

Vagabundeo entre esferas de aprendizaje *Habitar lo heterogéneo como modo de subjetivación cartográfica*

Wandering Between Spheres of Learning

Inhabit the heterogeneous as a mode of cartographic subjectivation

Diego Silva Balerio, educador social y docente de pedagogía social, Uruguay

88

“[...]las esferas constituyen un producto originario de la convivencia humana -de lo que no ha tomado jamás noticia ninguna teoría del trabajo-, esos lugares atmosférico-simbólicos de los seres humanos depende de su renovación constante...”

(Sloterdijk, 2017a, p.52)

“Será necesario, por favor, liberar a los niños al mismo tiempo y ubicarlos cerca de educadores con presencia ligera, que provoquen alegría, siempre listos a remodelar la arcilla redonda, vagabundos eficaces maravillados con la infancia”

(Deligny, 2015b, p.129)

Resumen

Se presenta una reflexión pedagógica que articula los conceptos de red (Deligny) y esferas (Sloterdijk) para analizar los procesos de aprendizaje en el campo de la adolescencia. El vagabundeo entre esferas de aprendizajes emerge como una orientación metodológica para una educación no directiva sostenida en la exploración por preferencia y novedad. Es relevante que los adolescentes hagan muchas actividades, que habiten la cultura y convivan con otros, y amplifiquen los lazos sociales.

Palabras clave: adolescencia, pedagogía social, subjetivación

Abstract

A pedagogical reflection is presented that articulates the concepts of the network (Deligny) and spheres (Sloterdijk) to analyze the learning processes in the field of adolescence. The wandering between spheres of learning emerges as a methodological orientation for a non-directive education sustained in exploration by preference and novelty. It is relevant that adolescents do many activities, that they inhabit the culture and live with others, and amplify social ties.

Keywords: adolescence, social pedagogy, subjectivation

Fecha de recepción: 12/04/2021

Fecha de aceptación: 19/04/2021



0. Preámbulo

Las ideas de este trabajo emergen de varias investigaciones (Silva Balerio, 2016a y 2016b; Silva Balerio, Pastore, 2016; Parodi, Pastore, Silva Balerio, 2021; Silva Balerio, Rodríguez, 2017; Ruiz Barbot, Silva Balerio, 2019), realizadas en el campo de la pedagogía social y los procesos de subjetivación y desubjetivación en la adolescencia a partir del ingreso a instituciones de encierro protector y punitivo. Esos trabajos dan cuenta de efectos iatrogénicos del encierro que tienen finalidades declaradas de protección y responsabilización, pero en cambio producen sufrimiento mientras instalan aprendizajes sin valor social como la dependencia institucional o la violencia. Este artículo toma distancia de los datos empíricos para proponer una relación teórica entre el concepto de esferas en Sloterdijk y el concepto de red en Deligny para componer un modo de subjetivación -cartográfica- y una estrategia de aprendizaje no directivo a partir de la exposición de los sujetos a espacios -esferas- heterogéneos de relación social que potencia la exposición a situaciones de aprendizaje.

I. Punto de partida: narrativas de la desigualdad social como hecho natural ¹

Este ejercicio de pensamiento se inscribe en un contexto latinoamericano de resurgimiento del conservadurismo como ideología y como práctica política que legitima discursos de odio hacia amplios sectores de la sociedad, y que se pone de manifiesto en el crecimiento de operativas represivas y en la justificación racional de la desigualdad y la impunidad como modo de vida en la región. Las elites económicas se fortalecen ya que “...los ingresos del 1% más rico de la población siguen creciendo...” (Cepal, 2019, p.13), a la vez que reconstruyen la trama discursiva y la acción política con el crecimiento de las derechas nacionalistas. Como sostiene el filósofo italiano Franco Berardi “*decenas de imitadores de Hitler se quedaron con el poder en los cuatro puntos cardinales del planeta: nacionalismo, racismo y fundamentalismo religioso han invadido el discurso público*” (Berardi, 2020, p.17).

En ese contexto se fortalecen las narrativas de la desigualdad natural, como lo expresa el presidente de la Asociación Rural del Uruguay:

Aunque todos podemos estar de acuerdo en que la desigualdad extrema no es deseable, la realidad es que la desigualdad de ingresos va a existir siempre por la propia naturaleza humana, y es justo que así sea (La Diaria, 19/09/2020).

¹ Los primeros dos párrafos de este apartado forman parte de la presentación realizada el 3 de octubre de 2020 en el 33° Congreso Latinoamericano de Psicoanálisis de la FEPAL. <http://www.fepal.org/es/conoce-el-libro-virtual-del-congreso/>



En la acción socioeducativa que se desarrolla en el Uruguay, y asumo el riesgo de extenderlo a la región latinoamericana, conviven acciones transformadoras con otras que habitan de forma impasible los territorios de desigualdad y exclusión amortiguando las consecuencias políticas del neoliberalismo. Ni más ni menos que la función social de la educación en tanto bascula entre la conservación de un orden social y su transformación.

En esta escena, la acción socioeducativa se transforma es un escenario de conflicto donde educadoras y educadores sociales tomamos posición, por acción u omisión, de jugar en favor de incrementar la igualdad y la convivencia en un mundo común, o por el contrario alimentar los efectos de un sistema político y económico que hace de la injusticia una característica esperable de las relaciones sociales.

II. La vulnerabilidad nos hace humanos, la materialidad nos hace desiguales y supedita los modos de vida

El campo disciplinar de la pedagogía social, que “...constituye la disciplina cuyo objeto es la educación social” (Núñez, 1999:40). La entendemos como una disciplina analítica en tanto estudia y descompone cada uno de los elementos del modelo de educación social para entenderlos individualmente y en las relaciones que se establecen entre ellos, y además prevé efectos en lo real de esas configuraciones. También sostiene una función política que propone nuevos y mejores modos de ejercer educación social para impulsar condiciones de justicia en el acceso a la cultura. Defendemos una pedagogía social sostenida en la praxis (Freire,1970) socioeducativa, centrada en los sujetos de la educación, pujando incansablemente por generar los mejores escenarios de aprendizaje y ejercicio de derechos.

Pié Balaguer, desde el campo de la pedagogía social, articula conceptos que nos señalan a la vulnerabilidad como una característica de lo humano. Nos recuerda que vulnerable es alguien que puede ser lastimado física o psicológicamente, por tanto, “*todos somos seres vulnerables e inseguros a nivel ontológico, que vivimos en un entorno incierto ante el cual no podemos responder mediante actos individuales y aislados*” (Pié Balaguer, 2019:17).

La invulnerabilidad está asociada al poder fáctico que se ejerce desde el poder económico y político. Pero, como sostiene Nussbaum (2006), aspiramos a una “*ficción de invulnerabilidad*” que se sostiene proyectando la vulnerabilidad como un rasgo exclusivo de

algunos sujetos o colectivos que los convertimos en “*objetos de rechazo*”. Su uso como adjetivo calificativo denota un gesto de menosprecio, de atribución de una minusvalía que resulta funcional al gobierno de los otros, que muchas veces se ejerce encerrando en instituciones “*orientadas a perseguir y borrar esta vulnerabilidad intrínseca produciendo violencia...*” (Pié Balaguer, 2019:17).

En tanto, la vulnerabilidad es un dato de la existencia, el desarrollo de la vida humana depende de las condiciones simbólicas y materiales para producir mundos habitables donde prosperar. La relación entre vulnerabilidad y condiciones materiales es cualitativa. Está probado por cientos de investigaciones que la privación económica, la pobreza, el hambre, la desigualdad condiciona los resultados educativos, tanto en la permanencia, progresión, egreso como en los aprendizajes. Formar parte del primer quintil de ingresos, es decir, de las familias del 20% más rico de la sociedad significa tener garantizado algunas trayectorias educativas, mientras que nacer en una familia del 20% más pobre de la sociedad marca limitaciones profundas para el acceso al conocimiento.

La educación como bien común se sostiene en el intercambio y donación de saberes y conocimiento. Se caracteriza por formar parte de relaciones con el saber que interpretan al sujeto, para crear y recrean. Un modelo emancipatorio establece una relación de insubordinación con el saber, pone en funcionamiento una pedagogía insumisa (Parodi, Pastore, Silva Balerio, 2021) que desobedece los mandatos de reproducción de la desigualdad. En la actualidad neoliberal el saber es una mercancía más, algo que puede ser comprado. De esa forma el conocimiento es capturado para producir riqueza y distribuirlas desigualmente. En cambio, es posible establecer otros modos de relación social entre las adolescencias y los saberes, que se aleje de la mercantilización, y se organice para “*la satisfacción de las exigencias del ser y no sólo del tener*” (Mattei, 2011: 65).

Mattei sostiene que los bienes comunes no son reducibles al concepto de mercancía, y es distinto tanto a la noción de propiedad privada como de propiedad pública. Los bienes comunes existen “*sólo en una relación cualitativa. Nosotros no tenemos un bien común [...] Somos, más bien, [partícipes de los] bienes comunes*” (Mattei, 2011: 66). Para precisar el concepto desde un ejemplo concreto, el autor sostiene que una plaza, como espacio físico, no es un bien común, pero “*lo es como lugar de acceso social y de intercambio existencial*”

(Mattei, 2011: 65). En el caso de la educación, ejercer ese derecho, significa hacer parte del saber, apropiarse y compartir conocimientos. Aunque es necesario alertar que participar de ese bien común no se garantiza con la asistencia a un centro educativo, ello es una parte importante, pero cualitativamente menor en las complejas y heterogéneas relaciones con el saber durante la adolescencia. Solo es posible ese proceso cuando las y los adolescentes están expuestos a experiencias diversas de intercambio y resignificación de conocimientos, en la circulación cultural, con su transmisión, apropiación, ampliación, enriquecimiento y transformación. En escenarios sociales amplios y diversos, presenciales o virtuales, que incrementan afecciones multidireccionales entre el saber, los adolescentes y “educadores” sujetos, objetos e híbridos. La acción es efecto de entidades asociadas (Latour, 2001) de agentes humanos y no humanos que producen agencia, que construyen mundos de existencia.

La materialidad del mundo nos transforma en lo que somos, el acceso y la privación material prefigura los modos de existencia. Los objetos y las cosas que usamos para vivir nos condicionan, *“el mundo material no solo refleja nuestro progreso tecnológico y nuestra cultura: además forma parte de nosotros. Hemos creado un mundo que a la vez nos moldea”* (Miodownik, 2017:16). La desigualdad en el acceso al mundo material de millones de adolescentes en la región latinoamericana condiciona sus aprendizajes, los priva de acceso al mundo común, les expropia algo que les pertenece. La educación como escolarización es un componente central de la formación, que se articula con una idea de educación como redistribución de saberes y materialidades.

III. La vida es en esferas.

Partimos del concepto de esfera desarrollada por el filósofo alemán Peter Sloterdijk (2017a, 2017b, 2018), que propone la tesis que *“la vida es una cuestión de forma”* (2017a.: 22). De esa manera indica que vivir, formar esferas y pensar son manifestaciones de lo mismo. Los seres humanos nos desarrollamos habitando esferas desde la vida intrauterina, crecemos en un interior que nos protege.

Si *vida* actúa ilimitadamente, conformando espacios de diversas maneras, no es sólo porque cada una de las mónadas tenga su propio entorno, sino más bien porque todas están ensambladas con otras vidas y se componen de innumerables unidades. La vida se articula en



escenarios simultáneos, imbricados unos en otros, se produce y consume en talleres interconectados. (Sloterdijk, 2018: 23).

La vida *“produce siempre el espacio en el que es y que es en ella”*, un espacio de coexistencia entre naturaleza y cultura, donde lo humano y no humano se confunden en híbridos que rompen los binarismos. En simetría con el *parlamento de las cosas* (Lash, 1999), Sloterdijk propone una *“república de los espacios”* (p.23).

Resulta seductora la relación entre la teoría de las esferas con la TAR (Teoría del Actor-Red) en tanto como sostiene Latour *“[...] la acción es una propiedad de entidades asociadas”, atribuirle “[...] a un actor el papel de primer motor no debilita en modo alguno la necesidad de una composición de fuerzas para explicar la acción”* (Latour, 2001:217).

Un aspecto central de la teoría de las esferas es la perspectiva para comprender la vida en tanto ella *“se desarrolla multiforme, multiperspectivista y heterárticamente”* (Sloterdijk, 2018: 23). Se trata del reconocimiento básico de la pluralidad existencia de lo humano (Souriau, 2017). Es un punto de partida de concepción de lo humano y sus modos de existencia. Y también la certeza de que habitamos esferas desde la gestación.

La esfera es la redondez con espesor interior, abierta y repartida, que habitan los seres humanos en la medida en que consiguen convertirse en tales. Como habitar significa siempre ya formar esferas, tanto en lo pequeño como en lo grande, los seres humanos somos seres que erigen mundos redondos y cuya mirada se mueve dentro del horizonte. Vivir en esferas significa generar la dimensión que pueda contener seres humanos. Esferas son creaciones espaciales, sistémico-inmunológicamente efectivas, para seres estáticos en los que opera el exterior. (Sloterdijk, 2017a: 37).

El concepto de esferas se despliega y ramifica en sus dimensiones topológicas, antropológicas, inmunológicas y semiológicas. (2018: 15). Refiere a la organización de un espacio que se puede delimitar a partir de su estructura material donde están contenidas, en una doble acepción, el volumen del espacio que permite reunir un conjunto humano y no humano, y la función hospitalaria de recibir a un otro que “se refugia” y protege del exterior.

Aunque también se asemeje a una madre que es suficientemente buena para proporcionar a su hijo el sentimiento de que siempre que sea necesario estará allí a su entera disposición, mientras que en las pausas de los requerimientos que le presenta ese pequeño ser tiene que cuidar también de una casa y su hogar. (Sloterdijk, 2017a: 50).

Ese espacio y las estructuras simbólicas, que establece reglas de convivencia, configuran un *“sistema de inmunidad espacial anímico (moral si se quiere), muy sensible y capaz de aprender”* (Sloterdijk, 2018: 15). Los modos de vida en la esfera está comprendido por el

lenguaje común que los habitantes comparten y construyen en tramas semióticas de procesos identificatorios que les permiten convivir, y a la vez desidentificarse para vivir en el exterior de las esferas de proximidad y simultáneamente integrarse a otras esferas donde se establezca un incremento de los vínculos de los sujetos con el mundo.

En un ámbito de trabajo de la educación social como el trabajo residencial, los hogares, los CRAE, la pérdida de los cuidados familiares para cuidar mediante la internación en una institución del sistema de protección provoca la ruptura de la *esfera de cuidado*² de las niñas niños o adolescentes. Se fractura la esfera primaria de cuidado en tanto la cohabitación con sus referentes parentales se suspende temporal o definitivamente. En un número significativo de situaciones la carencia de cosas, objetos y materialidades -carencias socioeconómicas y habitacionales- desatan una intervención institucional que provoca daños a niñas y niños, y lesiona subjetivamente a los adultos referentes afectivos atribuyéndoles una incapacidad de cuidar.

Este enfoque teórico aporta un conjunto de categorías para dar complejidad al análisis de las condiciones de vida que comporta la ruptura de un espacio de cuidado y la apertura de un espacio institucional que sustituye con actores institucionales las funciones parentales. Como sostiene Martínez Rivera (2020: 29), los educadores sociales, muchas veces, trabajamos “*allí donde el otro está viviendo*”. De ese modo,

[...] estos dispositivos sociales adquieren como referencia de uso aspectos similares a los de una vivienda familiar, pero, lógicamente, tienen características que los hacen diferentes. De hecho, habitar un espacio tiene un gran componente cultural y de relación con la experiencia previa a ese habitar. Cada persona, por diferentes razones, adquiere un vínculo con los espacios que la pueden hacer interactuar con ellos de muy diferentes maneras. (Martínez Rivera, 2020: 29)

Las capacidades de cuidado de los adultos se construyen enlazando disposiciones y capacidades humanas con objetos, cosas y materialidades que en asociaciones virtuosas producen las acciones de cuidado. Ello es evidente cuando por desastres ambientales se arrasan las viviendas próximas a un curso de agua, la afectación se produce en la pérdida material, y en las capacidades de cuidado y protección de las infancias y adolescencia.

² Concepto desarrollado por filósofo Francesc Torralba en la conferencia dictada el 18 de noviembre de 2019 en el XXXII Congreso de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social, Universidad Ramon Llull, Barcelona. <http://congressos.blanquerna.edu/sips2019/>



Las esferas de cuidado se configuran a partir de espacios físicos habitables donde las interacciones entre adultos y niños se produce mediada por una construcción simbólica y material en un interior que regula los modos de convivencia. La afectación de la dimensión material, en concreto la vivienda como espacio vital, tiene consecuencias en las relaciones y vínculos afectivos. La escasa relevancia que tiene este aspecto de la vida humana impacta en las condiciones de producción subjetiva de las relaciones con la infancia. Provoca un extremo de la injusticia que podemos observar cuando la vulneración del derecho a una vivienda digna desencadena la pérdida de los vínculos parentales.

Desde la TAR se propone una relación indisoluble entre sujetos y objetos, expresando que *“...ninguna ciencia de lo social puede iniciarse siquiera si no se explora primero la cuestión de quién y qué participa en la acción, aunque signifique permitir que se incorporen elementos que, a falta de mejor término, podríamos llamar no-humanos”* (Latour, 2005: 107). Los híbridos, objetos y sujetos producen acciones en un grado que no estamos demasiado dispuesto a asumir. Seguimos prefiriendo acudir al discurso y el lenguaje como factores determinantes, que lo son, pero desconociendo los efectos que las cosas que construimos producen en la determinación de las prácticas que podemos desarrollar. Y fundamentalmente, sin reconocer que esas cosas -una vivienda digna, por ejemplo- portan una capacidad de agencia, una capacidad de acción, una potencia desubjetivante radical. Imponiéndose ante la agencia humana, destituyendo las decisiones y capacidades de los sujetos.

IV. Vagabundeo entre esferas de aprendizaje, aprender solo es posible si estamos expuestos a lo heterogéneo de la vida social y cultural

“Queda por saber si, en este caso, la asimilación de estos ingredientes es preferible a su exposición vagabunda” (Deligny, 2021: 16).

Iniciamos este apartado delimitando la noción de subjetivación cartográfica (Silva Balerio, 2017, 2019), que refiere a la capacidad de aprendizaje de los seres humanos que nace y muere al mismo tiempo que el cuerpo: la educación es inseparable de la vida (Larrosa, 1998), vivimos mientras aprendemos y aprendemos durante toda la vida.

La aventura de la vida social: conversar con otros, leer, escuchar música, ver películas, ir a conciertos, teatro, cine o danza, hacer deporte, expresarse, participar de asociaciones,

caminar, jugar o meramente contemplar la naturaleza o la ciudad es la fuente principal de aprendizaje. Una exposición vagabunda (Deligny, 2021) tiene lugar cuando las personas entramos en contacto con conjunto de personas y objetos en interacción con escenarios naturales, sociales e institucionales diversos. Somos efecto de múltiples y azarosas interacciones, de decisiones propias, de condicionamientos y determinaciones familiares, sociales, culturales, económicas y políticas. Aprendemos todo el tiempo y en todos lados. La disposición de conocer, entender y aprehender el mundo se activa desde el primer segundo de nuestra vida, y nos acompaña hasta la muerte. En nuestra vulnerabilidad originaria, en el desamparo del nacimiento se activa la pulsión de vivir que será organizada por nuestras relaciones con la cultura.

No obstante, los aprendizajes hegemónicos son aquellos adquiridos bajo supervisión y control de un otro legitimado para enseñarlos, y en el marco de instituciones competentes para ese fin. Cuando reflexionamos sobre educación, en general nos referimos a una práctica de transmisión institucionalizada, a las prácticas escolares. Nuestras formas de pensar lo educativo están generalmente limitadas por este parámetro. La reflexión pedagógica sobre la educación queda casi siempre reducida a pensar las instituciones creadas por el Estado para enseñar; por tanto, las voces autorizadas para hacerlo son las de aquellos profesionales formados para operar en ese ámbito. En muchos casos, esos profesionales e instituciones están más preocupados por la asimilación y la normalización que por acrecentar y transversalizar los vínculos sociales y culturales.

Esta afirmación sitúa la mirada en las formas de organización del campo educativo como espacio de disputa y puja por porciones significativas de poder. Como hice referencia en un reciente artículo: *“la educación no es una carrera por llegar simultáneamente a un mismo saber exigido, sino un tránsito singular, sostenido en deseos, motivaciones e intereses distintos, una relación cualitativa con los saberes adquiridos y aquellos por aprender”* (Silva Balerio, 2017a).

Cada uno importa. No hay recetas. Cada sujeto pone en acto su pulsión para satisfacerse los deseos que organizan las preferencias buscando el placer y evitando el displacer. Los modos en que esos procesos, personales y sociales se producen son heterogéneos, o como nos propone Souriau (2017), lo humano comporta un pluralismo existencial, no hay una única y válida forma de vivir, tampoco de aprender. ¿Esa pluralidad de formas de vivir puede ser

reconocida? ¿Las distintas formas de aprender, relacionarse, ocupar el espacio, participar o expresar sus preferencias podrán reconocerse?

Los modelos educativos juegan un papel crucial en la producción de prácticas educativas orientadas hacia la emancipación. El modelo no es objeto de imitación, o forma ideal replicable, no es una maqueta que pueda ser reproducida o calcada. El modelo se puede exponer a evaluaciones y son previsibles sus efectos, pero no es aplicable a otro objeto, funciona en la singular situación de interacción de sus elementos. Un modelo es un *“constructo hipotético que genera efectos de realidad”* (Núñez, 1990: 34). Los modelos presuponen lo real y obran poniendo en acto relaciones de afectación material para describir y transformar, establece mediaciones entre la acción y lo real.

Una perspectiva centrada en la promoción de una subjetivación cartográfica se organiza con la activación vincular de amplios repertorios de relaciones con la cultura, las instituciones y con otros adultos y congéneres. Impulsa el movimiento, el disfrute de la cultura, la participación en instituciones -cuanto más diversas mejor-, el sostén de vínculos afectivos, abre un campo de relaciones sociales para tramar las redes de amistad que nos sostienen.

Afirmamos que un educador que adhiera a un modelo emancipatorio tiene como función principal precipitar lazos que vayan conformando redes con lo común e inexpropiable, pero también con lo singular que se inscribe en la preferencia de cada adolescente. La red es un modo de ser (Deligny, 2015a: 17), y ello significa que la acción educativa se pone en relación intrínseca con la vida y la cultura de cada uno, creando *“una suerte de fuera que permite a lo humano sobrevivir”* (p.20). La acción planificada es una parte significativa, no hay educación sin una intención deliberada, pero no huyamos del movimiento del *flâneur* por la ciudad, del vagabundeo o el azar son modos de activar relaciones. Este tipo de red, no cesa de crecer y de desvanecerse. La red no es objeto son trazos, relaciones que se activan y debilitan, y también se fortalecen para luego evaporarse. Como nos recuerda Deligny (2015a:36), *“la red no es una solución, sino un fenómeno constante, una necesidad vital”*.

Entendemos que la educación, como bien común, es inexpropiable a las nuevas generaciones. Por tanto, se tornan imprescindibles unas prácticas de reconocimiento de los saberes adquiridos por los adolescentes fuera de lo escolar, y aceptar, como sostiene César Coll (2013), que aprendemos a lo largo y ancho de la vida. Dentro y fuera de las instituciones escolares, y en contacto con los espacios más diversos de la vida social. Por tanto, los

ciudadanos portan, movilizan y ponen en acción saberes que no son reconocidos por la escuela, y que fueron adquiridos fuera de ella. Lejos de combatirlo, debemos transformarlos en puntos de anclaje entre las propuestas de las instituciones escolares y la vida, los saberes y aprendizajes de los adolescentes.

La vida en red es una oportunidad de cooperación y creación, de acceso a la cultural, de socialización, de aprendizaje, de establecer relaciones con los otros. La participación en una red tiene efectos de subjetivación muy distintos a los que produce el encierro. Los procesos de subjetivación cartográfica funcionan con los principios del rizoma (Deleuze y Gattari, 2010) en tanto conecta lo heterogéneo en una multiplicidad, aunque puede desconectarse en alguna de sus líneas, recomienza, y es muy distinta a un calco, cada proceso es particular, pone en movimiento relaciones a partir de la experiencia previa de cada adolescente. Como práctica educativa configura una trama micropolítica de líneas infinitesimales con organización heterárquica. (Tarde, 2013). Para cada adolescente se dibuja una cartografía que produce interacciones e intensidades y activa efectos subjetivos. El cambio del adolescente es efecto del cambio de lugar (Bernfeld, 2005; Núñez, 1990; Brignoni, 2012), por ende, la mejora de las condiciones materiales determina el incremento de las relaciones con la cultura, las instituciones y con los otros.

Desde la perspectiva de Sloterdijk la sociedad es un agregado de *“microesferas (parejas, hogares, empresas, asociaciones) de formato diferente, que, como las burbujas aisladas en un montón de espuma, limitan unas con otras, se apilan una sobre y bajo otras, sin ser realmente accesibles unas para otras, ni efectivamente separables unas de otras”* (Sloterdijk, 2018: 50). Ellas se organizan de acuerdo a principios de co-aislamiento y forman ensamblajes interactivos con una comunicación recíproca e intensa, se estructuran en torno a una ontología pluralista. (Sloterdijk, 2018). Las esferas son efectivizaciones de lo real, formas del mundo ordenadas pragmática y simbólicamente. La intimidad es la textura de la vida en las esferas, se procesa la creación de un ambiente con un equilibrio inestable, siempre está a punto de reconfigurarse. En los procesos formativos los adolescentes se incrementarán a partir de la cantidad, diversidad e intensidad de vínculos al interior de sus microesferas.

La biografía personal, familiar y social establece límites, o incluso condicionamientos severos en las trayectorias de los sujetos. Aunque también, la situación es ambivalente (Mélích, 2008), ya que es plataforma de posibilidades para desmarcarse *“...donde se lamentaban*

pérdidas de forma, aparecen ganancias en movilidad” (Sloterdijk, 2018: 24). Las verdades únicas y sus derivas autoritarias de simplificación de los modos de vida implosionan. (Sloterdijk, 2018). La forma correcta, la adecuada, la forma válida no responde a la complejidad de los modos de subjetivación contemporánea. La movilidad que permite ocupar espacios y apropiarnos de los espacios se transforma en un principio metodológico relevante de las prácticas socioeducativas.

Resulta evidente que necesitamos repensar los modos de vida, desempolvarnos de las tradiciones religiosas y políticas metafísicas en tanto la normalización es una mera simplificación. La esfera única, omnipresente y omnicomprendiva ha muerto, nuevas formas de pensar y vivir irrumpen con potencia de trabar relaciones que incrementen las pasiones alegres y consiguientemente la capacidad de acción (Spinoza, 2017).

El vagabundeo entre esferas emerge como una orientación metodológica para una educación no directiva, para una educación social que sostenga la exploración por preferencia y novedad como modo de promoción de aprendizajes. Es relevante que los adolescentes hagan muchas actividades, distintas, que habiten relaciones culturales y de convivencia con los otros,

[...] la esfera es recuerdo, previsión y presencia de espíritu a la vez: una alabanza en la que se manifiesta el presentimiento de la idea de espíritu del mundo. Como tiempo abovedado, la esfera imagina y desarrolla las cosas, las mantiene en la existencia y las conserva en la memoria (Sloterdijk, 2017b: 32).

Los lazos sociales se organizan en tiempo y espacio para conformar un receptáculo de vínculos que solo es representable en redondo (Sloterdijk, 2017b).

Se trata de dar lugar a los detalles para incentivar trayectos de aprendizaje disímiles, con tiempos y contenidos educativos diversos, enfatizando la experimentación a partir de las preferencias del sujeto. Como dijimos, la educación no es una carrera por llegar simultáneamente al mismo sitio, sino un proceso singularizado, donde caso por caso cada adolescente vaya movilizando sus capacidades. De esa forma, se va tramando una relación cualitativa entre los sujetos y los saberes en un conjunto amplio de instituciones.

Bibliografía

- Agamben, G. (2005). *Lo que queda de Auschwitz, el archivo y el testigo*. Valencia: Pre-Textos.
- Berardi, F. (2020). *Respirare, caos y poesía*. Buenos Aires: Prometeo.



- Bernfeld, S. (2005) [1921] *La ética del chocolate, aplicaciones del psicoanálisis en educación social*. Barcelona: Gedisa.
- Brignoni, S. (2012). *Pensar las adolescencias*. Barcelona: UOC.
- CEPAL. (2019). *Panorama Social de América Latina*, (LC/PUB.2019/22-P/Re v.1). Santiago de Chile:, CEPAL.
- Coll, C. (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula 219* | febrero 2013 | pp. 31-36.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2010). *Mil mesetas, capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos.
- Deligny, F. (2009). *Permitir, trazar, ver*. Barcelona: MACBA.
- (2015a). *Lo arácnido y otros textos*. Buenos Aires: Cactus.
 - (2015b). *Vagabundos eficaces*. Barcelona: UOC.
 - (2017). *Semilla de crápula*. Buenos Aires: Cactus-Tinta limón.
 - (2021). *Cartas a un trabajador social*. Buenos Aires. Cactus.
- Fepal. (2020). *Manifiesto "Vidas Marcadas"*. Disponible: <http://www.fepal.org/es/vidas-marcadas/#:~:text=La%20verdad%20hist%C3%B3rica%20de%20los,debe%20salir%20de%20la%20invisibilidad.&text=Beb%C3%A9s%2C%20ni%C3%B1os%20y%20adolescentes%20sometidos,el%20orden%20de%20lo%20real>. [18 de marzo 2021]
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. San Pablo (BR): Paz y Terra.
- Fryd, P. y Silva Balerio, D. (2010). *Responsabilidad, pensamiento y acción: ejercer educación social en una sociedad fragmentada*. Barcelona: Gedisa.
- La Diaria 19/09/2020. "Presidente de la ARU" Disponible en: <https://ladiaria.com.uy/politica/articulo/2020/9/presidente-de-la-ar- aunque-todos-podemos-estar-de-acuerdo-en-que-la-desigualdad-extrema-no-es-deseable-la-realidad-es-que-la-desigualdad-de-ingresos-va-a-existir-siempre/#!> [10 de octubre 2020]
- Larrosa, J. (1998). *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. México: FCE.
- Lash, S. (1999). *Objetos que juzgan: el Parlamento de las cosas de Latour*. Instituto Europeo para las Políticas Culturales Progresivas, disponible en: <http://eipcp.net/transversal/0107/lash/es>
- Latour, B. (2001). *La esperanza de pandora: ensayos sobre la realidad de los estudios de la ciencia*. Barcelona: Gedisa.
- (2005). *Reensamblar lo social: una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Manantial.
 - (2013). Prefacio. Gabriel Tarde y el fin de lo social, en Tarde, G. [1898] 2013. *Las leyes sociales*. Barcelona: Gedisa.
- Martínez Rivera, O. (2020). *Habitar recursos residenciales, trabajar donde el otro está viviendo*. Barcelona: UOC.
- Mattei, U. (2013). *Bienes comunes, un manifiesto*. Madrid: Trotta.
- Miodownik, M. 2017. *Cosas (y) materiales, la magia de los objetos que nos rodean*. Madrid: Turner.
- Núñez, V. (1990). *Modelos de educación en la época contemporánea*. Barcelona: PPU.
- (1999). *Pedagogía social, cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana.

- Parodi, L., Pastore, P., Silva Balerio. (2021). *Pedagogía insumisa, trazos inconclusos*. Barcelona: UOC.
- Pastore, P., Silva Balerio, D. (2016). *Martirené, trazos y legados de una experiencia pedagógica*. Montevideo. Carlos Álvarez editor.
- Pié Balaguer, A. (coord.) (2012). *Deconstruyendo la dependencia: propuestas para una vida independiente*. Barcelona: UOC.
- Pié Balaguer, A. (2019). *La insurrección de la vulnerabilidad, para una pedagogía de los cuidados y de la resistencia*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Rodríguez, C. y Silva Balerio, D. (2017). *Adolecer lo común*. Montevideo: UNPFA-INJU.
- Ruiz Barbot, M., Silva Balerio (coord) (2019). *Te pesa la cana, afectaciones subjetivas del encierro en la adolescencia*. Montevideo: Isadora Editores.
- Silva Balerio, D. (2016a). *Experiencia narrativa: adolescentes institucionalizados por protección*. Barcelona: UOC.
- (2016b) *Pedagogía y criminalización, cartografías socioeducativas con adolescentes*. Barcelona: UOC.
 - (2017a). “Común e inexpropiable: adolescencia y la educación como derecho”. Disponible: <https://ladiaria.com.uy/educacion/articulo/2017/5/comun-e-inexpropiable-adolescencias-y-la-educacion-como-derecho/> [18 de marzo 2021] Montevideo. La Diaria.
 - (2017b). “La red es una forma de ser: prácticas educativas y subjetivación cartográfica”. Disponible: <https://ladiaria.com.uy/educacion/articulo/2017/6/la-red-es-una-forma-de-ser-practicas-educativas-y-subjetivacion-cartografica/> [18 de marzo 2021] Montevideo: La Diaria.
- Sloterdijk, P. (2017a). *Esferas I*. Madrid: Siruela.
- (2017b). *Esferas II*. Madrid: Siruela.
 - (2018). *Esferas III*. Madrid: Siruela.
- Souriau, E. (2017). *Los diferentes modos de existencia*. Buenos Aires: Cactus.
- Spinoza, B. (2017). *Ética demostrada según el orden geométrico*. Madrid: Tecnos.
- Tarde, G. (2013) [1898]. *Las leyes sociales*. Barcelona: Gedisa.

Para contactar:

Diego Silva Balerio, Educador social, magister en psicología y educación (Udelar), docente de pedagogía social y de prácticas, investigador, coordinador -junto a Paola Pastore- de los proyectos de investigación de la Red de Estudios Pedagogía Social y [de]Subjetivación (REPES), Departamento de pedagogía social, CFE, Uruguay.

Email: diegosilvabalerio@gmail.com

