

I- La escuela del siglo XXI. *Entres, lo diverso y lo múltiple.*

¿Por qué amores se aprende, por qué encuentros?

GILLES DELEUZE

Basta existir para ser completo

FERNANDO PESSOA

Creemos necesario reflexionar acerca de las realidades y los imaginarios de la escuela de este siglo, y dejar en claro que esta escuela debe atender a la infancia y la adolescencia contemporánea que se caracteriza en este tiempo histórico por la diversidad. Esta diversidad se manifiesta de muchas maneras; las depresiones, compulsiones y variados síntomas se extienden en la infancia a partir de des-contenciones familiares, discriminación, abandonos, marginación y soledades en el hogar, en el marco de una sociedad fuertemente exitista. Por ello, si algo caracteriza lo que tiene que enfrentar la escuela es la producción de una subjetividad social de la infancia y adolescencia fragilizadas¹, en casi todos los sectores sociales, cada uno con sus particularidades. Esta diversidad no siempre es entendida como tal. Reflexionemos sobre esto.

Para avanzar en la comprensión de la problemática es necesario en primer lugar diferenciar los conceptos de heterogeneidad, diversidad y multiplicidad. Es por ello que de acuerdo a esta diferenciación podremos vislumbrar los diferentes momentos en que una institución diagrama las relaciones singulares que la constituyen. Así, la heterogeneidad implica el reconocimiento del signo de la diferencia en tanto el signo se despliega en el ámbito institucional y social. Esos signos manifiestan situaciones variadas, entre ellas niños sin deseos de aprender, o impulsivos e inestables. Esa diferencia que es detectada a través del malestar en el niño-a y también en ocasiones en el grupo, no siempre es atendida. Si esta diferencia además de ser detectada es evaluada para ser asistida, nos encontramos en el registro de la diversidad.

Los registros de clasificación del signo de lo heterogéneo se producen a partir de un esquema binario de intelección, con ello se diferencia la realidad por lo que se cree bueno en oposición a lo malo, el blanco en oposición al negro, el alumno aplicado en oposición al desaplicado. La diversidad, en cambio, supone un reconocimiento de esa diferenciación por parte de la institución. Ese reconocimiento permite la simbolización de ese signo y con ello una respuesta institucional que aborde lo diferente sin clasificar binariamente.

¿De dónde surge el binarismo? Este funcionamiento se basa no en la solidaridad, sino en el sistema de representación platónico donde la Idea, la Esencia puede ser el Alumno Ideal, es decir, el que supone tanto el currículo como el imaginario institucional, y también el que responde a los criterios disciplinarios de Buen Alumno –seguimos aquí la teorización de Gilles Deleuze²–. Esa Idea es

¹ Pensemos sino en los altos índices de intoxicación alcohólica que presentan los adolescentes en los hospitales en que son internados.

² Deleuze, G. (1971) "Apéndice: Platón y el simulacro". En: *Lógica del sentido*. Barral. Madrid.

representada por una copia, siempre imperfecta respecto de aquella Idea, siempre en falta. Ese molde trascendente que es el modelo genera respecto de su copia una diferencia insalvable, pues se basa en el principio de semejanza. Así, para conquistar el ser Alumno se debe estar lo más cerca posible del Ideal, mientras que todo aquello que se presenta como diferente (niños con dificultades para aprender, o violentos, sin deseos) se asemeja al caos, el desorden. De este modo se opone Orden-caos en la escuela.

La diferencia que es finita (salvable) entre los sujetos, entre las clases sociales se transforma en diferencia absoluta. Este sistema de representación entre Idea y copia, tiene, además, un tercer elemento, el simulacro³, que se sale de toda representación por ser una diferencia inclasificable, irrepresentable, sin definición. Esto es, un simulacro, una diferencia sin identidad, inservible como copia, peligrosa para el Modelo. Si ahondamos en este sistema encontraremos que existe un plano (de trascendencia) donde lo Uno (la Idea, el Modelo) se halla dominando de manera absoluta. Por fuera de ese plano se hallan la copia y el mencionado simulacro, aunque con distintos estatutos respecto del Modelo. La copia aún logra pertenecer sometándose al Modelo Absoluto; el simulacro, en cambio, revela la máxima potencia de lo falso, de lo que no pertenece ni puede pertenecer (de acuerdo a Nietzsche). El pensamiento platónico, como plano de trascendencia (de algo que trasciende y está más allá respecto del sujeto), es el discurso de lo Uno, de la Verdad, del que abrevan tanto la religión como las doctrinas dogmáticas del pensamiento político, pero este discurso también está presente en las instituciones y en los modos de pensar y sentir de los hombres y mujeres de Occidente.

Recordemos además que lo falso, para Platón, representaba la excrecencia del sistema; a diferencia de la copia (que sí pertenece, aunque degradada respecto del Modelo), el simulacro debía ser expulsado, porque no se asemeja a nada; en tanto la copia es parte del linaje y de la estratificación de las jerarquías. De este modo y con esta lógica, a un poder le sigue el otro, de una dinastía descende otra –recordemos la elección del pretendiente en Platón–. El simulacro, al romper lo formal de este plano de trascendencia, carga sobre sí con la no semejanza respecto de la Idea, esto es, con ser la máxima potencia que otorga ser falso respecto del Modelo; con la mayor distancia de éste, de tal modo que nada los une. Y ello supone salirse del juego incesante de las jerarquías. Por ello, es rechazado y negado. ¿Podemos pensar en los niños indóciles, inteligentes, pero incapaces de soportar el orden escolar? La carencia que evidencia la copia respecto del Modelo revela cómo hay una falta en ella que no le permite ser como Aquel. Así, el niño es copia, y ello lo hace carente, lo pone en falta respecto del modelo Alumno (disciplinado, obediente, pulcro, que responde a lo que se le pregunta). Por lo tanto, las cosas deben adecuarse a la Forma; esto se denomina sistema de representación, el cual posee a su vez su lógica de representación; se

³ Este simulacro es el acontecimiento deleuziano. Aquello que no encaja en el Modelo Alumno y por lo tanto obliga a pensar qué hacer con esa diferencia inclasificable; puede ser un niño anoréxico que no aprende en la escuela, una niña maltratada que es violenta con sus compañeros, y para los cuales debería haber alguna comprensión que obligara a la institución a crear modos de comprender e intervenir.

crea el Ideal de Belleza y con ello la Esencia de lo bello como principio de semejanza, y se descarta la multiplicidad de lo bello y de las bellezas que difieren de la Idea. Si se tuvieran en cuenta esas multiplicidades, nos hallaríamos en una lógica de la multiplicidad.

Por ejemplo, en la lógica de la representación de la que aquí se trata, las características del Alumno como Esencia son las de un ser disciplinado, sin dificultades para aprender y que se adecue a los registros de normalidad de la época, en tanto ello se evalúa desde ciertos saberes estándares, destrezas operativas, etc.; no se incluye la multiplicidad de necesidades, de saberes, de conductas, de síntomas que presentan los niños-as, pues no se adecuan a la Forma; estos niños-as desordenan la institución, exceden la representación. Es necesario entonces aclarar que esta lógica se extiende a otros aspectos de la existencia, por ejemplo al modo en que la moral que promueve la vigilancia mutua se liga a la división social, impidiendo la amistad entre los hombres, pues hay necesidad del grupo o de la etnia o de la raza de vigilar que todos sean buenas copias y expulsar los simulacros con su potencia falsaria. Ese pensamiento abreva, como vimos, en el pensamiento platónico. Si una tarea tiene el hombre que intenta la solidaridad y brega por una ética de la amistad, desechando el mimetismo de pretender ser una buena copia, es invertir el platonismo, como cimiento del sistema de pensamiento excluyente y forma de producir y modelar subjetividades. Si un recurso de pensamiento perdura en esa subjetividad, está en función de la necesidad primera de diferenciarse, por ejemplo en el Ideal de éxito en relación al consumo, más se consume, más se muestra, más exitoso se es; y a ese movimiento le sigue otro, que es el de someter a otros por la diferencia. Más cerca del Ideal se cree estar, más se requiere de la diferencia jerarquizada y más violencia se desplaza en la instalación de la diferencia. Aunque es pura ficción que alguna vez se llegará a alcanzar ese Ideal, pues el Elemento es inalcanzable, esa es la lógica actuando como régimen de los afectos, pues todo ello se basa en los modos de sentir de los sujetos.

Ahora bien, existe otro modo de entender la relación entre cosa y forma, este modo es a través de los agenciamientos, pues pensar en términos de “agenciamiento es pensar lo que se articula, lo heterogéneo, lo diverso” (Saidón, 2002:40), y con ello se crean formas de subjetivación diferentes, basada en la lógica de la multiplicidad. Para comprender el concepto debemos remontarnos a los cínicos, grupo de filósofos que impulsaban una corriente de pensamiento muy diferenciada de Platón y que aparecen en el terreno de la filosofía años después de éste. Los cínicos decían que materia y esencia no necesariamente deben adecuarse, pues una subjetividad distinta al modo platónico es la que se crea a partir de que materia y esencia se relacionan no adecuándose la primera a la segunda, sino de acuerdo a cómo los sujetos se agencian de ellas. Así, a partir de diferentes agenciamientos se producen distintas materias; ya no importan las esencias, sí importan las articulaciones, las intercesiones, interacciones, los “entre”, entre una y otra, y que hacen a lo diverso. Pensar en términos de agenciamiento en la escuela contemporánea es descartar el Ideal de Alumno creado hace más de cien años en nuestro país, y comenzar a tener en cuenta cómo los niños-as se agencian, se apropian de los saberes de nuestra época articulando lo diverso en éstos, tanto como se apropian de los tiempos

cronológicos y virtuales en que viven, de los espacios reales y virtuales que ocupan, de los modos de comunicarse; el agenciamiento siempre se referencia a un momento histórico y social. No debería haber esencia Alumno, sino sólo niños y niñas con sus singularidades, sus diversidades y sus capacidades. Dice Saidón (2002:41): “la idea de agenciamiento la vamos a ver funcionar al servicio de ir descartando los dualismos, los binarismos, que se le presentan al pensamiento”.

Nuestro tiempo y nuestro lugar en el mundo nos convierten en testigos de niños que muestran sus navajas ante pequeñas dificultades, o bien nos hacen presenciar crisis de angustia muy profundas en las aulas, o en los pasillos de la escuela, con sus consecuencias reales e imaginarias para todos en la institución. Pero también hay otros detalles, las fantasías de los adolescentes, los juegos de seducción entre ellos, la pacificación que aportan algunos niños-as pequeños, las tribulaciones y desconcierto de los adultos en la escuela. Y en el marco de ese clima, no debemos olvidar que aprender se relaciona íntimamente con el crecimiento; no es una función independiente ni externa a la subjetividad. Por ello, las transformaciones de los niños que aprenden no se basan principalmente en el aprendizaje, sino que pueden aprender porque hay transformaciones en sus subjetividades, esto es, en sus maneras de sentir, de pensar, de desear, de estar en el mundo. Hay niños que no pueden soportar la tensión interna –cuyos orígenes son variados– y manifiestan inquietud y angustia, expresión corporal intensa, rebeldías, destrucción de lo propio y de lo ajeno.

La multiplicidad, requiere de la institución de espacios de expresión de estas singularidades de las subjetividades, y se liga esta expresión a la conquista de la autonomía como creación de sentido y manifestación del poder de cada uno de los actores institucionales. En suma, la multiplicidad supone la creación de condiciones de enunciación de los sujetos y los grupos acerca de lo que presumen que les ocurre. Se trata no sólo de preocuparse, en la instrucción, por el futuro de los niños-as, sino que dicha preocupación debe centrarse especialmente en la inquietud por la vida presente de ellos, sus preocupaciones, tribulaciones, estados y expectativas, en suma, por su identidad existencial, no solamente por su relación con el conocimiento escolar; la instrucción se produce por añadidura si existe tal preocupación. Y por ello debemos dejar de lado las esencias y los modelos ideales y comprender cómo se producen las subjetividades de los niños-as contemporáneos (sus modos de sentir, pensar, desear, actuar) y cómo se agencian no sólo del conocimiento sino de los diferentes aspectos del mundo.

Esta diferenciación aclaratoria permitirá comprender los procesos institucionales y sociales y los modos de dar respuestas que las instituciones producen en cada caso particular. Especialmente sobre ciertos fenómenos que se diseminan en la escuela.

Cosas de la vida

Muchos de esos fenómenos no son otra cosa que hechos de la vida, así, por ejemplo, ante el caso de un niño “rebelde” que con su conducta destructiva está diciendo, *jencárguense de mí, sepan qué cosas pasan en vida!*, hay que tener en cuenta que no se mejoran las condiciones de esa vida con acciones disciplinarias. Necesitan otra respuesta. Las acciones disciplinarias como única

respuesta sólo significan líneas que endurecen el diagrama institucional, pues sabemos que la institución puede concebirse como un diagrama de líneas de fuerzas, entre ellas, líneas duras que refuerzan la autoridad, lo establecido, el orden, y remiten a la esencia, y otras, llamadas líneas flexibles que son las que permiten buscar respuestas creativas a situaciones que suceden en la institución⁴. Toda institución es un combinado de ambas líneas.

Asistimos de una manera masiva –como lo adelantamos– a un intenso proceso de fragilización del estado de la infancia. El actual período histórico social promueve, apenas comenzado el milenio, formas sutiles y veladas de degradación del niño-a, de la niñez como estado etario y subjetivo. Reconocemos con estupor que la violencia hacia los niños se multiplica, y lo sabemos por el pedido de auxilio que hacen a través de líneas telefónicas dispuestas a tal fin. Pero ello no debe ocultar el inmenso continente de niños que no promueven este pedido pues no pueden realizarlo, ni saben cómo hacerlo.

Muchos niños presentan problemas especiales y necesidades educativas particulares. Imaginemos a aquel que sólo es capaz de concentrarse en períodos muy cortos; de todas maneras aprende por sus buenas capacidades cognitivas; sin embargo, desconcentrado o concentrado en otra escena del aula, merodea por los bancos, sintiéndose desaparecer entre el conjunto de sus compañeros, que logran ignorarlo y que terminan por ser sus rivales, pues se interponen entre él y la maestra. Y es quizá el vínculo estrecho con la maestra el que lo pacifica, le brinda certidumbre y le confirma sus capacidades.

Estas situaciones son conocidas en las escuelas. Pues el niño-a ocupa sus pensamientos en salir de cierta confusión y elaborar un decir que es comunicación. Puede enunciar: *¿Sabés que volvió mi papá a casa y hubo peleas?* O bien: *¿Sabés que mi hermana va a tener un bebé?* Estos son hechos de su vida, y le generan una multiplicidad de afectos singulares, contradictorios algunos, que bullen dentro de él, buscando enlazarse a palabras, para ser expresados. Si no están las palabras, si no pueden ser encontradas o no hay posibilidades de decirlas, es el cuerpo el que se inquieta, el que vibra y no puede estar concentrado en el tema del día. Ahora bien, estos hechos de la vida no pueden dejar de estar en donde está el niño-a. En este caso, en el aula. Hay hechos y episodios que tienen tanto espesor y gravedad que no pueden ser reprimidos. ¿Podemos pedirle que los olvide momentáneamente? Bien, ¿por cuánto tiempo? Forman parte del movimiento rizomático⁵ de la vida, donde las conexiones de afectos, imágenes, episodios y recuerdos son múltiples; y entendemos por rizoma aquella producción que al modo de raíces surgen inesperadamente (surgen recuerdos angustiantes en el niño, por ejemplo, cuando está en el aula y una palabra resuena en su subjetividad) y ello rompe con la serialidad y continuidad de las secuencias

⁴ Toda institución es un combinado de ambas líneas. En el análisis institucional hay que reconocerlas, saber cómo diagraman la institución.

⁵ “Rizoma” es un concepto creado por Gilles Deleuze y Félix Guattari, acerca del cual puede leerse: Deleuze, G. y Guattari, F. (1990) “Introducción”. En: *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-textos. Valencia. Dicho concepto hace referencia a las raíces que brotan desordenadamente, que no siguen un patrón o modelo predeterminado. Estos autores se basan en la misma naturaleza, en tanto en ésta *las raíces son pivotantes con abundante ramificación lateral y circular, no dicotómica* (Deleuze y Guattari, 1990:11).

ordenadas (el niño en la escuela tiene que disponer de toda su atención en aprender).

La singularidad

Debemos preguntarnos entonces, ¿cuáles son las necesidades reales de este niño? ¿Le incumben a la escuela estas necesidades? Si el objetivo es la instrucción, ¿esa subjetividad podrá aprender con ese piso de inquietud? Podemos responder binariamente que es un niño que no aprende, –¿un mal alumno?–. Que tiene mala conducta. Que perturba. Hay desorden. Es el signo que lo hace diferente. ¡Cuán lejos está del Alumno que se espera de él! Pero, su singularidad, ¿puede ser reconocida? ¿Cuál es su singularidad? Le pasan cosas graves en la vida. Tiene preguntas, y no hay respuestas. Tiene miedos por sí mismo y por su madre y hermanos. Su subjetividad se produce de este modo. ¿Hay en el programa escolar contenidos que den respuesta a estos sentimientos y necesidades, que pacifiquen? Atender la diversidad significa reconocer esta multiplicidad de diferencias y afectos, y justificar estas necesidades educativas singulares. No puede aprender en las mismas condiciones que los otros niños. Y no porque carezca de inteligencia. Requiere de otro tiempo (cronológico y subjetivo⁶); necesita de la combinación entre escuchar y ser escuchado, de un orden nuevo que se cimiente en otro vínculo entre el adulto que enseña y él, entre sus compañeros-as y él, para poder agenciarse del conocimiento, quizá no de manera sistemática, en una secuencialidad lineal, pero sí con su modo de agenciamiento.

Ahora bien, si se le hace sentir y saber que es observado, evaluado, clasificado y comparado con otros; que debe ceñir su aprendizaje a modos estándares de contenidos y métodos de enseñanza; y que su circulación y modo de estar en la escuela se constriñe a un marco que impide expresar sentimientos y opiniones, que sólo valora su atención pasiva, el aprendizaje se complica y se detiene.

El pensamiento se implica recíprocamente con el sentimiento y viceversa. Para ello hay que abolir ciertas rutinas, hay que disponer de otro tiempo cronológico y saber esperar el tiempo subjetivo del niño, con sus conexiones, sus rizomas, que evidentemente, no coinciden con el tiempo linealmente cronometrado de la enseñanza. ¿Es posible hacer esto? ¿Se puede atender singularmente esta diversidad? ¿Hay tiempos para ello? ¿Es un obstáculo la falta de preparación de los maestros? ¿Es un obstáculo que los maestros piensen que no les corresponde realizar esta enseñanza particular, que no se sientan capaces, que tienen muchos niños a quienes enseñar? Sí, todos estos son obstáculos, algunos reales y otros imaginarios. Sería interesante desbrozar unos de otros.

Si los obstáculos reales persisten (por ejemplo, la falta de tiempo de la maestra para brindar esta atención, la cantidad de alumnos a los que debe atender, los límites ideológicos de algunos docentes para abordar esta tarea), este

⁶ El tiempo subjetivo es el tiempo interior cuya dimensión singular depende de la historia vital de cada sujeto, de sus deseos, de cómo ha sido deseado, de cómo ha construido su imagen corporal, de sus capacidades cognitivas, etc.

niño fracasa en la escuela y en la vida; hay allí una identidad existencial quebrada. Y si los obstáculos imaginarios impiden una atención a sus necesidades reales, también fracasará en ambos órdenes. Es necesario remover unos y otros. Estar dispuestos a ofertar tiempo, esa es la prescripción más importante; y que la administración genere otro orden escolar y pague ese tiempo al maestro, pero también que el maestro sepa que debe transformar su subjetividad y su formación dándose y dándole tiempo al niño, y no refugiarse en el secuenciamiento estandarizado que asimila edad cronológica y contenido curricular. ¿Este niño tiene 8 años y presenta contenidos de 2º grado? Ese es su modo rizomático de aprender. No sigue el patrón estándar, el modelo de las secuencias. Si se espera eso, se espera el Ideal, al que el niño debe adecuarse. Deberá partirse entonces de sus contenidos sabidos. El sentirse en proceso de aprender seguramente lo hará percibirse potente, no importa por ahora la diferencia de contenidos, sobre ello se habla con él y con el grupo escolar. Hoy este niño necesita de esta ayuda, de más tiempo; le pasan cosas que puede o no compartir con el grupo; el grupo debe saberlo, esto implica pensar en términos de cooperación grupal, de autocuidado grupal, de convivencia y respeto. Y ese trabajo con el grupo también requiere tiempo, y de ninguna manera es tiempo perdido.

Sabemos que hay niños poco curiosos, o irresponsables, no dignos de confianza para el grupo, excesivamente vehementes, pero se transforman en ello después de varios años de transitar por la escuela, y fracasar. Sus necesidades no fueron reconocidas, no se percibió la necesidad de prevención temprana de la dificultad. Podemos reconocer que al aceptar sus necesidades, y dar respuestas a éstas, las mismas disminuyen. Al mismo tiempo, al permitirles desarrollar sus potencias y capacidades, éstas se desarrollan, a pesar de las dificultades.

Debemos también recordar que los grupos escolares numerosos, no sólo impiden trabajar y recrear un vínculo adecuado entre adulto y niño-a, sino que generan en aquel niño-a que presenta dificultades para aprender, con diversos orígenes (problemáticas subjetivas, dificultades de origen orgánico, etc.), angustia de anonimato, quedando invisibilizada su presencia y sus necesidades, sus capacidades y potencias; esto promueve reacciones inconscientes (perturbación del clima grupal, violencias múltiples hacia compañeros, compulsiones). Y ello no se controla con medidas disciplinarias; éstas pueden demorar la próxima acción del niño, por temor al castigo, pero no erradican el malestar subjetivo.

Por otro lado, ¿cuántos niños-as se esfuerzan en aprender y necesitan durante la clase pararse, caminar, ver el salón desde otro ángulo, sentir la fuerza de su cuerpo, para despejar la angustia insoportable que le produce el esfuerzo? Ello contraría el orden escolar. Sin embargo, ese acto, sentir su cuerpo y desplegar sus sentidos, puede ser una necesidad de su subjetividad para continuar con el esfuerzo. ¿Se considerará que pierde el tiempo con ese acto motriz? Si consideramos que sí, —puede ser una contestación posible—, es una respuesta dada desde un paradigma conservador, fuertemente disciplinante y punitivo; en suma, proveniente de una escuela cansada que hace prevalecer el orden a la necesidad del niño-a; pero desde otra concepción, una que reconozca la diversidad de afectaciones que produce aprender, podemos responder que ese acto es un eslabón más, necesario en el encadenamiento rizomático del proceso de aprendizaje. Entonces, ¿por qué inhibirlo? ¿Pasa el directivo observando y no

ve a todos los niños sentados? ¿Evaluará como grave esa situación? ¿La maestra es mediocre por ello? ¿El orden escolar impide estas situaciones?

Los aliados y los entres

El niño-a con dificultades para aprender necesita aliados, en primer lugar un orden institucional (tiempo, espacio, rituales) con líneas flexibles que se adecuen a sus necesidades; otro aliado indispensable es el grupo escolar, como red inmanente de cooperación productiva; y también la maestra-o es un aliado, como soporte de su seguridad, de protección, aprobación, novedad y experimentación; y de afirmación de sus capacidades.

Ahora bien, si la institución presenta un orden inalterable, con líneas duras, rígidas, donde el tiempo para aprender es uno solo, el de los que no tienen mayores dificultades; y el espacio se vivencia como un orden homogéneo y no hay reconocimiento de una necesidad educativa –y no hay derivaciones al sistema de salud o justicia–; si el grupo rivaliza y discrimina las necesidades educativas especiales, y el docente aclara que no le corresponde esa tarea, el destino no es sino el fracaso escolar y por qué no, la expulsión velada del sistema. Así, los problemas de enseñanza, ¿no son en realidad problemas de la administración escolar?

En la atención a la diversidad se trata de multiplicar las oportunidades de los encuentros, *entre* el niño-a y sus capacidades, *entre* el niño-a y el grupo, *entre* el maestro y el niño-a, *entre* el niño-a y el contenido que sabe y el que está próximo a saber, *entre* la familia y la escuela. Advertimos entonces que se deben multiplicar los *entres* y con ellos los encuentros. Pues se trata, de acuerdo a Baruch Spinoza (*Ética*, libro III, Proposición II, Escolio), de preguntarse *cuánto puede un cuerpo*⁷, cosa que no sabemos de entrada, y se trata de realizar encuentros que permitan componer y que nos convengan, esto es, encuentros con aquello que permite aumentar la capacidad de hacer y nuestra potencia, que ignoramos por lo general. Eso es un buen encuentro, y por definición de este autor, así se promueven pasiones alegres. El niño que se encuentra con los contenidos escolares que puede comprender y que se relacionan con sus sabidos, ya que ello le permite lograr ampliar su estructura cognitiva y dar sentido a un aspecto del mundo, se encontrará con sus capacidades, se encontrará con lo que él puede. O bien, cuando se encuentra con su propio tiempo para aprender –con sus velocidades y lentitudes–, quizá diferente al de la mayoría, es también un buen encuentro. Y significa que hay allí una línea de potencia afirmativa, pues confirma –para sí mismo– que puede aprender. Hay allí un *entre* el niño y el contenido, *entre* el niño y su tiempo, porque esa conjunción produce algo nuevo. Como también hay un buen encuentro entre ese niño y el adulto que enseña.

En cambio, si el encuentro es con elementos que no puede significar, y por ello no puede componer con esos contenidos, hay malos encuentros, pues se disminuyen sus capacidades para hacer, para comprender, para dar sentido. Y

⁷ Así lo dice Spinoza: “Nadie ha determinado hasta el presente lo que puede el Cuerpo” (Spinoza, 1963).

surgen así las pasiones tristes. Porque el fracaso escolar tiene por características el desencuentro entre sí, de todas las instancias mencionadas.

Mitos de la enseñanza

Creemos que es necesario reconocer que los aprendizajes en la escuela se producen porque las causas de esos aprendizajes (condiciones subjetivas, intelectuales, deseantes, pues aprender es parte de un trabajo intenso) existen en los niños, no solamente porque se les enseña. Queremos decir con esto que las potencias de los niños no son tenidas debidamente en cuenta, ni sus experiencias, y ello se complementa con el hecho frecuente de que los maestros-as representan papeles, dejan de ser ellos mismos para dar paso a la asunción de roles, y es así que se enseñan materias, no a los niños-as. Si se enseñara a los niños-as habría menos problemas para aprender y para enseñar. Pues si se enseñara a los niños se produciría un verdadero encuentro entre los sujetos, lo cual permite un despliegue de las potencialidades de las subjetividades. Y existen muchos obstáculos que impiden ese despliegue.

Veremos una situación tomada de la experiencia que denota cómo la administración escolar, así sostenida, ignora mucho de lo que le pasa a los niños-as que tienen dificultades. Y esto se produce más allá de la preocupación genuina de los maestros-as por los niños-as.

Analicemos lo que le ocurría a un niño que llamaremos Emanuel, de 10 años de edad y que había fracasado en todo. Transitó por 5 años en el sistema escolar, en diferentes instituciones, leía con mucha dificultad. Era descrito por los informes como un niño carente de motivaciones, sin capacidades reconocibles para aprender. Deambulaba en el aula, con una importante capacidad de sociabilidad. Se hallaba cursando 3º grado, instalado allí sin demasiados fundamentos, excepto por la cercanía entre su edad y la de sus compañeros.

Tomemos un aspecto, el de la lectura de Emanuel. No sabía leer –¿no podía leer?–. Sin embargo, era un chico vivaz y agresivo, que intentaba hacer amistad con otros pero también rivalizaba, plegándose en disturbios menores. Ahora bien, ¿qué significado tiene este problema de aprendizaje, esta dificultad para leer? Hablamos de niños con problemas reales, y también de textos reales. Se leen palabras, que remiten a la voz y al significado, y éste remite a la cultura de origen, a la lengua materna, al capital cultural de esa subjetividad en relación a la comunidad y al momento histórico. Emanuel no puede unirse al texto, ¿sólo a ese texto? Ese desencuentro, ¿forma parte de su problema de lectura?

Por supuesto que le piden que lea, de muchas maneras, con diferentes paciencias y expectativas, con diversas voces. Sabemos que es el mayor de sus tres hermanos, su padre lo abandonó junto a su madre y ésta formó familia con otro hombre, padre de sus hermanos. Tiene problemas con su nuevo padre, no pueden llevarse bien, hay diferencias notables entre este vínculo y el que el padre mantiene con sus hermanos; éstos lo agreden verbalmente, ya que Emanuel los domina físicamente. Su vida transcurre entre el enojo y la búsqueda de una caricia. Pide indulgencia al adulto hasta su próximo arranque de ira.

Entonces, ¿qué espesor tiene el problema de lectura, en el contexto de la vida sufrida de Emanuel? ¿Puede él participar de los relatos de vida del libro, fue

escrito para él? ¿Qué dice ese libro con relación a los padres que quieren más o que quieren menos, al abandono, al enojo, a la humillación, al insulto? ¿Debería el texto contener estos elementos? Además, ¿se pueden incluir los mismos en los problemas de lectura de Emanuel? Si leer es introducirse en el mundo, conversar con él, comprenderlo, ¿que fragmentaciones tiene en sí mismo Emanuel, que no puede articular las sílabas para encontrar un significado que le muestre algo del mundo? Ese mundo, ¿tiene esperanza para él? ¿Querrá comprenderlo, para qué? Emanuel odia la escuela, ama y odia a sus compañeros, los domina pero quiere su reconocimiento y amistad. Se sabe temido, y también odia a las maestras que le piden ya no que lea, sino que se quede sentado.

Entonces, no poder leer no es el problema de Emanuel, el problema es su vida, es él mismo; no poder leer es un tema menor. ¿Esa vida se reduce al problema de lectura? Sin embargo, la misión de la escuela es enseñarle a leer. Pero ¿cómo? No podrá enseñársele y por lo tanto él no podrá aprender, si se ignoran estas situaciones de su vida. O bien la escuela las sabe, pero ¿qué hacer? Sólo se califica el hecho de que no sabe leer.

Sus fundamentales problemas son la soledad, el odio a su padre y a su padrastro, el odio a sí mismo, la vergüenza frente a todos por el desprecio que tiene de sí mismo, la angustia y el miedo al mundo. Pero debe ser enseñado. O por lo menos debe estar sentado en su silla en la escuela. Emanuel necesita ayuda, no sólo pedagógica por ahora, porque pasa el tiempo y se vuelve cada vez más necio, más violento. Pasará algún tiempo y abandonará la escuela. ¿Para alivio de todos? ¿La bandita del barrio lo acogerá como uno más en unos años, dándole un lugar de respeto? Pero allí la violencia oculta la más fuerte de las angustias.

La ayuda que requiere tiene que ser múltiple, pues su singularidad subjetiva denota que hay que abrir una dimensión que tenga efectos curativos; deberá hablar con un adulto, comenzar a depositar esa confianza que por ahora no puede construir sobre la figura de los adultos, pues relaciona el mundo adulto al mundo organizado por su padre. Este adulto que lo escuche será un profesional dispuesto a escuchar y devolver con acciones y palabras lo que necesita esa subjetividad. ¿Qué necesita? Respeto a sí mismo, así la vergüenza se atenúa. Confianza en el mundo adulto, para lograr confianza en sí mismo. Y la escuela, es decir, el orden escolar, puede hacer mucho para lograr esto.

En primer lugar, para lograr que se tome a sí mismo en serio, tiene que haber una respuesta institucional que tome en serio su dificultad, esto es, reconocer el origen de lo que le pasa, saber cuál es la dificultad de origen, hacer las derivaciones necesarias, construir redes entre el sistema educativo y el sistema de salud y protección de la infancia, operar sobre la familia, apelar a equipos interdisciplinarios, ayudar a construirlos; pero también es necesario que la oferta educativa se acerque a su dificultad, esto es, conocer ¿qué sabe, para qué lo sabe, qué hace con ello, por qué lo aprendió y cómo, cuál es su singularidad para aprender, y por qué hace cálculos mentales y sin embargo, no puede leer? En definitiva, ¿cuánto puede ese cuerpo? Esto lleva tiempo institucional, es cierto, líneas flexibles. Pero es necesario revertir la impotencia y las pasiones tristes, el desencuentro entre él y sus capacidades, y hacer desaparecer el resentimiento

creando condiciones para que pueda hacer y pueda pensar. Incluso, es necesario también que el grupo pueda resolver los problemas éticos con Emanuel.

Pues en la vida de la escuela es necesario que los niños-as puedan ellos mismos resolver sus problemas éticos; ello forma parte de la educación, de la formación de sus subjetividades en relación a la libertad, al encuentro de condiciones de igualdad verdadera, de equidad y responsabilidad. Ya que, si se pretende educar para conformar sujetos democráticos y libres, no puede pretenderse dejar todas las decisiones de la vida de la escuela en manos de los adultos.

Una escuela que atienda a la diversidad y la multiplicidad de las singularidades de la infancia debe reconocer que es necesario desarrollar la capacidad de deliberación desde, por ejemplo, asambleas escolares, y permitir de este modo que los niños-as aprendan a gobernar ciertos aspectos de la escuela; debe reconocer, asimismo, que es necesario que aprendan a unir la reflexión a la acción, a encontrar los sentidos y los sinsentidos del orden de la escuela, y si no se adecuan esos sentidos a las necesidades de la institución, cambiarlos. También deben aprender a ser libres, en tanto se es más libre cuanto más conoce el sujeto de sí mismo, de sus afectaciones, temores, etc, a partir de la reflexión.

Aquí también es necesario multiplicar los *entres*, las conexiones novedosas, en tanto atender a la diversidad significa potenciar todas las capacidades y múltiples potencias de todos los niños-as, pues hasta ahora puede ser algo impensable que un niño-a opine sobre la gestión del directivo, pero ¿por qué no?⁸ ¿No ayudaría ello a potenciar su capacidad de crítica responsable, a aprender a enunciar una opinión, a convertirse en un observador interesado, a ejercer su libertad en condiciones de igualdad, a construir una ética moldeada por la escucha mutua; a resolver conflictos sin violencias, a sentirse respetado y con ello respetarse a sí mismo, a saber que la ley se construye con otros, al igual que el orden; a ser autónomo en un grupo que crea sus condiciones de trabajo con autonomía, a encontrar recursos subjetivos que no sabía que tenía? Si el adulto puede tolerar la opinión, ¿no significa un aprendizaje para él, a pesar de su formación específica? Si no puede tolerarla, ¿puede enseñar? Debemos tener confianza en los niños-as y aprender de ellos.

En nuestro mundo, lleno de burocracia y exitismo –burocracia para la cual Emanuel es un número, y en la que ese número ayuda a algunos, o no, a escalar

⁸ El imaginario escolar se construyó en el siglo XIX sobre una concepción de infancia que considera que los niños deben ser tutelados por ser carentes de razón, de juicio, y ya un importante pedagogo de la época, Mercante (1897), dice en su libro acerca del niño: “Es un pequeño salvaje, con todas las cualidades de la humanidad primitiva, cualidades que modifica a medida que crece y llega al estado de adulto, pero en grado muy variable, según el sino hereditario que traiga y la acción externa que soporte” (Mercante, 1897). Considerar al niño como un pequeño salvaje, participando de una concepción de la época, es quitarle toda posibilidad de que su opinión sea respetada. Ese paradigma tuvo fuerte vigencia durante el siglo XX, y por ello comprendemos la educación de generaciones –salvo excepciones, por supuesto– que hacían prevalecer el dictado de un padre, maestro, político (antes que su propia opinión) en la vida cotidiana y en la política, pues su subjetividad se forjó en la infancia con el sentimiento de no ser escuchado y que su propio pensamiento no podía confrontarse con la autoridad; hoy esta educación aún tiene su influencia.

posiciones—, en un imaginario donde la vida concreta de los niños es sólo una abstracción tenue, la experiencia de vida de ciertos niños-as es difícil.

II - Libertad e igualdad para Ezequiel

Si no esperamos lo inesperado, no lo encontraremos.

HERÁCLITO

Ezequiel tiene 11 años. Siempre se aisló de sus compañeros y nunca se integró demasiado a los juegos de los chicos del barrio. En la escuela cursa 4º año, pero sólo sabe algunos contenidos de la primera mitad de 3º año. Cuando está sentado junto a la maestra, su atención está centrada sobre sí mismo y por su temor al fracaso no puede ver qué hay en el libro, pero tampoco, en muchos momentos, puede ver la pizarra. Las palabras dichas, escritas, las lenguas, las historias, los números, pertenecen a la escuela, no puede apropiarse de ellas, no están en su mundo, no puede producir agenciamiento. El mundo de Ezequiel está condicionado por lo que él sabe que representa para los demás: es el último de la clase, fracasa en todas las materias, es el mayor entre sus compañeros, que temen sus actitudes sexuales. Sus compañeros no lo dicen, pero esperan medidas disciplinarias sobre él ante su conducta agresiva y sexualmente exacerbada. La coerción que la institución ejerce sobre Ezequiel produce en realidad cierta reacción de éste sobre los compañeros. ¿Cuál es esta reacción que se agrega a lo anterior? Roba pequeñas cosas de las mochilas de sus compañeros. Lapiceras y otros objetos, y también dinero si lo hay. Él ya no sabe qué significa expresar cuál es su deseo, ni sus esperanzas, ni tampoco qué significa prestar atención, ni mucho menos, que le pasa con su cuerpo, su sexo, su sexualidad.

Ahora bien, si el maestro quiere concebir su práctica desde la instrucción, su tarea no es otra que la transmisión de información a una especie de recipiente⁹, la subjetividad, y ese recipiente, puede recibir esa información, pero también puede no recibirla. Y esa no recepción se relaciona con el examen, la gradación de los saberes, salones de clases cerrados, listas de asistencias, amonestaciones, y se relaciona también con silencios sobre temas fundamentales como el cuerpo y la corporalidad, el sexo, la sexualidad, el género; sin embargo, todo ello forma parte de un sistema de líneas endurecidas, de coerción sobre Ezequiel, creado por la Educación Pública hace muchos decenios. ¿Pero las necesidades de Ezequiel han sido consultadas? ¿Su subjetividad ha sido dañada en algún momento por algún ataque? ¿Cómo dimensionar si hubo daño? Veamos la situación.

Es evidente que en muchas ocasiones en las escuelas no se habla de las conductas reales de algunos niños con relación a la sexualidad; sí se habla entre los adultos de la propia implicación con el tema, de las propias concepciones y de

⁹ “Instrucción bancaria” la llamaba Paulo Freire.

los modos de sanción o afirmación cuando surgen episodios de este tipo. Si prestamos atención a la expresión de Ezequiel, veremos sus ojos apagados, la tensión que se revela en el cuello, la cara endurecida y la mirada fija. Y ello denota una historia de riesgos. Y sabemos también qué producción de subjetividad, qué clase de afectos surgen en un niño-a abusado-a, tristeza (también en sentido spinoziano)¹⁰, vergüenza, desprecio por sí mismo, culpa y pérdida de libertad subjetiva, es decir, de creatividad, de innovación, de juego, de dominio sobre su propio cuerpo.

Esto remite a las condiciones de igualdad, pues, como adelantamos, si partimos de la verdadera necesidad y diferencia que presenta Ezequiel, se reconoce así su derecho a la igualdad verdadera.

Igualdad, libertad y diversidad

Sobre el concepto de igualdad que hemos planteado, puede fundarse una institución que aborde la diversidad. Sobre esa concepción de igualdad, se funda también un determinado concepto de libertad. Y es libre quien puede salirse de las determinaciones asignadas a su rol estereotipado como Ideal, el de alumno que silencia este tema, el de adulto que no aborda estas problemáticas, porque hay un ideal de pureza aún sobre la infancia, creado en otro momento histórico pues el sistema educativo en sus inicios (siglo XIX) se agenció de ese modo de la educación, con esos modelos de maestro y alumno virtuosos¹¹ y con contenidos específicos en correspondencia a la época. Fue un modo de educar, no el único; hubo alternativas que no prosperaron, como la de educadores anarquistas. Pero es necesario dejar en claro que no hay Esencia de Maestro ni de Alumno. Por ello insistimos en que el niño en la escuela acepta las decisiones de otro acerca de qué, cómo, y dónde aprender, y ello lo encierra en un contexto que muchas veces ignora lo que necesita saber.

Es bien sabido que muchos niños han aprendido fuera de la escuela a depender de sí mismos, no así en la escuela, porque lo importante en ésta parece ser que alguien enseña, no lo que enseña ni sus razones, mucho menos cómo lo enseña. Y con ello quiero decir que la diversidad de necesidades, por ejemplo las que presenta Ezequiel, requieren de respuestas específicas, pues podemos pesquisar que, al mostrar esa conducta abusiva con sus compañeros-as, él mismo –probablemente– ha sufrido un daño de origen sexual, dado que esa conducta

¹⁰ Un joven filósofo del Siglo XVII -Baruch Spinoza- creó conceptos nuevos en su época. Entre esos conceptos se encuentra el de "pasión". Él decía que de las muchas pasiones que hay en la vida humana –y en las vidas institucionales, podemos pensar nosotros–, de esas muchas pasiones que existen, por lo menos hay dos que son muy importantes: las pasiones alegres y las pasiones tristes. Y él entendía a la alegría y a la tristeza no como usualmente lo podemos entender nosotros, personas formadas en el siglo XX. Este filósofo entendía que la alegría es una pasión que se genera cuando nos encontramos con cosas o seres que aumentan nuestra capacidad de hacer. Y la tristeza, contrariamente, se produce cuando nuestra capacidad de hacer disminuye, al encontramos con otros que promueven la disminución de nuestra capacidad de hacer. Ver su *Ética*.

¹¹ Para indagar sobre el tema remitirse a Belgich, H. (2006) *Orden y desorden escolar*. Homo Sapiens. Rosario.

que presenta es un indicador importante para fundar una sospecha. Y la institución escolar debe integrar en su imaginario y en sus prácticas modos de detección de estas evidencias; ello la transforma en una institución que conoce la vida de los niños-as. Puede haber sospechas, no afirmaciones ni confirmaciones, pero ya en sí misma la sospecha amerita depositar la inquietud en una defensoría que investigue la realidad de esa presunción.

Con ello no se elimina la turbación de Ezequiel, ni tampoco se erradican las consecuencias de lo ocurrido, sí se puede lograr –con atención especializada– que el niño deje de odiar su cuerpo, no sienta compulsiones inmanejables para someter el cuerpo de los otros, que deje de sentir esa mixtura confusa entre goce y repugnancia sobre la sexualidad. Todas estas afectaciones quitan libertad, retiran capacidad de dominio y autonomía sobre los propios sentimientos, sobre el propio cuerpo –ahora dominado por los actos impulsivos–; pues se encierran los afectos en atolladeros imaginarios que no generan sino repeticiones, que hoy se revelan en estas conductas, pero que en la adultez pueden seguir manifestándose como conducta de abuso hacia otros a quienes siente que puede someter.

La autonomía como ética

Libertad e igualdad, desde la perspectiva de la diversidad, son concurrentes a una ética de la autonomía, pues en cada instancia puede comprenderse que el sujeto es capaz, a partir de sus posibilidades, de crear sus propias significaciones, es decir, puede individual –y colectivamente– hacerse cargo de la creación de sentido de lo que le ocurre. Y en el seno de ese sentido vivirá.

Por ello los roles tradicionales del maestro que no habla ni permite hablar de estos temas, silenciamientos históricos sobre la problemática, fuertemente determinados en el imaginario institucional, crean más fijeza y patologías que salud y libertad (recordemos que esta última se corresponde con la posibilidad que tiene el sujeto de conocerse a sí mismo y de expresare sus afectaciones). Por otro lado, es menester recordar que aquello que se muestra como oposición binaria en la institución, es producto del sistema y de la propia subjetividad del adulto que binariza y jerarquiza a los pares opositivos (el alumno que no presenta estos problemas sobre la sexualidad, jerarquizado respecto del alumno que sí los presenta, sin preguntarse por las causas y genealogía de ese criterio clasificatorio, pues se trata, en la conducta de Ezequiel, de las manifestaciones de una patología grave, que se agudizará si no se aborda adecuadamente).

La diversidad en la escuela no puede convivir con el binarismo, pues éste clasifica y segrega, desconociendo el verdadero origen de la dificultad; asimismo debe desarraigar la concepción y el modo de sentir de la homogeneidad, donde lo que no es igual a la estandarización queda fuera. Es así que binarismo y exclusión son dos características de la escuela tradicional, y ello es solidario con un modo de enseñar y aprender. Neutralizar estas características es una tarea en pensamiento y acción, que nos plantea, en primer término, aclarar que el clasismo se traduce a partir del consumo (y revela la pertenencia de clase social). También el sexismo y el etnocentrismo son binarismos centrales que navegan por el imaginario de la institución escolar actual. Por ello, las diferencias discriminantes

de género son manifestaciones graves de una subjetividad autoritaria en la escuela y en la sociedad.

Las preguntas y el acontecimiento

Ahora bien, si retomamos algunas características de las escuelas que abordan la diversidad, notaremos que la estructura (lo establecido en términos de rígidos preceptos de funcionamiento institucional al modo de líneas duras) es reemplazada por la noción de acontecimiento¹².

En la estructura se incluye el binarismo, las determinaciones que son referencias morales del “deber ser”, más que elecciones de cada sujeto en su libertad de ser de más de un modo. En la estructura se toma como referencia el lugar del alumno, y lo que de él se espera, de acuerdo a un imaginario social que dice de la obligatoriedad de ciertas acciones, de ser enseñado y aprender aquello que se supone –desde el mundo de los adultos– que el niño debe saber. En la estructura no surge la pregunta acerca de ¿por qué no aprende? Se suponen problemas, pero ¿qué se hace con ellos? Si retomamos lo que le pasa a Ezequiel, podríamos pensar que algunas preguntas posibles ante sus actos pueden ser: *¿Qué estás sintiendo, que pensás y experimentás, qué te pasa en el cuerpo?, ¿estás sufriendo por algo que te pasó?, ¿saber esto es muy importante para mí!* Algo bien distinto a decir: *¡Otra vez con lo mismo, andá a firmar a dirección!*

Esta última respuesta, en realidad, remite a un modo de sentir de los adultos en pos de la búsqueda de un registro de repetición de su propia historia y su propia educación; repite y se ilusiona con que así se espanta el fantasma del descontrol, interpretando las situaciones siempre desde el mismo paradigma como modo de controlar la situación; y en verdad termina no pasando nada diferente, creativo, que asombre y permita crear una nueva respuesta, un nuevo sentido, y es esta creación lo que permite el acontecimiento.

Esta subjetividad no registra el paso del tiempo y, de ese modo, desperdicia la oportunidad de recrear. Recrear es abrirse a devenires, esas oportunidades forman parte del movimiento rizomático¹³ de la vida, de sus múltiples sentidos y tiempos, se abren así nuevos territorios en la propia subjetividad, desconocidos para el propio sujeto. El niño y el adulto, en una educación impartida desde la diversidad, acompañarán el paso del tiempo y saldrán de la repetición, con la posibilidad de hacer proyecciones de construcción progresiva a sus autonomías, pues bien sabrán que esto requiere de creación de nuevas vivencias y sentidos,

¹² ¿Qué es el acontecimiento en la escuela? Aclaremos que es aquello que irrumpe donde menos se lo espera y tiene como efecto revelar singularidades, articular diferencias; es un hallazgo que permite abrir devenires nuevos, **modos de sentir diferentes, funcionamientos inéditos**. Puede ser una pregunta liberadora, un acto que obligue a pensar, etc. El acontecimiento es el simulacro que se fuga del mundo de la representación, donde hay un modelo y su copia imperfecta, el simulacro es máscara de máscara, dirá Pardo (1990).

¹³ “Rizoma” es un concepto creado por Gilles Deleuze y Félix Guattari, acerca del cual puede leerse: Deleuze, G. y Guattari, F. (1990) “Introducción”. En: *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-textos. Valencia. Dicho concepto hace referencia a las raíces que brotan desordenadamente, que no siguen un patrón o modelo predeterminado. Estos autores se basan en la misma naturaleza, en tanto en ésta *las raíces son pivotantes con abundante ramificación lateral y circular, no dicotómica* (Deleuze y Guattari, 1990:11).

claros y contundentes, para el logro de un lugar donde crecer y vivir. Ello permite que el acontecimiento surja, quizá con una pregunta a Ezequiel. Cuando en el aula se permite a Ezequiel y a otros niños-as que experimenten libremente la articulación entre el hablar y el sentir, se genera una unidad creativa en la cual el pensamiento se despliega como puede, con interrupciones, con humor, con preguntas, con silencios que denotan reflexiones interiores; así permitimos que la libertad de decir sea un continuo relacionado en correspondencia a que el niño se sienta un igual de sus compañeros. Sabrán qué quiere saber, y qué no quiere saber, o qué teme saber, que no puede controlar lo que le pasa, que disfruta cuando arremete contra uno de ellos, pero siente mucha culpa luego, que tiene conflictos dentro de sí y que necesita un aliado, no para justificar lo que hace, sino para estar en el mundo de otro modo, un aliado para vivir sin sufrir tanto.

Un ejemplo de ello lo encontramos en una reunión programada para hablar acerca de las consecuencias que generaban las acciones de sustracción de Ezequiel. Adrede ese día faltó, sin embargo, en su ausencia, el grupo discutió sobre ello; el debate fue áspero, sin concesiones sobre él. Al tenerse en cuenta las consideraciones que el grupo tenía sobre Ezequiel, fue conformándose la idea de aportar soluciones o intervenciones que se salieran de las consabidas exclusiones y sanciones definitivas –existieron esos pedidos–; gradualmente el debate fue girando hacia la manera de sorprender al trasgresor, y se produjo la construcción de una propuesta inédita; ésta fue aportar cada uno de los miembros del grupo escolar una moneda de muy pequeño valor para dársela a Ezequiel, y ver que efecto tenía esta acción. La motivación de origen estuvo basada en que quizá esta acción le muestre que puede pedir lo que quiere, y dejar en el otro la decisión de dar o no, aunque por el tramado del debate era claro que el grupo entendía que no era lo económico lo que atraía a Ezequiel a robar; algo más allá de eso lo impulsaba a revisar las mochilas, y ello era, según la conclusión grupal, que tenía curiosidad acerca de la vida de los otros, pero no podía preguntar ni hacer amistad; no obstante también invadía las mochilas tal como invadía sus cuerpos, por ello revisaba algo tan íntimo como una mochila. La maestra ponía orden cuando hacía falta, pero se comprometía a ayudar a la intervención con Ezequiel.

Fue grande la sorpresa del chico cuando se produjo la donación entre una compañera y la maestra, y ese acto se acompañó de una aclaración, que el grupo esperaba que el pudiera pedir muchas cosas quizá (materiales y no materiales – jugar con otros, por ejemplo–), se lo escucharía, pero no esperaba que robara ni que invadiera sus pertenencias.

El aliado

El adulto puede convertirse en este aliado, en tanto sepa instalarse como un ser humanizado que intenta humanizar a otro que está frente a él. Y ello no tiene que ver con asumir una posición de psicoterapeuta –quizás Ezequiel necesite de uno–, sino que basta con que se asuma la posición de alguien que puede identificar la compulsión como un problema, lo que es distinto a pensar que Ezequiel es un problema. Alguien que demuestre generosidad y también razones y emociones acerca de lo que genera la conducta de Ezequiel. Este alguien seguramente no puede ser cualquiera, sino un ser que quiere hacer esto y estar

allí, frente a otro que sufre y muestra ese sufrimiento como puede, con dolor y violencia. Este alguien se preparará para ello, y trabajará sobre los acontecimientos, sobre las preguntas acerca de la sexualidad, la vida, la muerte, el dolor, el futuro, la discriminación, la violencia que sufrió. Generará entre Ezequiel y los temas un *entre*, también un *entre* de él con sus preguntas, y un *entre* ambos donde Ezequiel reconozca que se esperan de él esfuerzos sobre sus compulsiones, o bien, si no puede controlarlas, sepa también pedir ayuda. En esos *entres* se hallan los espacios potenciales que permitirían fugas del territorio patológico en el que se halla Ezequiel. Además, las escuelas deben tener aquel tipo de personas que sirvan de aliados entre su personal, que trabajen en ambos turnos, a tiempo completo.

En la determinación de la escuela tradicional, el acontecimiento como singularidad es abordado como una problemática que hubiera sido mejor evitar. Esa singularidad en ocasiones muestra –por ejemplo– un rasgo de Ezequiel, que no puede, desde la lectoescritura, producir su nombre, pues tiene dificultades en la asunción de una identidad de género en correspondencia a su sexo biológico. ¿Ello es contemplado por el currículo? Creemos que en la generalidad de los casos esa dificultad se enmascara, y se difiere hacia otros aspectos, sin embargo, no deja de plantear un interrogante incesante sobre lo que puede pensarse en los términos de la diferencia sexual y lo que no está habilitado para ser pensado, ya que el binarismo continúa su acción implacable. “Serás hombre o mujer de acuerdo a tu anatomía”. Esto no permite igualarse a otros, en tanto la diferencia está descalificada.

Algo similar ocurre con la sexualidad y la posición de género de los adultos, pues es reconocido el ocultamiento de su condición gay al que tienen que apelar los maestros /as para no ser “sancionados moralmente” por padres y autoridades. Otro acontecimiento que revela una singularidad frecuente es aquel momento en que los saberes previos de Ezequiel no son contemplados como tales; las diferencias de clase social en el imaginario de la institución muestran, muchas veces, que son esos saberes los que constituyeron al niño, y son desechados ahora como un resto sin valor. Y no se le otorga la posibilidad de mostrar eso que lo constituye como aprendiente en tanto enseñante. Aprender es la conjugación de esos dos aspectos, de acuerdo a Alicia Fernández. (2000) quien nos dice que el sujeto se coloca en dos posiciones cuando aprende: como enseñante y como aprendiente; estas dos posiciones simultáneas le permite conectarse con lo que conoce, por un lado, y mostrar lo que conoce, por otro, en un intenso trabajo intrasubjetivo.

Dos concepciones acerca de estar en la escuela

Este modo de concebir el aprender es lo que liga a éste al pensar, y sabemos que pensar es apelar al pensamiento del otro para diferenciarse (esto refiere a la intersubjetividad). Por ello es necesario apelar al sujeto enseñante que habita en todo aprendiente, aprender de Ezequiel considerando que sabe y que puede desplegar ese saber. Permitir abrir y hacer circular ciertos saberes, ciertas ideas, que deben imbricarse con los conocimientos establecidos.

Ezequiel tenía la habilidad de tejer redes de pescador¹⁴, el conocimiento de los enigmas del río o de la ciudad, los valores de la vida que transita en el límite de la existencia sin proyecciones, seguramente, promueven saberes vastos, riquísimos en experiencias, ya que le permiten, por ejemplo, a Ezequiel, sobrevivir como no lo podría hacer algún adulto. Ello debe ser incorporado como parte de la experiencia de compartir en el grupo. Salir con Ezequiel y recorrer su tránsito cotidiano por la ciudad, reconocer cuáles son los rincones que más afectividad le provocan, quiénes son sus amigos, qué animales encuentra en su estar en la calle.

Y ello no supone que estos niños son todos chicos en situación de calle. Un niño con una familia relativamente constituida también tiene en su haber un saber hacer prescriptivo (práctico), y en ocasiones también alberga un saber hacer denotativo (teórico). Pero para ello es necesario que se le permita mostrar aquello que conoce, y por otro lado también debe respetarse su derecho a guardar lo que sabe (que no es ocultar, nos dice claramente A. Fernández, 1990). Si no ocurre así, si no se pone en juego el saber del aprendiente con su posibilidad de mostrar-guardar, se instala entonces un imaginario en el que el deseo y el pensar del adulto termina por ser el deseo y el pensar del niño, que queda así atrapado en una subjetividad alienada al deseo del otro, sobreadaptada, que no pone en cuestión el saber del adulto.

Estos saberes que es necesario poner en juego se transforman en acontecimientos (encuentros, imprevistos) que revelan algo de la singularidad en la escuela. Pero para ello, se debe estar siempre a la altura de los acontecimientos; esto significa abordarlos y dejarse penetrar y llevar por el devenir de los mismos. Esto es, en la experiencia educativa, estar con el niño allí donde la singularidad de su saber o de su acción lo instala, y dejarse abordar por su saber particular que dialoga con el nuestro. Ello nos somete quizá a la multiplicidad y nos brinda la posibilidad de salirnos de nuestro propio territorio de conocimiento.

Es verdad que la cerrazón del saber extraescolar y vivencial del niño no es un límite propio del adulto, sino que es un límite de la estructuración de la escuela actual, con el currículo integrado y ordenado en secuencias de progresión inalterables, que privilegia modos de enseñanzas tradicionales y de algún modo mecanicistas. Ante ello, el espacio de la escuela que atienda la diversidad puede construirse sobre la base de un espacio de expansión potencial, es decir, sobre el fundamento de que el espacio escolar está poblado de encuentros y posibles realizaciones que al modo de acontecimientos son constitutivas de la subjetividad del niño.

Y no son determinantes los límites de esa subjetividad en cuanto a su producción escolar, como tampoco tienen límites en ese aspecto las subjetividades que presenten dificultades para aprender. Estas dificultades, es preciso aclararlo, se producen en ocasiones cuando el acto de pensar del niño está sometido al deseo y al pensamiento del adulto. Y ello constituye un acto de violencia soterrada sobre el aprendiente. Respecto del espacio escolar, este no es

¹⁴ Su padre las vendía en un cruce de rutas cerca de la costa, y además, pescaba junto a él para comer.

sinónimo de establecimiento; el espacio institucional¹⁵ es un concepto que permite comprender que cualquier espacio físico se transforma en espacio educativo cuando hay allí una acción educativa que permita aprender un saber, de manera significativa e incorporarlo (transformándolo) como sabido. Esto pone en marcha el proceso creador que es, antes que nada, un proceso de producción de saber hacer –redes, por ejemplo, con sus dimensiones, secretos, usos–, que se muestra como acción sobre el sujeto que le permite a su vez, operar transformaciones sobre la realidad –pescar, comerciar– .

Se van delineando entonces, con relativa claridad, las diferencias entre una y otra concepción de institución. Mientras que en la escuela tradicional se presentan cristalizaciones de las identidades respecto de las clases sociales e incluso sobre el origen étnico, en la escuela que aborde la diversidad, el espacio potencial (flexible, creativo y contenedor) permitirá los corrimientos necesarios para comprender las singularidades y las expansiones subjetivas de los niños y también de los adultos. Ezequiel, sabiéndose reconocido en su saber hacer prescriptivo, podía tener más recursos subjetivos para aumentar su seguridad, sentía que podía ser tratado con más consideración por sus compañeros y se esforzaba en dominar la compulsión a tocar a las chicas.

Es, además, el reaseguro para que esas manifestaciones no sean el fundamento de la exclusión por estar fuera de la norma. Por otro lado, se considerará que las subjetividades se configuran a partir de las posiciones “de los ejes de diferenciación de clase, de raza, de etnia, de género, de edad; y de otros que entran en intersección e interacción entre sí para constituir la subjetividad”, nos dice Rosi Braidotti (1999:45). Esos ejes se desplazan y reordenan de acuerdo a cierto trabajo sobre las subjetividades. Una concepción opuesta es la de considerar a las subjetividades como identidades fijas, inamovibles de sus fronteras y exentas de transformaciones. Si es así, Ezequiel será pronto un adolescente en riesgo de tener conflictos con la ley por su compulsión al ataque sexual.

Un nuevo sentimiento

Lo que permanece irresuelto por lo tanto, en la escuela tradicional, es la construcción de nuevos sentimientos sobre la infancia. Esto significa que faltan nuevas valoraciones y otros posicionamientos institucionales respecto del niño-a que aprende y que constituye en ese acto su subjetividad. Esas valoraciones y posiciones nuevas significan darle lugar a un pensar y un hacer autónomos, en la creación de sentido de su propia vida; con el sostenimiento de los adultos, sin duda, pero desplegando una crítica que le permita elucidar su deseo, su posición en la escuela, y su lugar en el mundo. Donde se le permita existir plenamente, en lugar de establecer el ejercicio valorativo sobre su persona.

Esta crítica se acompaña de una ética que podremos llamar “de autonomía”, en la que la pregunta por el sentido es esencial y también la pregunta por la igualdad y la libertad. Y al hablar de autonomía hablamos de singularidad.

¹⁵ Para la ampliación del concepto remitirse a Saidón, O y O. Kononovich (1991) *La escena Institucional*. Lugar Editorial. Buenos Aires.

Ello nos implica en una consideración del sujeto como potencialidad. Si consideramos esas potencialidades que se presentan como una x, como un enigma, estamos proponiendo una cuidadosa evitación de los modelos normativos que se promueven desde las distintas perspectivas morales. Así también proponemos una distancia saludable de la ética individualista de la ideología del mercado. Pues si ésta promueve que cada uno de nosotros puede hacer lo que quiera, si quiere puede también ser el creador de su propia vida, porque siempre habrá un producto, o un objeto de consumo para la forma de ser que se eligió.

III- ANALIZADORES DE LA INTEGRACIÓN

Di tu palabra y rómpete
FEDERICO NIETZSCHE

Al avanzar en el conocimiento de los procesos de inclusión de niños-as con necesidades educativas especiales en la escolaridad común, encontramos que insisten una serie de enunciados que ha modo de argumentos -casi mandatos- que se dicen desde la escuela común. Algunos de esos enunciados no son sino una especie de síntesis de los modos en que los docentes comprenden los procesos educativos, de enseñanza, de aprendizaje, y con ello revelan aspectos ideativos, conceptuales e ideológicos de su formación profesional¹⁶. Una manera de que el mandato se reposicione de forma constante se constituye a través de la circulación de significaciones de un imaginario social rigidificado, y que convierte a la escuela en el vehículo de un orden único. Se instituye aquí también, privilegiadamente, a partir de la incompreensión de lo que el niño es, una negación de la diversidad y de lo no- significable, es decir, de lo que resulta inasible para el sentido establecido. Y a ello contribuye indudablemente el *habitus* del maestro, pues tal como lo plantean Cervini y Tenti, “si los maestros constituyen una clase social en el sentido de que comparten una alta probabilidad de haber estado expuesto a determinadas situaciones (y no principalmente la familiar originaria, sino también aquella propia de los aparatos de certificación y socialización),

¹⁶ Este conjunto de dichos fue recogido por miembros del Equipo Integrador de la Escuela Especial Instituto Santa María de la ciudad de Rosario (Santa Fe) en su experiencia en integración. Agradezco el hecho de haberlo compartido conmigo pues es una fuente de reflexión de vastos perfiles.

entonces son impensables sin un *habitus* común”¹⁷. Al respecto Pierre Bourdieu dice: “Una de las funciones de la noción de *habitus* es el de dar cuenta de la unidad de estilo que une a la vez las prácticas y los bienes de un agente singular o de una clase de agentes...”¹⁸

Veamos este *habitus* en un ejemplo dado por una docente de escuela común ante la necesidad de decidir los modos de calificar la producción educativa de un niño en proceso de integración. Esta maestra dice lo siguiente: *¿Cómo va a tener muy bueno en la libreta de calificaciones, si tiene adecuaciones curriculares? No puede tener las mismas calificaciones que los otros que no tienen adecuaciones.*

Tenemos aquí una urdimbre de relaciones y de significaciones que forman parte de una unidad de estilo. Por un lado se muestra en el enunciado una determinada concepción de igualdad. Esta manera de entender la igualdad remite a la formalidad de las formas jurídicas donde todos aparecen iguales ante la ley y esas condiciones de igualdad formales, trasladadas a la escuela, indican que se les enseña a todos por igual y se les exige a todos el mismo tipo de rendimiento. Esta igualdad parte de una concepción aritmética, donde todo remite a la igualdad numérica de todos por igual; otro tipo de concepción permite valorar el esfuerzo de cada uno respecto de la tarea, en tanto se reconocen las capacidades y esfuerzos de cada uno en proporción a las posibilidades, esta manera de entender la igualdad se referencia en la proporción geométrica, comprendiendo que a cada cual le corresponde responder de acuerdo a la proporción de sus capacidades, sus saberes previos, etc.

Además, la igualación compensatoria que implican las adecuaciones curriculares, formula un criterio verdadero de igualdad; por ello las calificaciones cumplen con denotar lo que el niño puede, antes que indicar lo que no puede respecto a lo que sí pueden otros. El ya citado Spinoza indicaba con precisión que todos somos iguales, en tanto todos podemos algo; y todos, al mismo tiempo, somos diferentes, pues no todos podemos lo mismo.¹⁹

Valorar lo que cada uno puede es un acto de justeza, que muestra al que aprende que es valorado en sus capacidades. En cambio, si las calificaciones remiten a criterios cuantitativos, en un marco exitista de clasificación, sólo se valora lo que se acerca a la normativización de lo que se debe, el ideal de lo que se puede, al mismo tiempo que se sanciona lo que falta, y ello resulta más importante a la hora de calificar que aquello que sí se pudo lograr.

Otro enunciado que remite al *habitus*, y podemos repetidamente escuchar en la escuela común acerca de la integración es el siguiente: *¡Un maestro para un solo alumno!* (Docente de escuela común).

Sobre este enunciado podemos discernir algunas cuestiones; en primer lugar, la asistencia de una maestra integradora al proceso de escolarización de un niño con necesidades educativas especiales en sí misma no sólo es una

¹⁷ Cervini R. y Tenti, E.; “La estructura perceptiva del maestro en relación con sus alumnos: un estudio exploratorio”. En E. Tenti, M. Corenstein y R. Cervini: *Expectativa del maestro y práctica escolar*. Colección Cuadernos de Cultura Pedagógica. Serie Investigación Educativa. N° 2. Universidad. Pedagógica Nacional. México. 1986. p. 87.

¹⁸ Bourdieu, P.; *Capital cultural. Escuela y espacio social*. Siglo XXI. México. 1997. p. 33.

¹⁹ Spinoza despliega estas ideas en su *Ética* (1963).

estrategia de integración, sino que en términos generales propone *dar a cada cual aquello que necesita, de acuerdo a sus capacidades*. Nuestra concepción platónica y judeocristiana que indica que la carencia, la incompletud, la falta, es lo que caracteriza al ser y ello se revela como sancionable, nos impulsa sólo a reconocer a los que más cerca se hallan del ideal, esto es, los niños-as que no requieren de compensaciones, de adaptaciones de acceso al currículo o curriculares, pues ellos son lo más parecido al adulto que enseña. En tanto éste se toma a sí mismo como ideal. Si un niño-a necesita del auxilio transitorio de un adulto para que con su presencia garantice su aprendizaje, ello puede ser contemplado dentro de las estrategias del proceso de inclusión, y en términos generales remite a la disposición democrática de esa sociedad que hace lo posible para que un niño-a pueda aprender, incluso proponer un maestro-a para un solo niño-a, en tanto éste lo requiera. Esa formulación no expresa sino el lema de una verdadera igualdad de oportunidades. *A cada cual su necesidad, a cada cual su capacidad*, diría un maestro de la sospecha del siglo XIX.

Se escucha con insistencia también: *No estoy preparada para trabajar con estos chicos... Yo no estudié para esto* (Docente de escuela común).

Acerca de este dicho, podemos extraer algunas conclusiones que remiten directamente al *habitus* mencionado y a las limitaciones de orden material que tiene el ejercicio de la docencia, en tanto un niño-a integrado requiere de mayor tiempo de atención, mayor energía por parte de quien enseña, pero las superaciones de esas limitaciones no dependen generalmente de los propios maestros-as; por ello voy a referirme a otro tipo de limitaciones, aquellas que dependen de la formación del adulto que ejerce la enseñanza. Esa formación pareciera no contemplar las necesidades educativas especiales, como si esas situaciones no cupieran en las problemáticas educativas en general, en tanto los niños-as en proceso de integración aprenden –como hemos ya visto en los capítulos precedentes– de acuerdo a sus tiempos subjetivos, a sus capacidades reales; y esos aprendizajes no son lineales, ni espontáneos, ni automatizados, pues dependen de una multiplicidad de factores que promueven a estos aprendizajes como movimientos rizomáticos, divergentes de la norma. Ahora bien, si sólo se espera que los niños-as aprendan sin dificultades, porque se tiene una concepción que *naturaliza* el aprender, esto se traduce en una fuerte limitación sobre las propias capacidades de aquel que enseña, en tanto el ejercicio de su práctica no conlleva la complejidad del aprender, sino que se reduce al esquematismo que asimila edad cronológica correspondiente a un determinado grado de desarrollo psicogenético, y esa correspondencia es un indicador de normalidad. Esta concepción produce limitaciones en el ejercicio de la enseñanza y empobrece la comprensión de los procesos de aprendizaje. En verdad hay tantas variaciones de esas correspondencias como sujetos que aprenden. Podríamos reflexionar en que resulta extraña esa limitación en la formación, pero no lo es tanto, ya que forma parte de los rituales propios de la escuela moderna, con su orden normativizante, sus rituales de examen, evaluación, competencia.

Un dicho que se complementa con el anterior es: *¡No sabés lo que hizo TU alumna!* (Docente de la escuela común a la docente integradora).

¿No revela este decir que esa niña es algo parecido a un cuerpo extraño inserto en un medio que no es ni debería ser propio? Se corresponde con el

anterior enunciado en tanto hay un convencimiento de que no se está preparado desde la enseñanza de la escuela común para el ejercicio de una práctica con niños-as con tiempos y modalidades diferentes para aprender, y por ello no pueden ni deberían estar en la escuela común. Si bien es cierto que no todos los niños con diversidades en sus aprendizajes pueden transitar la escolaridad común, muchos de ellos sí podrían hacerlo en tanto se los conciba con derechos a estar allí. Contrariamente, si se lo piensa y siente como una rareza que impide el *normal* desarrollo de los aprendizajes de los demás niños-as, o bien como una experiencia excepcional que se lleva adelante por que el niño-a promueve pena en el adulto, y el docente tiene *buena voluntad*, la tarea de la enseñanza se desprofesionaliza.

Acerca de la diferencia escuchamos decir: *Este discurso de que todos somos diferentes... los chicos no lo entienden. El niño integrado es el diferente.*

Aquí encontramos la puesta en acto de un mecanismo psíquico, el de la proyección, que promueve que aspectos no conscientes del propio sujeto sean atribuidos a otros. Por mi experiencia, cuando el adulto que enseña siente – no sólo piensa y concibe– que el niño-a en proceso de integración con su diferencia debe estar allí, el grupo de compañeros de ese niño-a también lo siente del mismo modo. Sabemos de los múltiples mecanismos que se despliegan en las escenas escolares, que promueven aceptación, admisión, conformidad, valoración, o bien rechazo, negación, no valoración; y muchos de esas afectaciones parten primeramente del adulto que enseña o de los propios padres (muchas veces de manera inconsciente), promoviendo sus palabras, al modo de un espejo, la duplicación de su sentir en el grupo de alumnos.

Sin embargo también encontramos decires de este tipo: *Me parece que ganó un espacio importante en el grupo: pregunta, opina, levanta la mano. Los contenidos no me preocupan tanto* (Docente de escuela común).

Hemos visto la importancia que tienen en las estrategias de inclusión, la preocupación y las acciones consecuentes acerca de la integración psicoafectiva al grupo, del niño-a en integración. Pues suponer que por el hecho de estar físicamente ya está dispuesto a aprender, es un reduccionismo. La apropiación del espacio simbólico por parte del niño-a es tan importante para aprender como la misma apropiación simbólica de su propia imagen corporal, tal como hemos visto al analizar en este ensayo ciertas situaciones problemáticas que presentaban algunos niños. Así, un niño recién integrado durante los recreos se refugiaba en la cocina de la escuela para hablar con la portera, amiga de su madre, vecina de su barrio; esta búsqueda de un rostro familiar era necesaria para él, en tanto se introdujo en un mundo extraño. Y se debía permitir ello, a pesar de los comentarios de algunos docentes sobre la imposición de límites y prohibiciones acerca de estar en la cocina. ¿Por qué debía respetarse esta conducta del niño? Porque era su modo de sentirse acompañado por un aliado momentáneo, gracias a ello después podrá jugar con sus compañeros, cuando sienta que ese lugar no es hostil para él.

Por último, recordemos que los niños-as en proceso de integración también enuncian junto a sus padres, y maestros integradores. Veamos cada situación

particular. Una niña dice a la maestra integradora: *No quiero que me ayudes porque la seño después me pone ¡Con ayuda!*

Es cierto que los rituales escolares permiten ordenar, clasificar, ubicar de acuerdo a cierto orden, pero también es necesario interrogar sobre aquellos rituales que, al no estar explicitados debidamente ante el niño-a en proceso de integración ni ante el grupo, suman más confusión y falta de discernimiento de cada actor respecto de su lugar. Pues, ¿qué puede interpretar un niño-a que es ayudado diferencialmente en comparación de sus compañeros sino que no puede como ellos? Y en parte es cierto que no puede lo que otros, pero también es cierto que debe valorarse aquello que sí puede, y la diferencia que presenta lo que él sí puede respecto de aquello que pueden los otros no debe borrar sus capacidades de hacer. Pues, como hemos visto, el reconocimiento de lo que somos capaces es tan importante para aprender como la disposición de recursos simbólicos e intelectuales para comprender. Y el grupo de compañeros-as debe saber sobre esto, es una tarea tan importante trabajar estos aspectos imaginarios y simbólicos con el grupo como la misma oferta de contenidos.

Una maestra integradora dice a su vez: *Me voy de la institución pensando: ¡Renuncio! Llegué hasta aquí, yo no puedo... Tal vez otro...*

Los procesos de inclusión son verdaderas estrategias artesanales, y ello no es peyorativo, sino que revelan el modo en que la creatividad de salidas novedosas se sobrepone a la incertidumbre, o la iniciativa de la experiencia nueva resiste a la irresolución y el fracaso, se trata entonces de experimentar las posibles conexiones, estar abierto a lo aleatorio, a la potencialidad; ese constante contraste con la inermidad que denotan las múltiples variables en juego y que impotentizan muchas veces, promueve angustia y fragiliza a los actores institucionales. Sin embargo, esto es también parte de la experiencia de la integración, la del docente que incluye la diferencia, pues él mismo está en proceso, con su práctica, su ideología, sus representaciones, su paciencia y creatividad.

Del mismo modo en que los maestros-as integradores forman parte del proceso, los padres se hallan también en el centro de la escena de inclusión al preguntarse hacia mediados de año, por ejemplo: *¿Qué va a pasar cuando se complejicen los contenidos?*

Estos interrogantes forman parte del proceso, y es necesaria la intervención del equipo integrador al respecto, pues de acuerdo al modo en que se responda puede ayudar al proceso u obstaculizarlo. Ayudan los padres si comprenden que los contenidos más complejos serán presentados en tanto el niño-a sea capaz de comprenderlos, no más ni menos. Se convertirá en un obstáculo esta pregunta si tiene como respuesta que el niño-a debe aprender como los demás, pues ello garantiza cierto orden en el imaginario familiar y esto los tranquiliza subjetivamente en tanto la representación *normalidad* es la que borra las diferencias –que, es evidente, en esta concepción están desjerarquizadas respecto de la homogeneidad del grupo escolar–. Todo ello conforma una verdadera unidad de estilo, un sentido común, ya no de la escuela, sino de la sociedad en general.

IV- LA CLINICA INSTITUCIONAL Y EL EQUIPO INTEGRADOR. ALGUNAS ESTRATEGIAS PARA LA INCLUSIÓN.

Ni método, ni reglas, ni recetas, tan sólo una larga preparación.

GILLES DELEUZE

Entendemos por clínica institucional al conjunto de intervenciones que permiten, en la institución escolar, elucidar los movimientos instituyentes que se producen en la misma. Así, es posible trazar una serie de estrategias a partir del despliegue del concepto y la práctica de la clínica en las instituciones. Propongo que esa clínica resulta, por sus efectos, de suma importancia en los procesos de inclusión de niños-as con serias dificultades para aprender. Aunque ese es un objetivo concreto a alcanzar, los efectos de la clínica remiten también a un reordenamiento del diagrama de fuerzas institucional, con sus líneas duras y sus líneas flexibles.

Las tareas del equipo integrador, a partir de esta clínica, tienen el objetivo de promover, de manera permanente, la constitución subjetiva de los niños en proceso de inclusión; este objetivo engloba la escolaridad, pero no se detiene en ella, ya que el crecimiento de la capacidad de comprender el mundo, saber leer, comprender y resolver operaciones forman parte de un proceso de crecimiento de la subjetividad. Sería un error, tal como lo planteamos anteriormente, que lo que es un medio –alfabetización, por ejemplo– se transforme en un fin. Y si se toma este medio como fin, las dificultades no se allanan, pues no pueden existir aprendizajes plenos y significativos si el niño-a no crece y se desarrolla en otros múltiples aspectos, (juego, capacidad de simbolización, comunicación, expresión de afectaciones, autonomía y capacidad de acción deliberada). Todo ello conforma lo que aquí dimos en llamar identidad existencial.

Las capacidades y las necesidades del niño-a como acciones afirmativas

Esa identidad se construye teniendo en consideración algunos aspectos importantes en los procesos de inclusión; en primer lugar, reconocer las necesidades y las capacidades de los niños-as en proceso de inclusión. Ese reconocimiento –como lo hemos visto– significa comprender la originalidad de la dificultad que presenta el sujeto para aprender, y al comprender esa originalidad se logra reconocer la vida del niño-a como totalidad. Pues en los aprendizajes intervienen múltiples aspectos que se relacionan con los deseos, la inteligencia, la corporalidad, el organismo, de acuerdo a Sara Paín (1980). Veremos esto cuando analicemos un proceso de inclusión.

Esta multiplicidad de cruzamientos entre estas variables nos indica que los modos y estrategias de los procesos de inclusión siempre son originales, adaptados a cada situación, y en cada momento del proceso. No existen estrategias universales, pues el proceso acompaña la construcción de la

subjetividad del niño en integración, y esa construcción es singular. Al tener en cuenta la vida del niño-a tenemos en consideración, al mismo tiempo, aspectos no siempre reconocidos por el imaginario escolar, por ejemplo, cómo el niño siente su cuerpo, sus sentimientos al sentirse fracasar, su vida fuera de la escuela. Cuando abordemos la vida de Lucas veremos la importancia que tienen estos aspectos en la disposición para aprender de los niños-as.

La escuela al escolarizar promueve producción de subjetividad, lo importante en esta producción es cómo la institución reconoce aquello que el niño puede, antes que resaltar aquello que no puede. El no poder del niño se ahonda cuando las capacidades (cognitivas, subjetivas, deseantes), es decir, aquello que lo muestra potente, se eclipsan a partir de colocar en el centro de la escena aquello que supuestamente le falta. Si pensamos en términos de lo que falta, o bien de carencia, estamos en el registro del pensamiento platónico, donde el Ideal respecto de la copia no produce sino falta en ésta, incompletud, insuficiencia, y por qué no, negación de lo que sí puede. Forma parte de la clínica institucional reconsiderar estas habitualidades en el imaginario institucional de la escuela, como veremos. Pues a partir de revertir esa concepción es posible que las capacidades se afirmen como potencias y que las necesidades se registren ya no como negación de las capacidades, sino como enigmas a develar. Ello ayuda a que los niños en integración se agencien de acuerdo a sus propios modos del conocimiento escolar, pues pueden encontrarse con aquello que pueden, encontrarse con lo que saben, con cómo lo saben, para avanzar en un territorio llenos de enigmas.

La escuela integradora

Las tareas de equipo integrador son vastas, hemos visto que reconocer las capacidades del niño-a en proceso de integración es una de ellas, pero se agregan otras, tales como el trabajo institucional en la escuela y el trabajo con la familia y la comunidad. Veremos ahora cómo es posible el trabajo en la escuela, en tanto una de las mayores resistencias a los procesos de inclusión proviene del imaginario institucional y de la formación de los profesionales de la educación. Con ello queremos puntualizar una serie de creencias que forman parte de la vida cotidiana de la institución. Hemos visto cómo el principio de semejanza se relaciona a la concepción platónica de la Esencia, es decir, al ideal de Alumno respecto del cual el niño real que vive, sufre, aprende, se halla en falta. Permitir, a partir de la reflexión institucional y de trabajos grupales e individuales con los miembros de la institución, que éstos reconozcan las necesidades educativas de los niños es ya una tarea ardua.

Un ejemplo de ello, para ser más explícitos respecto del reconocimiento de las necesidades será el siguiente: recordemos la situación, se trata de un niño que se encuentra encerrado en un cuadro de mutismo, sin que responda a los acercamientos de la maestra o el de sus compañeros. En una reunión institucional –ya había avanzado el año– donde se hallan casi todos los miembros de la institución, surge el interrogante acerca de qué hacer con esta situación. Hay datos además que dicen del riesgo social que estaría corriendo este niño fuera de la escuela (su hermano consume drogas y ello puede estar afectándolo). Sin

embargo, analizamos en conjunto que en verdad esta situación de mutismo el niño la presenta sólo en el aula, no así en otros ámbitos dentro y fuera de la escuela. Y concluimos que era probable que al repetir de año, sienta la pérdida de su grupo de referencia, y por ello manifieste incomunicación con su nuevo grupo, demostrando no querer estar allí, no sintiéndose perteneciente al grupo. Ya en la segunda mitad del año, con muy pobres rendimientos escolares, era probable que nuevamente repita de año. Pero lo importante de esta pequeña historia es la posible alternativa que pudo existir, y es que el niño pudo haber continuado con sus antiguos compañeros si se hubiera detectado tempranamente el porqué de su incomunicación en las primeras semanas de clase, y estaría en ese grupo con adaptaciones curriculares en correspondencia a sus contenidos sabidos.

Pero el imaginario, el orden y los rituales institucionales impiden pensar de este modo; no surgen estrategias de paso que permitan al niño continuar aprendiendo de acuerdo al modo en que él se agencia de los conocimientos. Hay un ideal de correspondencia entre edad cronológica, contenidos sabidos, grado escolar. Si una de estas variables se modifica o se altera, hay que volver a la correspondencia al modo de una línea dura que representa la tradición, el orden, lo acostumbrado. En este caso los contenidos no corresponden al año escolar que cursa, y por ello repite de grado, sin embargo, la subjetividad del niño siente esa pérdida del grupo de amigos, no desea estar allí ni aprender y termina fracasando.

Es evidente que a nadie se le ocurrió esa solución de paso porque no existen en el imaginario institucional habilitaciones para dar lugar a tales estrategias. Existen fuertes determinaciones en ese imaginario que impiden la producción de líneas flexibles, que sirvan de pequeños puentes para seguir avanzando, y produciendo encuentros entre el sujeto y el conocimiento, de acuerdo a sus posibilidades, encuentros entre el sujeto y los otros (niños y adultos), en suma, el encuentro entre él y sus potencias para conocer, para socializarse.

Por ello, una de las tareas del equipo integrador es en el seno de la escuela misma, para invitar al análisis de los sentidos instalados en la institución, y preguntar de manera permanente cuál es el sentido de tal concepción, tradición, significación, ritual, orden, y cuánto de ello sirve o no al crecimiento de tal o cual niño-a en situación de dificultad para aprender. Esas preguntas necesitan de un espacio-tiempo institucional e instalar esa cultura de la interrogación de manera gradual, en tanto ello promueve autonomía grupal e individual. Así la escuela puede inquirir sobre esos sentidos puede cambiarlos y lograr adecuar los mismos a las necesidades educativas de los niño-as.

Las familias y la inclusión

Por otro lado, el trabajo con la familia forma parte esencial de las estrategias de inclusión y es parte del trabajo clínico. Veamos esta situación. Daniel, de 6 años, niño con síndrome de Down, ha concurrido a escuela especial desde sus primeros meses de vida para ser estimulado, y lo hace ahora para recibir apoyo de la maestra integradora, y paralelamente concurre a nivel inicial común (además transita por este nivel hace ya unos años). Los padres deciden por su cuenta ingresarlo a 1º grado. En un comienzo la inserción en la escuela

común formó parte de una actitud inconsulta por parte de sus padres. Su jornada escolar fue intensa; no pudo soportar las tensiones y desafíos. Daniel vive en una comunidad muy pequeña, dónde sólo existe una escuela común pública. Hacia comienzos del ciclo lectivo, los padres indagan sobre las posibilidades de que Daniel concurra a 1º año de esa escuela. Ya iba a preescolar en la misma institución. Es aceptado y comienza con su escolaridad común. La escuela especial se anoticia de esa tentativa a través de los padres y sugiere que vuelva a nivel inicial; al poco tiempo comienzan los problemas. Éstos se relacionan con la agresividad que muestra el niño frente a sus compañeros, especialmente las niñas y otros niños de jardín; además alarmaban sus huidas constantes de la escuela para llegar a su casa y para ello debía cruzar una ruta muy transitada.

El nivel cognitivo era el de un niño que comenzaba a alfabetizarse, reconocía los números pero aún no podía operar con ellos. Se muestra inquieto, sin poder encontrar un lugar entre los varones, ni tampoco entre las niñas. Sólo comparte con sus compañeros algunos juegos dónde siempre él tiene un rol pasivo. Esa comunidad pequeña observa expectante qué ocurre con Daniel en la escuela y la familia comienza a creer que su hijo es discriminado por las docentes, o según dichos de sus padres, las maestras no saben qué hacer y por ello, son incapaces.

El equipo integrador seguía la inclusión desde nivel inicial, pues creía que Daniel mostraba capacidades para estar en ese orden flexible que es el jardín; sin embargo, evaluaba que aún no presentaba condiciones subjetivas para estar incluido en 1º año de escolaridad común. Esta integración que se realiza de modo intempestivo, sin ser consultado el equipo, lo deja a éste en una disyuntiva, o sólo interviene si el niño concurre según su sugerencia (fue acordado que concurra a nivel inicial), o bien ya iniciado el año intenta reconocer si existen condiciones para un proceso de integración, corroborando o no lo que dicen los padres. Es así que se opta por la segunda instancia y se visita la escuela, como forma de indagación que hace a la clínica institucional; se encuentra el equipo con Daniel, y especialmente con sus padres. La indagación se inicia con ciertas consideraciones respecto al encuadre escolar, por ejemplo, la miopía de Daniel no fue tomada en cuenta para estar ubicado en el aula. Pero ello es una circunstancia más de todo el proceso, lo que aquí sería necesario plantear es la actitud de los padres de Daniel respecto de la escuela, de los docentes y también respecto del equipo integrador. Veremos cada circunstancia.

En primer término, para asegurar ciertas condiciones del proceso los padres deciden enviar a Daniel a una maestra particular, con quien construye un buen vínculo, pero no debemos olvidar que la relación personalizada entre adulto y niño genera mejores condiciones para aprender. Sin embargo, los padres pretendían que el comportamiento de Daniel en la escuela fuera semejante al que tenía con su maestra particular. Y reprochan a las maestras de la escuela su incapacidad para enseñarle a Daniel, y también las cuestionan por no contenerlo en la escuela. Y comienzan las rivalidades entre esta docente particular, –que además hacía reemplazos en la escuela, y las maestras del niño. Pero bien, ¿a qué responde la conducta de Daniel? El niño se sabe y se siente distinto, y la inserción en un grupo de niños de 6 años, con destrezas motrices importantes, con logros en la alfabetización alcanzados incluso en preescolar, con juegos simbólicos de rica

textura, ahonda la incomunicación entre Daniel y el grupo. Sin embargo, los padres del niño no pueden notar estas diferencias entre su hijo y el resto. Lo que ellos suponen una tarea sin dificultades, como es aprender, en verdad es un proceso delicado, con sus especificidades, alteraciones, imprevistos, etc. Nunca un proceso lineal, previsible, falto de sorpresas. Y esa concepción se relaciona a otra creencia extendida, que la presencia física de Daniel en el seno de un grupo de niño-as sin mayores dificultades aceleraría el crecimiento escolar del niño.

No pudieron tener en consideración –no pudieron escuchar aquello que el equipo les decía reiteradamente– que lo importante para Daniel, no era por ahora sus aprendizajes escolares; éstos, si tienen valor, es porque se conjugan con el crecimiento subjetivo de Daniel, en tanto comprende los juegos de sus compañeros, y puede ser entendido por aquellos porque su lenguaje es inteligible, puede interpretar los símbolos. Huir significaba para Daniel salir de una escena violenta, el aula y su soledad, recogerse en su hogar tenía el sentido de la búsqueda de protección al modo de alguien herido, necesitando de las voces y caras conocidas. Pero ello no podía ser comprendido por los padres, quienes entendían que la permanencia de Daniel en la escuela era cuestión de disciplina, de orden y de acciones del adulto para “hacerse respetar”. Sus propios deseos niegan lo evidente, esto es las capacidades de Daniel con sus tiempos, velocidades y lentitudes, junto a su sufrimiento en la escuela, e impiden que el niño sea protegido, en este caso de los propios padres, porque éstos pueden desear aquello que creen mejor para ellos mismos, pero no coincide esto con lo que necesita Daniel. ¿Qué necesita Daniel?

En primer lugar, necesita que se lo escuche, y aquello que Daniel decía era contundente, y lo decía fuertemente con su comportamiento: no quería estar en ese lugar, ese salón, con esos chicos, estar allí era violento para él. Y lo decía con actos, como lo hacen muchos niños. Quizá hubiera podido expresarlo con palabras, pero los niños saben cuándo los padres están dispuestos a escuchar y qué quieren escuchar. La disyuntiva del amor del otro conmina muchas veces a acciones de sacrificio, porque sabemos qué espera el otro de nosotros. Sin embargo, estas acciones forzadas para mantener el amor del otro –en el caso de Daniel quedarse en la escuela, hacer como si entendiera– sólo producían en un determinado momento la reacción contraria, la huida riesgosa y la búsqueda de protección. Es decir, la búsqueda de lo que no podía encontrar, porque no lo tenía, esto es, padres protectores y cuidadores del frágil crecimiento de su hijo. Aquí nos encontramos nuevamente con los afectos tristes, pues todo el encuadre no producía sino el alejamiento de Daniel de sus capacidades reales; se desencontraba con sus potencias. En tanto no podía componer aquello que sí podía con el medio.

Además, entendemos a la agresividad de Daniel sobre las niñas y los más pequeños como un modo de reacción frente a la violencia que él mismo sentía, pues le mostraban los adultos cómo se podía ser violento con los más pequeños, siendo él víctima, tratando de forzarlo a una situación en la que no podía componer; entonces él era violento con otros.

La proyección que hacen los padres sobre la escuela, responsabilizándola de no lograr que Daniel permanezca dentro de ella y también de no poder enseñarle –hubo acusaciones de discriminación– en verdad forma parte de una

compleja construcción psíquica que consiste en depositar fantasías persecutorias en otro para no reconocer aquello que resulta sin duda doloroso, los tiempos distintos que su hijo tenía respecto de una escuela con características de normalización. Es cierto que las maestras no sabían qué hacer; y que fue una irresponsabilidad de los directivos acordar esta inclusión espontánea, sin el apoyo de un equipo multidisciplinario. Pero el niño no fue discriminado, sí fue mal atendida su diversidad, sus necesidades educativas, y lo que es más importante, su derecho a construir una subjetividad sana a partir del respeto a sus tiempos y necesidades.

En verdad, no podía continuar esta situación, según el equipo Daniel debía continuar su escolaridad en nivel inicial hasta que su crecimiento subjetivo indicara que podría estar en condiciones de incluirse en 1º grado

Bibliografía consultada:

- Belgich, Horacio; *Niños en integración escolar. Hacia una lógica democrática de los procesos de inclusión*. Homo Sapiens. Rosario. 1998

-----; *El trazado de la diferencia en la escuela (tesis sobre la diversidad y la infancia)* -Laborde ediciones. Rosario. 2001.

-----; *Los afectos y la sexualidad en la escuela (hacia una diversidad del sentir)*. Homo Sapiens. Rosario. 2002.

-----; *Escuela, violencia y niñez. Nuevos modos de convivencia*. Homo Sapiens. Rosario. 2003.

-----; Compilador. *Reflexiones sobre la práctica docente en los procesos de integración escolar*. Homo Sapiens. 2007. Rosario.

- Bourdieu, Pierre; *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Taurus Humanidades. Madrid. 1988.

-----; *El sentido práctico*. Taurus Humanidades. Madrid. 1991.

-----; *Capital cultural. Escuela y espacio social*. Siglo XXI. México. 1997.

- Bourdieu, P. y Passeron, J. C.; *La reproducción*. Barcelona. Laia. 1977.

- Bourdieu P. y Saint Martin M.; "Las categorías del juicio profesoral". En *Actas de la Recherche en Sciences Sociales*, N° 3. París. 1975. Traducción E. Tenti.

- Braidotti; Rosi; *Sujetos Nómades*. Paidós. Bs. As. 1999.
- Castoriadis, Cornelius; *Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto*; Barcelona, Gedisa, 1989.
- ; *Diarios Clínicos. La infancia institucional*. Bs. As. Ediciones Diarios Clínicos. 1992a
- ; *El psicoanálisis, proyecto y elucidación*. Nueva Visión. Bs. As. 1992b.
- ; *El avance de la insignificancia*. Bs As. Eudeba. 1998
- ; *Figuras de lo pensable*. México. F. C. E. 1999.
- Deleuze, G.; *Lógica del sentido*. "Undécima serie: Del sinsentido". Barral. Barcelona. 1971.
- Deleuze, G. y Guattari, F; *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pre – Textos. Valencia 1988.
- Deleuze, Gilles, Parnet Claude; *Diálogos*; Valencia, Pre-textos, 1980.
- Doltó Françoise; *La imagen inconsciente del cuerpo*. Paidós. Bs. As.. 1986.
- Donzelot, Jacques; *La policía de las familias*. Valencia. Pre-textos. 1990.
- Fernández, Alicia; *La inteligencia atrapada*. Buenos Aires. Nueva Visión. 1992.
- ; *Los idiomas del aprendiente*. Nueva Visión. Bs. As. 2000.
- Fernández, Ana M. *Ética, amor y violencia en la constitución de la subjetividad*. IX Congreso Metropolitano de Psicología. "Niñez y adolescencia hoy" Bs. As. 1997.
- Foucault, Michel; *Historia de la sexualidad. I La voluntad de saber*. 15º edición. Siglo XXI. México. 1987.
- ; *Vigilar y castigar*. Bs. As. Siglo XXI. 1992.
- ; *Los anormales*. F. C. E. Bs. As. 2000.
- Mannoni, Maud; *Un lugar para vivir*. Crítica. Barcelona. 1989.

- Paín Sara. *La génesis del inconsciente*. Nueva Visión. Bs. As. 1984.
- Palamidessi, Mariano; "Currículum y problematizaciones: moldes sobre lo cotidiano" en: *Textos para repensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela*. Compiladora : Silvina Gvirtz. Santillana. Bs. As. 2000.
- Rancière, Jacques; *El maestro ignorante. Cinco lecciones para la emancipación intelectual*. Laertes. Barcelona. 2003.
- Rodulfo, Ricardo; *El niño y el significante*. Paidós. 1991.
- Spinoza, Baruch; *Ética*. Aguilar. Bs. As. 1963.