

VOLVER A PENSAR AL SUJETO DE LA ESCUELA ESPECIAL

CONCLUSIONES

Producir sobre realidades

I

Se intenta enmarcar esta producción en una serie de conceptos que permiten conocer la realidad institucional de la escuela especial, en sus articulaciones e intercambios con la escuela común.

Es posible asentir con cierto pensamiento que para comprender las realidades existentes se buscan conexiones y relaciones entre las cosas, entre los seres y entre los seres y las cosas; las fuerzas que buscan afectar y ser afectadas, expresar ese grado de potencia que somos.

Para abordar la realidad singular de un niño-a, de un grupo y de una escuela es conveniente prestar atención a la potencia de ese niño-a, grupo, escuela, es decir a lo *que puede*, no como expresión acabada, que se da de una vez y para siempre, sino como variación continua, según las condiciones inmanentes en las que viven y se expresan esas singularidades, según las contingencias contextuales, biográficas e históricas en las que se enmarcan.

Se reitera que: potencia es lo que cada subjetividad puede hacer, desear, pensar; no es fija pues depende del encuentro con otro, con otras fuerzas con las que sea posible componer, entiéndase aprender -si nos atenemos al escenario escolar-.

La potencia es una parte intensiva que va a establecer la capacidad de afectar y ser afectado, en cambio el poder –como fuerza de dominación- ejercido desde un sistema, de la burocracia y también de los rituales, es lo que impide ese encuentro con lo que podemos. Esa es la diferencia entre potencia y poder, y en ese sentido, los poderes son siempre generadores de tristeza, pues separa a las subjetividades de aquello que pueden¹.

Todos podemos, lo cual no significa que todos podemos lo mismo, podemos cosas diferentes, de esta manera, se está en condiciones de afirmar que existe una multiplicidad de modos en que las subjetividades investigan, expresan y producen conocimientos sobre la realidad. Se puede, según los afectos, según las relaciones que componen o descomponen, pero cada vez que una afección efectúa nuestra potencia, lo hace tan perfectamente como puede, como es posible en función de las circunstancias.

Entonces la potencia, el deseo, el sentir, es decir, las acciones y los afectos pueden variar según experimentemos encuentros alegres que aumentan nuestras potencias de actuar y encuentros tristes que las disminuyen.

Se podría recordar el ejemplo de la tensión de una niña que frente a resolver una multiplicación y no recordar las tablas la hace comerse las uñas y deambular en el aula molestando a sus compañeros en busca de ese resultado

¹ Pensemos en las exigencias de la escuela común, por ejemplo la de escribir en letra cursiva en tercer grado cuando ello ha generado derivación a escuela especial.

pero, la misma niña, frente a la escritura de un relato, permanece en su lugar produciendo una larga historia rica en imágenes.

Es frecuente que una subjetividad aprendiente exprese aumento de sus potencias de crear en algunas áreas curriculares y en otras sienta disminuidas sus conexiones con los docentes y con los conceptos que proponen, produciéndose en algunas ocasiones inhibiciones y fracasos escolares si no se reconocen los signos que expresan esa variación de potencia.

La potencia se relaciona ya no con la expectativa -la potencialidad-, sí con los grados de cuánto podemos, con quiénes, en qué lugares, y abundamos en ejemplos de ello en este documento. En el ámbito educativo es habitual que se haga referencia a la potencialidad o potencial de un niño-a para indicar que en función de lo ya existente en él-ella cabría la posibilidad de que desarrolle otras posibilidades que serían independientes de los actos de enseñanza, remite a una capacidad orgánica disponible o no y de allí las consideraciones sobre si alcanza o no cierta norma. En cambio, la potencia es una fuerza inmanente a los encuentros, y es según ellos que pueda variar y expresarse, de allí que no estamos pendientes de diagnósticos que cierran las miradas y prescriben acciones sino que nos preguntamos cada vez qué puede un cuerpo, entendiendo a éste como composición de fuerzas no como organismo. Qué puede el niño-a y el-la docente, la familia y la escuela, qué afectos se dan en esa relación que aumenten o disminuyan la potencia. Muchísimos ejemplos muestran que un-a niño-a puede con una maestra y con otra no, con un área y otra no, una escuela y otra no, un día y otro no. Se trata de afectos², es decir de variaciones, de pasos de la potencia, constituye un sistema de conexiones. Entonces es necesario explorar esas variaciones -aumentos y disminuciones- de que son capaces los encuentros entre los conocimientos y los aprendientes y los enseñantes, cómo funcionan, si se acoplan, si se descomponen, si se aproximan, si se inhiben, por ejemplo.

Los afectos como variaciones, como sistema de conexiones que generan los encuentros están conectados con los conceptos. Ya se ha señalado que los conceptos, las ideas no son entidades abstractas sino que son intensidades, fuerzas que afectan, están formadas sobre la variación continua de los afectos, la idea no está desligada de la afectación, entonces no hay separación entre teoría y práctica. Concepto - afecto producen variaciones en el hacer, sentir y desear, pues los conceptos modifican el modo de percibir, nos permiten descubrir nuevas cosas y con ello cambiar el modo de sentir, una nueva manera de recortar el mundo. Más aumenta mi potencia más apto soy para percibir y esto no es una dotación genética, ni determinante, ni trascendente sino que es inmanente a los encuentros y a su expresión.

Marisa tiene 9 años, cuando se enoja o se siente en peligro huye del aula, se esconde o deambula por la escuela, curiosear en la sala del nivel inicial, retorna si alguien la convoca o cuando su enojo afloja. Se apasiona con un dibujo animado que ve por televisión sobre la vida de los dinosaurios, posee mucha información que articula con los conocimientos de 4° grado sobre la clasificación de los seres según su alimentación y su contextura ósea, mientras juega con ellos advierte diferencias entre herbívoros y carnívoros, entre bípedos y cuadrúpedos,

² Para Spinoza afecto no es sentimiento sino variación de la potencia de existir, afecto es un paso.

entre agresión y juego, entre amistad y peligro, investiga, relata, elige su futura profesión. Con su jugar escenifica sus saberes y también las consecuencias de relaciones con pares y adultos que intentan imponer, expresa las variaciones de su potencia según las condiciones, según el clima institucional que en ocasiones altera los humores y en otras propicia encuentros amables. En el juego reconoce quienes pueden estar juntos y de quienes tener cautela (los herbívoros de los carnívoros y éstos de sí), mientras elige sus amigas (pares y adultos). En este devenir niña se hace más potente en tanto los conocimientos le permiten percibir que la amenaza y que no.

La vida es potencia y desde allí se piensa a las subjetividades³, a los procesos de subjetivación, tratando de liberar la vida potencia allí donde aparece atrapada, congelada, detenida, impedida, haciendo una intervención más sobre las intensidades que sobre las significaciones, explorando, indagando las fuerzas que podrían animarla, arrancarla del desconocimiento, de la apatía, de la confusión, desbloqueando para dar paso a esas fuerzas, afectos y percepciones.

II

Sensibilizar a un mundo

Acerca de la diferencia entre sensibilización y concientización, se relacionan de manera íntima, sin embargo, se procura utilizar el concepto de sensibilidad en tanto este conlleva la posibilidad de hacer consciente ciertos aspectos que no lo son en nuestro psiquismo.

Partimos de los modelamientos inconscientes que realiza el imaginario social sobre los modos de sentir, pensar, decir y desear de las subjetividades. Además, sostenemos que la subjetividad no puede reducirse al psiquismo, sí lo incluye, pero es más que eso, es el psiquismo en un contexto histórico social.

Sabemos, también, que cada período histórico determina modelamientos de acuerdo a un conjunto heterogéneo de líneas. Tomemos por ejemplo en el siglo XIX, en la naciente modernidad en nuestra región, se instala con fuerza una determinada concepción de la infancia y también acerca de lo que es normal y de lo que no lo es. Veamos cómo esto puede estar inscripto en las interpretaciones de uno de los pedagogos más reputados de fines del siglo XIX, Víctor Mercante, quien dice en su libro *La educación del niño y su instrucción (Escuela Científica)*: “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

³ Pal Pelbart señala que la subjetividad no es algo abstracto. “Se trata de la vida, y más precisamente de las formas de vida, de los modos de sentir, de amar, de percibir, de imaginar, de soñar, de hacer pero también de habitar, de vestirse, de embelesarse, de gozar, etc. Si es un hecho que la producción de subjetividad está en la médula del trabajo contemporáneo, lo que ahí se pone en juego es la vida” *Filosofía de la deserción*, pág.98. Tinta Limón.

soporte⁴. Esto supone un modo de sentir sobre la infancia por parte de los adultos en el marco del paradigma positivista civilización-barbarie, en tanto los niños (cerca de los primitivos para esa corriente de pensamiento) sólo debían obedecer a los adultos, pues sin obediencia eran peligrosos, imaginativos, igual que las masas populares. Este modo de sentir y de pensar acompañó con su modelamiento a muchas generaciones de adultos durante el siglo XX.

En síntesis, el medio inmediato debía operar sobre el niño, ya que era considerado un ser potencialmente peligroso, y el dispositivo privilegiado para ello era la educación. Seguir la educación era seguir el camino del crecimiento de la humanidad. Este hombre sin sentido moral, (el niño), se acerca riesgosamente como ser inferiorizado, al criminal. Este fue una forma de crear modos de sentir y de pensar sobre la infancia.

Además de la educación había otros instrumentos para corregir desvíos. Posteriormente intelectuales que dieron un fuerte impulso a la psicología en nuestro país, como Rodolfo Senet, no dudan en afirmar, basados en la concepción anterior, que: “La eficacia de la educación como medio de desviar y aún neutralizar taras patológicas, cargadas, así como para contrarrestar una adaptación social perniciosa (...) está perfectamente comprobada (...)”⁵.

Así, toda intervención es educativa, y es, además, psicológica; pues actúa sobre procesos de conocimiento, desarrollo de aptitudes y conductas.

La escuela encarna los ideales de racionalidad de la cultura occidental y la norma se instituye sobre un ideal que se conforma en el hombre blanco, adulto, que pertenece a esa cultura occidental valorada. Y por ello es ciudadano.

Pero esto también se relaciona, con el concepto de normalidad, y aquí debemos contextualizarnos en el marco de una sociedad (siglo XIX) que privilegia la producción material de bienes materiales y culturales, aquél que no estaba apto para producir era invisibilizado, encerrado; esa invisibilización promueve modos de sentir, en tanto el que era portador de signos de “anormalidad” o de “taras” o de “indocilidad” era excluido del sistema escolar.

Esto tributa a una idea de pedagogía nacional argentina, con la consolidación de una determinada cultura escolar, con nuevas significaciones para los niños y niñas. Sobre esas significaciones, y para reconocer los andamiajes imaginarios y simbólicos en los que se funda la aparición de la formación de una nueva ciudadanía, es que la “educación completa del niño –alumno se concibe como una educación física, intelectual y de los sentimientos. Esta última, identificada con la educación moral y estética, se convierte en el marco dentro del cual se plantea el problema de la indisciplina escolar”⁶.

Es importante recordar, además, con M. Foucault, la distinción que él hace respecto de los actos y el código moral. Así “Debemos distinguir el código que determina qué actos están permitidos o prohibidos y el código que determina el valor positivo o negativo de las diferentes conductas posibles. Además, el código

⁴ Mercante, Víctor; *La educación del niño y su instrucción. (Escuela científica)*. Imprenta Mignot y Ortiz, Bs. As., 1897.

⁵ Senet, R.; *Elementos de psicología infantil*. Cabaut y Cia, Bs. As., 1911. “Prefacio” reproducido por Vezzetti. *El nacimiento de la psicología en la Argentina*. Punto Sur, Bs. As., 1988, p.124.

⁶ Devoto, F.y Madero, M.; *Historia de la vida privada en la Argentina*. Taurus, Bs. As., 1999, pp.145, 146.



moral tiene otro aspecto (...) el tipo de relación que se debe tener con uno mismo, lo que yo llamo ética y que determina cómo el individuo debe constituirse a sí mismo como sujeto moral de sus propias acciones”⁷. Es decir, que se procura, de acuerdo a esta última cita, que se constituya una ética de acuerdo a la conformación de un sujeto moral.

En aquella concepción la indisciplina se asimila al desvío, a la evolución anormal que se aparta de lo normativo y de lo moral, acercándose así a un estado patológico. Se relacionan entonces, discursos que remiten desde lo académico a la prevención de conductas desviadas y que sostienen que la indisciplina, si no es corregida termina en degeneración.

Rodolfo Senet dice: "Los exámenes practicados (...) constatan que el 50% de los niños indisciplinados, viciosos o delincuentes, son degenerados más o menos típicos (...) (y) no pueden quedar librados a los medios educativos empleados con los normales”⁸.

Podríamos preguntarnos ¿Qué de esos sentidos están aún presentes en el imaginario escolar cuando hay niños repetidores, con dificultades de adaptación al encuadre escolar, con tiempos diferentes para aprender, y el discurso escolar los patologiza, considerándolos desviados del normal camino? Y esta concepción, cómo se relaciona con la noción -¿aún presente?- de que los niños son seres primitivos, imperfectos, que llegan a ser sólo racionales con la educación y lo logran en la adultez. Hay niños/as y adolescentes que dicen verdades que conmueven.

Nuestro objetivo es lograr una sensibilidad que permita captar signos de la diferencia que el otro presenta, no para clasificar, ni para comparar, sino para incluir. Esto supone dejar atrás los modos de sentir excluyentes que modelaron nuestras subjetividades.

Esto nos remite nuevamente a la diferencia entre reconocer los modelamientos del modo de sentir la normalidad, con otro modo de sensibilizar, pues lo inconsciente se modifica no por voluntad -la concientización y racionalización-, y sí por intervenciones que promueven nuevos modos de estar sensibilizados sobre las singularidades y donde la diferencia ya no resulta peligrosa.

III

De la pedagogía correctiva a una pedagogía de la sensibilización. De las adecuaciones a los mapas curriculares.

Teo recorre la sala con su mirada amarrado a una silla de ruedas que lo sujeta y presenta como un modo de existencia en el escenario escolar. Su cuerpo se escurre entre lo ortopédico con gestos que expresan su intencionalidad comunicativa con un intenso flujo de babas que buscan encuentros con otros

⁷ Kaminsky, G.; *El yo minimalista. Conversaciones con Michel Foucault*. Edigraf, Bs. As., 1996, p. 63.

⁸ Senet, R.; Op. Cit., 1911. Reproducido por Vezzetti. Op. Cit., p.124.

cuerpos. Los docentes - y algunos niños-as imitando a las acciones de los adultos- reaccionan limpiando esas babas que terminan territorializando su propio cuerpo. ¿Cómo diferenciar la pedagogía correctiva que limpia esas babas como algo que no debe estar ya que percibe una descomposición del cuerpo, de una pedagogía capaz de preguntarse qué de lo vital siente y ve en él?. Diferenciación que permitirá un abordaje diferente a la pregunta ¿por qué a Teo se le caen las babas?. Si se interpreta el babear como una respuesta únicamente orgánica se lo está silenciando como signo de expresión gestual de una existencia que intenta provocar encuentros subjetivos. Desde dicha perspectiva, se producirían cuerpos inertes, inválidos, impotenciados, con gestos desprovistos de sentidos. En cambio, si la institución es capaz de sensibilizarse ante este signo, captándolo como expresión gestual, como potencia comunicativa, afirmativa, como signo de una sensibilidad obstinada en expresar su vitalidad, está liberando un devenir inteligente⁹.

Existen campos disciplinares que violentan a las infancias contemporáneas a través de diagnósticos –rótulos, estigmatizaciones- como TDA/TDHA, significantes universales que patologizan¹⁰ a niños-as y jóvenes al interpretar como atención deficitaria y distorsionada a formas existenciales de estar en el mundo, el cual les impone “la socialización a través de la dispersión de estímulos”¹¹. Las razones por las cuales estas poblaciones patologizadas son retenidas en la escolaridad común¹², excluidas o derivadas a escolaridad especial encuentran su fundamento en la homologación de “déficit atencional como déficit en los aprendizajes” y consideran a los movimientos como obstáculos para el aprender. El gesto corporal reducido y enunciado como un movimiento y deambular errático, alteraría el orden escolar y pedagógico. Nos preguntamos ¿puede la escuela común componer un cuerpo sensible capaz de alojar a estas cartografías subjetivas?. La producción de un cuerpo sensible implica crear condiciones, como por ejemplo, el aula como espacio que deviene patio, biblioteca, cocina, paseos, donde se posibiliten encuentros compositos entre subjetividades aprendientes, subjetividades enseñantes y objetos de conocimiento, produciendo un devenir inteligente cuando dichos encuentros aumentan la producción deseante, cognitiva, lingüística, generando afectos alegres. Los pensadores como Deleuze, refieren “cuando uno aprende, es porque

⁹ Ver en el documento “Devenir Inteligente”, pág. 45

¹⁰ Ver en el documento “Patologías de nuestro tiempo”, pág. 36.

¹¹ Duschatzky, S.; Fuente: El Diario de Paraná; Noviembre 20, 2007.

¹² Nos encontramos con instituciones escolares que ante determinadas problemáticas, deciden retener a los chicos en la institución solicitando a los padres la realización del trámite del Certificado de Discapacidad, el cual garantiza tratamientos, incluida la figura de la maestra integradora acompañando en el salón.

percibe de otra manera la realidad” (...) que “modifica una potencia de existir; pudiendo disminuirla o aumentarla.”¹³

Aprendizaje y signos mantienen entre sí una relación inmanente ya que éstos son los que sacuden al pensamiento, problematizándolo y obligándolo a nuevas creaciones. Si un niño-a puede aprender en contextos diferentes al aula, la escuela tendrá que dejarse impregnar por estos signos a fin de poder transformar y flexibilizar el espacio tiempo organizacional y curricular de modo que deje de ser fijo, dominante y de control, para convertirse en un espacio tiempo móvil que garantice el despliegue de la potencia de las singularidades individuales y colectivas.

En este plano de flexibilización de lo organizacional y curricular, es necesario ser sensibles ante la diferenciación entre adecuaciones y mapas curriculares. En las adecuaciones es el adulto quien determina a-priori qué tiene que aprender un niño-a, joven, cuándo, cómo y qué y cómo evaluar. Las adecuaciones curriculares se sostienen en una estructura curricular jerárquica de modo que su implementación implica la interpretación de un desajuste curricular por parte de una subjetividad aprendiente, siendo necesario desde la práctica pedagógica adecuar el/los objeto/s de conocimiento. Muchas veces adecuar es sobrecodificar, es decir, estabilizar y ajustar el orden curricular a través de restricciones, reducciones y/o añadiduras de contenidos curriculares. Desde dicha perspectiva, podemos decir que se piensa en la carencia, en lo que le falta a una subjetividad aprendiente, funcionando las adecuaciones como ortopedias curriculares produciendo una propuesta curricular paralela, anulando el devenir curricular.

Los mapas curriculares no se construyen con anterioridad, devienen. Hay interrogantes que orientarían este devenir: ¿cómo aprende una subjetividad?, ¿con quién?, ¿con qué objetos de conocimiento se conecta y cómo se conecta?, ¿qué velocidades y lentitudes expresa con los objetos de conocimiento?, ¿dónde aprende? Preguntas que permiten a la subjetividad del adulto, en tanto enseñante, explorar y construir hipótesis pedagógicas que modifiquen rituales, habitualidades, diagnósticos, acciones, sin intentos de cambiarle la velocidad a un-a niño-a sino acompañando ese modo de aprender. Los mapas curriculares constituyen un modo de conexión y composición de aspectos subjetivos¹⁴ –tanto de los aprendientes como del enseñante-, pedagógicos, espacio temporales, grupales, institucionales, que no pueden reproducirse porque constituyen pura experimentación, donde el enseñar y el aprender devienen produciendo diferentes

¹³ “Concepto/ afecto/ precepto” Clase de 1983 en Vincennes.

¹⁴ Pensemos en Teo y en la producción de mapas curriculares a partir de aquel gesto, el babear.



sentidos tanto a los objetos de conocimiento como a los singulares procesos de subjetivación.

Los mapas curriculares abren múltiples relaciones, de modo que Matemática se puede enseñar en la hora de Lengua y los/as maestro/as de Educación Física y de Plástica también enseñan Matemática. Es así que los mapas curriculares establecen conexiones transversales entre las áreas, son abiertos, susceptibles de modificaciones y construyen los modos de singularización en que los procesos de enseñanza y aprendizaje se actualizan en cada escena pedagógica.

IV

Sobre un diagnóstico

Los tres enunciados, escuchados más frecuentemente, que sintetizan el diagnóstico sobre lo que les ocurre a los niños y niñas del nivel primario:

- No comprenden las consignas
- No hablan
- No aceptan las normas de convivencia

En primer término, estas presunciones diagnósticas remiten a complejas composiciones de elementos, y sus conexiones, entre ellos, por ejemplo, en la no comprensión de consignas pueden intervenir aspectos deseantes, recursos simbólicos que dispone la subjetividad del niño-a y que se relaciona con la producción deseante, la situación de su organismo, transversalizado por ambos aspectos y que se corresponde con la construcción de su imagen corporal y principalmente con la producción de subjetividad en relación a la tecnología. Nuestro tiempo histórico social se caracteriza por signos que denotan una profunda crisis que se corresponde con la precarización, es decir, la inermidad que fuerzan a las subjetividades contemporáneas que están expuestas a la competitividad; un signo de la época es el ataque de pánico, dice Berardi “es una patología en aumento sobre todo entre las mujeres de jóvenes generaciones que en los últimos años están implicadas (...) en condiciones de precariedad y de exasperada competitividad, dentro de los ciclos del trabajo cognitivo”¹⁵.

Ello afecta más al mundo adulto que al universo de la infancia y la adolescencia, pues estos últimos pueden comprender esos signos y prepararse para esa inermidad y comunicarse, por ejemplo, a pesar de ese contexto, con muchos lenguajes, de variados modos; las diferencias entre las interpretaciones de un mundo y otro son importantes, mientras los adultos estamos explorando los nuevos modos de interpretar, niños-as y adolescentes ya han conformado modos de interpretar al mundo e interpelarlo.

¹⁵ Berardi, F.; *Generación pos-alfa. Patologías e imaginarios en el semicapitalismo*. Tinta Limón. Bs. As. 2007, p. 83

Son diferentes agenciamientos -funcionamientos- es decir, distintas formas de conectar elementos, discursos, sensibilidades e impresiones subjetivas. Los adultos estamos en tránsito a interpretar, los niños y adolescentes se instalan con afirmación en los nuevos modos de comunicarse y expresar sentimientos.

Tomando por caso a aquella niña cuya madre le comunicó que deseaba ir a vivir con su novia y conformar una nueva familia, el primer acto de la niña fue pedir un lápiz y un papel, y dibujó un afuera hostil, con rostros asombrados y algunos de ellos peligrosos, y un adentro dónde las figuras humanas están sonrientes y se toman de la mano -¿su nueva familia?-. Esa es una interpretación de consignas sociales, imaginarias y simbólicas de una niña de cinco años. ¿Contemplan los currículos las nuevas familias?

Por otro lado, con otras edades interpretan consignas que los reenvían a crear páginas en Internet, a crear vínculos en Facebook, a chatear de manera simultánea con varias personas, rompiendo la textura subjetiva moderna de la secuencialidad espacio temporal.

Es así de complejo no interpretar consignas. ¿Los adultos que son enseñantes, las interpretan cuando se quedan algunos minutos en la sala de profesores de una escuela media después de que se señala con un timbre que hay que volver a clase? ¿Estarán cansados? Quizá, ¿Y los adolescentes, pueden estar cansados? ¿Pueden retrasar ir a clase con ese argumento?

Además, ¿desea el niño comprender? ¿Quién enuncia la consigna, cómo lo hace y para qué lo hace? ¿Cómo desea que el otro aprenda?

Tomemos un aspecto, el de la lectura de un niño que llamaremos Emanuel, para reconocer cómo interpretan algunos niños un texto o una consigna. 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 en la escuela. 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.

Emanuel 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, y de interpretación de símbolos, en el contexto de la vida sufriente 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? ¿Lo que dice ese libro es lo mismo a lo que lee en una



pantalla de computadora, que mira cuando junta dinero cuidando autos en la calle? ¿Debería el texto contener estos elementos que hacen a su vida? Además, ¿se pueden incluir los mismos en los problemas de lectura e interpretación de consignas 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 de la educación dispuesto a escuchar y devolver con acciones y palabras lo que necesita esa subjetividad.

Y esto se relaciona con el segundo diagnóstico, ya mencionado, acerca de que los niños-as no hablan en la escuela. ¿Se sentirán escuchados? ¿Hay espacios y tiempos para hablar de lo que cada uno siente y se afecta en las escuelas? ¿Habrá que fundar nuevos rituales donde la presencia viva del otro con su voz y su cuerpo como semejante permita construir un sujeto ético? Sabemos que cada vez más, lenguaje y afecto se disocian, un niño-a recibe más palabras de un aparato que de su madre, pareciera que ya no hay palabras para expresar emociones, y de acuerdo a Berardi (Op. Cit.), cuando ello sucede, se estalla, se explota. Ese es un origen importante de la violencia de los niños y adolescentes – también en los adultos, en otra medida-, porque escasean las palabras, o bien no alcanzan para expresar lo que afecta la realidad.

Estamos en nuestro tiempo histórico social en el registro del *Just do it*, es decir, el lema de la marca de ropa deportiva NIKE, que significa: *sólo hazlo*. El hacer se disocia del pensar. Muchos jóvenes matan y mueren en este agenciamiento, en esta captura, en ese funcionamiento.



Además, ¿qué desearían hablar los alumnos? ¿ello está en la currícula? Los adultos que enseñan, ¿sólo deben repetir lo que saben? ¿Utilizan ambos el mismo lenguaje, las mismas codificaciones? ¿El adulto desearía que el niño sea hablado, con sus códigos del siglo XX? ¿Con qué estética hablan unos y otros? ¿Habrá desencuentros quizá entre esas codificaciones?

En primer lugar, para lograr que el alumno 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, hacer las lecturas necesarias, construir redes entre el sistema educativo y el sistema de salud y protección de la infancia, operar sobre la familia, apelar a equipos transdisciplinarios, 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, y requiere de líneas flexibles.

Es necesario revertir la impotencia y las pasiones tristes, el desencuentro entre él y sus capacidades, hacer desaparecer el resentimiento creando condiciones para que pueda hacer y pueda pensar.

Y aquí se pasa al tercer diagnóstico explicitado, cuando se percibe que no aceptan los niños-as las normas de convivencia; nos preguntamos entonces: ¿quiénes construyeron esas normativas? ¿qué agenciamientos se construyen allí para consolidar una ética de la amistad? ¿qué compromiso existió entre el deseo de convivir mejor y las reglas? Una sugerencia que puede resultar enriquecedora es: aquel que intenta convivir debe conocer primeramente sus potencias y sus límites.

El grupo escolar puede ser un aliado para ese encuentro acerca de aquello que se conoce de sí mismo y por lo tanto se puede desplegar con distintas expresiones a partir de esos aliados –compañeros, adultos, institución- con distintos dispositivos para realizar dicha expresión. Esa es una verdadera calidad educativa, no la cantidad de contenidos solamente, sino el registro de lo que siente el niño-a o adolescente de su modo de estar en la escuela.

En la vida de la escuela es necesario que los niños-as puedan ellos mismos resolver sus problemas éticos, construyendo sus códigos con los adultos; 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?¹⁶ ¿Ello no nos habla de convivencia? ¿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? Es fundamental tener confianza en los niños-as y aprender de ellos.

Bibliografía

Berardi; Franco; *Generación pos-alfa. Patologías e imaginarios en el semicapitalismo*. Tinta Limón. Bs. As. 2007.

Devoto, F.y Madero, M.; *Historia de la vida privada en la Argentina*. Taurus, Bs. As., 1999.

Duschatzky, S.; Fuente: *El Diario de Paraná*; Noviembre 20, 2007.

Kaminsky, G.; *El yo minimalista. Conversaciones con Michel Foucault*. Edigraf, Bs. As., 1996

¹⁶ 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.

Mercante, Víctor; *La educación del niño y su instrucción. (Escuela científica)*. Imprenta Mignot y Ortiz. Bs. As. 1897.

Pal Perbart, P; *Filosofía de la deserción*. Tinta Limón. Bs. As. 2007

Senet, R;. *Elementos de psicología infantil*. Cabaut y Cia, Bs. As., 1911. "Prefacio"

Vezzetti, H. *El nacimiento de la psicología en la Argentina*. Punto Sur, Bs. As., 1988.