

Sobre William

Aurora Sanz

William tenía diez años cuando ingresó a la escuela a fines de 1989. Venía con el diagnóstico de autista. Había recibido desde pequeño una atención especial y era manifiesto el buen nivel alcanzado en habilidades motoras y en el lenguaje. Hablaba el inglés, por su origen escocés, y el español con alguna dificultad. Reconocía colores, letras, números y algunas palabras escritas, tenía noción de tiempo y espacio. A pesar de que comprendía lo que se le decía sus respuestas -cuando las había- eran monosilábicas.

William era un muchachito autista que quería permanecer apartado en un rincón jugando a lamerse la rodilla con una pequeña calculadora. Sonreía y murmuraba solo, parecía no ver y no escuchar. Le gustaba estar arriba de un trepador y desde allí gritar “malas palabras muy fuerte”, o cuando los demás chicos salían al patio, encerrarse solo en un gabinete.

Durante bastante tiempo se resistió a ingresar al aula o compartir alguna actividad. Cuando finalmente pudimos sentarnos a trabajar juntos, yo comprendí dos cosas: por una parte, que mi tarea era intentar persuadir a William de que había un mundo en el que estábamos todos, que este mundo podía ser descubierto por él y que este descubrimiento, en tanto fuera una actividad placentera, podía interesarle y generar, paulatinamente, su seguridad. Seguridad que, por lo mismo, consolidaría su lugar entre los demás y su propia independencia.

Y, por otra parte, comprendí -a medida que trabajábamos juntos- cómo puede darse un encuentro y una transformación de la experiencia educativa y, a partir de allí, la necesidad de esbozar algunas impresiones y pensamientos a fin de orientarme en la dilucidación de sus fundamentos.

Que William fuera el desencadenante de este propósito no es casual. El posee

un autismo-misterioso en su origen y original en su diferencia que, como lo abierto, brinda el espacio y la luz para que puedan percibirse las cosas y los matices. Precisamente a su luz advertí el problema de un autismo generalizado que afecta a los chicos que reciben diariamente poderosos estímulos en la dirección y conformación de sus intereses en función de resultados solitarios. Pero este autismo no posee la magia ni el misterio original del autismo de William, sino que, panorama totalmente desolado, es el autismo de una sociedad cuya racionalidad ha perdido la razón, la voluntad de ser, la fuerza que mueve al querer.

Cuando el dominio, perverso, enmascara su poder, es posible sentir y creer que hemos progresado, que las cosas están más disponibles para nuestro bienestar, que tenemos más razones para entender.

William, desde el origen de su misterioso autismo tuvo, a su manera, la generosidad y la fuerza para obrar al comprender el riesgo de perderse en un mundo totalmente clausurado. Su voluntad de ser fue el inicio de su reflexión. Y fue también desencadenante de mi propia reflexión en relación al conocimiento y la educación.

I

*“Si tu corazón ya no va más,
si ya no existe conexión con lo demás,
si estás como un barco en alta mar,
tirate un cable a tierra”.*

Fito Páez

Cuando William ingresó a la escuela y durante bastante tiempo se comportó como un chico aislado, encerrado en su propio mundo de intereses, sentado en un rincón o jugando solo en un patio apartado del resto de los chicos. Parecía que para él nadie existía, solamente se dirigía a un maestro para resolver alguna urgente necesidad: encontrar un cuaderno o abrigo perdido, o para saber la hora. Casi todo el tiempo preguntaba la hora para calcular el tiempo que faltaba hasta que lo vinieran a buscar.

Cuando intentábamos persuadirlo de que ingresara al aula reaccionaba violentamente, gritando o mordiéndose los labios y, a veces, en su desesperación, golpeando al docente.

Sin embargo, gracias a la atracción que ejercía la música sobre William, logré que ingresara al aula y aunque no participaba en las actividades del grupo, descubrió que podía pasar un tiempo con otros chicos escuchando música. Nuestro primer objetivo fue tratar de disminuir su tendencia al aislamiento e interesarlo por actividades grupales:

A fines de 1990 establecimos un programa de apoyo individual que se desarrollaría por las tardes y cuyo contenido contemplaría para cada chico una actividad específica acorde a sus intereses y necesidades. Tomé a mi cargo a William para realizar el apoyo individual durante una hora diaria, todas las tardes, a fin de contribuir en forma intensiva al aprendizaje de la lengua y de las matemáticas.

Comenzamos trabajando en un cuaderno con el objeto de evaluar el estado de su adquisición de conocimientos. Tomaba el lápiz sin fuerza, su letra era lábil, sus trazos flotantes, escribía copiando el modelo. Escribía al dictado letra por letra su nombre y otras palabras. Comprobé que William poseía una notable memoria que le permitía realizar lectura remedial de palabras de un día para otro. Reconocía números de una o dos cifras, sabía seriar de uno en uno, de dos en dos y de diez en diez. Cuando quería realizaba sumas simples de números de una o dos cifras sin dificultad, pero no realizaba restas. Sin embargo poseía la extraordinaria habilidad de calcular el día en que caía en el calendario una fecha determinada de cualquier mes, pasado o próximo, haciéndolo en forma casi inmediata.

Luego de trabajar varios meses con William no pude determinar el nivel real de su adquisición de conocimientos ya que su resistencia a las actividades lo impedían. Todas las propuestas ocasionaban un berrinche o escándalo, llevando tiempo y esfuerzo persuadirlo para que respondiera. William era una caja de sorpresas y uno a su lado no sabía qué o cuánto guardaba celosamente en su interior.

Cuando su padre, a principios de 1991, fue informado sobre la tarea que realizaba William y vio el cuaderno en el que trabajábamos, preguntó decepcionado si eso era todo lo que hacía durante la jornada. Cómo explicarle el esfuerzo que significaba para William -y para mí- permanecer interesados en una actividad que se asentaba en la violencia: violencia de una interacción entre dos mundos diferentes, dos lenguajes diferentes y una intención no comprendida de encontrar un camino entre dos visiones e interpretaciones distintas de la realidad.

II

Evidentemente que la forma en que William experimenta el mundo es muy distinta a la nuestra, por lo que pensé que tal vez sería diferente también su forma de percibir¹. Observándolo advertí que no había privilegiado la vista sobre los otros sentidos tal como nosotros lo hacemos, sino que sobre todo le impactaban los sonidos. Su mirada, perdida generalmente, no quedaba atrapada fácilmente por las cosas; por el contrario, el sonido precedía a su atención visual y a su interés, ejerciendo una gran fuerza de atracción. Aunque William daba la impresión de no escuchar sin embargo estaba muy atento a lo que oía².

Según el diagnóstico de especialistas, William es un chico autista. Pero el autismo es una patología extraña y misteriosa. Me pregunto si a pesar de sus rasgos autistas, William es autista y qué significa ser autista. Observando su personalidad y conducta es evidente que el mundo no le ha sido totalmente extraño ya que de ser así no hablaría y no hubiera llegado a establecer la relación que tiene con su familia, con otros chicos o con nosotros. Y es lo más notable, en su relación con nosotros los docentes, su necesidad, casi constante, de que le digamos la hora. William necesita además que su mamá, cada mañana, le anticipe y le repita qué va a hacer, su programa de actividades, aclarando los tiempos. De igual forma, trabajando conmigo, me pregunta “¿hasta cuándo?”, no aceptando respuestas ambiguas como “un ratito” o “más tarde” o “luego”.

Saber desde cuándo y hasta cuándo es la forma mediante la cual William pone sus pies en esta tierra extraña que es el mundo exterior entre los otros. Conocer el tiempo lo tranquiliza y le permite aceptar alguna actividad propuesta como, por ejemplo, ir a la escuela o al dentista, o realizar una tarea en el cuaderno. También lo tranquiliza conocer la cantidad -de horas, de días, de años, de sumas, de veces- que demanda alguna acción. Cada hora del día es “una vez” en relación a todo el día, cada día de la semana es “una vez” en relación a toda la semana, cada mes del año es “una vez” en relación a todo el año; cada suma o resta es “una vez” en relación al tiempo que está cada tarde conmigo, y así continuamente. William construye su relación con el mundo exterior a su mismo como un agregado constante de partes o “veces”.

A partir de haber advertido estas dos características de su personalidad (primero, que en su permanente ensimismamiento los otros parecíamos no ser vistos pero sí somos escuchados; y, segundo, su necesidad de elaborar obsesivamente su hacer en el mundo y entre los otros como un agregado de

“veces”, que le definen la cantidad de tiempo y le permiten aceptar la actividad o la situación propuesta) pensé dos cosas: por una parte, que su preponderante interés por los sonidos era el medio más adecuado para lograr una mayor comunicación con él, y, por otra parte, que la dificultad que presentaba la comunicación con William se había ido generando por la distancia que, a través de los años de su crecimiento, se acumuló entre la forma en que él elabora su experiencia -la diferencia de su percepción sensible y la temporalidad escindida- respecto de la nuestra.

En este sentido era que William, por una parte, y nosotros, por la otra, teníamos problemas de comunicación. Y si mi tarea fue la de apoyarlo en su aprendizaje, primeramente debí despertár su interés por comunicarse, indagando la causa por la cual él no lo había desarrollado. Pero, entiéndase bien, mi objetivo no era indagar por qué él es como es, sino cómo hacer, siendo él como es, para que le interese comunicarse y aprender³.

William es actualmente un chico de trece años, capaz e interesado en su propio mundo, en el cual hemos entrado como hemos podido o como él ha querido dejarnos entrar. Posee una inteligencia diferente, intereses diferentes, necesidades diferentes y diferentes recursos para expresarse en un mundo al cual él apenas roza con su existencia.

Quise interesarlo por este mundo como un lugar común de encuentro, lugar en el cual, tal vez, lograría con-figurarse con nosotros y sentirse menos solo. Y, entonces, tener menos miedo. Porque lo que William pudo expresarme fue el pánico que le produce no estar en su lugar. Y estar en su lugar es sentirse asegurado. Solamente en sí mismo, ensimismado, está tranquilo, relajado. Conocer el tiempo lo asegura al mundo cuando sale de su lugar requerido por alguna actividad. Pero salirse de su lugar es arriesgarse a un malestar creciente que puede culminar con llanto y gritos descontrolados. En su relación con el mundo exterior su personalidad no se ha autoconstituido sujeto en ningún nivel (habla de él en tercera persona) y él no está sujeto a este mundo en el cual, sin embargo, ya está apareciendo⁴.

III

Cuando William ingresó a la escuela y durante meses rehuía toda actividad compartida, aún el compartir un espacio. Logré que ingresara al aula de música gracias a su interés por los discos. Se estableció así el ritual de que yo llegara,

lo llamara, abriera el armario; él elegía, de entre la pila de discos, el que prefería y yo hacía funcionar el tocadiscos. Nos sentábamos y le proponía una cantidad determinada de tarea, que fui aumentando gradualmente, a medida que él se acostumbraba al trabajo.

A pesar de que William hablaba muy bien -omitiendo su dificultad en el uso de los pronombres- no era posible lograr una conversación, ya que generalmente respondía "no lo sabe". Esto impedía que yo pudiera determinar sus preferencias, habilidades y dificultades. Pero era claro para mí su interés por los sonidos, y ésta fue la clave para iniciar el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Hasta este momento el esfuerzo de la memoria le había permitido sustituir la asociación necesaria para conocer y actuar. Conocía, en tanto reconocía, la figura y el nombre de las letras, pero no había logrado asociarlas a su sonido y al lenguaje oral. Había que iniciar un nuevo conocimiento de las letras y las palabras en relación al oído. Este aprendizaje lo realizamos con ejercicios vocales de lectura de sílabas y palabras donde la "M" que William conocía y designaba "EME", y la "P" como "PE", empezaron a sonar como "mmmm-con-a-MA", "mmmm-con-i-MI", "pppp-con-o-PO", etcétera. Había que enfatizar el sonido de la consonante y a la vez con cada vocal y luego juntar dos sílabas. Primero, estas sílabas contenían las mismas consonante y vocal, luego variamos las vocales. Cuando William aprendió cómo sonaban las letras y las sílabas fue importante escribir diariamente nuevas combinaciones para impedir que él repitiera, gracias a su memoria, lo aprendido el día anterior. Los ejercicios le exigían el esfuerzo de asociar, de reflexionar, en contra de su tendencia a dar respuestas mecánicas.

A mediados de 1991 William cambió notablemente su conducta por las tardes: no oponía resistencia para ingresar al aula y ya la música era un ritual que lo introducía en una actividad que había comenzado a interesarlo por sí misma: aprender a leer. Modificó su anterior ansiedad por realizar una propuesta de trabajo para terminar la actividad, por la expectativa de la realización misma del trabajo, exigiendo menos saber el tiempo o la cantidad de tarea a realizar.

Avanzamos rápidamente cuando comprendió que en los ejercicios de combinación de sílabas algunas palabras tenían significado y otras no. William estableció la diferencia entre las palabras "que quieren decir algo" y las "que no quieren decir nada", diferencia que desencadenó definitivamente su interés promoviendo la lectura.

Pero el interés de William tenía que ser sujetado fuertemente. A tal fin yo elaboraba diariamente textos cuyos contenidos partían de él -sus temores, deseos, preocupaciones, sentimientos- e iban dirigidos a él. Estaban relatados en primera persona para que al leerlos se reconociese objetivado en el texto, expresando su preocupación de porqué Diego no habla y si alguna vez va a hablar, y cuándo Margarita se va a ir a su casa y si Ricki va a hablar bien algún día.

El texto -como antes el sonido- era el segundo puente que intentaba unir el interés de William con el mundo exterior al sí mismo. A tal fin debía reunir el doble requisito de renovar diariamente su atención impidiendo la pérdida de la atracción inicial, y de reflejar, en tanto síntesis, la complejidad de su experiencia del mundo. Que William leyera fue, más allá de adquirir una habilidad o un medio para comunicarse, colaborar en el despliegue de sus propias capacidades humanas y en la propia constitución de su personalidad dentro de un mundo que -porque él era diferente- le había sido ajeno en gran medida.

El recorrido en el aprendizaje del lenguaje renovó sus intereses y juegos, ampliándolos, e incluyendo en los mismos a las personas. Escribía o decía palabras y frases con algún error -cambiando una letra por otra u omitiendo una letra- y jugaba preguntando si "quiere decir algo" o no. A través de este juego de conformar, deformar y transformar palabras y frases, recreó el lenguaje y en poco tiempo sorprendió con su descubrimiento de reglas y matices.

Que William leyera fue para mí, por otra parte, descubrir otro aspecto de una relación que había sentido que se sostenía en mi fantasía. Ahora, en su reflexión -exigida por el esfuerzo del aprendizaje y el placer de la satisfacción de su interés- me encontré a mí misma como alguien que intentaba acompañarlo en la búsqueda por hallar nuevas formas de decir qué sentía, qué pensaba, qué quería.

Cuando al inicio del aprendizaje recurrí a la formación de palabras que podía tener o no significado, motivada por el mero interés de que William percibiera el sonido, colaboré -sin darme cuenta- en la generación de sus propias categorías de comprensión y en su comunicación. William comenzó a sustituir su hacer programado y ritualizado por la reflexión disminuyendo el uso abusivo de su memoria y la tensión exigida por la mecanización en sus interacciones. Dada su dificultad para internalizar como propio el espacio y tiempo del hacer entre los demás, él había sustituido esta necesaria intuición de continuidad y simultaneidad -en la cual y por la cual es posible experimentar el mundo como "casa" o "lugar"- por un hacer mecanizado. La reflexión le permitiría admitir los

cambios y las interacciones con más plasticidad, con menor temor y mayor placer.

IV

A principios del año escolar, en 1992, William pasó por una etapa de resistencia a acudir a la escuela, haciendo escándalos cada vez que se le proponía alguna actividad. Pudo volver a trabajar después que hablamos de lo importante que era para él todo lo que había aprendido y que todavía había muchas cosas que aprender, que esto le iba a ayudar a vivir sintiendo menos miedo y con mayor libertad.

Cuando volvimos a sentarnos a trabajar tomamos como eje de las actividades un libro de iniciación a las matemáticas -que su mamá me sugirió- como un medio para ayudar a su atención y que a mí me iba a permitir evaluar sus conocimientos y dificultades.

Mi objetivo era continuar con su aprendizaje de un lenguaje, pero, esta vez, del lenguaje matemático como otro recurso para contribuir a la organización de su experiencia.

William -como dije- reconocía los números, conocía su orden, podía seriarlos y aplicar relaciones como, por ejemplo, $5+2=7$, $15+2=17$, aprendiendo fácilmente nuevas adaptaciones como $25+2=27$ o $55+2=57$. Lo mismo con otros números, llegando a mediados de año, a memorizar las tablas de multiplicar del 2, del 5 y del 3. Aprendió a restar pero sumando, es decir encontrando el resultado "por lo que falta", no logrando captar la idea de "sacar" o "quitar".

Pero así como reconociendo todas las letras no había podido leer por no comprender el significado contenido en la palabra, con los números tenía una dificultad similar. Los números no son para él sino unidades que representan y establecen relaciones pero que no llegan a configurar le la idea de totalidad o de conjunto. El último número, el resultado de una suma, siempre es uno más, el último al cual él llega como fin de la suma. De la misma forma que para él el tiempo es percibido como cada día y tantos días, o meses o años, y en el espacio aparecen chicos, árboles, autos que a él le agrada contar, el número es ordenador sucesivo de cosas. Los números son siempre unidades que lo conducen a lo último, el resultado, pero no en tanto totalidad, sino al resultado de su actividad de contar. Su actividad es el agregado de partes que en tanto "veces" conforman

la cantidad; son pasos que él desarrolla tenazmente para obtener el resultado, que es terminar la actividad. William no deja una actividad sin terminar, el fin de su atención es concluir la acción. Pero esta pre-tensión en la realización de sus actividades que le demanda el mundo externo a su ensimismamiento, le impide experimentar la acción como un hacer fluido y gratificante, vivir el momento, sentir el presente como "estar". Nosotros, por el contrario, no lo dejamos descansar, le demandamos demasiado esfuerzo y contribuimos muy poco a su felicidad. =

Si William pudiera llegar a experimentar su sí mismo en el mundo como "nosotros", habría alcanzado la comprensión necesaria para la realización de un hacer transformado en interacción reflexiva y ya no mecanizada. Por el momento aún continúa "filmando", es decir, actuando desde afuera como una cámara, un ojo y un oído que recoge impresiones, que elabora sectores, partes, momentos. William vive operando como selector y espectador de la realidad. Posiblemente percibe la realidad como una secuencia de imágenes y sensaciones que no tienen la velocidad necesaria como para que su movimiento no le provoque vértigo.

Las matemáticas, como número del tiempo y del movimiento, permite, al igual que la música, encontrar y constituir el tiempo y la armonía; el tiempo como medida en el cual y a través del cual la realidad se ordena. El número, como la palabra, articula la experiencia interna y la externa, donde, porque se da la totalidad y el uno, puede darse la cantidad, la identidad, la diferencia, las proporciones. Y en esta mutua apropiación y constitución de la conciencia y del mundo es el número co-formador de la personalidad⁵.

V

La escuela donde trabajo como docente tiene un objetivo integrado a un proyecto social -por lo demás no muy claro ni en su existencia ni en sus intenciones- que pretende equilibrar los intereses y necesidades del chico diferente con los intereses de la familia y del medio.

Por otra parte tiene una población escolar que padece, en su casi totalidad, serios trastornos psicomotores, de lenguaje y de conducta, a causa de lesiones neurológicas irreversibles. Estos chicos poseen un cúmulo de afectividad y de espontaneidad en la expresión de sus intereses y necesidades por lo cual resulta muy difícil eludir lo que primero nos impacta: o una aceptación inmediata de su

diferencia y la tentación de dejarlos intactos en ella, o por el contrario, ver en ellos la posibilidad de igualarlos a una imagen nuestra que permita su integración en el orden social establecido.

A partir de estas dos actitudes se generan, dentro del ámbito educativo diferencial, dos perspectivas pedagógicas: una que acentúa los intereses y necesidades de cada chico en particular, con características terapéuticas individuales; y otra que destaca lo escolar, lo institucionalizado, incluyendo, en una relación de dependencia, los intereses del chico en las necesidades del medio.

Sin intentar dar una respuesta que, como tal, obstruya la posibilidad de apreciar la riqueza y complejidad de la educación especial diferencial, sin embargo nos preguntamos si no es posible encontrar una perspectiva intermedia que vea en el chico la totalidad absoluta que es en sí mismo sin excluirlo -dada su diferencia- de un esfuerzo social cuyo proyecto -a pesar de sus fallas- nos incluye.

Descubrir estas dos perspectivas es la primera orientación en la tarea educativa que pretenda contribuir a la propia realización del chico, interpretada, no sólo como capacitación dentro de un medio dado, sino sobre todo como el acercamiento a su bienestar, a su placer y a su felicidad. Este paso supone un esfuerzo por equilibrar ambas realidades, ya que ellos -los chicos con dificultades- pertenecen a este mundo a pesar de que nuestra lógica los haya desdibujado del mismo. Ellos son pura necesidad y viven de pura contingencia, como si dentro de un orden socio-cultural hubieran perdido -o nunca hubieran tenido- su propia dignidad humana.

VI

William fue el hilo conductor en mi tarea de encontrar algunas pautas de la práctica educativa y de sus fundamentos. La primera clave que él me dio fue la de superar, desde el inicio del encuentro, la dificultad de poder vernos tal cual somos. Esta idea, en apariencia simple, presenta una doble complicación: por una parte, la de poder sustraernos del influjo de nuestros propios sentimientos y fantasías en la medida en que pudieran desvirtuar la presencia del chico, de tal modo que la relación se establezca más a partir de nosotros que a partir de él. Y, por otra parte, la de poder prevenimos de nuestras ideas y conocimientos generales que, a causa de la formación docente, podrían de antemano conformarnos una visión del chico.

La experiencia generalizada del docente es la de tomar, como inicio de la tarea educativa, un proyecto o programa que dé por sí, entendido dentro del marco de la racionalidad moderna, privilegia a la idea por sobre la realidad existencial. Este privilegio se manifiesta doblemente: primero, en relación al contenido de la tarea, ya que se parte de la previa esquematización de objetivos, métodos, técnicas y actividades, promoviendo la estandarización, al modo en que sucede en la escuela común, y segundo, en relación con el chico mismo, debido a que sus connotaciones particulares y especiales son derivadas del chico sin dificultad. De este modo el niño diferente posee, como rasgo distintivo en relación al aprendizaje, su lentitud en la aprehensión del conocimiento dado que el modelo, a partir del cual se lo ve, es el chico sin dificultad y su desarrollo en el proceso evolutivo del crecimiento considerado normal. (Recordemos que al niño se lo evalúa según medidas dadas por una escala gradual numérica que formaliza la inteligencia). Y la tarea educativa en consecuencia es una adaptación de la escolaridad común, adaptación regida por esta idea de lentitud como característica fundante de la diferencia, y que toma como ejes metodológicos de la enseñanza la repetición y la estimulación.

En nuestro contexto, sin embargo, hemos podido hallar otra connotación a la diferencia: ésta no es una diferencia de grado en relación a una escala y a un tiempo estipulado normal en el acceso al conocimiento, sino que esta diferencia está dada por un chico que tiene una sensibilidad diferente y que estructura una lógica y racionalidad diferente.

La complejidad de la diferencia excede la intención de este escrito, pero es importante señalar algunas características que pudieran ser orientadoras en el hacer educativo, interpretado como el intento de acompañar en un recorrido que trata de socializar e integrar a estos chicos diferentes, en oposición a una tradición que viene apartándolos, en su impotencia por aceptarlos tal cual son.

En la tarea educativa con chicos diferentes tiene gran importancia, ante todo, la afectividad, ya que no sólo es necesaria como principio y apoyo de la misma, sino que generalmente es el medio fundamental para expresarse y comprenderse. En este sentido cobra relevancia el cuerpo -del chico y del docente-, el movimiento, los gestos, las entonaciones de la voz y el silencio, en tanto que el contacto corporal, el lenguaje gestual y el movimiento corporal condicionan esencialmente el conocimiento. Podemos imaginar -y es preciso hacerlo- que un chico diferente realiza una estructuración diferente de su experiencia interna y externa en relación a la forma en que se organiza la experiencia cuyo recorrido

es considerado normal. Por lo tanto es pertinente pensar que el tiempo, el espacio y las relaciones que conforman estos conocimientos, colaboran más en establecer una idea diferente de su aprendizaje que en fundar similitudes. Del mismo modo nuestros parámetros ordinarios de valoración del gusto, del placer y del dolor, del frío o del calor, no se corresponden con la particularidad extraordinaria de sus deseos o necesidades, los cuales son, por otra parte, difíciles de determinar.

Durante años de escolaridad se somete a estos chicos diferentes a un aprendizaje ordenado de acuerdo a la conformación de categorías propias de otro aprendizaje -el ordinario- suponiendo que con tiempo, repetición y variación en los estímulos, vamos a lograr que aprendan. Pero, ¿qué es realmente lo que pretendemos? ¿Acaso mecanizar su ser, automatizar su hacer, para que funcionen dentro de "nuestro" orden? ¿Cómo entendemos su autovaloramiento, su independencia, su educación?

Trasladar nuestros esquemas de pensamiento a su pensamiento equivale a considerarlos lentos desde el inicio, y, además, a poner en la idea de racionalidad la esencia de su ser y de su dignidad como persona.

Por otra parte, esto no quiere decir que la diferencia abra un abismo insalvable entre dos realidades tan diferentes que sólo nos resta cuidarlos y dejarlos tranquilos.

Entre estas dos perspectivas surge otra connotación de lo que entendemos por diferencia. Aparece a partir de considerar a la sociedad y al mundo no como un resultado homogéneo, de un interés compartido por igualar todos los intereses y todas las perspectivas, sino, por el contrario, de poder pensar la sociedad -como a la vida misma- como un conjunto de diferencias que, por ser tales, sin embargo, no se han negado la posibilidad de aceptarse, respetarse, entenderse y comunicarse. En el ámbito educativo con chicos diferentes esto significa que la idea no es aceptarlos, respetarlos, entenderlos y comunicarse con ellos desde nuestra -implícita o explícita- intención de igualarlos a nuestra imagen, sino, hacer todo esto -que supone sobre todo el quererlos- pero desde ellos mismos. Con ellos debemos iniciar el encuentro, con nuestro interés en comprenderlos como guía y no en que ellos nos comprendan.

Desde esta perspectiva el inicio de la tarea educativa se desplaza desde la idea de proyecto o programa a la de comunicación como primera instancia. Y aquí la comunicación es entendida como la "coparticipación en la conformación de lo que acontece". Por el contrario, el proyecto -en tanto paso previo- establece

y define las condiciones en las cuales se da un acontecimiento (que por otra parte es irreductible definitivamente a la razón) en su búsqueda de objetividad. Pero partir de un proyecto en la tarea educativa es partir de una comunicación distorsionada.

La comunicación, en tanto coparticipación en la conformación de lo que acontece, es una actitud -con pensamiento y sentimiento- que tiene y puede ser creada dentro de lo educativo. Esta actitud es necesaria para que el aprendizaje sea una actividad creativa que comience en el encuentro en tanto "apertura". En este inicio de la interacción como encuentro el "qué" y el "cómo" comunicar quedan sometidos a la primera instancia. Esta, en tanto lenguaje, considera, significa y expresa las pretensiones establecidas en esa misma comunicación, es decir el poder vernos tal cual somos en nuestras similitudes y diferencias. Esta comunicación, entonces, no es interpretada como un transmitir el conocimiento sobre algo sino la presencia de uno mismo allí con el chico y donde siempre algo -de uno mismo, del chico o del mundo- se nos escapa. Preguntarse por el *qué* y el *cómo* es partir de una experiencia anticipada que, en tanto proyecto, pertenece a una tradición educativa -no muy antigua- que ha fosilizado la experiencia misma de la educación.

En relación a la educación con chicos diferentes sólo una reflexión más: siempre hay que tener presente lo ausente, pero no en el sentido de falta o carencia, sino en tanto virtud interpretada originariamente como fuerza latente para obrar, capacidad de ser. Este chico no es el punto de partida, el principio de una "carrera", en él -por el contrario- está esencialmente el punto de llegada, nuestra llegada a la reflexión para compartirla con él. Quizás para él también nosotros podamos ser un punto de llegada, el lugar y el momento donde ellos puedan por fin descansar y darse. Pero depende de nosotros que esto sea así ya que este mundo corresponde a nuestra imagen y en este momento nos toca a nosotros ser los huéspedes.

VII

A modo de síntesis nos interesa destacar, en relación a la educación en general y en particular con chicos que padecen afecciones neurológicas o psíquicas, la vinculación que se establece entre el conocimiento y el aprendizaje en esta misma tarea.

Desde una perspectiva, a partir de la cual el conocimiento es interpretado

como dominio por el cual lo que acontece se transforma en objeto desvirtuándose de este modo su realidad, la educación en el caso del chico con dificultad se conforma desde el inicio por una visión donde él aparece más con sus impedimentos que con sus posibilidades.

El privilegio de una idea de racionalidad -la instrumental ante las cosas y la estratégica en las interacciones- ha teñido la totalidad del ámbito educativo. La idea científica del conocimiento ha reducido la comprensión y el aprendizaje a su aspecto racionalizante, aislándolo de la totalidad y particularidad en que se conforma. Si el aprendizaje, y en general la tarea educativa, poseen -en tanto acontecimiento humano- una complejidad y riqueza difícilmente reductible, no se puede convertir el hacer educativo en un fenómeno, los contenidos en objetos y los chicos y docentes en sujetos.

La preponderancia de esta interpretación de la racionalidad como una actividad de dominio y de regularidades, promueve la contraposición entre lo creativo y lo productivo, el placer y lo útil, lo contingente y lo necesario, lo racional y lo emotivo, la ciencia y el arte. De esta forma se evidencia dentro de las organizaciones escolares -y en todos los niveles- que actividades como la educación física, la plástica y la música poseen un lugar complementario de un eje estimado como lo importante.

Por otra parte estas oposiciones no son más que el reflejo de una "mentalidad" que provoca, sostiene y padece el desarraigo que -hoy lo vemos en sus consecuencias- es una imagen inequívoca del desapego, la confusión y la indiferencia de sus resultados⁶.

La educación institucionalizada, conciente del riesgo de un uso exagerado del lenguaje y métodos científicos en la elaboración sistemática del saber y de su transmisión, sin embargo padece el embrujo del anhelo de científicidad, exactitud y éxito como resultados, parámetros estos que pertenecen propiamente al ámbito del hacer humano como relación de dominio con la cosa.

Pero éste no es el lugar de la educación, por el contrario, ella es fundamentalmente un hacer ético y estético en tanto ámbito interactivo en el cual perduran y se recrean los conocimientos y que, en tanto práctica social, manifiesta el esfuerzo en la prosecución de una conciencia social de las personas. Este sentido de la educación, como un hacer ético, corresponde al interés por sintetizar lo individual y lo social, lo particular y lo general, en la experiencia compartida por la cual puede elaborarse el "nosotros" como orientación en la reflexión. Si la educación -y el conocimiento promovido por ella- no posee un sentido reflexivo

y circular, colabora en la estructuración de un ser humano individual y social escindido en compartimentos estancos, en sí mismo y en sus realizaciones. De esta escisión, por otra parte, se configura un mundo clausurado y homogeneizado donde cada uno es parte de un sinsentido total.

Desatada la razón de lo reflexivo como horizonte en el cual las diferencias armonizan en su oposición, la educación es cada vez más un "acostumbramiento a la oscuridad" donde el fuego es confundido con el sol, la realidad con un mundo de objetos, las opciones con la libertad⁷.

La educación, en tanto pertenece al ámbito de la acción intersubjetiva, es el lugar donde deben ser creadas y conservadas las condiciones para que la praxis individual posea un grado de universalización que esté orientado a la prosecución de un bien común, colaborando en la formación del ámbito ético entendido como posibilidad y actualización constante y fluida de la oposición y el encuentro.

Desde esta perspectiva la educación es, asimismo, un hacer estético en el cual el conocimiento es considerado como trayecto del cuerpo y de la sensibilidad en la conformación de una razón, y a través del cual, el placer, la belleza y el desinterés, se valorizan como movimiento generativo de la experiencia, experiencia del conocimiento, pensamiento que busca lo que siempre se sustrae a ser atrapado.

Si la educación institucionalizada se propone contribuir a la conformación de la actitud y la actividad reflexiva, debe hacerlo desde la perspectiva del conocer que privilegia al cuerpo, la sensibilidad, la voluntad y la afectividad, como núcleos de un sentido que, sin dejar de ser racional, sin embargo, no se apoya en el dominio.

Si, por el contrario, esta educación no revisa los fundamentos de la idea orientadora de su racionalidad, permanecerá anclada en la asimilación del modelo mecanicista de la técnica y la automatización, colaborando de este modo a la regularidad estandarizada de las acciones y, por lo mismo, clausurando el ámbito ético⁸.

Finalmente creemos que la educación es el intento -nunca satisfecho- de entender lo que acontece -que siempre es lo mismo y lo diferente-. En este sentido educar es acompañar en un recorrido en el que decimos que el conocimiento tiene que ser arte y entendimiento -comunicación- para que no sea desterrado de la humanidad⁹.

VIII

*No creas que perdió sentido todo,
no dificultes la llegada del amor,
no hables de más, escucha el corazón,
éste es el cable a tierra*

Fito Páez

La tarea educativa con chicos diferentes es un hacer en el que se inicia y culmina constantemente la reflexión de nuestro ser-en-el-mundo: nos ubica en este límite del universo que palpita al borde de la enfermedad, la soledad y el silencio. Allí es donde con mayor riesgo podemos creer que poseemos conocimientos y habilidades que nos permiten sustraernos del dolor, la ignorancia y la impotencia.

Sin embargo, este límite es la más clara imagen de nuestra humanidad. Aprender a *ver* a estos chicos puede acercarnos, no solamente a ellos, sino sobre todo a nosotros mismos y a los demás, para volver a estar -más auténticamente- con ellos¹⁰.

La práctica educativa interactiva con chicos diferentes afectados seriamente en su intelectualidad y en la posibilidad del desarrollo del conocimiento, la comunicación y la independencia personal, es una tarea lenta, pero entiéndase bien, lenta para nosotros no para ellos mismos. Su tiempo posee otro ritmo, un ritmo propio que es el de la afectividad.

Y esta es, a mi entender, la última clave develada por William.

Nuestra tarea es penetrar en su mundo, en su tiempo, en su ritmo, y así abrimos a la posibilidad de crear, a partir de allí, un espacio común, un lugar que sea todos los lugares posibles de nuestra realidad. Crear este lugar, poder elaborarlo, es una tarea compartida con ellos en la que debemos estar dispuestos a entender las mutuas propuestas. Pero respecto a ellos tenemos la responsabilidad de apoyarlos en un mundo hecho a nuestra imagen y en el cual sin nosotros difícilmente sobrevivirían.

Desde esta perspectiva, entonces, educar es generar y encontrar un interés común, algo acordado como "vale la pena", y una actitud: el intento. Así, educar es comunicar, entendiendo por comunicar "el intento dentro de lo acordado como que vale la pena", y en tanto intento posiblemente nunca sabremos definitivamente para qué. Pero saber para qué -que es el móvil de una

racionalidad instrumentalizada- no nos interesa. Porque en este borde del mundo las causas y los procedimientos han quedado abolidos, la ciencia se ha transmutado en arte, la vida quiere brillar a pesar de todo y manifestarse aún en el silencio.

Notas

¹ Cuando inicié mi trabajo con chicos diferentes -afectados por lesiones neurológicas o psíquicas- fue impactante el esfuerzo necesario para adaptarme al pasaje cotidiano de un mundo al otro. En esta relación cobra significado la diferencia entre nuestro mundo y el mundo de estos niños en tanto realidades diferentes en la medida en que es necesario modificar nuestras pautas cotidianas de interacción para no permanecer al margen de esta nueva experiencia con ellos.

² “Alrededor de esta época desarrolló su habilidad para hacer girar objetos, en especial su su espejo circular. Muy pronto descubrió que haciéndolo girar podía producir *reflejos* y quedó fascinado por ellos. Jugaba con otros juguetes por cortos lapsos de tiempo y entonces volvía a sus giros. No sólo estaba atónito por los reflejos, sino también por el *ruido* que hacía el espejo plástico sobre la mesa de mármol y sobre el piso de baldosas... Su personalidad soñadora se hizo más notoria. No se sorprendía de *ver* a alguien extraño en la casa, pues para él era como si fuera un mueble más. Tampoco *miraba* a otros chicos... Dejó de *decir* las pocas palabras que sabía y empezó a *‘ladrar’*; para él los perros, los gatos, los pájaros y aun su hermano, todos ladraban. Empezó a hacer los sonidos de los animales nuevamente en diciembre, por dos semanas, después paró; ahora cada 15 veces que se le pide, una vez contesta. Nunca nos ha llamado papá o mamá, pero si se le pide puede repetir estas palabras. [...] Compramos un lavaplatos y no entraba en la cocina mientras funcionaba; sin embargo le encanta el lavarropas. También empezó a temer al televisor y cuando estaba encendido salía corriendo de la habitación... Desde hace algún tiempo no le gusta que le cante, no molestándole otra música; aunque yo no tengo mucha voz me parece que es muy chico para notar si desentono. Camina sin fijarse si hay alguien en su camino y parece que no nota la presencia de autos en las calles mientras camina, pero cuando va en auto observa todo. Juega muy contento en la oscuridad. Le gustan las hamacas pero no el tobogán, calesita o caballito. No mira un juguete nuevo hasta uno o dos días después, y no le gusta abrir paquetes ni bolsas de caramelos... Desde el 8 de enero al 19 de febrero de 1982 pasamos las vacaciones en Tenerife. Allí tuvo William la mayor atención que nunca había tenido; le gustaba la arena, el agua y estar al aire libre. Se podía notar en la playa que William era diferente a los otros chicos; éstos hacían tortitas o castillos mientras que William corría todo lo ancho de la playa,

mirándose los pies, ignorando a todos. Nadaba bastante bien con la ayuda de aros inflados y se divertía mucho jugando en el agua. En Tenerife adquirió la pasión por las escaleras, subía y bajaba algunas que eran las favoritas... Tenía un gran apetito y comía cualquier alimento. Ahora, después de diez días que volvimos, parece muy frustrado, grita y llora todo el tiempo, come poco, anda *indeciso*, pasa mucho tiempo jugando con los cordones de sus zapatos y parece muy triste... El 23 de marzo (del mismo año) fuimos con un grupo de infantes y William estuvo *copiando* lo que hacían los otros chicos cuando jugaban. Se reía bastante y también se puso en la cola de los juegos". (*Informe sobre W.H.E., marzo de 1982*, realizado por su mamá recogiendo conductas y observaciones desde su nacimiento hasta sus tres años y dos meses. El subrayado es mío). En esta selección de conductas, hechas por la mamá de William, nos interesa destacar la forma en que desde pequeño se relacionó con las cosas y las personas. Sus capacidades perceptuales -como las de cualquiera- no son tales sino en relación con el encaje determinante de la *voluntad*, entendida aquí no como la capacidad para querer *algo* sino el querer mismo, y de la *sensibilidad*, en tanto intensidad de la percepción capaz de generar miedo, placer, espanto, vértigo, etcétera. Es decir que el ver u oír de William -por tomar las dos formas de percibir de mayor preponderancia en las acciones descritas por su mamá- posee una referencia directa con su propio interés y atención, el cual no logra corresponderse -a medida que va creciendo- con el interés o la atención que bajo otra racionalidad (la de su mamá, otros chicos, el medio general) tiene un recorrido "normal". De esta forma él no juega con los autitos "normalmente" sino que le agrada hacer girar sus ruedas, las personas parecen ser muebles, no hace castillitos en la arena, etcétera. Que el placer para William esté dado por el girar, hamacarse, correr en el espacio abierto de la playa, subir y bajar escaleras, me hace suponer que posiblemente estas actividades le generen la sensación de síntesis y plenitud -o vacío- del *ser* en oposición a la inquietud, vértigo e inseguridad que le genera el tener que *hacer* cosas. En la playa William tuvo la mayor oportunidad para *ser* constantemente sin que el orden cotidiano de su casa, con todas las cosas que lo avalan, estuviera presente demandándole un *hacer* que lo vuelve triste, indeciso, inapetente. La sensibilidad y voluntad de William, como aspectos de una racionalidad que va conformándose en la medida en que va creciendo, toman un recorrido diferente estructurando un orden para el cual las cosas, los objetos, las personas, los usos y actividades ordinarios no poseen un lugar sino, por el contrario, afectan su lugar. Su mamá relata que caminaba sin mirar alrededor, luego tuvo un período bastante largo en que rechazaba caminar fuera de la casa, "insistía en ser llevado levantado" y si no lo llevaban de este modo gritaba y hacía un escándalo "como si lo torturaran", y por otra parte, le encantaba pasear en auto mirando con atención las cosas desde la ventanilla. Pareciera que poder ver las cosas y poder moverse entre ellas estuviera, asimismo, relacionado con el movimiento y el tiempo. Por sí mismo su cuerpo se resiste a andar, pero desde otro

-cuando lo lleva alzando su mamá o va en auto- puede moverse y ver. Aun hoy William camina mirándose los pies, ensimismado, pero ha logrado superar el vértigo que le ocasionaba moverse entre las cosas fuera de su casa. Podemos suponer que el mundo ordenado por un interés común que define las acciones y los objetos en un uso determinado, no tenían para William el atractivo suficiente como para imponerse a su atención. De ahí que él pudiera preferir “ladrar”, aunque podía hablar, pero quizá se resistía a repetir e imitar las palabras ya que no sonaban, para él, al punto de seducir su interés y así, motivar su aprendizaje y su uso.

³ El interés de padres y maestros en relación a la educación de William era, principalmente, el de disminuir el riesgo de que sus conductas hicieran imposible la convivencia con la familia. Cada vez eran más frecuentes sus berrinches y agresiones, en particular, según manifestó su mamá, cuando se apagaba la luz, cuando perdía algo o cuando salían de la casa y ella se demoraba hablando con alguna persona. Su interés en permanecer aislado y sin presiones sociales exigían un costo al grupo familiar cada vez más difícil de sobrellevar. Por otra parte, su papá expresó el interés que tenía respecto a que William recibiera una capacitación en alguna habilidad o manejo de instrumento, que le permitiera, el día de mañana, lograr su independencia económica.

⁴ William habla -y escribe- de sí mismo en tercera persona. Esta dificultad en internalizar y expresar su propia identidad como “yo” podría ser interpretado como la dificultad para internalizar también lo “otro” dentro de un mismo mundo. “Ahora bien, la identidad del sujeto de la voluntad con el sujeto cognoscente, en virtud de la cual (y a decir verdad necesariamente) la palabra “yo” contiene a ambos y los designa, es el nudo del mundo y por eso inexplicable. Pues sólo nos son comprensibles las relaciones de los objetos; y entre éstos, dos puedes ser uno en tanto son partes de un todo. Aquí en cambio, donde se habla del sujeto, carecen ya de validez las reglas para el conocimiento de los objetos, y se da directamente una identidad de lo cognoscente con lo conocido en calidad de volente, esto es, del sujeto con el objeto”. (A. Schopenhauer, *Sobre la cuádruple raíz del principio de razón suficiente*, Ed. Aguilar, Buenos Aires, 1967, p. 222). Desde esta perspectiva el hecho de que William no manifestara mediante el lenguaje su propia identidad en relación al mundo externo al sí mismo, no es casual. Sería la expresión de una voluntad que no se ha anudado al mundo a partir de su propio interés por conocerlo y obrar en él en correspondencia con un recorrido ya dado y que lo ha constituido como tal. De esta forma, las cosas no aparecen en tanto objetos que atrapan su interés, ya que su voluntad aún permanece sujeta a su mundo interior y a sus propios juegos.

⁵ “El tiempo es, ante todo, la forma de nuestro sentido interior” dice Schopenhauer en relación a la voluntad individual y a su conciencia de continuidad. Pero para que organice la experiencia externa debe concurrir con el espacio conjunta e indisolublemente en la misma experiencia. Este es el paso que es necesario

desencadenar en William y al cual se intenta contribuir a través de la lectura, la música y el número. Hablar de un pensar reflexivo, en oposición a la mecanización, se refiere, concretamente aquí, al desarrollo de capacidades integrativas o conformadoras de su “estar en el mundo haciendo con otros”. “Conforme a todo lo expuesto, podemos considerar la naturaleza y la música como dos expresiones distintas de una misma cosa que es el lazo de unión entre ambas y cuyo conocimiento es imprescindible para entender dicha analogía. La música es, pues, en cuanto expresión del mundo, un lenguaje dotado del grado sumo de universalidad que respecto a la generalidad del concepto se conduce como éste a las cosas particulares. Pero su generalidad no es, en modo alguno, la generalidad vacía de la abstracción, sino que tiene otra naturaleza completamente distinta y va unida a una determinación absolutamente clara. Por esto se parece a las figuras geométricas que como formas generales de todos los objetos posibles de la experiencia y aplicables a priori a todas las cosas, no son, sin embargo, abstractos sino intuitivos y completamente determinados” (A. Schopenhauer, *El mundo como voluntad y representación*, Ed. Aguilar, Buenos Aires, 1960, p. 255). “De esta teoría se desprende que la música es el medio de expresar relaciones numéricas racionales e irracionales, no a la manera de la aritmética, que las explica con la ayuda de nociones abstractas, sino de un modo directo, presentándolas directamente al conocimiento por medio del oído”. (*Ibid.* p. 333). 6. “La sociedad se reproduce a sí misma en un creciente ordenamiento técnico de cosas y relaciones que incluyen la utilización técnica del hombre; en otras palabras, la lucha por la existencia y la explotación del hombre y la naturaleza llegan a ser incluso más científicas y racionales” (H. Marcuse, *El hombre unidimensional*, Ed. Joaquín Moritz, México, 1968, p. 165). “Los principios de la ciencia moderna fueron estructurados *a priori* de tal modo que pueden servir como instrumentos conceptuales para un universo de control productivo autoexpansivo; el operacionalismo teórico llegó a corresponder con el operacionalismo práctico. El método científico que lleva a la dominación cada vez más efectiva de la naturaleza llega a proveer así los conceptos puros tanto como los instrumentos para la dominación cada vez más efectiva del hombre por el hombre *a través* de la dominación de la naturaleza... Hoy la dominación se perpetúa y se extiende a sí misma no sólo a través de la tecnología sino *como* tecnología, y la última provee la gran legitimación del poder político en expansión, que absorbe todas las esferas de la cultura”. (*Ibid.* p. 177).

⁷ Martín Heidegger, *Ser, verdad y fundamento*, Cap VI, “La no verdad como ocultación”, Ed. Monte Avila, Caracas, 1975.

⁸ “En la conciencia tecnocrática no se refleja el movimiento de una totalidad ética, sino la represión de la ‘eticidad’ como categoría de la vida” (J. Habermas, *Ciencia y técnica como ideología*, Ed. Tecnos, Madrid, 1984, p. 98). “La conciencia tecnocrática viola con ello el interés que es inherente a una de las dos condiciones fundamentales de nuestra existencia cultural: al lenguaje, o más exactamente, a una

forma de socialización y de individuación determinadas por la comunicación en el medio del lenguaje ordinario. Este interés se extiende tanto al mantenimiento de una intersubjetividad de la comprensión como al establecimiento de una comunicación libre de dominio. La conciencia tecnocrática hace desaparecer este interés práctico tras el interés por la ampliación de nuestro poder de disposición técnica". (*Ibid.* p. 99).

⁹ Esta idea de comunicar cómo intento en tanto conformaría un aspecto decisivo de un aprendizaje, y por lo mismo, de la educación, tiene su origen en la obra de C. Castaneda, en cuanto el camino del conocimiento es un esfuerzo constante de las capacidades para comprender, muchas veces casi cotidianamente, lo que se evade de la aprehensión estrictamente racional. Desde esta perspectiva el esfuerzo por conocer involucra a los que supuestamente "enseñan" y a los que "aprenden"; y es el intento de someter aspectos racionales a la intuición necesaria -y paradójica- de un *entendimiento de la voluntad* que quiere y obra en este conocer mismo. Por otra parte, en la interpretación de la verdad como "alétheia" que Heidegger desarrolla en la descripción del recorrido que realiza el hombre en la búsqueda del conocimiento a través del mito de la caverna de Platón, destaca el educar como el acompañar en el acostumbramiento y desacostumbramiento de los ojos y del ver en relación a la luz, a la penumbra y a la obscuridad, a lo iluminado y lo luminoso, a las verdaderas cosas y a sus sombras. ("La doctrina de la verdad en Platón" en *Cuadernos de Filosofía*, Buenos Aires, Nro 10-12, 1953).

¹⁰ Queremos dar una connotación más en relación a lo "ético" del hacer educativo desde esta interacción especial con chicos afectados en sus capacidades. Esta es la posibilidad -y éticamente necesaria actitud- de ponerse en el lugar del otro. ¿Cómo debemos entender esta actitud? ¿Significa acaso que no deba hablar para comunicarme porque él no hable o porque no entiende cuando le hablo? Nosotros, por el contrario, interpretamos este "ponerse en lugar del otro" como situarse *dentro de un mundo* visto desde *su* perspectiva. Es decir que consideramos al chico dentro de *su* lugar en el mundo que es el nuestro y, por lo mismo, tiene sentido y necesidad de la palabra junto al gesto y al silencio de los que, quizás, no pueden, no saben o no quieren hablar, aún a pesar de ello. Desde esta perspectiva lo ético es una actividad estética-plástica que requiere la imaginación y la creatividad constante en la conformación de una actitud. Actitud que sintetiza la generalidad de un problema, la particularidad de un entorno y la especialidad de cada chico. Y esta síntesis que implica el "acostumbramiento y desacostumbramiento" posee su raíz en la voluntad y en la sensibilidad. Pues, como dice Nietzsche, "En último término, el hombre no encuentra en las cosas sino lo que él mismo ha puesto en ellas: este volver a *encontrar* se llama ciencia, *introducir* se llama arte, religión, amor, orgullo. En ambas cosas, aunque fueran juego de niños, se debería continuar con buen ánimo, los unos para volver a encontrar, los otros -nosotros- para introducir". (*La voluntad de dominio*, Ed. Aguilar, Buenos Aires, 1967, aforismo 603, p. 233. El subrayado es mío).