Justicia Juvenil, en *¿Violencia Juvenil o Juventud violentada?*, UV. Dispositivos de justicia juvenil: la producción institucional del ‘joven delincuente, en *¿Menores sin derechos? Juventud penalizada*, UPV-Ikusbide.

Asun Pie Balaguer

Educadora Social y doctora en Pedagogía por la Universidad de Barcelona. Actualmente es profesora en los Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universitat Oberta de Catalunya. Algunas de sus publicaciones destacadas son: *Pedagoqueer: resistencias y subversiones educativas* (2011). *Discapacitat, vulnerabilitat i dependència: la corporeització de la pedagogia* (2011). *De la reinvençió de la discapacitat o de l'articulació de nous tipus de trànsit social: la pedagogia i les seves formes sensibles* (2010, Tesis doctoral en la UB). *Educació social i Teoria queer: de l'alteritat o les dissidències pedagògiques* (2009). *De la teoria queer i les altres maneres de pensar l'educació* (2009). Miembro del grupo de investigación LES (Laboratorio de Educación Social-UOC).

Senén Roy i Català

Diplomado en Educación social y técnico de acción sociocultural en una administración local de la provincia de Barcelona. Tiene experiencia como educador coordinando proyectos de desarrollo cultural comunitario y proyectos de dinamización de jóvenes a partir del arte. Con anterioridad ha desarrollado su trayectoria profesional como asesor psicopedagógico en ciclos formativos y programas de garantía social. Ha ejercido como educador social en centros abiertos y en centros de apoyo en el propio hogar a personas adultas con disminución psíquica. Ha realizado diversas acciones formativas en relación a la función educativa, el espacio público y la disidencia gráfica. Es miembro de EdPAC (Educació per l'acció crítica).

Prólogo.

Conceptos, imágenes, pedagogías

José García Molina

¿Es admirable entonces que los filósofos vean tan frecuentemente huir, ante sus ojos, el objeto que pretenden alcanzar, como niños que quisieran, al cerrar la mano, coger el humo?

Henri Bergson. *Introducción a la metafísica.*

Como es sabido, y como tendrá ocasión de repetirse a lo largo de las siguientes páginas, la infancia es, etimológicamente, lo que no habla (*in-fans*). Y sin embargo, a partir de un momento dado, los niños hablan, se hablan, nos hablan. La presumible paradoja entre estos dos enunciados no es tal si, desde el principio, somos capaces de distinguir entre los niños y la infancia y asumimos, contraviendo el lenguaje común, que no todos los niños son infancia e, inversamente, que algunos adultos, algunos pensamientos, algunas estéticas de la existencia sí pueden serlo. Es sin duda la identificación entre niños e infancia la que nos ha llevado desde tiempos de Platón, como muestra Kohan, a una visión de la infancia emparentada con la puerilidad, ingenuidad, debilidad, inferioridad o con la simple posibilidad/necesidad de ser otra cosa (adulto, ciudadano, etc.). En cambio, para la filosofía la infancia no tiene edad porque no

se corresponde con una etapa biológica. Ella es la cualidad del silencio, la condición del estar abiertos a lo inesperado, del ser afectados sin tener los medios para identificar o nombrar lo que nos afecta, del preguntar sin respuestas previas. La infancia es apertura y afirmación. La infancia es una forma de ser y estar en el mundo; es la última transformación del hombre (tal como profetizó Nietzsche).

El filósofo italiano Giorgio Agamben (2004) dedicó uno de sus libros a exponer la idea de una infancia del hombre precisamente como mudez, como silencio. La infancia del hombre no es otra cosa que *lo que* en el lenguaje, o *mediante* el lenguaje, no puede ser dicho. “Lo inefable es en realidad infancia”. Lo que la infancia tiene propiamente de infancia es inalcanzable para el lenguaje porque es radicalmente ajeno a las palabras y a las ideas. Lo cual no quiere decir, como muestran algunos de los textos aquí reunidos, que la infancia y su silencio no nos hagan hablar y pensar. Lo difícil es llegar a saber en qué momento nuestras palabras y nuestras ideas están a la altura de ese infantil silencio.

Quizás las únicas palabras, también las únicas imágenes, que dicen algo un poco verdadero de la infancia son aquellas que tienen cuidado de no hablar demasiado, ni demasiado pronto, de no saber demasiado, ni demasiado pronto. Si se piensa con detenimiento, es fácil llegar a la conclusión de que las normativas, la ley, la autoridad, las pedagogías y las psicologías infantiles, las excusas de los adultos, son más que armas con las que pretendemos hacer hablar a la infancia. De otra manera, todos estos dispositivos no tienen más fin que hacer que la infancia desaparezca; mientras tanto, nos protegemos del silencio de los niños, de su mirada abierta, los mantenemos a raya y a distancia imponiendo nuestra palabra adulta. Como ha señalado en su texto Jorge Larrosa, “nosotros somos alérgicos al silencio, estamos marcados por una obsesión de inteligibilidad, por un imperativo de sentido”. Quizás por lo mismo, apenas soñamos como lo hace la infancia. Como hablamos de todo, no nos queda nada para soñar, decía Peter Handke (2006) en *Carta breve para un largo adiós*. El silencio de la infancia, su apertura y su incógnita nos aterran, y por eso nos apresuramos a hacerla hablar, la obligamos a confesar sus misterios.

Este libro no pretende forzar a hablar, ni a la infancia ni al lector. A través de la escritura y de la mirada, del texto y del cine, tratamos de reencontrar ese silencio original de la infancia, la capacidad de afectar y ser afectado. Queremos dejar a la infancia ser –incluso cuando hablamos de adolescentes y jóvenes– porque también nosotros hemos habitado los intersticios y umbrales, la situación liminar, a los que el pensamiento y la escritura nos arrojan. Para escribir, tuvimos que quedarnos sin palabras. Es nuestro propio extrañamiento, ese pensar el umbral y en el umbral sin respuestas previas, lo que queremos compartir y contagiar. Particular delirio de un libro que intenta poner en conexión el mutismo con el pensamiento. Más que para hablar, el texto quisiera dar el silencio necesario para pensar.

Convencidos de que no aprendemos de la misma manera con las palabras y con las imágenes, seguros de que no leemos igual un texto impreso que una pantalla de cine, algunos textos invitan a desbordar sus páginas, a abandonarlas para ir al cine, para ver cine. Se puede pensar con palabras y se puede pensar con imágenes porque en ambos casos –como Deleuze (2004) nos hizo ver– se trata, nada más y nada menos, que de “tener una idea”. Las imágenes filmicas componen al tiempo un amplio catálogo del mundo y un infinitesimal inventario de nuestros gestos y afectos, de nuestros amores y odios, de nuestra subjetividad y corporalidad, de nuestra memoria visual inconsciente¹. Por eso es tan fácil ver cine, sentir en el cine, soñar y emocionarse en el cine. Por eso el cine es la manifestación artística de masas por excelencia. Con él, las otras artes gráficas o visuales no pueden establecer competencia alguna en lo relativo a aceptación y frecuentación.

Lo cierto es que tampoco hemos tratado de hacer competir concepto e imagen, leer y mirar. No pretendemos, en modo alguno, contraponer libros y filmes. Resulta estéril hacer entrar en concurrencia la sucesión de palabras de las que se compone un texto con la sucesión de fotogramas en movimiento de la que está hecha una película, como lo es también comparar el procedimiento narrativo con la inmediatez del plano. Cada cual tiene un movimiento propio, su caminar propio, en buena medida inconmensurable al otro.

1 Es en este sentido en el que Italo Calvino (1984: 63) ha podido afirmar que la fuerza mitopoiética del cine surge de una estratificación de formas culturales elementales.

Ambos pueden constituir una potencia para un pensamiento jovial, inquieto e inquietante, infantil, que nos ayude a pensar lo que somos, lo que hacemos y lo que quisiéramos ser o hacer, siempre que uno no quiera repetir lo que hace el otro². Tanto ellos como el movimiento de las propias situaciones vividas y practicadas, nos ayudan –como muestran los textos del último apartado– a tomar posición y a exponernos. Todo lo que es capaz de crear —los buenos libros, las buenas películas y las situaciones vividas— promete el milagro. Quizás no lo conceda, quizás no mantenga su promesa más allá del límite marcado por las páginas, el tiempo de oscuridad en la sala o el tiempo de la relación... pero lo promete. Está en nuestra mano recoger esa promesa para lanzarnos a pensar y vivir el acontecimiento, el afecto, la extranjería o excepcionalidad de lo leído, lo visto, lo hecho. En nuestra mano está la voluntad de resistir ante la imperante complacencia de las palabras, las imágenes o las situaciones demasiado fáciles, obvias, previsibles y, sobre todo, demasiado representativas de una realidad/verdad que se nos ha vuelto evidente. En nosotros está que las palabras, las imágenes y las situaciones lleguen a ser herramientas de crítica de las propias palabras, imágenes y situaciones demasiado cómodas, demasiado automáticas, demasiado apegadas a los poderes establecidos.

BIBLIOGRAFÍA

- Agamben, G. (2004). *Infancia e Historia. Destrucción de la experiencia y comienzo de la historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Calvino, I (1984). *La machine littérature*. Paris: Éditions du Seuil.
- Deleuze (2004). ¿Qué es tener una idea en cine? [Conferencia]. En *L'abécédaire de Gilles Deleuze* (DVD). Paris: Éditions Montparnasse.
- Handke, P. (2006). *Carta breve para un largo adiós*. Madrid. Alianza.

2 Otra vez Calvino (1984: 67): “el filme-investigación-sociológica o el filme-investigación-histórica solo tienen sentido si son otra cosa que ilustraciones filmadas de una verdad ya establecida por la sociología o la historiografía; si intervienen para contestar de alguna manera lo que dicen la sociología, la historiografía. Considero para el verdadero filme-ensayo una actitud no pedagógica sino de interrogación, y desembarazada de ese complejo de inferioridad frente a la palabra escrita que ha turbado las relaciones entre cine y literatura.”

I. Pensar

Un niño lee filosofía, una niña lee un filósofo

Walter O. Kohan

Pensar es siempre una oportunidad de encuentros. Pensar la infancia es un privilegio, una oportunidad para encontrar lo que somos y abrirnos a otras maneras de ser. Tenga en cuenta el lector que escribí “lo que somos”, y no “lo que éramos”, porque la infancia está siempre presente. Pensar la infancia es también una oportunidad para cuestionar lo que hemos construido en su nombre, particularmente su educación. De eso trata este ejercicio de escritura en el que voy a referirme, en especial, a una dupla de filósofos griegos, Sócrates y Platón, importantes por su valor fundacional, por los efectos que su pensamiento evoca y provoca aún hoy en los modos de pensar la formación de la infancia.

La estructura de este breve ensayo, que busca apenas provocar o agitar los modos de pensar la infancia y su educación, es la siguiente. En la primera parte destaco la forma en que el filósofo se presenta a sí mismo, a partir de la caracterización que Sócrates hace de sí en el *Fedro*, y en otros diálogos de Platón. Muestro también las condiciones para el filosofar entendido como práctica ejercitada con otros. La segunda parte ofrece un esbozo de la con-

Pequeña historia sobre la suerte de la infancia

Miquel Amorós y Héctor Salinas

La muerte va al encuentro de la infancia
la prepara, la educa, la adoctrina
le enseña tantas fábulas
como hilachas da el magma del azar.
La lleva ante el espejo catequista
para que él la transforme
de ufana en taciturna.
La muerte va al encuentro de la infancia
y cuando al fin la forma
la alienta, la organiza
la pule, le da rumbo.
La infancia va al encuentro de la muerte.
M. Benedetti

1. INICIO

El sentido histórico está más próximo de la medicina que de la filosofía.

Michel Foucault.

“Dos niños hay en los viejos”, se decía en tiempos clásicos, dando a entender que el viaje de la vida comienza en la niñez para acabar cerrándose sobre sí mismo (Jung, 2008: 24-25). El viejo, al igual que el niño, se manifiesta aquejado de debilidades múltiples, aunque uno comienza y el otro acaba. Quizás al llegar a la vejez todo ser humano debería decir que quiere ver comenzar su vida tal cual ocurrió. Tal era el espíritu del pensamiento de Nietzsche o de Wittgenstein, quien confesó en sus últimas horas haber sido feliz. Nótese que se trata de dos vidas nada calmas en su trayectoria, vidas de vivencias

- Herodas/Partenio de Nicea (1981). *Mimiambos. Fragmentos Mímicos / Sufrimientos de Amor*. Madrid: Gredos.
- Hobsbawm, E. J. (1982). *Las revoluciones burguesas*. Barcelona: Labor.
- (1987). *La era del capitalismo*. Barcelona: Labor.
- Ijwan al Safa' (2006). *La disputa entre los animales y el hombre*. Madrid: Siruela.
- Jung, C. G. (1997). *Arquetipo e inconsciente colectivo*. Barcelona: Paidós.
- (2008). *Psicología y simbólica del arquetipo*. Barcelona: Paidós.
- Kant, I. (1983). *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Lactancio (2008). *Sobre la muerte de los perseguidores*. Madrid: Gredos.
- Locke J. (1986). *Pensamientos sobre la educación*. Madrid: Akal.
- Magli, P. (1991). El rostro y el alma. En Feher, M., Naddaff, R. y Tazi, N. (edit.). *Fragmentos para una Historia del cuerpo humano II*. Madrid: Taurus.
- Nietzsche, F. (1993). *Así habló Zaratustra*. Barcelona: Alianza.
- (2000). *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. Barcelona: Tusquets.
- Platón (1999). *Diálogos IX: Leyes VII-XII*. Madrid: Gredos.
- Querrien, A. (1979). *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. Madrid: La Piqueta.
- Rheinheimer, M. (2009). *Pobres, mendigos y vagabundos. La supervivencia en la necesidad, 1450–1850*. Madrid: Siglo XXI.
- Rousseau, J-J. (1985). *Confessions*. Barcelona: Edicions 62.
- (1995). *Emili o de l'Educació*. Vic: Eumo.
- Sloterdijk, P. (1999). *Normas para el parque humano*. Madrid: Siruela.
- Stanley, B. (1984). *La educación en la Roma antigua*. Barcelona: Herder.
- Vygotsky, L. (1970). *Psicología del arte*. Barcelona: Barral.
- Vives, J. L. (1987). *Diálogos sobre la educación*. Madrid: Alianza.

El adolescente como operador simbólico

Manuel Delgado Ruiz

1. LA ADOLESCENCIA COMO LÍMITE E INVENCIÓN

El fin de la infancia y el inicio de la pubertad han sido, y continúan siendo, para multitud de comunidades humanas motivo de ejecución de rituales en los que tal cambio se convierte en objeto de atención y sanción colectivas. Rituales que son, al mismo tiempo, modalidades de acción social en las que la colectividad constela su poder, y expresiones de la ideología cultural en las que se dan a conocer y se hacen obedecer los principios axiomáticos generales del grupo y los particulares de la nueva situación del neófito. Por descontado, el cambio no remite sólo a un determinado momento del proceso de maduración fisiológica, sino a un valor esencialmente social que puede señalar la conclusión del período infantil coincidiendo con un acontecimiento corporal –la primera menstruación o la primera polución de semen, por ejemplo– asociable a la capacidad fértil o a una idea de madurez que varía según las sociedades. En cualquier caso, lo que este tipo de protocolos indica es que se considera al individuo capaz para incorporarse al grupo de los adultos y, también, competente para relajar su dependencia con respecto a la familia de orientación a la espera de que funde su propia familia de procreación.

- Baudrillard, J. (2003). *El Sistema de los Objetos*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- (1999). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1994). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos.
- Douglas, M. (2007). *Pureza y peligro. Un análisis de los conceptos de contaminación y tabú*. Madrid: Siglo XXI.
- (2010). *Estilos de pensar*. Barcelona: Gedisa.
- Douglas, M. e Isherwood, B. (1990). *El mundo de los bienes*. México DF: Grijalbo-CNCAD.
- Frandsen, J. N. (1997). *Séduction et résistance. La rue, les jeunes et le rock*. En Larsen, S. E. y Petersen, A. N. (eds.). *La rue, espace ouvert*. Odense: Odense University Press, 197-219.
- Guattari, F. (1980). ¿Qué es la adolescencia? *El Viejo Topo*, 43, 47-50.
- Hebdige, D. (1988). *Hiding in the Light. On Image and Things*. London: Routledge.
- Martín Barbero, J. (1997). Mediaciones urbanas y nuevos escenarios de comunicación. En Herrero, D. (ed.). *Ciudad y cultura. Memoria, identidad y comunicación*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Mead, M. (1988). *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*. Barcelona: Paidós.
- Miller, D. (1987). *Material Culture and Mass Consumption*, Oxford: Basil Blackwell.
- Rouleau-Berger, L. (1991). *La Ville intervalle. Jeunes entre centre et banlieu*. Paris: Meridiens-Klincksieck.
- Sperber, D. (1975). Pourquoi les animaux parfaits, les hybrides et les monstres sont-ils bons à penser symboliquement? *L'homme*, XV/2, 5-34.
- Thrasher, F. (1967). *The Gang. A Study of 1313 Gangs of Chicago*. Chicago: Chicago University Press.
- Valle-Inclán, R. (2006). *Luces de Bohemia*. Madrid: Espasa-Calpe

Cultura y tribus juveniles

Michel Maffesoli

[Traducción y anotaciones de Lucía Montaner Sánchez y
José García Molina]

Aunque disguste a los que aleccionan y a otros moralistas dogmáticos, hay algo de nietzscheano en el exceso, como lo hay en la ritualidad de la banalidad cotidiana: “yo, bestia de enigma, yo, monstruo luminoso, yo, derrochador de toda sabiduría”. Con estas palabras el audaz pensador se consideraba un “temerario del espíritu”. Una audacia tal, vivida más que pensada o dicha, es la que encontramos en el mimetismo tribal y en la intensa circulación de informaciones propia de las redes informáticas, concretamente en los nuevos medios de comunicación de masas y en la nueva cultura que promueven. Los contactos que inducen son peligrosos, las relaciones suscitadas pueden también ser “atrevidas” (eco trivial del “temerario” nietzscheano), pero expresan bien la inocente vitalidad del *puer aeternus*, de ese niño eterno que, sin seguridad alguna, sin la protección de una Verdad establecida, vive cada día los diferentes enigmas de la existencia humana. Hay algo de pudor y de delicadeza en esta trágica vivencia.

II. Mirar

Mirar (desde) el umbral

José García Molina

I. CINE Y FILOSOFÍA

En una magnífica conferencia dictada en Buenos Aires, y posteriormente publicada, el filósofo Alain Badiou (2004) desarrolló la idea de que el cine es una experiencia filosófica porque, al menos en un sentido preciso, es posible decir que cine y filosofía mantienen relaciones vivas y de transformación mutua. En la estela de las aportaciones de Gilles Deleuze –que en otra inolvidable conferencia defendía que no solo la filosofía tiene ideas, sino que cualquier artista o creador (escritor, pintor, director de cine, etc.) puede tenerlas¹–, Badiou defiende que el cine es capaz de transformar porque “es la creación de nuevas ideas sobre lo que es una

1 “... la idea en el sentido en el que la empleamos, que ya no se trata de la de Platón, atraviesa todas las actividades creativas. Crear es tener una idea. Además, tener una idea es muy difícil. Hay gente que vive toda su vida –sin que por ello sean despreciables en modo alguno– sin haber tenido una idea. Tener una idea es, en todos los dominios –por otra parte, no concibo ningún dominio en el que no haya motivos para tener ideas– algo raro. Y, no obstante, tener una idea es una fiesta, algo que no ocurre todos los días. Así, diría que un pintor no tiene menos ideas que un filósofo. Sencillamente no se trata del mismo tipo de ideas.” (Deleuze, 2004) [Traducción propia]. Para Deleuze, la filosofía crea *conceptos*, mientras el arte crea bloques de percepciones y sensaciones –constituidas por *perceptos* y *afectos*– que se universalizan y duran en el tiempo porque, de alguna manera, sobreviven al individuo particular que las experimenta o elabora.

3. LA EDUCACIÓN COMO UMBRAL O SITUACIÓN FILOSÓFICA

¿Y si la educación no fuese, o al menos no solo, un ejercicio empeñado en acabar con el estado infantil y dedicado en cuerpo y alma a alcanzar el mundo adulto? ¿Y si la educación pudiera ser el lugar en el que el umbral entre infancia y mundo adulto encontrase una nueva síntesis? ¿Puede la educación educar a la infancia sin traicionarla? ¿Puede la educación acoger a la infancia sin cometer adulterio, es decir, sin adulterarla o contaminarla con lo adulto, pero sin dejarla, tampoco, en el mismo lugar? ¿Qué sería, y cómo sería, una educación capaz de pensar el acontecimiento y la excepción, capaz de sintetizar los dos lados del umbral? ¿Cómo sería una educación que nos capacitara para la vida en la polis sin hacernos perder la infancia de la mirada, el pensamiento y la relación?

El reto está servido, estimado lector. Aceptarlo es aceptar que la situación educativa –como la buena filosofía y el buen cine– puede ser una de esas situaciones que nos ayuda a enriquecer y transformar la existencia.

BIBLIOGRAFÍA

- Badiou, A. (2004). El cine como experimentación filosófica. En Yoel, G. (comp.). *Pensar el cine 1*. Buenos Aires: Manantial, 23-81.
- Bergala, A. (2003). *Abbas Kairostami*. Paris: Cahiers du cinéma livres.
- Deleuze, G. (2004). *L'abécédaire de Gilles Deleuze* (DVD). Paris: Montparnasse.

El silencio de la infancia. Tres niños atravesando el paisaje

Jorge Larrosa

No hay ninguna búsqueda de naturalidad, pero tampoco ninguna idea de aquello a lo que deberían parecerse. Son lo que son y no sonríen. No se quejan, y la cámara no los compadece.

Jean Baudrillard.

La infancia: rodillas y labios apretados.

Dominique Sampiero.

En el cine, de lo que se trata es de la mirada, de la educación de la mirada. De precisarla y de ajustarla, de ampliarla y de multiplicarla, de inquietarla y de ponerla a pensar. El cine nos abre los ojos, los coloca a la distancia justa y los pone en movimiento. A veces, hace eso enfocando el objetivo sobre los niños: sobre sus gestos y sobre sus movimientos; sobre su quietud y sobre su dinamismo; sobre su sumisión y sobre su indisciplina; sobre sus palabras y sobre sus silencios; sobre su libertad y sobre su abandono; sobre su fragilidad y su fuerza; sobre su inocencia y su perversión; sobre su voluntad y su fatiga; sobre su desfallecimiento; sobre sus

sentimental. Lo que me lleva a seguirla es la combinación de belleza, orgullo y hambre. Y debe tratarse de una combinación poderosa porque, por regla general, yo desví los ojos de los pobres. No me gusta que me molesten. Odio ver la pobreza, la fealdad, la enfermedad y la desgracia. No soy responsable del hambre. Me alimento con mi parte (ni más ni menos). Y estoy diciendo todo eso para que usted no piense que soy dado a sentimentalismos. No, nunca. Y si sigo a la niña es porque no tengo nada que hacer, de manera que no hago lo que hago movido por ninguna preocupación humanitaria.

También aquí el cineasta pone en juego toda su atención para cancelar cualquier proyección emocional, moral, política, pedagógica o de cualquier otro tipo y conseguir darnos a ver (y a pensar), en el silencio y en los gestos de esa niña de la que se mantiene, siempre, a distancia, la belleza lejana e incomprensible, pero radiante, de esa mezcla andante de orgullo y hambre.

4. CODA

La última cita será de Serge Daney:

En cuanto al cine, me doy cuenta muy bien por qué lo he adoptado: para que él me adopte a su vez. Para que él me enseñe a palpar incansablemente, con la mirada, a qué distancia de mí comienza el otro.

Tal vez sea esa la relación entre el cine y la infancia: la creación, a través de la mirada, de una distancia, seguramente infranqueable, entre el silencio de los niños y todas nuestras palabras.

La búsqueda de vínculo

Juan Sáez Carreras

A mi nieto Mica, cuya infancia deviene innovadora y múltiple

I. FICCIÓN, EXPERIENCIA Y CINE

No todos los juegos procuran una experiencia de la vida: solo nos cultivan las ficciones que nos invitan a jugar el papel de otros hombres, en otras situaciones, para otras vidas posibles.

N. Grimaldi.

¿Acaso sólo se aprende a vivir viviendo? ¿Quizás proveyendo experiencias ricas en aconteceres y devenires? ¿Cómo tener experiencia de lo que no hemos experimentado, de lo que no hemos pasado ni nos ha sacudido? ¿Se ha pensado detenidamente en las múltiples relaciones de la experiencia y la vida y de cómo una fermenta a la otra? ¿Qué papel juega la ficción en la provisión y promoción de experiencias, si es que las juega? ¿Se puede vivir y haber vivido intensamente experiencias diversas, múltiples, plurales, fruto de la ficción, producida con o sin imaginación, libremente provocada, entretenida y controlada? ¿Nos ensancha la ficción?, ¿nos educa y nos cultiva?, ¿nos enseña a vivir el cine cuando concita a interesarnos por otras culturas, otros hábitos,

de nuestro Nietzsche ! La vida cambia porque seguimos pensando, porque seguiremos pensando, ya sea a partir de la realidad o de la ficción, pedagógica o filosóficamente, utilizando un artificio como el cine, la literatura, la pintura o la política y la economía, leyéndonos en los demás –proyectándonos en ellos y a través de ellos– y leyéndonos a nosotros mismos. “El pensar como búsqueda incesante”. Siempre Nietzsche, y de reojo, mirándolo, Deleuze. Así se puede tener y crear un futuro.

BIBLIOGRAFÍA

- Giménez Alvira, J. A. (2010). *Indómito y entrañable. El hijo que vino de fuera*. Barcelona: Gedisa.
- Grimaldi, N. (1994). El aprendizaje de la vida a través del cine y la literatura. *Nuestro Tiempo*, diciembre, 116-125.
- Kohan, W. O. (2004). *Infancia. Entre educación y filosofía*. Barcelona: Gedisa.
- Nietzsche, F. (1981). *La voluntad de poder*. Madrid: Edaf.
- Perotti, A. (2009). El cine de los Dardenne. En <http://cinemarama.wordpress.com/2009/05/18/el-cine-de-los-hermanos-dardenne/>
- Rodríguez, M (2010). *El sujeto velado*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Salgado, D. (2011). El niño de la bicicleta. En <http://www.miradas.net/2011/10/actualidad/criticas/el-nino-de-la-bicicleta.html>
- Vergara, V. (2011). El niño de la bicicleta. *Cartelera Turia*, 2491, 82-83.
- Wittgenstein, L. (2008): *Últimas conversaciones. El peso de los días*. Salamanca: Sígueme.

III.
Exponerse

Educadores sociales en la escuela: límites y virtualidades

Rut Barranco Barroso y María Díaz García

1. DE LA TRADUCCIÓN DEL ENCARGO

Se ha convertido en un lugar común, un tópico gastado a base de uso, afirmar que las transformaciones políticas, económicas y culturales operadas por los procesos de globalización han originado, originan y seguirán originando necesidades y demandas culturales y sociales desconocidas en otros tiempos. Pero lo obvio de la consigna no resta un ápice de credibilidad a lo que enuncia. Más aún, la multiplicación y diferenciación de demandas ha conseguido, incluso, traspasar los otrora infranqueables muros del sistema educativo. Las nuevas configuraciones sociales, económicas, laborales y poblacionales se han introducido en la escuela, trayendo consigo una evidente ampliación de los *encargos* sociales y culturales que el sistema educativo venía asumiendo hasta hace apenas una década. Los profesionales, los técnicos, las instituciones y, en algún modo, los propios principios y vectores que sostenían este edificio, culmen de la modernidad, se han desbordado. Sin ahondar más en esta crisis en la que vivimos instalados, queremos centrar la atención en una de las respuestas dadas ante lo inaudito y desconcertante del panorama educativo: las adminis-

Entre la sanción y el aprendizaje

César Haba Giménez

1. POSICIONES PREVIAS¹

Siendo joven, ¿quién no ha flirtado con el “riesgo”? Sin serlo, seguramente también, o al menos hemos transitado terrenos fronterizos, tipificados por el Código Penal como falta o delito. Dado que el periodo de infancia y adolescencia es una etapa de construcción –un crisol de cambios, un continuo ensayar lleno de aciertos y errores, producto de circunstancias diversas como la curiosidad, la imitación, el desafío, la rebeldía, etc.– no es difícil cometer errores que nos pongan en dificultad. Seguramente es lo que, por condición humana, procede en toda búsqueda de identidad. Por suerte, no todas estas búsquedas y experimentaciones son sancionables y todo dependerá, en definitiva, del número, continuidad y gravedad de aquellas que vulneran las normas que en cada época son legislables como denunciables o incívicas.

1 El presente artículo recorre y organiza contextos y reflexiones que surgen en la praxis diaria del educador/a social en medio abierto (bajo el marco de la Legislación de Justicia Juvenil), siendo el medio abierto el espacio actual y de época, donde residen y viven jóvenes que entre los 14 y 18 años ha cometido un delito y por lo tanto son susceptibles de recibir prestaciones y medidas socioeducativas impuestas por un Juez de Menores y reguladas por la Ley del Menor 5/2000 de Responsabilidad Penal del Menor.

BIBLIOGRAFÍA

- ASEDES y CGCEES (2007): *Documentos profesionalizadores: Definición de Educación Social, Código Deontológico y Catálogo de funciones y competencias del educador social*. En www.eduso.net
- García Molina, J. (2003). *Dar (la) palabra*. Barcelona: Gedisa.
- Goffman, E. (2006): *Los marcos de la experiencia*. Madrid: C.I.S.
- Haba Giménez, C. (2009). El espacio condiciona la acción socioeducativa. *Revista Trobada d'educació social*. Col·legi d'Educadors i Educadors Socials de les Illes Balears, 11-19.
- (2010): Espacios para aprender en medio abierto. En Moyano, S. y Planellas, J. (coord.): *Voces de la Educación Social*. Barcelona: UOC, 109-119.
- Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores (BOE núm. 11, de 13 de enero de 2000).
- Núñez, V. (1990). *Modelos de educación social en la época contemporánea*. Barcelona: PPU.
- Sáez, J. y G. Molina, J. (2006). *Pedagogía Social. Pensar la Educación Social como profesión*. Madrid: Alianza.

Aproximaciones a la pedagogía correccional

Marta Venceslao

“Reeducación de adolescentes problemáticos y asociales”, “corrección de jóvenes con déficits concretos a partir de una intervención intensiva y focalizada”, “aplicación individual de programas educativos”, “adquisición de actitudes necesarias para un correcto desarrollo personal y social”. Tales son algunos de los enunciados que vertebran el discurso y la práctica de los centros de internamiento de Justicia Juvenil¹. Uno puede aceptarlos como si de realidades dadas o de verdades evidentes se tratase. Por suerte, somos animales de lenguaje y tenemos, también, la capacidad de hacer preguntas. Y llevando tal capacidad un poco más allá de lo que efectivamente decimos y hacemos, podríamos preguntarnos: ¿qué racionalidad científica permea estas enunciaciones? o incluso ¿sobre qué discurso pedagógico se sostienen? Pero sobre todo y ante todo, como profesionales reflexivos a los que no conviene, ni desean, quedar del todo atrapados en las marañas con las que

¹ Los enunciados entrecomillados han sido extraídos tanto de documentos oficiales del ámbito de la justicia juvenil, como de entrevistas realizadas a educadores que trabajan en este tipo de centros.

Diálogos entre juventud y locura

Asun Pie Balaguer

Podemos pensar el fenómeno de la locura desde los supuestos epistemológicos que sostiene la psiquiatría contemporánea, pero esto nos parece ahondar en lo ya dicho y en lo ya hecho; repetir, al fin y al cabo, las críticas que la antropología médica ha dirigido al paradigma biomédico. Podemos pensar en el uso y abuso de los fármacos dentro de la lógica psiquiátrica, en sus consecuencias, previstas y no previstas, conocidas y silenciadas. Podemos, todavía, pensar la locura en sus términos sociológicos de desviación. Pero no lo haremos así. Lo que sí haremos, en nuestro andar por este breve texto, es pensar en los efectos y reversos de la institución psiquiátrica por excelencia; en la relación de apego que mantiene, todavía hoy, dicha institución con el encierro y la lógica manicomial. Podemos pensar también, al fin y al cabo, en las consecuencias de psiquiatrizar la juventud y la disidencia que muy a menudo esta lleva apareada. Lo que proponemos es un diálogo abierto con un chico, Marcos, a quien conocí en uno de sus periplos psiquiátricos, a quien aprecio y a quien quiero recordar por aquello que desvela en sus andares marginales; un diálogo entre él y yo, en nuestro encuentro; un diálogo también entre su juventud y su locura.

Un despacho en la calle

Senén Roy i Català

1. HAY ACCIONES MINÚSCULAS PROMETIDAS A UN INCALCULABLE PORVENIR

Con la frase que encabeza este apartado se refería María Zambrano a la labor de la maestra como alguien que aparta las piedrecitas del camino para que aquellas que vienen por detrás no tropiecen¹. Así, siguiendo esa senda, el presente artículo aborda el ejercicio de tomar y analizar un encargo político y social para poder verlo desde una perspectiva educativa, ejercicio en el que la agente de la educación se juega muchas de las acciones que están por venir, acción minúscula en la historia de un proyecto que contiene los elementos clave del saber de la educación: qué contenidos, para qué sujetos, desde qué funciones. Es una cuestión de responsabilidad ética de cada agente de la educación entrar en diálogo con el encargo y situar, en medio de otras cuestiones, la función educativa.

A modo de advertencia cabría señalar que todo encargo hecho a un profesional es un texto encriptado que debe ser descifrado, un texto que remite a otros textos, textos dichos, omitidos, sabidos

1 Como se ha podido comprobar, usaré el genérico femenino que incluye evidentemente al concreto masculino.