

A EXPERIÊNCIA DA INFÂNCIA ENTRE OS DILEMAS DA EDUCAÇÃO MODERNA E O EMPOBRECIMENTO DO TRABALHO DOCENTE

LA EXPERIENCIA DE LA INFANCIA ENTRE LOS DILEMAS DE LA EDUCACIÓN MODERNA Y EL EMPOBRECIMIENTO DEL TRABAJO DOCENTE

EXPERIENCE OF CHILDHOOD BETWEEN MODERN EDUCATION DILEMMAS AND THE IMPOVERISHMENT OF THE TEACHER WORK

Anilde Tombolato Tavares da SILVA¹
Cândida Alayde de Carvalho BITTENCOURT²
Marta Regina Furlan de OLIVEIRA³

RESUMO: Este texto busca refletir os dilemas da educação moderna, da experiência da infância e o empobrecimento do trabalho docente à luz de Theodor Adorno, Walter Benjamin, Jean-François Lyotard, Giorgio Agamben, Fernando Barcena e Michel Foucault, entre outros. O texto se justifica uma vez que o mundo moderno transformou-se em mera atividade repetidora, incapaz de traduzir-se em experiências narráveis. O desafio é o de restituir a possibilidade da experiência reflexiva entre os saberes e práticas educacionais, a fim de contribuir para uma ação do pensar que provenha da experiência da infância e que provoque uma atitude crítica para discutir as consequências do processo de empobrecimento do trabalho docente no contexto vigente.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Trabalho docente. Experiência da infância. Modernidade.

RESUMEN: *El texto busca reflexionar sobre los dilemas de la educación moderna, de la experiencia de la infancia y el empobrecimiento del trabajo docente a la luz de Theodor Adorno, Walter Benjamin, Jean-François Lyotard, Giorgio Agamben, Fernando Barcena y Michel Foucault, entre otros. El texto se justifica puesto que el mundo moderno se convirtió en una simple actividad repetidora, incapaz de traducirse en experiencias narrables. El reto es restituir a la posibilidad de la experiencia reflexiva entre los saberes y prácticas educacionales, con el fin de contribuir para una acción del pensar que venga de la experiencia de la infancia y que provoque una actitud crítica para discutir las consecuencias del proceso de empobrecimiento del trabajo docente en el contexto vigente.*

PALABRAS CLAVE: *Educación. Trabajo docente. Experiencia de la infancia. Modernidad.*

¹ Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina – PR - Brasil. Docente del Departamento de Educación. Posgrado en Educación. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8391-880X>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3570231779830818>. Correo: anildetombolato@gmail.com

² Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina – PR - Brasil. Docente del área de formación del profesorado de Arte. Postdoctorado en Educación. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9299-146X>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8604831792425650>. Correo: candida.carvalho@uel.br

³ Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina – PR - Brasil. Docente del programa de posgrado en Educación. Post-doctorado en Educación. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2146-2557>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8423465824507075>. Correo: marta.furlan@yahoo.com.br

ABSTRACT: *This text seeks to reflect the dilemmas of modern education, the experience of childhood and the impoverishment of teacher work in the light of Theodor Adorno, Walter Benjamin, Jean-François Lyotard; Giorgio Agamben, Fernando Barcena and Michel Foucault, among others. The text is justified since the modern world has turned into mere repeating activity, unable to translate into tellable experiences. The challenge is to restore the possibility of reflective experience between knowledge and educational practices, in order to contribute to a thinking action that comes from childhood experience and provokes a critical attitude to discuss the consequences of the process of impoverishment of teacher work in the current context.*

KEYWORDS: *Education. Teacher work. Experience of childhood. Modernity.*

Introducción

Los caminos que se pueden recurrir para hablar de la relación entre la expropiación de la experiencia formativa y su simplificación en la modernidad son los más diversos y también complejos. Elegimos dedicarnos a algo que, de alguna manera, tenemos más proximidad, nos dejan más seguros y nos fascinan: la niñez y la formación del profesorado. Una fascinación que viene acompañada de una inquietud que trae la sensación de una impotencia intelectual que intriga: se comprende todavía posible buscar la experiencia de la niñez en todo su sentido en el campo de la práctica educativa, contraponiéndose al empobrecimiento del trabajo docente.

Con esta elección, encontramos apoyo en la perspectiva teórica de los filósofos contemporáneos como Theodor Adorno, Walter Benjamin, Jean-François Lyotard, Giorgio Agamben, Fernando Barcena, entre otros que nos traen, cada uno a su modo, y dentro de sus particularidades y realidades vivenciadas, puntos convergentes para pensar esta cuestión; así como en la posibilidad de pensar la experiencia como contrapunto de nuestra propia niñez, como forma de resistencia al instituido y al empobrecido de la actividad docente. Es una reflexión sobre el quehacer pedagógico en la actualidad, en un encuentro de elementos teóricos en la base de la filosofía contemporánea que nos permite reflexionar la expropiación de la experiencia formativa en el proceso del quehacer pedagógico del profesor que actúa con el niño.

Consideramos relevante aclarar que la experiencia expropiada, empobrecida, la entendemos como forma de simplificación de los bienes culturales, de su transmisión y apropiación para volverse mera información, referencia sin sentido. Una expropiación que resulta en una simplificación de la actividad docente, que al simplificar el complejo, se aleja

no solo de su propio hacer, sino de la propia experiencia de niñez, haciéndola didáctica sin exigir ningún esfuerzo para comprendérsela.

Por medio de la lectura y estudios de los textos de los autores que nos acompañan en la trayectoria teórica y reflexiva, podemos pensar que uno de los caminos que ha conducido para este empobrecimiento de la experiencia es, sin duda, el desarrollo de la tecnología y de la propagación de la industria cultural en el mundo moderno, que nos impone un tiempo acelerado y el interés de la sobrevivencia inmediata. Un proceso que nos obliga a “no perder tiempo”, “andar deprisa” y como consecuencia, trae la abreviación de nosotros mismos como seres humanos y que nos empuja a una sensación que se va naturalizando en la educación moderna, donde solo queda al profesor el papel de “explicador” de saberes, sin la necesidad de ver al niño como un ser pensante y activo.

Por mucho que la educación defienda la posibilidad para que tengamos como meta el pensamiento reflexivo y transformador, somos subyugados por este proceso naturalizado de la contemporaneidad, que domina y expropia nuestra capacidad creadora y reflexiva. El reto fue lo de restituir la posibilidad de la experiencia formativa y reflexiva entre los saberes y prácticas escolares, con miras a contribuir para una práctica de pensar que provenga de la experiencia de la niñez y provoque una actitud crítica para discutir las consecuencias del proceso de infantilización del hacer pedagógico en la sociedad actual.

Este proceso ocurre por el discurso moderno y el ejercicio del poder conferido a los adultos, cuando pone el niño en una posición de dependencia, en casa y en la familia con los padres o los responsables, y en la escuela por el vínculo profesor-alumno. Esta barrera que separa niños y adultos es la que se necesita rever – pues a partir de ella se crean redes de discursos sobre los niños que las nombran, y dictan sus particularidades para un determinado tipo de sociedad – si quisiéramos niños que sobrepasaran la barrera de la dependencia y de la heteronomía.

El pensamiento reflexivo y creativo es elemento inherente y propulsor de la actividad pedagógica, pero estamos involucrados por el deslumbramiento del proceso tecnológico y nos dejamos llevar por la degeneración del pensamiento reflexivo amenazando el contenido ético del proceso formativo en razón de su determinación social. Fuimos expropiados de la posibilidad de experimentar y también involucrados por una formación que privilegia un saber técnico en detrimento del saber filosófico y creativo del pensamiento y de la reflexión crítica sobre la educación. Expropiados de nuestro pensar *in-fante*, de nuestra propia experiencia, somos impedidos de pensar el impensable. Y así, la actividad docente como toda actividad del hombre moderno se convierte en mera técnica o aplicación de conocimientos

producidos por las ciencias de la educación, atendiendo la necesidad social de aumento de la eficiencia, la demanda de calificación profesional y a los estándares de consumo. Mera actividad repetidora, incapaz de traducirse en experiencias narrables. Para Benjamin (1992, p. 28), la llegada en los tiempos modernos ha extinguido la capacidad del individuo de contar historias, intercambiar experiencias y comunicarse. El ensayo del autor inicia con la observación de que el “Narrador” no consigue ser plenamente eficaz en su experiencia de narrar, “es cada vez más raro encontrar personas que sepan narrar cosas con corrección”.

Son los efectos negativos de un proceso formativo pautado solamente en una estrategia de “aclaración” de la consciencia sin considerar las condiciones concretas de esta formación social como apropiación de conocimientos técnicos. La formación se ha disuelto como experiencia formativa silenciada y vaciada de contenidos que se agotan en la propia relación formal con el conocimiento, impidiendo, así, que fornezcan al profesor formas para reflexionar sobre los problemas que enfrenta y para encontrar medios de solucionarlos o traducirlos y narrarlos como experiencia.

Experiencia de la Niñez Aprisionada

La noción moderna de niñez que se ha incorporado en las políticas públicas, en los discursos educacionales y para dentro de los muros de la escuela, estuvo asociada a la producción de nuevos modos de educación para los niños, direccionada para su institucionalización. Estos discursos, estos raciocinios y estas nuevas posiciones de sujeto referidas a los infantiles – estos esquemas de racionalidad –, no son nada más que sistemas de ideas que permitieron pensar diferentemente lo que es ser niño e introdujeron, al mismo tiempo, nuevos aparatos para su control y regulación.

Control y regulación aquí comprendidos como gobierno dentro de la idea foucaultiana de la posibilidad de “estructurar el eventual campo de acción de los demás” (FOUCAULT, 1995b, p. 244), como resultado de la voluntad que algunos tienen de actuar sobre la acción ajena, es decir, donde la gobernación de los niños se necesita ejercer desde la más temprana edad en un paisaje social que a partir de la Revolución Industrial viene consolidar nuevos arreglos familiares y nuevas exigencias a las mujeres y niños, que se diraccionan al trabajo productivo. De este modo, la creación de instituciones específicas para la atención a la infancia se ha configurado como instrumental al proyecto de gobierno de las poblaciones, y la escuela pasó a ejercer esta nueva tarea.

La educación institucionalizada se constituye en una estrategia privilegiada de disciplina de las poblaciones desde la más temprana edad, haciendo la conexión entre el individuo y la sociedad. Desde la fase inicial y media de la edad moderna, ella se ha convertido en una dimensión de lo que Foucault (1995a) llamó “el gran confinamiento”, juntamente con el surgimiento de prisiones y hospicios para fines de “corrección y coerción moral”. Como el insano y el criminal, se entendía que era necesario molar el niño, “en un cuerpo dócil que puede ser subyugado, usado, transformado y mejorado”. Eso nos remite a las relaciones que no se encuentran en el objeto, no definen su constitución interna, pero a través de las narrativas deben moldear las maneras de constituir el mundo, de comprenderlo y de hablar sobre él.

Necesitamos comprender que la niñez descrita históricamente en las prácticas, en los discursos, en las categorías que sirven para circunscribirla, nasce entre los adultos y tiene siempre una referencia que es centrada en ellos como un devenir ser: o sea, a partir de la propia negación de la niñez, poniéndola como una fase pasajera para lograr la pretensa “adulter” racional. Así, se vuelve fácil percibir por que los niños son descriptos a como inmaduros, incompletas, desprotegidos y como seres modulables. Las definiciones de niño y de niñez son siempre relacionadas y referidas al otro, el adulto. Su significado varía acorde con el tiempo, con la autoridad de quien habla.

El dicho “sentimiento de niñez” es un fenómeno cultural propio de nuestro tiempo. Un producto social bastante característico de los últimos tres a cuatro siglos. Por lo tanto, los significados atribuidos a la niñez son resultados de un proceso de construcción social, dependen de un conjunto de posibilidades que se conjugan en determinado momento de la historia, son organizados sociales y sustentados por discursos ni siempre homogéneos y en perene transformación. Son modelos en el interior de relaciones de poder y representan intereses manifiestos por la necesidad histórica de la sociedad que los engendran.

La invención del sujeto infantil como sujeto autónomo, libre, sensible, percibido principalmente como fuente de conocimiento y de acción moral y política es una tarea siempre amenazada e incompleta, donde los ideales modernos necesitan reafirmarse constantemente. Es por esta razón que se construyen narrativas capaces de reafirmar tales características y comportamientos, y así se constituye también “una experiencia tal que los individuos (son) llevados a reconocerse como sujetos” (FOUCAULT, 1998, p. 10).

La visión como dependencia, con niños gradualmente conquistando su autonomía moral, construyendo experiencia; la niñez como un momento privilegiado, que representa lo que de más puro y bueno existe en la sociedad, como un ideal de perfección, también

constituye la orientación predominante del sentido común y se apropia de los discursos presentes en la legislación de la educación infantil. Son concepciones que están de cierta forma tan arraigadas y naturalizadas que dejan poco espacio para que percibamos otra forma de pensar la niñez o de reflexionar sobre los supuestos que la construyeron de esta forma.

Lo que caracteriza las teorías pedagógicas que se elaboran dentro de una perspectiva modera es que ellas se direccionan a una niñez tomada como normal y natural y en la cual los niños son posicionados como aprendices, como seres pensantes y racionales que necesitan ser formados en sujetos dóciles y obedientes a las leyes (im)puestas socialmente.

La idea de “niño natural” tiene dos desdoblamientos que están todavía hoy muy presentes en nuestras concepciones de niñez: el del niño que raciocina, o sujeto cognitivo y el del niño inocente. Al primero se vinculan las interpretaciones que ponen el sujeto infantil en la posición de aprendiz, con una tendencia natural a la curiosidad, a la investigación, a la experimentación, con una progresión en sus capacidades de raciocinio que sucede de forma “casi espontánea”, quedando supuesto que, cuanto menos interferencia, mejor. El segundo está asociado a la idea de niñez amenazada, siempre listo a desaparecer y que necesita ser defendido de las vicisitudes del mundo adulto.

La imagen del trabajo docente se ha construido en estos términos y todavía se basa sobre los necesitan de cuidados, de tratamiento, de leyes y de gubernamiento porque sobre los que poseen una vida sin razón, sin consciencia o moral, en los desdoblamientos de una pedagogía en la cual la niñez es abordada como una experiencia singular a ser corregida en el proceso formativo, subyugada a una racionalidad subjetiva involucrada en la disciplina y en la autoridad hecha a través de la escuela bajo el dominio del profesor. Y así la niñez, por la vía de la educación, va dejando su rasgo de inferioridad para construirse como posibilidad. La escuela y los profesores deberían ponerse en el contramano de esta constatación y empeñarse en buscar, en reconocer y en elaborar la experiencia, una experiencia en que la niñez es imprescindible en lo que el propio prefijo *in* sugiere, como algo del orden del no-exprimible, del no-tratado discursivamente.

En Búsqueda por la Experiencia de la Niñez

Nuestra propuesta es pensar en la posibilidad de la experiencia de la niñez, acorde con lo que Walter Benjamin (1986; 1987) subraya al reflexionar sobre el modo cómo el niño construye su universo particular, dando otro significado al cotidiano. Este filósofo nos permite penetrar en la magia de la niñez y descubrir con ella y por medio de ella el misterio que

emana del mundo de los objetivos, pues son ellos que alimentan la imaginación, dando contenido y forma a los secretos que revela. Así, el filósofo muestra como el niño emplea sus mágicas usando metamorfosis múltiples, y que solo él dispone de esta capacidad de establecer semejanzas, incorporando sus vivencias una mística que enfatiza su sensibilidad por el mundo de los objetos.

La concepción de la experiencia de la niñez con la cual estamos familiarizados en nuestro tiempo se presenta relacionada a una etapa cronológicamente pre-determinada de la vida del hombre o aún caracterizada por el estado de ingenuidad que independe de la edad cronológica. Ideas basadas por la necesidad humana de emancipación en que tanto una cuanto otra presentan la niñez como tiempo de preparación, de protección, de formación de sujetos autónomos o no, relacionada a la esperanza de un tiempo mejor o a una experiencia única e intransferible de niñez.

Benjamin (1987) enfatiza la importancia del juego y del juguete del niño, que son cargados de comportamientos simbólicos y miméticos y no se limitan a la imitación de personas, sino también a la reelaboración y construcción. Los niños no juegan, pero se transforman. No se limitan a la escenificación de ser profesores, médicos, comerciantes, madre o padre, sino también, se convierten en trenes, aviones, caballos, gatos; o sea, ellos imitan el real siendo aquello que su imaginación realmente desea – persona, animal o cosa. Lo que se preserva es el lenguaje, la narración y la imaginación creativa. En la experiencia del niño no hay límites rígidos entre imaginación y realidad; la forma peculiar con que el niño es capaz de lidiar con el mundo objetivo nos permite una comprensión más profunda de los mecanismos de la actividad creativa en el hombre. La imaginación del niño trabaja subvirtiendo el orden establecido, pues impulsada por el deseo y por la pasión ella está siempre lista para mostrar otra posibilidad de aprehensión de las cosas del mundo y de la vida.

El filósofo destaca la dimensión cinematográfica que la mirada del niño revela y nos muestra, con gran sensibilidad y belleza, como los objetivos se vuelven para él en un reino de enigmas que se pueden descifrar en diversas direcciones. El sensorial frecuentemente empobrecido en la experiencia de los adultos se vuelve para el niño una realidad que anula la diferencia entre objetos inanimados y seres vivos.

[...] los niños son inclinados de modo especial a buscar todo y cualquier lugar de trabajo donde visiblemente trascurre la actividad sobre las cosas. Se siente irresistiblemente atraídos por el residuo que surge en la construcción, en el trabajo de jardinería o doméstico, en la costura o en la mercancía. En productos residuales reconocen el rostro que el mundo de las cosas vuelve exactamente para ellos, y para ellos únicamente. En ellos, ellos menos imitan

las obras de los adultos que ponen materiales de especie muy diferente, a través de lo que con ellos hacen en el juguete, en una nueva, bruta relación entre sí. Con ello los niños forman para un mundo de cosas, un pequeño en el grande, ellos mismos. (BENJAMIN, 1987, p. 18).⁴

En el contramano del mundo adulto y de la propia educación institucional, el niño busca otros aliados que son encontrados fácilmente en el mundo de los fenómenos. Se apropian con interés y pasión de todo lo que es abandonado, aprenden así a hacer historia de la historia. Este fragmento de Benjamin nos deja claro que la niñez ocupa un lugar de destaque en el restablecimiento de la relación entre experiencia y lenguaje, suscitando una reflexión tanto sobre los límites del lenguaje cuanto sobre el empobrecimiento de la experiencia en el mundo moderno. Parece querer mostrarnos que la educación institucional se priva de su función, que es la indagación y el espíritu crítico para asumir un saber fingido, y por ello el niño se lanza a un aprendizaje paralelo, clandestino, en que el lúdico, el creativo, el arte, la imaginación, la experiencia mantiene una estrecha relación entre sí.

Cuando nos referimos a la cuestión de la experiencia no podemos olvidar las precauciones que debemos tener al lidiar con esta palabra, como nos recomienda Larossa (2004, p. 23-26), empezando por la diferenciación que se debe hacer entre la experiencia y experimento; o sea, alejarla de su sentido empírico, propio de las ciencias experimentales. En el sentido que queremos dar, experiencia no es algo que se puede calcular o producir técnicamente, ni se debe dar a la palabra experiencia la connotación de dogma y pretensión a la autoridad; pues la connotación pretendida aquí se contrapone a todo dogmatismo. La experiencia, en el sentido que queremos, debe ser pensada separada de la práctica, a partir del punto de vista de la pasión y de la reflexión del sujeto sobre sí mismo, como sujeto receptivo abierto y expuesto a la novedad.

Esta experiencia nos lleva a la descubierta de nuestra fragilidad, impotencia y vulnerabilidad, que escapan de nuestro control y, por lo tanto, tenemos que “evitar hacer de la palabra experiencia un concepto”, aun cuando somos solicitados a definirla de este modo. La experiencia, por lo tanto, no es algo que todos tienen que buscar o detener, sino tomar la experiencia como un modo de habitar el mundo en el tiempo y en el espacio.

⁴ [...] as crianças são inclinadas de modo especial a procurar todo e qualquer lugar de trabalho onde visivelmente transcorre a atividade sobre as coisas. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelo resíduo que surge na construção, no trabalho de jardinagem ou doméstico, na costura ou na marcenaria. Em produtos residuais reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e para elas unicamente. Neles, elas menos imitam as obras dos adultos do que põem materiais de espécie muito diferente, através daquilo que com eles aprontam no brinquedo, em uma nova, brusca relação entre si. Com isso as crianças formam para si seu mundo de coisas, um pequeno no grande, elas mesmas. (BENJAMIN, 1987, p. 18)

La crisis de la experiencia se ha instaurado y parece no tener más posibilidades de reconstrucción. El problema del empobrecimiento de la experiencia, de la capacidad de pensarla y de narrarla observada en nuestros días, consiste en un punto importante de la filosofía contemporánea. Benjamin (1986) fue uno de los primeros filósofos a diagnosticar este problema y sus consecuencias para la vida humana. Para el autor, la “cotización de la experiencia ha bajado” y una análisis más apocalíptica trae su sentencia: “Una miseria totalmente nueva se abatió sobre el hombre con este desarrollo monstruoso de la técnica” (BENJAMIN, 1986, p. 195). Es posible percibir este proceso en el destino del hombre moderno que, sometido a un ritmo frenético y expuesto a diferentes peligros, es obligado a concentrar todas sus energías en la tarea de protegerse contra el choque, perdiendo, así, su memoria individual y colectiva. Su comportamiento reflejo lo desaprofia de la experiencia.

Adorno (1992) parece haber radicalizado el diagnóstico de Benjamin al relatar el retorno de los soldados tras la segunda guerra. Para el filósofo alemán, los soldados retornaban sin ninguna experiencia con narrar, si siempre se empeñaban en significar o conceptualizar las atrocidades cometidas por el nazismo. Insistieron en olvidarlas y silenciar históricamente sobre este mal que se abatió sobre la humanidad.

Así hemos sido expropiados de la posibilidad de reflexionar sobre nuestro presente. Fuimos expropiados de la experiencia, como ya nos dijo Benjamin (1986), reforzado por Adorno (1992), al cual enfatiza que “Ya en la guerra anterior, la inadecuación del cuerpo humano a las batallas entre máquinas hacía imposible a la experiencia propiamente dicha. Nadie sería capaz de narrarlas, tal como todavía era propósito de las batallas del general de artillería Bonaparte” (ADORNO, 1992, p. 45). Esta expropiación persiste y se acentúa cada vez más en el presente. Las personas ya no logran empeñarse para analizar significativamente las atrocidades vividas o cometidas que son trasmitidas en vivo para todo el mundo vía satélite en las televisiones, en sus casas y, así, confortablemente en el sofá de la sala cierran sus ojos. Los profesores llegan para sus clases como si la escuela fuera un mundo aislado de lo que a menudo nuestros niños se someten, como el abandono por los padres, del acoso sexual, a la violencia, las drogas, es decir, un escenario de verdadera desilusión, de vidas sin derechos ni sueños. Así, el profesor se cala como un síntoma de incapacidad de reflexión crítica sobre la realidad que nos circunda, la reificación de los sentimientos y la frialdad diseminada por la racionalidad técnica en la modernidad.

Fue a través Agamben (2005) que el proyecto benjaminiano parece caracterizar el problema del cansancio de la experiencia de un modo más próximo al que vivimos en nuestros días. El autor argumenta que no necesitamos presenciar ninguna catástrofe o guerra

para percibir la interdicción de la experiencia, en nuestros días. Para el filósofo italiano, basta “la pacífica existencia cotidiana en una gran ciudad” (AGAMBEN, 2005, p. 21). El silenciamiento y la oscuridad que nos impide de mirar a través de la impotencia velada de la sumisión de nuestro sentido crítico, que se perdió ante a una realidad difusa que se deja llevar por una ola que confunde la propia realidad.

Siguiendo el análisis de Agamben, podemos afirmar que nosotros, profesores, somos empujados para un escenario que se va naturalizando en la educación moderna, donde solo nos queda el papel de “explicador” de saberes, pues quedamos limitados en el proceso de análisis crítico del conocimiento adquirido. Aunque la educación defiende las posibilidades para que tengamos como meta el pensamiento reflexivo y transformador, somos subyugados por este proceso naturalizador de la vida moderna que domina y expropia nuestra capacidad creadora y reflexiva. En este sentido, es imprescindible pensar que la educación debe tener otro significado que no el de pasaje de la minoridad o de la ausencia de razón para la mayoría y de la presencia de la razón; pero de promover la emancipación.

Ya no hay posibilidad de experiencia en la modernidad porque vivimos la vida como si no fuera nuestra, sin comprender lo que se pasa en nuestro alrededor. El profesor también actúa como si la actividad pedagógica no fuera suya, pero fabricada afuera de él, por lo tanto, sin sentido, como algo que se vende en el mercado como mercadería cualquiera. De ahí la valoración en el mercado editorial de libros didácticos y técnicos en que los dispositivos educativos funcionan para dar la apariencia del sentido que buscamos para nuestro oficio y para nuestra propia vida. Nuestra carencia es tanta, que seguimos cualquier uno que vende un poco de sentido. La experiencia es destruida, quedando en su lugar una falsa sensación de experiencia sin sentido, porque no sabemos que se pasa con nosotros. Estamos mudos porque ya no hay palabras para elaborar la experiencia. Las palabras que tenemos son insignificantes, desvaloradas y banales y, por ello, no se puede más elaborar experiencias. Si la experiencia no adquiere más sentido con relación a la vida del hombre, esta no podría más llamarse de experiencia y, ni por eso ser transmitida.

Si pensamos sobre todo en la experiencia de ser profesor o de ser alumno, en la experiencia de ser niño y estar en un ambiente escolar o en un espacio pedagógico, la experiencia adquiere un sentido de experiencia “no vivida”, pues lo que vivimos en este ambiente no tiene nada que ver con nosotros. Es algo raro tanto para nosotros cuanto para la escuela. En el final del día lectivo tanto los profesores cuanto los alumnos salen de la escuela mudos, sin tener lo que decir, contribuyendo así para los dispositivos que esfacelan la experiencia e infantilizan su hacer.

Desconsiderar la experiencia de la niñez, como una condición de inacabamiento, de límite y discontinuidad, es propiciar elementos para la materialización de la propia “infantilización” de la actividad docente, de la simplificación de la trasmisión y apropiación de los bienes culturales, volviéndose mera información, referencia sin sentido, efímera, vaciada de contenidos formativos y sin cualquier significado o actitud que pudiera contribuir en la reflexión del sentido de su propia actividad en el presente.

Conclusiones

Nuestro principal interés ha sido reflexionar sobre el proceso de expropiación de la experiencia formativa impuesto por las contingencias del mundo moderno y sus consecuencias para el empobrecimiento del trabajo docente. Así, munidos de esta reflexión, buscar los caminos que nos proporcionen un pensar la presencia enigmática de una experiencia de infancia que nos permite ser tocados por ella.

Eso dicho, retomamos nuestra cuestión inicial: ¿Cómo buscar la niñez, la experiencia y su sentido en el campo de la práctica educativa, contraponiéndose al empobrecimiento del trabajo docente? Aquella que como la experiencia de la niñez, se deja llevar rumbo al desconocido para que la veamos como novedad, aprendizaje y experiencia. Experiencia de niñez, como aventura que junto a los filósofos que indicamos en este texto, podamos pensarla de otra forma, no como racionalidad científica, pero desde el prisma por el cual ha sido tomada por la filosofía contemporánea, aprehendida como algo singular, que no se puede traducir por palabras, pero por la rememoración, por lo que no está dado, no tiene una única respuesta, pero nos lleva por caminos diversos a su procura.

La niñez que encuentra la experiencia para romper el espejo que refleja solo una parte de la realidad que impide la realización de la verdadera experiencia de la niñez y del entendimiento de que el verdadero saber es proporcionado por lo que nos enseña a desaprender. Es necesario estar dispuesto a abrir las puertas para una experiencia múltiple de nosotros mismos y dejar fluir el sentido de la transformación, del educador, del instruir, del nutrir el espíritu de discernimiento y formar para la complejidad, situación en que hombre y pensamiento se constituyen en parte de esta complejificación del conocimiento de esta *infancia*. “El pensamiento está aquí, enmarañado en no-pensamiento, intentando desenmarañar la lengua perdida de la niñez” (LYOTARD, 1993, p. 123). Esta niñez que Lyotard (1997) comprendió como

[...] obediencia a una deuda, que se puede llamar de deuda de vida, del tiempo, o del acontecimiento, deuda de ser ahí pese a todo, de la que solo el sentimiento persistente, el respeto, puede salvar el adulto de ser solo un sobreviviente, un viviente con su aniquilación refrenada (LYOTARD, 1997, p. 69).⁵

Una deuda que nos indica la valoración de lo que fuimos y somos como acontecimiento en el mundo. Una experiencia singular e histórica, que ante un pensar reflexivo y filosófico, nos pone frente al comienzo que significó nuestra infancia, reconociendo entre los laberintos y dificultades, las posibilidades que ella nos dejó. La experiencia de la niñez que defendemos es la que rompe con las supuestas certezas que tenemos de nosotros mismos, del mundo y de nuestra propia niñez. Es la que nos permite combatir la infantilización del trabajo docente que se desvalora y que empobrece la transmisión y apropiación de los bienes culturales, con la didáctica de la complejidad del conocimiento transformado en simple información.

Nos afrontamos con una educación que transforma la actividad pedagógica en mera técnica, o aplicación del conocimiento producido por las ciencias de la educación, atendiendo a la necesidad del desarrollo de la sociedad racional, de la exigencia del aumento de la eficiencia, y la demanda de calificación profesional. Un camino que pone la niñez como análoga a la minoridad, negando la experiencia que proviene de ella y la posibilidad de lanzar nueva mirada a la ya instituida, empujándonos a la sustitución del carácter formativo reflexivo inherente a la actividad educativa por un hacer mecánico que atiende al mercado y restringe el trabajo del profesor a la tarea de adecuar los medios ciertos a los fines puestos, infantilizándolo. Es un intento de reglamentación superior al exigido para la vida social, a través del gubernamiento de la niñez, como afirma Foucault, y por el control del Estado y de las políticas públicas, con el fin de ordenar el pensamiento, disciplinar o moldar cualquier gesto de rebeldía que pueda amenazar la racionalidad científica indubitable.

Eso implica un ejército contrario al “pedagogismo”, que tiene, como una de sus implicaciones, el exceso de infantilismo en las relaciones entre profesor y alumno, y en su didáctica. Una presencia importante en nuestra educación que prima por un diálogo, como un sencillo intercambio de opiniones, y nos permite asistir, hoy, a una especie de muerte del deseo del saber. Es necesario reflexionar más sobre este fenómeno, pues es lo más grande obstáculo para una acción educativa auténtica. En este sentido, la legitimación del saber debe

⁵ [...] obediência a uma dívida, que se pode chamar de dívida de vida, do tempo, ou do acontecimento, dívida de ser aí pese a tudo, da que só o sentimento persistente, o respeito, pode salvar o adulto de ser só um sobrevivente, um vivente com sua aniquilação refreada (LYOTARD, 1997, p. 69).

ser política sin dejar de ser filosófica, por el juego de la experimentación sobre lenguaje, en los lances enunciativos que cambian la regla del juego presente en el proceso de producción y de trasmisión de saber.

La actividad docente por intermedio de situaciones y narrativas necesita tener la función de afectar, de sensibilizar los involucrados en esta experiencia que estén dispuestos a darle significado. El significado se efectúa a medida que las personas aprenden y aprehenden involucradas en una experiencia en que son afectadas por ella, sea por la palabra, sea por la imagen presentada, o por un gesto, pero que principalmente estén dispuestos a ir en búsqueda de la comprensión acerca de sí o de la relación con el mundo.

Una experiencia profunda en que el profesor afecte y sea afectado y así propicie medios de evitar la repetición de la barbarie a través de la reflexión crítica y de resistencia a sus causas y consecuencias en el presente, contraponiéndose a un proceso generado por el sistema que infantiliza su actividad para que ambos, profesor y alumno, sean afectados por la reflexión de sus límites, de su finitud, de su inacabamiento, por una niñez constitutiva del devenir humano, como una forma de resistencia a este proceso infantilizado, es decir, sea afectado por su niñez.

Aunque sin la exacta dimensión de la influencia que ejerce sobre la realidad vivida la educación se muestra como posibilidad abierta para la transformación, a través de la percepción de su fuerza posibilitadora de experiencia. La emancipación se presenta como una señal de reconocimiento de lo que no debería ser así, pero puede ser distinto; se presenta, por lo tanto, como una forma de resistencia.

REFERENCIAS

AGAMBEN, G. **Infância e História**. Destruição da experiência e origem da história. Trad.: Henrique Burigo. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2005.

ADORNO, T. W. **Mínima moralia**: reflexões a partir da vida danificada. São Paulo: Ática, 1992.

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

BARCENA, F. **La esfinge muda**. El aprendizaje del dolor después de Auschwitz. Barcelona: Anthropos, 2001.

BARCENA, F. **El Delírio de las palabras**. Ensayo para una poética del comienzo. Barcelona: Herder, 2004.

- BARCENA, F. **La experiência reflexiva em educación**. Barcelona: Paidós, 2005.
- BENJAMIN, W. **Documentos de cultura, documentos de barbárie**: escritos escolhidos. São Paulo: Cultrix, 1986.
- BENJAMIN, W. **Rua de Mão Única**. Obras Escolhidas, v. 2, São Paulo: Ed. Brasiliense, 1987.
- BENJAMIN, W. **Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política**. Lisboa: Relógio d'Água, 1992.
- FOUCAULT, M. **As Palavras e as Coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- FOUCAULT, M. Verdade e Poder. *In*: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1993, p. 1-14, 1993.
- FOUCAULT, M. **O nascimento da clínica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1994.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1995a.
- FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. *In*: DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault. Uma trajetória filosófica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 231-149, 1995b.
- FOUCAULT, M. Omnes et singulation. Hacia uma crítica de la razón política. *In*: FOUCAULT, M. **Que és la ilustración?** Córdoba: Alción, p. 17-66, 1996.
- FOUCAULT, M. **Arqueologias do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- FOUCAULT, M. O Uso dos prazeres. *In*: FOUCAULT, M. **História da sexualidade**. Rio de Janeiro: Graal, v. 2, 1998.
- KECHINKIAN, A. **Os filósofos e a educação**. Lisboa: Colibri, 1993.
- LAROSA, J. Algumas notas sobre experiência y sus lenguajes. *In*: BARBOSA, R. L. L. (org.) **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. S.P.: Ed. UNESP, 2004.
- LAROSA, J. **Linguagem e Educação depois de Babel**. Trad.: Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- LYOTARD, J-F. **Lecturas de infancia**. Buenos Aires: EUDEBA, 1997.
- LYOTARD, J-F. **O inumano**: considerações sobre o tempo. São Paulo: Estampa, 1997a.
- LYOTARD, J-F. **A condição pós-moderna**. São Paulo: José Olympio, 2000.

Cómo referenciar este artículo

SILVA, Anilde Tombolato Tavares da; BITTENCOURT, Cândida Alayde de Carvalho; OLIVEIRA, Marta Regina Furlan de. A experiência da infância entre os dilemas da educação moderna e o empobrecimento do trabalho docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 4, p. 2032-2045, dez., 2019. E-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v14iesp.4.12926>

Fecha de remisión: 25/06/2019

Fecha de aceptación: 29/07/2019

Fecha de publicación: 01/09/2019