

Presentación

Este documento es resultado del proyecto *Volver a pensar el sujeto de la escuela especial* llevado a cabo durante el año 2009.

¿Por qué volver a pensar a este sujeto? Porque las condiciones históricas, sociales, económicas actuales nos fuerzan a pensar los cambios que las prácticas necesitan para abordar las subjetividades que se construyen en esas nuevas condiciones. Además porque hemos advertido la existencia de una franja de niños-as que pudiendo participar de la escolaridad común se encuentran entre la población de la escuela especial y muchos de ésta en centros educativos terapéuticos que la sustituyen. Esta realidad nos interroga y nos lleva a la reflexión sobre las prácticas y concepciones que las sustentan.

Sostenemos que las prácticas intentan encuadrarse dentro de un tríptico conceptual, formado por la relación que se establece entre la salud mental, los derechos humanos, sostenidos estos dos por la ética en la práctica profesional.

El interrogante que moviliza el proyecto es el de la relación entre la modalidad educativa especial y la educativa común, y de esa relación, particularmente los criterios de admisión, permanencia y egreso de alumnos en una y otra, pues en tanto educación común establezca ciertos criterios de inclusión, al mismo tiempo también posee otros criterios que permiten la exclusión de alumnos, y muchos de éstos terminan ocupando las aulas de la escuela especial.

Por lo tanto el objetivo de este documento es el de servir de marco prescriptivo de teorías y prácticas que se despliegan en el seno de la educación especial y también fuera de ella, en tanto la transformación de dichas prácticas pueden establecerse también en el ámbito de la educación común. Ese marco se conforma con los aportes de todas las escuelas especiales.

El documento consta de una primera parte de articulación de algunos conceptos con situaciones y experiencias escolares con el fin de mostrar un modo de intervención institucional y también de reflexión sobre los procesos

de producción de subjetividad de niños-as, adolescentes y adultos en la escuela. Además de analizar las condiciones sociohistóricas actuales en las que la infancia de hoy se constituye.

Una segunda parte donde se examina la herencia de una imagen de pensamiento que plantea la Idea de Inteligencia racional y sus efectos en la producción de las más variadas clasificaciones "*déficit intelectual*", "*retardo mental*", "*discapacidad intelectual*" y sus binarimos "*cuerpo o mente*", "*racionalidad o irracionalidad*" en educación especial, proponiendo un devenir inteligente como plano de composición de potencias cognitivas, de afectos, de sensibilidades, de producciones deseantes, lingüísticas, de disposiciones orgánicas, localizado en el cuerpo, actualizándose cuando cada subjetividad decide y crea lo conveniente y necesario en situación.

También se trata de desnaturalizar a la integración escolar como proyecto exclusivo de la escuela especial o común, proponiendo el concepto de *devenir escuela inclusiva* como composición *entre* escuela especial y escuela común.

Y una tercera parte en la que se desarrolla la relación entre saberes y poderes como estrategia biopolítica y la necesidad de transformar esa epistemología por otra que permita transformar las prácticas actuales en educación, de acuerdo a las nuevas necesidades sociohistóricas que presenta la subjetividad actual.

En cada sección se antepone un resumen y los conceptos y temas que se trabajan en la misma, con el fin de orientar el recorrido de este documento.

En el final se encontrará un Anexo con material icónico que intenta apoyar el análisis de algunos ejemplos desarrollados en las distintas partes.

Si bien este Documento propone distintas partes, sólo refieren un modo de organización de la escritura. Este es un material rizomático, es decir que pueden comenzar a leerlo por cualquiera de sus partes sin seguir exclusivamente el orden planteado.

Introducción

Sabemos que este tiempo histórico se caracteriza por una serie de corrimientos ideológicos, tecnológicos y culturales. Las sociedades postindustriales configuraron un imaginario social cuya trama de sentidos interpela de manera permanente respecto de la diferencia y las diferencias. Hoy asistimos al surgimiento de movimientos sociales que visibilizan lo que antes -hace pocos años- permanecía invisibilizado, pensemos en las nuevas identidades de género, en las integraciones escolares de niños-as con discapacidad; así, como lo explicita el pensador búlgaro Tzvetan Todorov, *“las diferencias no desaparecen, sólo se desplazan”*.

Estas diferencias desplazadas son indicadores de otras visibilidades e inclusiones sociales; sin embargo, hay diferencias que permanecen excluidas, como históricamente lo han sido, nos referimos a las exclusiones estructurales, es decir, las que se justifican por las condiciones socio-económicas.

De lo extraído en los trabajos realizados en la provincia de Santa Fe podemos suponer un imaginario institucional que establece a modo de sinónimo el siguiente binomio: pobreza - discapacidad. Incluso se escucha el concepto de discapacitado social -con el que discrepamos-, en tanto éstos son niños que no pueden aprender con los tiempos propios que requiere la escuela común, por variadas razones, y por ello son derivados a la escolaridad especial. Tenemos estos datos de lo ocurrido en nuestro país en las últimas décadas:

Según el mensuario “Le Monde Diplomatique” entre 1976 y 2001, la deuda externa argentina pasó de 7.600 millones a 132.000 millones (155.000 millones sumando la deuda privada), a lo que hay que agregar 40.000 millones ingresados por la privatización de empresas nacionales. Entre tanto la desocupación trepó del 3% al 20%, la pobreza extrema de 200.000

personas a 5.000.000; la pobreza de 1 millón a 14 millones; el analfabetismo del 2% al 12% y el analfabetismo funcional del 5% al 32%.¹

Éste es el contexto del nacimiento de una generación de niños que existiendo en condiciones de extrema pobreza, pero sin tener una discapacidad demostrable, fracasan en la escuela común. Por supuesto que también existen situaciones de fracaso escolar de niños que no viven esas situaciones. Sin embargo, las condiciones socioeconómicas son muy relevantes en la producción de fracaso escolar. Éste es un verdadero obstáculo para generar otras circunstancias en la vida escolar y existencial de los niños. Si bien existen condiciones adversas, creemos que es posible realizar algunas acciones, que promuevan movimientos subjetivos; y ello no significa no desear y accionar en consecuencia para que esos obstáculos reales se remuevan.

Es por eso que en este documento intentamos también pensar en otros posibles obstáculos a remover. Nos referimos a que es viable que existan estrategias que se compongan con otras, no tan tangibles, pero también reales, que aquí proponemos, para intentar evitar los fracasos de estos niños y su posterior inclusión en la escolaridad especial. Porque las exclusiones de la escuela común, y la aceptación que muchas veces realiza la escuela especial de esta población, es la trama conceptual y práctica que sostiene por qué reflexionar acerca del sujeto de la escuela especial, de sus capacidades cognitivas y recursos subjetivos. Esa realidad nos indica que no debemos evaluar la inteligencia a partir de valorar el origen social del niño o la niña, pues las preconcepciones que adoptamos los adultos muchas veces se convierten en profecías, que terminan por cumplirse. Los modos de sentir y de pensar de los enseñantes forman parte de la producción de subjetividad de los aprendientes. Creemos que sobre estas cuestiones la escuela tiene mucho para transformar.

¹ Bonasso, Miguel; *El palacio y la calle. Crónica de insurgentes y conspiradores*. Planeta. Bs. As. 2002.

La función de los equipos técnicos es de articulación entre los grupos institucionales y, también, entre la escuela especial y común; por eso es necesario que los equipos técnicos se encuentren entre sí para producir intercambios sin dudas productivos, y ello puede pensarse como una actividad autogestiva, es decir, que los propios equipos pueden convocarse para reunirse en una actividad tan importante, como lo es compartir experiencias, interrogantes y elucidaciones. De hecho muchos ya lo han hecho con resultados satisfactorios.

Las coordenadas que articulan este documento están referenciadas en el análisis institucional como estrategia de prevención y los equipos técnicos concebidos como equipos en intervención. Desde el análisis institucional, la intervención se caracteriza por armar dispositivos analizadores de enunciación que abran la posibilidad de una práctica que sea, a la vez, de análisis y cambio. Intervenir significa “venir entre”, implica una metodología de trabajo transdisciplinaria, que comunique transversalmente los discursos y las prácticas.

Este material de trabajo está concebido como un dispositivo² porque dispone a mostrar y enunciar, visibiliza la existencia de distintas formaciones en los profesionales de una misma disciplina integrantes de los equipos técnicos de las escuelas, por ejemplo. Enuncia modos de ejercer las prácticas, los efectos y, en algunos casos, la necesidad de transformarlas. De este modo, quienes lo lean podrían utilizarlo para transformar sus instituciones, sus modos de pensar, de hacer y de sentir.

Primera Parte

Hacia otro modo de sentir, pensar y actuar

² Es decir, una herramienta entendida como un conjunto heterogéneo de discursos, instituciones, configuraciones arquitectónicas, reglamentaciones, prescripciones, ordenamientos jurídicos, que también implican enunciados científicos, filosóficos, psicológicos y sociales e históricos.

Resumen: *Se presenta un modo de pensar a partir de signos que nos violentan y nos revelan emergencias, y en ese pensamiento no hay verdades previas, ello genera efectos en las prácticas profesionales en las escuelas especiales. Invitamos a conocer a un niño, más allá de protocolos ideales, ello significa conocerlo en su singularidad para aprender, en sus vínculos con los adultos, en las representaciones que tienen los adultos de sus aprendizajes y capacidades, y en las mismas representaciones que el niño tiene de sí mismo. Pensamos con otras categorías, y por ello es necesario crear un entre la escuela especial y la escuela común, pues allí se producen las intervenciones que promueven otra sensibilidad en adultos y niños. Otra sensibilidad para incluir niños en la escuela común, y ello significa por ejemplo no evaluar comparativamente, no creer que un niño-a con su diferencia deteriora las posibilidades de un grupo para aprender; pretendemos generar interrogantes que nos permitan conocer por qué niños con importantes capacidades están en la escuela especial..*

Conceptos trabajados:

Dispositivo - Pensamiento - Enunciados y visibilidades - Ideales y alumnos - El afuera y sus signos - Verdad y dogmatismo - Verdad que acontece - Entre

Temas abordados:

- Encuentro de niños y adultos. Las representaciones de unos y otros.
- Enunciados a analizar: los niños con síndrome de Down de acuerdo a su diagnóstico, ¿a qué instituciones deben concurrir? Los niños integrados ¿hacen perder oportunidades de aprendizaje a sus compañeros?
- El valor de los enunciados y las verdades previas. Los protocolos de evaluación.
- Adaptaciones curriculares como estrategias de paso.
- Conocer los signos del afuera.
- Sentido y valor de repetir de grado.
- Las miradas que se buscan. Una verdad que acontece.

En la introducción hemos considerado a este documento como un dispositivo.

Con este instrumento -el documento- se asume un desafío, sabiendo que es necesario sensibilizar a una población de personas que se hallan formadas con determinadas concepciones teóricas que no coinciden plenamente con nuevas posiciones conceptuales, y que, trabajando en esa franja entre educación especial y común, que con frecuencia es un territorio complejo, necesitan de nuevas herramientas conceptuales y prácticas.

Esa sensibilización que pretende el dispositivo, tiene por objetivo encontrar la sensibilidad en cada uno. Por sensibilidad entendemos: *la facultad de comprender los signos que no pueden ser verbalizados, es decir, codificados de manera regular, verbal, digital*³. Por lo que cuando la atención humana es atraída y absorbida por codificaciones lingüísticas digitalizadas y por verbalizaciones que impiden una sensibilización de los cuerpos, menos sensibilización hay. Para que esta sensibilidad se amplíe y dé paso a otras percepciones, tales como el encuentro entre miradas, o reconocimientos sutiles en un tiempo y un espacio, es necesario cambiar de paradigma. Rescatamos este ejemplo: un niño de 8 años, con diagnóstico de síndrome de Down, presenta un fuerte malestar en el aula de la escuela común, se saca las zapatillas, las arroja a sus compañeros, sale de su asiento y deambula. Un observador externo, una maestra integradora, deduce que el niño quiere mirar a la maestra a sus ojos para que ella lo mire, y ésta al enseñar muy cerca de su lugar, el primer banco, mira hacia el fondo del aula, y él, levanta la cabeza para mirarla, sin lograrlo. Se le sugiere a la docente que se retire hacia atrás e intente mirar al niño cuando ella habla, la maestra dice: *sé que quiere mirarme a la cara, ocurre que me cuesta a mí mirarlo a él.*

Por ello hablamos de sensibilidad, no para emitir juicios pesados, imprudentes, sino para reconocer aquello que en un primer momento no puede ser expresado, verbalizado, y develar que esos signos incomprendidos forman parte del objetivo del dispositivo. Ampliar la sensibilidad permite transformar el pensamiento.

³ Berardi, Franco; *La generación post-alfa. Patologías e imaginarios en el semicapitalismo*. Tinta Limón. Bs. As. 2008. p. 199.

Sabemos que todo pensamiento responde a una época y se compone de elementos visibles y otros enunciables; los primeros los encontramos en aquellos elementos que permiten *dar a ver* (arquitectura, vestuario, corporeidades, signos de jerarquías, visibilidades generales) y los otros son elementos discursivos, *lo que se da a escuchar*. Estos elementos crean una sensibilidad y una forma de pensar; a partir de la acción sobre lo que se da a ver y sobre lo que se enuncia se afecta el pensamiento y esto modela de otro modo a la sensibilidad transformándose así el pensamiento nuevamente. Cada época tiene su imagen del pensamiento, si esa imagen es dogmática tiene una verdad como fundamento, y ella pasa a convertirse en un Modelo o Idea a alcanzar, aunque esto nunca se consigue, dejando en falta el intento. Pensemos sino en el Ideal de alumno que aún conserva la escuela común y también la escuela especial. Recordemos lo que expresó una docente de esta última modalidad: *¡en este grupo son todos síndrome de Down!* Esta frase revela claramente cual es esa verdad previa, como fundamento acerca de la población de la escuela especial, con sus visibilidades y sus enunciados, esto es: ¿los niños con síndrome de Down deberían estar en centros educativos terapéuticos? ¿La población de la escuela especial sólo se compone de niños que fracasan en la escuela común, sin síndromes y patologías manifiestas? Esa es una imagen dogmática del pensamiento, como verdad previa, instalada en el imaginario institucional y es necesario trabajarla institucionalmente en la escuela especial. Veamos sino la siguiente expresión de una directora de escuela común sobre un niño en proceso de integración: *sí, va a venir horario reducido, para que los otros puedan aprender.* ¿Qué deducimos aquí? Que un niño venido de la escuela especial, integrado en la escuela común, impide a sus compañeros aprender. Otra verdad como causa y como fin. Insistimos que esas representaciones conllevan un modo de sentir la diferencia, en este caso como desigualación y obstáculo a lo homogéneo. Pueden aclararse entonces las consecuencias que producen esas representaciones, ya sea en una intervención particular como así también grupal, con el plantel de docentes. Pues ese niño, puede tener manifestaciones determinadas, pero es necesario analizar acerca del por qué de las mismas, pues su inclusión en el grupo puede estar

relacionada con esas manifestaciones. Y si el niño percibe que los adultos creen que su presencia impide a los otros aprender, quizá esa expresión se potencie⁴.

¿Qué nuevas imágenes de pensamientos necesitaríamos tener los adultos para que un grupo de niños diferentes puedan crecer aceptando sus diferencias y permita que crezca un niño con su diferencia y al mismo tiempo lo haga ese grupo con él? Esa es la pretensión, y el objetivo de esta reflexión.

Es necesario componer otro pensamiento con otras visibilidades y otros enunciados, cuya primera tarea consistiría en criticar la imagen dogmática del pensamiento y las afirmaciones que ella sostiene. Cuestionando la supuesta buena naturaleza de la relación del pensamiento y la verdad, la cual es entendida como correspondencia entre ambos. En cambio, el pensamiento se transforma a partir de una violencia que es ejercida sobre él, más allá de los sentidos ya existentes que lo impulsa a renunciar así a la imagen del pensamiento que le preexiste -(nos referimos al pensamiento dogmático)-. De este modo se separa de un pensamiento que se fundamenta en verdades preexistentes; verdades que dicen por ejemplo que un alumno debe repetir varios años de grado como estrategia pedagógica sin que existan interrogantes acerca de por qué fracasa en la escuela, que necesita de la repetición y la continuidad de acuerdo a la Idea o Modelo; por ello se pliega a la imagen dominante, es decir, a la que más conviene al poder de un sistema que no habilita a pensar, sino a reproducir lo pensado.

Si continúan las verdades preexistentes sin interrogación se obstaculiza la posibilidad de expandir la potencia del pensamiento. Cuando estas verdades no son interrogadas tenemos adultos que involucrados en estas tareas asimilan nuevos conceptos a lo ya sabido, lo ya conocido; o bien cuando frente a lo nuevo expresan *ya lo hicimos*, o bien *lo pensamos siempre*.

El pensamiento que proponemos es un pensamiento que se va construyendo en la medida en que se va haciendo experiencias, en la medida en que se

⁴ Si esa manifestación tuviera por origen la violencia familiar también es necesario tener en cuenta que debe consultarse por ejemplo a la Defensoría del Pueblo, en el Centro de Atención a la Víctima. Y allí no hace falta tener una certeza de maltrato, si una presunción de que el niño-a este en riesgo.

reflexiona, rectifica, recomienza la acción, esto significa crear algo nuevo, otro modo de pensar, sentir y hacer y conjugarlos. Es en este sentido en que el pensamiento propuesto es singular para cada situación, pues no es cerrado, totalizante. Sino que pretende comprender en relación con una población escolar específica las prácticas de la escuela especial con sus espacios y tiempos de contactos, intercesiones, interacciones, con la escuela común; y al mismo tiempo, con otras sensibilidades para sentirlas, a una y a otra. Es más, desde esta perspectiva el modo de sentir precede al modo de pensar. Es necesario proyectar encuentros entre niveles y modalidades, que articulen la prevención de fracaso escolar con la intervención institucional. Eso generaría un efecto multiplicador, y ampliaría las concepciones sobre qué le pasa a un niño que no puede aprender. Además, ello implicaría concertar teorías sobre un mismo sujeto que aprende. Es decir, acordar conceptualmente quién es el sujeto que aprende. Para ello es necesario el compromiso de todos los niveles del sistema educativo, creemos también pertinente que las supervisoras de modalidad especial participen en la sensibilización y formación de sus colegas de modalidad común en lo referente al sujeto de la escuela especial.

Retomando que el modo de sentir precede al modo de pensar Deleuze nos sugiere que pensar es: *introducir un poco de azar, algo del Afuera* (el *Afuera* sería lo no contado, aquello en germen, no narrado aún y en estado de experimentación, que es difícil de verbalizar hoy, ese es nuestro *Afuera*: una escuela inclusiva). *Pensar es buscar ese afuera en el propio adentro, como lo impensado que está incrustado en todo pensamiento...*⁵

¿Por qué y cómo se piensa? Se piensa por un signo, una fuerza que afecta al pensamiento desde el exterior, desde el *Afuera* y nos promueve a buscar nuevos sentidos; en esta situación el signo que nos violenta como fuerza, que nos impulsa a comenzar a darle lugar a la diferencia, es el sufrimiento de muchos niños-as que están fracasando en la escuela común, y que terminan su destino en la escuela especial, sin necesidad de ello, pues podrían (deberían) continuar su recorrido -de otro modo quizá- en la escuela común.

⁵ Deleuze; Gilles; *Foucault*, prólogo de Miguel Morey; Paidós. Bs. As. 1987. p.19

En ocasiones ese signo no se percibe porque existen protocolos instalados que con la intención de conocer al niño-a, ya tienen codificados los lineamientos para que el enseñante responda una serie de preguntas, que conocemos como ficha de derivación; un argumento para su utilización es que organiza la demanda, ello puede provocar malentendidos; pues el adulto en la escuela común en ocasiones simplifica la situación, y se pierde, de esta manera, la posibilidad de la singularidad, del por qué no aprende esa niña-o, y con ello lo que puede en esa situación.

Organizar la demanda no siempre coincide con la reflexión acerca de los orígenes de esa singularidad. Incluso, por sugerencia de algunos miembros de los equipos técnicos, podría cambiarse la denominación ficha de derivación -que facilita esa imagen de ingreso a la escuela especial-, por ficha de orientación o de consulta.

Sin embargo, es necesario advertir que si bien facilita conocer rápidamente al niño-a, puede reducirse el conocimiento sobre él. Esto muchas veces tiene como consecuencias que por la propia estructura de la formación del docente de escuela común, resulte contraproducente, pues el signo de lo anómalo invita a ser convocado por dicha ficha y con ello se deriva a escuela especial, sin realizar hipótesis pedagógicas sobre la particularidad de ese niño-a, sobre lo que sí puede hacer y conocer, con relación a su biografía y desde allí crear una estrategia pedagógica.

Las dificultades que generaría una ficha unificada en toda la provincia implicaría que el niño-a pierda su historicidad cuando el adulto con su subjetividad debe acotar una respuesta, y, esa historia singular es fundante de lo que le ocurre en su subjetividad y le impide aprender. Creemos que cualquiera sea el nombre que se dé a la ficha reduciría la mirada del docente hacia los aspectos inhibidos del aprendiente. Por lo tanto sugerimos que el trabajo sea el de intervenir en las representaciones que esos docentes tienen sobre la infancia, sobre lo normal y anormal⁶, sobre el aprendizaje, el valor de la repitencia, los problemas y/o dificultades para aprender y enseñar.

Recordemos, por ejemplo, la interrogación que realiza una adolescente residente en la ciudad de Santa Fe, preguntando ante una posible

⁶ Remitirse al apartado “Otra epistemología” en este documento.

integración: *¿qué me pasó para estar en una escuela especial? ¿Por qué dejé de aprender en tercer grado? Se halla ahora en educación especial, en una escuela laboral. La psicóloga de la institución le contesta: pasó que cuando tenías 8 años, aprendías bien en la escuela común, pero tu casa se inundó, y después tu papá se murió al poco tiempo, repetiste de grado, y otra vez repetiste, y llegaste a esta escuela, en realidad, no tenés nada, ese es tu gran problema, que no tenés nada para estar aquí.*

¿Es natural que un niño-a que repita de grado, sea derivado-a a escolaridad especial como única posibilidad, sin poner en relación las razones que le impiden aprender con estrategias pedagógicas que la inviten a seguir aprendiendo? No hubo allí un *Afuera* que interrogue, que violente como fuerza desde la diferencia a lo establecido. Sin embargo, existe un afuera que interroga y que da otras razones: inundaciones, conflictos emocionales relacionados con esas circunstancias vividas, por ejemplo. En ocasiones no se sabe qué hacer con ello, ni cómo conocer a un niño-a a partir de la singularidad de lo que le ocurre. Si no se sabe cómo ayudarlo a aprender y a seguir constituyéndose subjetivamente de manera sana, muchas veces se lo ingresa en la escuela especial con el argumento de que no hay otro lugar para él, excepto la calle. ¿Podría haber habido adaptaciones curriculares? ¿Podría haber seguido con su grupo de referencia al repetir de grado? Pues eso significó seguramente una pérdida más a las ya padecidas. ¿Cuál fue el sentido que se le dio a la repitencia como estrategia educativa? ¿Por qué un niño de 10 años asistió por cuatro años a primer grado de la escolaridad común en una ciudad del sur de la provincia de Santa Fe?

Estas circunstancias no entran en una ficha de derivación o de orientación, las mismas necesitan ser contempladas a la hora de pensar las hipótesis pedagógicas y las estrategias de enseñanza y aprendizaje de los aprendientes; por estas razones creemos que el modo de trabajo más adecuado para prevenir dificultades en el aprender es el de trabajar institucionalmente las representaciones que operan en la escolaridad común y así poder transformar esas prácticas.

Para esta forma de trabajo son necesarios los encuentros entre los equipos técnicos con miembros de las escuelas comunes. Por lo tanto se requiere

autogestionar los tiempos para esos encuentros, pues eso significa una intervención institucional cuyo objetivo es la prevención⁷ de fracaso escolar y de posterior derivación a la escuela especial. Sabemos que esta modalidad algunas escuelas la vienen realizando pero insistimos en que los encuentros deberían estar planificados con cierta sistematicidad, con lo cual, podrían producirse intercambios productivos entre ambas modalidades. Enfatizamos el carácter preventivo de crear estos espacios para trabajar el imaginario institucional. Pues sino qué respuesta podemos dar a la siguiente situación, donde un joven con un importante nivel cognitivo, transita por una escuela laboral especial. Leamos sus palabras para conocer ese nivel, y surge entonces el interrogante acerca de por qué fracasó en la escuela común. Ante el cuestionamiento al joven con respecto a por qué está vestido con ropa de marca, con logos, responde de esta manera: *no estoy de acuerdo con eso porque como yo vine vestido no le faltó el respeto a nadie, me puse zapatilla de marca, pantalón de marca...si algún día tengo que hacer un trabajo y me piden ir de determinada forma porque sino no me dan el trabajo lo hago, no queda otra*⁸. Estos enunciados, ¿no dicen de un joven que fue un niño que debió estar en la escuela común? ¿Qué ocurrió? ¿Habría habido prevención? ¿Qué intervenciones se habrán ensayado? ¿Qué sentían y pensaban los enseñantes que lo rodeaban?⁹

Sobre los informes

Ante ello, creemos se requiere que los informes realizados con los datos obtenidos de los alumnos, sean contextualizaciones que analicen el espacio institucional con relación al niño-a de una manera amplia y exhaustiva, teniendo en cuenta su historia escolar, sus singularidades para aprender, y esas singularidades que no le permite aprender, más allá de la evaluaciones comparativas. Si bien son necesarias unas o varias impresiones

⁷ Por prevención entendemos el hacer lugar a un ver y un oír los signos del afuera. Este sentido de la prevención dista del predecir como muchas veces se piensa a la prevención.

⁸ Revista de los chicos del taller de comunicación y lenguaje. Producida en la Escuela Laboral N° 2111. Ciudad de Santa Fe. Julio de 2009.

⁹ Esta problemática también está en relación con la formación que los docentes han recibido que no permite incorporar los dichos y dibujos de los niñas-os y adolescentes como expresiones de sus capacidades cognitivas. Puede observarse el dibujo del joven en el Anexo de este documento.

diagnósticas sobre esas situaciones, sugerimos que exista una práctica de análisis institucional en esa indagación.

Las preguntas que anteceden remiten a la prevención, a las intervenciones posibles, y a los datos que permitirían conformar un informe de situación, acerca de qué podía y que permitía la institución con la subjetividad de aquellos que enseñan.

Que el joven que argumenta sobre su vestimenta esté transitando la escolaridad especial evidencia que hay un paradigma que lo posibilita, que preexiste una idea que por haber tenido alguna dificultad para aprender debe estar en la escuela especial, ese paradigma forma modos de percibir la diferencia, jerarquizándola en tanto los niños-as por ejemplo son considerados buenos o malos alumnos, atentos o desatentos de manera binaria sin preguntarse por su singularidad, y esto se contrapone al pensamiento que proponemos en este documento.

Diferencia, verdad, diversidad

La teoría deleuziana nos dice que pensar siempre debe comenzar con una diferencia. Pero, si nos atenemos a los ejemplos dados como verdad previa **y absoluta**, reconoceremos que esa verdad actúa y produce efectos por repetición, naturalizados; ¿de qué cosas? De un imaginario que instala como modelo a un niño que aprende sin dificultades, obediente, que habla cuando se le pregunta, que desea aprender, sin dificultades manifiestas. Es decir, esa verdad tiene un sentido y un determinado valor. Ambos, sentido y valor expresan esa verdad de época. Lo importante es la capacidad de crear sentido, dado que éste crea valores que expresan nuevas verdades. El sentido como significación de normalidad - anormalidad, permite ciertas valoraciones. En este dicho sobre un niño en proceso de integración: *“va a venir a horario reducido, para que los otros puedan aprender”*, ese sentido de normalidad – anormalidad, permite la valoración, *este niño no debe estar aquí*.

Sin embargo, tenemos otra noción de la verdad que se corresponde **a** un pensamiento distinto. Esta noción nos permite una ruptura con el pensamiento dogmático. Pues, contrariamente a la verdad como fundamento absoluto, arbitrario y como repetición, para el pensamiento de nuestro

paradigma, la verdad acontece, por el simple y complejo cruzamientos de fuerzas, por lo tanto no está funcionando de antemano sino que se construye en la singularidad de cada experiencia. Nos dice Deleuze que “*se piensa hacia la mitad*”, entre las cosas, pues no hay fundamentos absolutos¹⁰.

Así, sin verdad previa operando, no hay comienzo ni fin, no hay repetición de una verdad que se espera encontrar en cada nuevo sentido y valor. La verdad que acontece la podemos reconocer en ese encuentro de miradas entre la maestra y el niño con síndrome de Down, cuando ella pudo mirar su rostro. La otra, es otra verdad, la del fundamento dogmático que expresaba el sentido de normalidad con su valoración y sensibilidad correspondiente, y por lo tanto de inadecuación de ese niño en la escuela común; sin embargo, por una intervención¹¹ se produce otra verdad, en ese acto se crea otro sentido y valores y se transforma la situación del niño.

Contrariamente, la verdad de la trascendencia, como conjunto de prescripciones, enunciados y elementos de visibilidad, promueven modos de sentir, pensar, que al referenciarse en la verdad como causa o como fin requiere del aparato binario de *ser* y *no ser*, que actúa como verdadero sistema que captura las subjetividades. Es decir, que puede traducirse este *ser* en pertenecer al grupo de niños con rasgos de *normalidad* conformado por el imaginario institucional, y *no ser* a aquellos que no forman parte de él porque no responden con su modo de aprender, de estar en el mundo, aquello que el imaginario escolar requiere: iguales tiempos para aprender, expresión homogénea, rasgos de normalidad, corporalidad dócil.

Pensemos sino en los modos de evaluar ritualizados en la escolaridad común, lo que le hace decir a una maestra: “*¿cómo va a tener muy bueno en la libreta si tiene adaptaciones curriculares?*” La verdad que opera en ella es a “*todos lo mismo*”, por eso, se trabajó con esta maestra que el niño debe ser evaluado de acuerdo a sus posibilidades, a sus esfuerzos, que si su

¹⁰ Nos dice, además, este autor: *lo que cuenta en un camino, lo que cuenta en una línea, nunca es el principio ni el final, siempre es el medio. Siempre se está e medio de un camino, en medio de algo.* Deleuze, G; Parnet; C; *Diálogos*. PRE-TEXTOS. Valencia. 1980. p.34.

¹¹ Nos referimos a la intervención de la maestra integradora que le sugiere correrse hacia atrás para que se puedan mirar.

preocupación está en responder a criterios generales estandarizados se escapa la singularidad, el dar a cada uno lo que necesita y valorar según lo que puede.

Si se trata de privilegiar la inclusión, es porque habría que definir entonces al ser no por lo que es ontológicamente, es decir, por lo que se define qué es, sino por lo que deviene, por lo que puede ser; ser = devenir quiere decir que no se vuelve a lo idéntico, a lo Mismo (el Ideal), sino que se encarna en lo diferente.

Devenir sólo es posible con otro, en este caso puede pensarse el devenir potente de un niño que puede encontrarse con los contenidos que puede realmente comprender. Y allí el otro es el contenido transmitido, el adulto que enseña, el grupo de compañeros que reconoce sus diferencias, el equipo que acompaña.

Es necesario despegarse de la creencia de que existen identidades fijas, por ejemplo, que un niño de siete años debería comprender contenidos escolares de segundo grado. En el devenir aprendiente¹² se diluyen esas identidades fijas, entonces un niño de siete años que aún no comprende los contenidos de segundo grado pero sí los de primero sigue teniendo su capacidad de aprender. En el devenir aprendiente, sus potencias se entraman, más aún si los contenidos curriculares pueden flexibilizarse y los docentes abandonar la idea cerrada e instituida de a cada grado tales contenidos.

La escuela con sus representaciones del siglo XX: de alumno, maestra, orden escolar y otras, no puede abordar las condiciones actuales de la infancia. Ese es el gran desencuentro.

El devenir hace posible trazar una línea **que lleva a la diversidad y se sale** del sistema binario, de esa lógica dicotómica de las representaciones de la modernidad en las que si se es esto no se puede ser lo otro.

¹² El concepto de aprendiente remite a aquel niño-a al cual 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.

Un ejemplo del pensamiento binario se manifiesta en este decir de una docente de escuela común : “*No estoy preparada para trabajar con estos chicos... Yo no estudié para esto*”; este enunciado indica un principio de identidad en apariencia inamovible, que revela una cristalización en la formación del profesional docente (prepararse para distintos niños-as implicaría poder devenir una maestra inclusiva)

Otro ejemplo que señala este funcionar como modo de sentir generalizado del adulto que enseña es el siguiente enunciado de una maestra de escuela común al llegar la maestra integradora: “*mirá lo que hizo TÚ alumna..*” Ese es una unidad de estilo, un sentido común y una sensibilidad construidos por un imaginario y una imagen de pensamiento. Se siente que si es tuya no es mía, es de aquí, o es de allá. No hay intermediaciones, intercesiones, interacciones, una conjunción que indique: *nuestra alumna*. Un *entre* las dos maestras.

Creemos que la conjunción da lugar a la multiplicidad, a la inclusión y convivencia de diferencias, a la variedad, a la posibilidad de combinar.

En cambio, la oposición binaria ser- no ser impide que el niño-a llegue a desplegar lo que puede su subjetividad y su cuerpo, conectando los elementos más heterogéneos y diferenciales de los modos de sentir, de pensar, de actuar y de desear de las subjetividades de los niños-as. Esos elementos heterogéneos componen un *entre* una situación y otra. Es decir, como algo nuevo que se compone, por ejemplo *entre* un niño que aprende con sus tiempos y capacidades y un encuadre escolar que acepta su singularidad y habilita su poder hacer.

La escuela como institución, desde la década de 1990, tiene la impronta de la empresa con los valores de competición, rivalidad, exclusión. Este modelo obstaculiza la inclusión de las diferencias desde la perspectiva que venimos señalando proponemos una concepción diferente que pone en primer término el vínculo *entre* los seres, las cosas, los objetos de conocimiento.

Cuando los *entres* funcionan, se potencian las articulaciones solidarias y cooperativas, por ejemplo entre niños en la escuela, aumentando, además, la imprevisibilidad y la invención de relaciones y de amistad, en lugar de la clasificación binaria que determina lugares taxativos, verdades absolutas y

trascendentes acerca de lo que se es. Recordemos aquella situación dónde los niños de un grupo escolar adaptan las reglas del fútbol, achicando un arco para que un compañero con discapacidad motriz y problemas de aprendizaje pueda jugar y compensar las ventajas entre los equipos.

Por ello creemos conveniente, de manera plena, trabajar sobre la subjetividad de los adultos de la institución escolar, especialmente los que enseñan, pues en parte ellos son los portadores y / o creadores de sentidos y valorizaciones¹³.

Un modo de producir *entres* que permitan comprender la acción de autonomía es la creación de normas institucionales por parte de todos los actores institucionales. Pues a partir de ciertos modos de participación tales como asambleas en cada escuela con todos los actores con capacidad de gestión deliberante, cooperativismos de los mismos, y otras formas de autogestión, de acuerdo a experiencias registradas, se generan mejores condiciones para los aprendizajes, para la enseñanza y para la formación de ciudadanía.

Del sujeto a la producción de subjetividad

Resumen: en este apartado se intenta clarificar conceptos que consideramos verdaderas herramientas de intervención institucional ya que son puestos a funcionar con ciertas situaciones que consideramos analizadores ya que nos impulsan a pensar y encontrar sentidos. Se trata, entonces, de compartir algunas nociones que nos permitan conocer a los niños, en sus conexiones y en sus variados elementos que componen sus vidas. Pues cuanto más los conozcamos, más oportunidades tendrán de una inclusión verdadera.

Conceptos trabajados:

Subjetividad - Potencias – Prevención - Producción de subjetividad –
Encuentro - Habitus

¹³ El posible trabajo sobre la subjetividad del que enseña se analiza en “Del sujeto a la producción de subjetividad” en este documento.

Temas abordados:

- ¿Cómo conocer a un niño?
- Producción de subjetividad a partir de los encuentros múltiples del aprendiente.
- Sobre la subjetividad del adulto y sus modos de sentir y de pensar a partir de sus representaciones e imaginarios.

Cuando hablamos de sujeto en términos conceptuales, podríamos definirlo de múltiples maneras, desde diversos campos y teorías, sin embargo, optamos por realizar un deslizamiento de esa categoría a la de subjetividad.

Preferimos este último concepto; pues Ana María Fernández¹⁴ dice al respecto que debemos estar prevenidos del *“lugar estratégico que han jugado los dispositivos `psi´ en los nuevos modos de subjetivación, en particular cierto `sentido común disciplinario´ que hace sinónimos a palabras como psiquismo y subjetividad y que ubica a ésta como interioridad... Estaríamos en presencia de una mutación aún en curso de las significaciones imaginarias sociales fundantes de la modernidad... es necesario abrir la noción de subjetividad a sus dimensiones sociohistóricas”*.

Sigue diciendo esta autora: que la subjetividad, *“... no es meramente mental o discursiva sino que engloba las acciones y las prácticas, los cuerpos y sus intensidades; que se produce en el entre con otros y que es, por tanto, un nudo de múltiples inscripciones deseantes, históricas, políticas, económicas, simbólicas, psíquicas, sexuales, etc.”*¹⁵ Destacamos aquí la idea de *producción* que permite concebir a lo subjetivo como proceso en niños y en adultos, que son procesos inacabados. Por ello cuando hablamos de subjetividad lo hacemos con relación a producción para pensarla como proceso.

La subjetividad no puede reducirse al familiarismo como fundante sino que en éste ya está la marca histórico social, las significaciones de una época. Pensamos que las subjetividades se producen en acto, donde se despliegan

¹⁴ 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. p. 71.

¹⁵ Fernández, A. M y cols. *Política y subjetividad. Asambleas barriales y Fábricas recuperadas*. Ediciones Tinta Limón, Buenos Aires, 2006, Pág. 9.

o inhiben sus potencias según el accionar en un campo singular y no universal. Entendemos por potencia a los grados de lo que un cuerpo puede¹⁶.

Ahora bien, ¿cómo reconocer las potencias de esas subjetividades? Podemos conocer esas potencias a partir de la prevención, es decir, de una práctica que contenga *dar lugar a un ver y un oír*, de acuerdo a la definición etimológica de prevención¹⁷. Es decir, que se trata de encontrarnos advertidos acerca *de qué escuchar y qué ver* de una niña-o, para conocerlo en sus recursos, reconocerlo en su historia por la historización que podemos hacer de su existencia, invitarlo a mostrar lo que puede en el juego, en sus fantasías, en sus producciones gráficas, en su escritura donde se proyecta su propia imagen corporal, en su prehistoria subjetiva, en las producciones de su novela familiar, en su modo de estar en el aula, sus comunicaciones, vínculos, afectaciones.

¿Cómo conocer a un niño-a? De acuerdo a las diferentes teorías, un niño-a puede constituir su subjetividad de acuerdo a una multiplicidad de instancias, desde cuáles fueron las prescripciones parentales hasta las fantasías de una madre que deseó a su hijo en un imaginario mortífero, también incluyendo el modo de inscripción de clase social, raza y género en que se circunscribe.

Para conocer a un niño o a una niña, creemos que se trata menos de medir lo que no puede que conocer qué puede, con quién puede, cuándo, qué conecta para poder, qué bloquea para inhibir su producción, pues las expectativas sobre él respecto de una norma hace, en ocasiones, que no pueda, y ello impide reconocer la singularidad de su dificultad para aprender. Conocer este movimiento de las conexiones nos habla del proceso de producción de su subjetividad.

¹⁶ Tomamos el concepto de potencia de B. Spinoza, como los grados de lo que un cuerpo puede. Así lo dice Spinoza: "Nadie ha determinado hasta el presente lo que puede el Cuerpo". Ante la pregunta ¿Quién soy?, la respuesta sería "Soy lo que puedo". *Ética*, libro III, Proposición II, Escolio. Esta reflexión implica Ser según la potencia y no en referencia a un Modelo que marca lo que falta.

¹⁷ Ariel, Alejandro; "La obediencia". En Revista *La Maga. La Maga psi*. Suplemento de Psicología. Bs. As. 1996. p.3.

Tomemos como ejemplo lo que le ocurrió a Lucas. Su escolaridad transcurrió por tres años y medio en la errancia. En el patio de las escuelas, por los pasillos, por las oficinas de directivos, el diagnóstico médico nos habla de una encefalopatía secuelar por intervención quirúrgica –fue operado en el cerebro a los pocos meses de vida para extirparle un quiste– y ello dejó un daño neurológico, que no afectó sus capacidades cognitivas, aunque sí dejó como secuela una hemiplejía. El niño arrastra entonces un costado paralizado, su construcción corporal se halla afectada por tal situación. En la familia esto se vive de manera dramática y no hay demasiadas significaciones sobre ello, es más, podemos decir que se teme hablar de ese episodio. Lucas sabe de ese temor y no pregunta ya, como tampoco preguntó, según sus padres, cuando comenzó a reconocer las diferencias entre su imagen y la de los otros.

Sin embargo, desde su ingreso al sistema escolar ello no fue abordado con eficacia. Es decir, no se relacionó su dificultad para aprender con la construcción conflictiva de su imagen corporal. Y esa imagen compone la producción de subjetividad. Sí se pensó desde un principio, así lo dicen los informes, que Lucas presentaba dificultades cognitivas a raíz de su daño neurológico. Aunque nada comprobaba ello, contrariamente, era un niño que expresaba ideas, si bien hablaba con cierta dificultad por el compromiso motriz, era un niño vivaz, conversador, con un amplio vocabulario, con enunciados coherentes. Sin embargo, la conclusión que decantó en el Nivel Inicial era resultado de la siguiente ecuación: tiene problemas para aprender = no tiene capacidades cognitivas. Y esa creencia afecta el proceso de producción de subjetividad.

En verdad se deja de lado un aspecto vital para el crecimiento subjetivo, y este es cómo se construye la imagen corporal del sujeto. Esa es una variable muy importante en el proceso de aprendizaje, tanto que esa imagen de sí mismo, cuando se percibe como imagen deteriorada, afecta la subjetividad y, por lo tanto, el deseo de saber. Además, ese deseo de saber se halla detenido por la influencia del deseo de no saber

–y no decir– de los propios padres con relación al episodio quirúrgico de Lucas. Hubo silenciamientos que invitaban a no saber más allá, y sabemos de qué manera ello afecta el deseo de saber, en tanto, conocer, en estas circunstancias resulta peligroso para el niño, pues trasgrede el deseo parental. Encontramos allí una producción de subjetividad que no es saludable para el niño.

Creemos necesario establecer un nuevo punto de partida, donde el estado de la niñez no sea expuesto a las vicisitudes que terminan por hacer fracasar a algunos niños-as. Ello requiere que la escuela produzca de manera quizá imperceptible, gradual, modificaciones que la deslicen a convertirse en un espacio-tiempo testigo donde se reconozcan las singularidades de cada niño, en tanto se produzcan encuentros del sujeto con sus afectos, sus afectaciones y sentimientos, en suma, que la multiplicidad de singularidades puedan revelarse. Y aquí el término encuentro tiene el sentido spinoziano, esto es, que el sujeto se encuentre con lo que necesita –en este caso construir una imagen corporal sana– para aumentar sus capacidades y crecer subjetivamente y con ello también aumentar sus capacidades cognitivas.

Esas expresiones sólo pueden tener lugar si hay en la institución adecuadas condiciones de enunciación de las mismas. Con esto queremos decir que hubiera sido importante para la salud de Lucas que hubiera preguntas acerca de lo que le ocurrió a su organismo; acerca de cómo siente su cuerpo, qué necesita ese cuerpo móvil que arrastra un costado inmóvil, cómo pesa ese “costado muerto” en muchos sentidos, cómo puede vivificarlo, y qué pueden hacer para ayudar a Lucas. Esto seguramente lo hubiera introducido en situaciones que le darían más poder sobre su propio cuerpo, entendiéndolo, hablando de él con sus compañeros, compartiendo sus necesidades y aceptando sus límites, en suma, acrecentando sus potencias.

Ello supone un contexto de enunciabilidad de las multiplicidades afectivas. Pues ¿quién le pregunta a un niño sobre lo que siente al tener un padre golpeador, o tener que comer en la escuela o frente a su no

aprender, o bien sentir que dentro de su cuerpo hay otro cuerpo extraño? Ello hace a la diversidad de los modos de atención y también a la facilitación de expresión de las singularidades. Y también hace a la producción de subjetividad.

El cuerpo de Lucas estaba signado por la incompletud; sentía que todo le faltaba, no sólo a su organismo, sino a la imagen enferma que él proyectaba, y que él tenía de sí mismo. Pues es necesario aclarar que una imagen corporal sana no necesariamente se corresponde con un organismo sano, puede haber organismos dañados que permitan, aún así, construir una imagen sana. Todo depende, de acuerdo a F. Dolto¹⁸, de que al sujeto se le muestre de muchas maneras que no importa lo que ocurra con su organismo, de todas formas se lo amaré. Y el silencio de los padres era un indicador de no aceptación de lo ocurrido y sus secuelas, con ello podemos suponer que Lucas entendiera que él mismo no era aceptado tal como era.

En suma, debemos preguntarnos cómo se produce esa subjetividad en los actos y situaciones que se presentan. Pues esa producción no cesa de realizarse, y en ese proceso productivo intervienen muchas instancias.

Entonces, ¿interviene en la producción de subjetividad de este niño la necesidad de hablar sobre su cuerpo, significarlo de otro modo? Creemos que sí. ¿Interviene en la producción de subjetividad de ese niño la subjetividad -esto es, los modos de sentir, pensar, desear, actuar- de los padres respecto de la corporalidad del niño? También creemos que sí, pues de acuerdo a cómo compongan niños y adultos, a cómo se encuentren sus subjetividades, se producirán distintas formas de constitución subjetiva. Como también influye en esa producción de subjetividad el encuentro del niño con sus compañeros y con los otros adultos, incluidos sus maestros.

Y el concepto *encuentro* es importante para nosotros, no implica una mera comunicación, sino que remite a que un buen encuentro significa un aumento de la potencia -como en el caso del niño en proceso de integración que se auxilió de la portera de la escuela para incluirse en el juego al grupo de compañeros- y un mal encuentro disminuye lo que puede, el grado de

¹⁸ Dolto, F. *La imagen inconsciente del cuerpo*. Paidós. Buenos Aires. 1986.

potencia, en este ejemplo, lo que el niño percibía del silencio de los padres y de los maestros.

Pues muchos niños-as fracasan escolarmente, y por lo tanto en la vida, a causa de múltiples desencuentros entre ellos y sus capacidades, entre ellos y los adultos, entre ellos y sus deseos. Un niño-a que no puede aprender está capturado por un mal encuentro, pues hay desconexión entre él y lo que puede. Y ello desde esta perspectiva, produce subjetividad, por ejemplo a partir de esas miradas que no se encuentran.

También nos preguntamos por la subjetividad del adulto que enseña, pues ¿cómo se ha producido la misma? Hablamos entonces de *habitus* del maestro, en tanto unidad de estilo, que se crea al compartir una misma formación, experiencias similares, haber atravesado situaciones de socialización y certificación. Se crea así un modo de sentir, pensar con las prácticas que le son inherentes.

Podemos decir entonces que la producción de subjetividad se relaciona con el modelamiento de los modos de sentir, percibir, pensar, actuar, que una sociedad promueve en sus miembros, en nuestro análisis, la de un grupo de agentes, los maestros. En este caso particular, los modos de sentir acerca de lo que se percibe, por ejemplo, como *anormal*¹⁹.

Así, el niño que insistía en encontrarse con la mirada de la maestra, compone un mal encuentro donde el *habitus* de la maestra como conjunto de modelamientos que prescribe lo normal, no podía ver a un niño con rasgos de síndrome de Down en el aula junto a otros sin esos rasgos, ese *habitus* actúa a través de la evitación de la mirada, y esa evitación disminuía la potencia del niño, cuando la maestra transforma su *habitus*, y puede mirarlo, el niño puede encontrarse con lo que puede y así aumenta su capacidad, deja de manifestarse hostilmente y se dispone a realizar las propuestas escolares.

En suma, la escuela como testigo de los sufrimientos de los niños-as debe permitir la creación de dispositivos para la reflexión, el arte, la expresión. Entonces, no significa otra cosa para la institución que convertirse en un espacio donde las afirmaciones de las singularidades de lo múltiple sean contenidas por fuera de los registros binarios y jerarquizados.

¹⁹ Remitirse a Otra Epistemología en este Documento

Infancia en tiempos de diversidad y violencia

Resumen: abordamos aquí el estado de situación actual de la infancia en nuestra región, con sus atravesamientos de violencia, sufrimiento y patologización en tanto en un contexto de competitividad, desafectación, las palabras se escinden de las emociones y solo queda el puro acto, en ocasiones, destructivo. Algunos de los niños que protagonizan esos actos son derivados a escolaridad especial. Y la escuela común, en ocasiones, en lugar de promover ese encuentro palabra-afecto, como una tarea educativa, se estructura con una ideología empresaria, en búsqueda del rendimiento cuantitativo de los aprendizajes. Las intervenciones que proponemos en este capítulo se cimientan en producir prevención de violencia en niños-as, pues con frecuencia esa violencia que se acompaña con dificultades para aprender parece justificar la derivación a escolaridad especial.

Conceptos trabajados:

Territorialización/Desterritorialización – Agenciamiento – Poder/Potencia - Equipo Nómada - Escuela Inclusiva – Depresión - Prevención - Ideología empresarial de la escuela común – Pasión/Alegría/Tristeza - Autonomía de los niños en la escuela

Temas abordados

-Construir redes de prevención de fracaso escolar de la infancia en situación de pobreza, desde la escolaridad común, con el sistema de salud y justicia. Ello puede hacerse desde estructuras intermedias entre los sistemas de educación, salud y justicia. Pero también desde las instancias micropolíticas que puedan utilizar los sistemas y sus articulaciones ya instaladas.

-Producir intervenciones sobre las representaciones que tienen los adultos que enseñan sobre criterios de educabilidad, aprendizaje, evaluación comparativa, orden escolar y cómo ello produce desencuentros entre la

escuela con sus representaciones y significaciones con la subjetividad de la infancia contemporánea.

-Estrategias donde se encuentren palabras y emociones en la escuela común y especial, como por ejemplo, la promoción de asambleas, de reuniones donde pueda hablarse de aquello que siente cada uno, y qué puede hacer cada cual con lo que siente de sí mismo, con otros, desde ese lugar. En suma, promover convivencia. Estas actividades significarían consolidar herramientas de prevención de la violencia, la exclusión y la derivación a escolaridad especial. Nunca es tiempo perdido acometer esa tarea.

Si intentamos describir nuestro tiempo histórico social, éste se caracteriza por una serie de signos, uno de éstos es el violentamiento creciente en los vínculos humanos. Otro signo a tener en cuenta son las patologías que se producen en nuestro tiempo de grandes avances tecnológicos. Ambos, sospechamos, están relacionados y modelan la infancia actual. Comencemos por analizar la violencia con sus enunciados y visibilidades.

Es necesario dilucidar la violencia en América latina. En un artículo del Diario *Página 12*²⁰ donde se releva la violencia en esta región del mundo, queda establecido que es el continente más violento del planeta en tanto en él se producen más homicidios que en otros continentes.

Es significativo que casi el 60% de los homicidios se produce a manos de conocidos, es decir, vale aclararlo, no a manos de delincuentes desconocidos. Así, se colige que las disputas y diferencias interpersonales se dirimen de manera violenta. Además, nos dice el artículo que un porcentaje importante de mujeres son víctimas de la violencia familiar a causa de la violencia de su cónyuge o pareja.

Ese es el contexto actual, en el que se construyen muchas subjetividades y el que produce muchos síntomas en niños-as contemporáneos: inhibiciones cognitivas, conductas reactivas y autodestructivas. Por ello, puede pensarse que esta violencia forma parte de un reticulado de estrategias, como modo de regulación de la violencia cotidiana, y con ello, de regulación de la vida, de

²⁰ Diario *Página 12*, 22-4-2007. "Las armas al sur" p. 22.

los modos de estar en el mundo, de la muerte real y simbólica de la población. La articulación teórica entre estas estrategias e instituciones, infancia, escuela común, escuela especial y familia, requiere de un análisis preciso.

Contexto particular: barrios y exclusión

Este marco de referencia actual nos permite comprender el estado de situación en el año 2001 en nuestro país. Nacían en ese año los niños que hoy cursan la escolaridad, muchos de ellos están en la escuela especial sin que debieran estar allí. La crisis aún generaba efectos tres años después. Los barrios de las ciudades importantes de la provincia estaban conformados por una población de desocupados o semioocupados. También habitados por una clase media empobrecida, afectada aún por la crisis.

Estas condiciones en sí mismas ya promueven un contexto de violentamiento sobre las subjetividades, en tanto las condiciones de desigualdad, más que la pobreza, son las gestantes de violencias. Recordemos el estudio de Robert Merton²¹ que al analizar en la década de 1930 la relación entre violencia, delito y economía, afirma que muchos países pobres tienen índices delictivos más bajos que algunos países ricos, y de ello resulta que una sociedad con alto estándar de vida no necesariamente tendrá menos delitos, ya que en verdad, para Merton, el delito se produce donde hay inclusión cultural que promueve el consumo, por ejemplo, y exclusión estructural, es decir, económica.

En el año 2002 decía M. Bonasso: *“La Argentina produce por año 99 millones de toneladas de alimentos básicos, que alcanzarían para dar de comer a más de 330 millones de personas, casi 10 veces la población del país. Pero hay 7 millones de argentinos que no alcanzan a consumir los nutrientes básicos. Miles recorren la Capital y otros centros urbanos buscando comida en las bolsas de basura”*.

²¹ Merton; Robert; “Estructura social y anomia”. En *Teorías y estructuras sociales*. FCE. México. 1954.

La caridad no alcanza: un estudio del Ministerio de Salud Pública correspondiente al año 1999 reveló que el 40 % de los menores de seis años que se atendía en los hospitales públicos estaban anémicos; el 12 % padecía problemas psicomotrices por encontrarse subalimentado y el 2 % sufría desnutrición aguda. Tres años más tarde, con una recesión convertida en depresión, esos índices han aumentado de manera exponencial²².

Esta larga cita intenta describir que dos años después, el estado de la infancia de los barrios en nuestras ciudades y comunidades padecía de muchas de estas consecuencias fuertemente deteriorantes para las subjetividades. En el marco de una sociedad en la que según el análisis de L. Wacquant nos permite comprender cómo desde algunos sectores del Estado y también de los sectores empresariales junto a medios de comunicación, se propaga un discurso que racializa la población marginada (villera en Argentina, favelizadas en Brasil, tugurial en Colombia, por ejemplo)²³. Pero también *“esta exclusión (discursiva y práctica) de la población villera se conjuga y refuerza (en Argentina) con su extranjerización. Así, el villero, sea boliviano, paraguayo o provinciano (pero siempre, “no de aquí”) termina siendo (construido como) el otro repugnante y nocivo”²⁴*. Y de esta franja poblacional encontramos niños-as excluidos en las escuelas especiales, que fracasaron en la escuela común, por sus diferencias culturales, costumbristas, de lenguaje, porque la escuela común tiene un imaginario cuyas significaciones se entraman en sectores de clase media.

Por lo demás, esta exclusión no se limita a los discursos y prácticas de gobiernos, sino que son asumidos fácilmente por las clases sociales que reaccionan frente a los *“...negros villeros” -acusación que combina el estigma de clase, lugar y color-...²⁵*. Y ello se complementa con las políticas de penalización y encarcelamiento cada vez más endurecidas, con la clientela de las cárceles, que como sabemos son los sectores marginados y excluidos en lo estructural, pero con inclusión cultural al sueño del consumismo.

²² Bonasso, Miguel; *El palacio y la calle. Crónica de insurgentes y conspiradores*. Planeta. Bs. As. 2002. p. 36.

²³ Wacquant; Loïc; *Parias urbanos*. Manantial. Bs. As. 2001. p. 25

²⁴ Ídem, pp. 25- 26.

²⁵ Ídem, p. 26.

Entonces, la escuela común, ante al fracaso escolar de algunos de estos niños ¿qué estrategias muestra frente a esta situación? Veremos que son variadas, de acuerdo a su población histórica, a su ubicación geográfica, al imaginario institucional. Sin embargo, lo que no se ha podido encontrar en estas estrategias es flexibilidad, construcción de *entres* que permitan adaptar la institución al niño-a, acercarlo a lo que pueden a través de variadas intervenciones institucionales. Y sabemos también que las instituciones educativas necesitan de redes de protección a la infancia, desde el sistema de justicia y de salud mental.

Recordemos lo que sucedió en una escuela en la Zona Oeste de Rosario. En una reunión plenaria, se trabaja el tema de la prevención de la violencia -en tanto la entendemos como un oír y un ver que nos advierte-, en la que participaban maestros y directivos de ambos turnos de la escuela; como no eran frecuentes este tipo de encuentros, se comentaban qué cosas pasaban, qué tipos de problemáticas tenían los docentes. En un momento determinado, una de las maestras plantea que ya no sabía qué hacer con un niño que presentaba conductas de ensimismamiento, de mutismo, de incomunicación con sus compañeros y también de intensa agresión con ellos. Esto venía presentándose desde comienzos de año, y la situación se agravaba. Ante las preguntas ¿qué hiciste? ¿Te acercaste? La maestra nos dice: “yo hice todo”. Como se habían agotado todas las posibilidades, se preguntó: ¿quién conoce a este chico?; por lo que se sabía en la institución, el hermano había egresado de la escuela, era ya un adolescente, y estaba involucrado con problemas de drogas en el barrio. Surgieron una serie de sospechas alrededor de si el hermano lo habría implicado en ese problema. Era una hipótesis grave. Este niño iba al turno mañana. La vicedirectora del turno tarde dice: *“él hace la tarea a contraturno, y participa, no se comporta como vos lo describís. Yo no sabía nada, ¿cómo no nos comunicamos?”*²⁶ Después, una maestra cuenta que este niño trabajaba en un bar del barrio

²⁶ Este enunciado nos revela la importancia que tiene para la prevención de estas situaciones el encuentro entre los docentes, directivos y otro personal de la escuela de manera simultánea. Ello forma parte de la calidad institucional. En tanto el encuentro permite componer estrategias de paso, intercambiar nociones, historias, experiencias. Nunca es tiempo perdido, si es tiempo ganado.

lavando copas por la noche. Y era un chico activo, un niño que no tenía demasiado tiempo libre. Hasta que alguien dice: *“lo que pasa es que como él repitió de grado...¿no extrañará a sus compañeros del año anterior?”*? Este análisis mostró que aquello que se sospechaba respecto de la vida del chico no tenía mucho fundamento. Y la pregunta se transformaba entonces, ¿este mutismo estaría relacionado con la tristeza?, pues esa conducta puede implicarse con un duelo -la pérdida de su grupo- que el niño no pudo hacer. Porque él era de otros modos en otros lugares, y en otros espacios, incluso dentro de la escuela. Ahora bien, estando con este grupo (el actual) no podía interactuar, y repetiría nuevamente de grado, porque no producía escolarmente. Estas desconexiones entre las miradas institucionales sobre un alumno y exigencias del orden escolar ponen de manifiesto la falta de prevención. La maestra intentó con lo que ella tenía a disposición. Su palabra, su escucha. Pero, hay un orden naturalizado que dice que si un niño-a no llega a las expectativas de logro de una o dos materias –aunque sean importantes, como matemática y lengua– tiene que repetir todo el año. Esto es lo institucionalizado. No se evalúa qué implicaciones y consecuencias tiene para este niño perder a su grupo de referencia, con su misma edad, con el que seguramente jugaba fuera de la escuela. Cuando hablamos entonces de lo que no se toma en cuenta en cualquier debate sobre educación, nos referimos que no se dimensiona la subjetividad del aprendiente. ¿Qué es lo que siente, desea, padece? Porque para aprender tenemos que estar dispuestos a aprender, y para estar dispuestos a aprender intervienen muchas cosas –el cuerpo, el deseo, la inteligencia, el que enseña– todo ello conectado con las afectaciones que el niño recibe y produce sobre otros; y también para aprender necesitamos sentirnos reconocidos en lo que podemos, y ello permite el devenir inteligente²⁷.

Sin embargo, en el ejemplo mencionado, parece que el acto de aprender es natural. Que el enseñar y el aprender se produce dentro de un marco que ya está dado, y se considera un acto técnico, pedagógico y didáctico. Esta es una concepción que Freire llamaba “bancaria”, depositar el contenido sobre aquel que aprende. Otros autores contemporáneos, como Gilles Deleuze, la

²⁷ Para profundizar esta categoría remitirse a “Devenir inteligente” en este documento.

llamaron educación teoremaica, donde se inyecta teoría. Él decía que en lugar de una concepción teoremaica de la educación habría que pensar en una educación problemática. Y la problematización es hacer preguntas²⁸. Al partir de la pregunta se motoriza el deseo de saber. Esto también está naturalizado, y sabemos que no tiene que ver con un docente en particular, sino con un sistema y con una determinada formación de los docentes. Este niño al cual hicimos referencia no tuvo oportunidad de ser escuchado, pero no porque la maestra no se haya sentado con él e insistido. En ocasiones, para escuchar a un niño-a, en tanto prevención de fracaso escolar y violencia, se requiere ser flexible con el orden escolar, inventar, no tener miedo de mover cosas, flexibilizando ese orden y sus rituales. Principalmente porque quizá este niño hubiera podido no repetir nuevamente el año si compartía su escolaridad con su grupo de referencia, y tuviera adaptaciones curriculares en las materias que había repetido. Eso significa hacerlo encontrar con lo que puede, con la alegría en el sentido que le damos de acuerdo a nuestro paradigma, es decir, colmar una potencia.²⁹ Ese hubiera sido un ejemplo de intervención institucional en relación a la prevención de la violencia. Por eso insistimos en que no está instalada la problemática de la prevención; hoy ésta se reduce a detectar el fracaso, y después, si el niño no puede avanzar de acuerdo con los rituales escolares, repetirá de grado, en un tiempo más no concurrirá ya a la escuela, y con suerte terminará de escolarizarse en la escuela nocturna. Es decir, se lo separa de lo que puede,

²⁸ Un ejemplar análisis de esta situación lo produce Jacques Rancière, en *El maestro ignorante. Cinco lecciones para la emancipación intelectual*. Laertes. Barcelona. 2003. El autor indaga la vida y la actitud pedagógica de un militante de la Revolución Francesa, Joseph Jacotot, quien, nacido en 1770 y diputado por la República, director de la Escuela Politécnica y otros cargos, partirá en su tarea de enseñanza con una premisa: la igualdad no es algo a alcanzar, sino el punto de partida; en tanto todos pueden algo, una mínima cosa; de ello, para Jacotot se debe comenzar. Debemos el rescate de Jacotot a Jacques Rancière.

²⁹ Nos Dice G Deleuze: “*Uno experimenta alegría cuando colma, cuando efectúa una de sus potencias. Bueno, volvamos a nuestros ejemplos: yo conquisto -si soy pintor-, por poco que sea, un pedazo de color, entro un poco en el color. ¿Te das cuenta de la alegría que eso puede suponer? Es eso: colmar una potencia, efectuar una potencia: he colmado una potencia. Pero entonces lo que resulta equívoco es la palabra «potencia». Por el contrario, ¿qué es la tristeza? Se da cuando estoy separado de una potencia de la que, con razón o sin ella, me creía capaz. «¡Ah, podría haber hecho eso!» –pero las circunstancias, o bien no me estaba permitido, o bien, etc. Así, pues, eso es la tristeza; habría que decir: toda tristeza es el efecto de un poder sobre mí”.* El abecedario de Gilles Deleuze. Versión digitalizada. pp. 107-108.

y la tristeza para Spinoza y para Deleuze es precisamente eso, cuando nos separamos de lo que podemos; por ello si la potencia es lo que podemos hacer, desear, pensar, el poder -de un sistema, de la burocracia y de los rituales- es lo que impide ese encuentro con lo que puedo. Esa es la diferencia entre potencia y poder, y en ese sentido, los poderes son siempre generadores de tristeza.

El grupo de amigos, seguramente era el territorio³⁰ de este niño, recordemos que allí hubo una salida del territorio fallida en tanto no pudo construir uno nuevo. Además, cuando existe un territorio se puede desear; desear aprender en este caso. Y se desea en conjunto, en tanto relación entre elementos. En el ejemplo citado, se componen una multiplicidad de elementos que impiden desear aprender y su manifestación es la violencia: el grupo actual, el lugar del niño en él, la tarea en contraturno, la relación con el conocimiento transmitido y el construido, su cuerpo, sus capacidades cognitivas, la preocupación de la maestra, la mirada de la vicedirectora, la nostalgia por el grupo anterior, sus noches como niño trabajador; este conjunto revela un agenciamiento inhibitorio. Contrariamente, desear es construir, es agenciamiento en tanto estos elementos se relacionan entre sí de otro modo³¹, por ejemplo si este niño hubiera continuado con su grupo de referencia, es decir en su territorio, quizá la violencia no hubiera tenido lugar aunque siguieran las dificultades para el aprendizaje, pues éste no sería sancionado como fracaso. No deseamos un objeto, en este caso de conocimiento, sí deseamos un conjunto, un paisaje que está envuelto en ese objeto de conocimiento. Por ello hay que construir agenciamientos que convengan. Que permitan un estado de cosas que habiliten al despliegue de

³⁰ Con territorio nos referimos al dominio de tener, dice Deleuze a “mis propiedades”; no vale más que en relación con un movimiento mediante el cual se sale del mismo. No hay territorio sin un vector de salida y no hay salida sin que al mismo tiempo se dé un esfuerzo de reterritorialización en otro lugar, en otra cosa.

³¹ Podemos crear un agenciamiento, que es un conjunto *entre* un niño y el contenido, *entre* él y el grupo escolar, *entre* la maestra y él, siempre el deseo se desliza en un agenciamiento; es una multiplicidad que inventamos, y por ello es una articulación que conviene, que hace potentes a los sujetos, en este caso porque permite producir. Y con ello se hace máquina, es decir, se puede funcionar con acoplamientos, produciendo algo, en este caso se articulan los flujos, y esto le pasa también a un niño en la escuela con sus compañeros, hacen máquina jugando con unos a un tipo de juego y con otros a otra cosa, o bien con un contenido que le muestra la maestra, preferible a otros pues puede comprenderlo. Siempre, creemos, se trata de la singularidad.

las potencias. Este nuevo grupo no le permitía componer un buen estado de cosas.

Este desear cómo construir, también puede aplicarse a la propia institución escolar, pues no hubo posibilidades de encuentro entre los adultos para compartir esa información fragmentada sobre el niño.

Los signos y un problema

Sabemos también que las instituciones educativas necesitan de redes de protección a la infancia, incluyendo al sistema de justicia y de salud mental. Y es necesaria la flexibilidad de estas redes, como también la reflexión acerca de la cultura escolar, de las exigencias desde esa cultura que muchos de estos niños-as desconocen, en relación a los contenidos, a las simbolizaciones de la realidad, a la cultura, y a los modos de habitar el mundo con su cuerpo. Existen niños-as que pueden devenir inteligentes; sin embargo, por episodios traumáticos, ese devenir se interrumpe. Y no pueden ser reconocidas esas interrupciones, pues no hay prevención.

Pensemos sino en una niña que fue derivada a una escuela especial pues había repetido dos años primer grado, con manifestaciones reactivas, agresivas, con mutismo selectivo. El equipo de esa escuela especial considera la situación, y en la entrevista con el psicólogo que atiende externamente a la niña, define que se trata de un cuadro de fijación a un momento de constitución subjetiva pues por ejemplo la niña no puede abandonar el objeto transicional (duerme con un body abotonado, invariablemente).

Recordemos el concepto de D. Winnicott, que enmarcaba situaciones donde niños-as que en proceso de separación del cuerpo materno, sustituían ese cuerpo con un objeto que habilitaba la transición-separación. Bien hasta allí, sin embargo, el trabajo terapéutico del psicólogo con los meses no mostraba modificaciones en la niña, según él lo manifestaba; cuando alguien del equipo pregunta si era la única prenda con la que dormía, nadie tenía respuestas; se averigua luego, que la niña dormía casi vestida; con ello surgen muchos interrogantes acerca del por qué esa conducta y sabemos por experiencia

que esa es una manifestación de niños abusados. Y con el tiempo se termina sabiendo que el body con sus botones, y el resto de la ropa era una estrategia que ella utilizaba para entorpecer las maniobras de abuso de un familiar que se acercaba por la noche a su cama.

En tanto el concepto *objeto transicional* hiciera obstáculo para reconocer una situación de abuso, no podría haber estrategias indagatorias, se obturaban. No se prestó demasiada atención a los signos, a sus dibujos, con soles negros, su insomnio, su desaliño, sus juegos agresivos, a su mutismo selectivo, y todo ello se enmarcaba en una supuesta discapacidad de la niña. Se cree usualmente que los niños dejan de aprender o no aprenden directamente, sin causas; que comienzan sus dificultades de manera casi natural, oímos decir: *es lenta, hay que esperarla; no puede, no es como su hermana; yo a su edad era igual, me costaba. Quizá tenga un retraso mental leve...*

Pero no se trata aquí sólo del aprendizaje, ese es un tema menor, lo que realmente importa es la salud de esa subjetividad, el sufrimiento por la aterradora sensación de vulnerabilidad que esa subjetividad tiene frente a quien ejerce poder destructor, y que esa existencia quede signada por la violencia, que puede repetirse luego de otros modos, en el decurso de la vida.

¿Qué nos dice la cultura escolar con su imaginario? ¿Que es improbable que existan este tipo de situaciones? Y si hay una posible presunción de abuso, no hay dónde recurrir. ¿Y ello es así? ¿Habrá dónde recurrir? O bien hay que crear más redes de protección de la infancia y utilizar las que ya existen, esa es una tarea regional, donde deben estar implicados todos los niveles del sistema, direcciones, supervisiones y directivos y docentes.

Pero quizá el mayor obstáculo sea que la significación imaginaria que da sentido al abuso de la infancia aún no se instala con fuerza en el imaginario social y escolar. No se cree que ello pueda ocurrir con frecuencia y que produzca ese quiebre vital de la existencia, como además, aún se sigue sin creer en la palabra o en las manifestaciones encubiertas de los niños-as sufrientes.

La escuela inclusiva es ese espacio virtual donde se componen una y otra institución; aquí la escuela común no pudo detectar a qué remitían los signos que mostraba la niña; y bien, fue el equipo de una escuela especial el que en una composición nómada³² con el terapeuta externo pudo encontrar los orígenes de los síntomas de la niña. Y esa composición nómada³³ significa entonces que el equipo se constituye en acto con miembros variables que son los que eventualmente intervienen ya sea en la institución –directivos, maestra común, maestra especial- o bien como en este caso, colegas terapeutas que intervienen en el espacio acotado del consultorio, pues fue allí dónde se orientó la indagación sobre el abuso³⁴. La pregunta sobre si dormía con más ropaje resultó clave, pues permitió correr el sentido de la interpretación con el concepto de Winnicott, hacia el descubrimiento de una realidad insospechada.

Patologías de nuestro tiempo

³² Para ampliar el tema del nomadismo puede consultarse “Otra epistemología” en este documento.

³³ No necesariamente un equipo sólo se compone de sus miembros estables, sino que aquel que asume una tarea de intervención en relación a una sugerencia del equipo técnico –en tanto la recibe o la da-, en esa instancia forma parte de él. Es decir, es una extensión del equipo en intervención.

³⁴ Recordemos, además, que no necesariamente el nomadismo del equipo se instala entre el mismo y un enseñante, un terapeuta, un directivo, sino también puede producirse una intercesión entre el equipo y la portera de una institución. Así, veamos el ejemplo de un niño recién integrado a la escolaridad común que 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 o desconocido para él. El trabajo del equipo con la portera fue el de una intervención institucional, con objetivos preventivos, en tanto se le sugirió que ella misma hablara con él no ya en la cocina, si en el patio, que lo invitara a jugar con sus compañeros, y que le asegurara que ella estaría allí, mirándolo, y así ocurrió. Por momentos el niño necesitaba encontrar la mirada de la mujer, ese rostro conocido, hasta que gradualmente pudo ya conectarse con sus compañeros. Vemos aquí cómo el niño agenció un territorio nuevo, es decir, se desterritorializó del territorio cocina y se reterritorializó en el patio de la escuela. Aquí la portera con su intervención formó parte del equipo.

Hemos reconocido situaciones de violentamientos más o menos explícitos, ahora queremos abocarnos a otro reconocimiento, el de las patologías que se diseminan en nuestro tiempo, y que afecta, claro está, a la infancia contemporánea.

Partimos de la crisis en nuestra sociedad en tanto la dimensión simbólica del *nosotros* se resquebraja, según hemos visto cuando analizamos la violencia de nuestro tiempo. Sin embargo habría que agregar que además de esa violencia, hay otro signo de época, y éste es la precarización a la que estamos expuestos por la caída de las certezas que brindaba la Modernidad y por la aceleración de las exigencias de la vida cotidiana contemporánea.

Esa precarización se manifiesta en inestabilidad subjetiva y se traduce con frecuencia en los ataques de pánico, un síntoma propio de nuestra época. La relación que tenemos con el presente, y aún más con el futuro es incierta y desestabiliza a muchas subjetividades que se hallan forzadas a responder a los tiempos de esta época, subjetividades vulnerables que, en ocasiones, se sostienen con ansiolíticos.

Nos encontramos, además, en un tiempo de transformaciones profundas de las instituciones. Ya no hablamos de la familia, sí de las familias, ni tampoco de la sexualidad, sí de las sexualidades. La tecnología nos permite hoy hablar de que los intercambios informativos se han acelerado de manera exponencial. Y ello genera sus consecuencias, en tanto se produce *“un efecto patológico en la mente humana individual y, con mayor razón, en la colectiva”*³⁵. Y ello va acompañado por otro signo de nuestro tiempo, los vínculos fluidos, inestables e insisibles³⁶. Lo que antes perduraba como vinculación entre los sujetos, hoy se ha vuelto altamente inestable.

Estos nuevos procesos de subjetivación con sus cambios psíquicos implican patologización, pues por la aceleración de intercambios informativos, por esa sobrecarga, *“hoy las patologías de alcance epidémico son de carácter psicótico - pánico. La hiperestimulación de la atención reduce la capacidad de interpretación secuencial crítica y el tiempo disponible para la*

³⁵ Berardi, Franco; La generación post-alfa. Patologías e imaginarios en el semiocapitalismo. Tinta Limón. Bs. As. 2008. p.177

³⁶ Baumann Zygmund; *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. FCE. Madrid 2005

*elaboración emocional del otro, del cuerpo y del discurso del otro, que trata de ser comprendido sin lograrlo*³⁷. Y ello no significa estar en contra de la tecnología, todo lo contrario, sino estar advertidos, en un oír y un ver que subjetividades constituyen algunos sujetos en este tiempo histórico social.

Reflexionemos, además, que los flujos informáticos veloces y agresivos reemplazan cada vez más al contacto afectivo. Pues hay una relación íntima entre la creciente desatención de la subjetividad de las nuevas generaciones y la velocidad de exposición de esa subjetividad a los mensajes videoelectrónicos. Hay compulsión a ser competitivos en la elaboración de una masa de datos que circulan y ello produce stress de la atención.

Dejamos atrás los tiempos estables y previsibles de la modernidad para dar paso a un tiempo donde la comunicación está enrarecida por sobrecarga. Veamos estos datos: en Argentina los niños-as y adolescentes de 6 a 17 años se encuentran, promedio, tres horas diarias frente al televisor. Por otro lado, en Europa se planteó un debate acerca de que los gobiernos autoricen o no la continuidad de la emisión de canales de t.v. para niños de 0 a 3 años³⁸. Pues algunos funcionarios que se niegan a ello consideran que reciben más palabras del aparato que de su madre.

*Porque “lenguaje y sociabilidad siempre han estado mediados por la afectividad, por la seguridad y el placer que proviene del cuerpo de la madre, en las últimas generaciones el cuerpo de la madre ha sido sustraído separado y alejado del cuerpo del niño -por su inclusión en el mercado laboral-...La emoción y la palabra tienden a escindir en esa situación...Las emociones sin palabras alimentan la psicopatía y la violencia. No se comunica, no se dice...Se arremete, se estalla”*³⁹.

Nos hallamos en verdad en un clima social y con frecuencia institucional escolar donde es necesaria la presencia viva del otro, del semejante, para evitar aquel estallido; pues si consideramos a esta presencia desde lo que nos dice S. Rolnyk: “*sería esta presencia fuerte y variable de la*

³⁷ Berardi; Franco; Idem. p. 223.

³⁸ Murduchowicz; Roxana; “Un acto cada vez más privado” Diario *Página 12*. Bs. As. 31-8-08.

³⁹ Berardi; Franco; Idem. pp. 192-193

*alteridad en tu propio cuerpo, en tu propia subjetividad*⁴⁰. Esta presencia del otro en uno mismo se logra a partir de un trabajo específico de prevención de violencia escolar, y se contrapone a aquella escisión entre las palabras y la emoción. Es necesario desde los equipos técnicos intervenir institucionalmente en los grupos escolares cuando hay derivaciones a escolaridad especial por “*problemas de conducta*”, pues muchas veces esas dificultades tienen como origen la carencia de palabras, la no expresión simbólica de afectos que se revelan en actos, en estallidos. En suma es necesario trabajar grupalmente la convivencia entre niños, entre niños y adultos, en la escuela.⁴¹

Si la presencia del otro es una presencia discontinua, y se la percibe competitiva, la subjetividad se vuelve frágil, y fuertemente reactiva, temerosa frente al otro. También encontramos que las diferencias se perciben como peligrosas. Se instituyen grupos escolares donde el otro con su diferencia, de clase social, de pertenencia grupal, de color de piel u otros rasgos orgánicos, se convierte en blanco de ataques, ya sea simbólicos y en ocasiones, físicos⁴². ¿Por qué son necesarias estas intervenciones institucionales preventivas en estos tiempos donde la presencia del otro con su diferencia se vuelve peligrosa y hay fuerte competencia? Porque pasamos de un paradigma disciplinario a otro paradigma, propio de la actual era conectiva y en ésta, “*no se trata de patologías de la supresión, sino de patologías del just do it*”⁴³.

Este es, como sabemos, el lema de la marca *Nike*; y significa *sólo hazlo*. Acto puro sin reflexividad, sin comprensión y sin responsabilidad de las

⁴⁰ Rolnik; Suely; “Sostenerse en la fragilidad más allá de toda erudición”. Revista *Campo Grupal*. Nº 79. op. cit. p.3.

⁴¹ Además, debemos tener en cuenta que muchos niños que no pueden aprender, no se sienten reconocidos en sus capacidades, muestran violencia sobre otros y sobre sí mismo en busca de ese reconocimiento, en tanto poder ejercido por la pasión triste que lo embarga, esto es, se halla separado de lo que puede. Si pudiera encontrarse con sus potencias, a partir de adaptaciones curriculares, con los ajustes necesarios para que pueda comprender ese contenido que sí puede simbolizar, podría atenuarse su violencia.

⁴² Dice Dostoyevski en “*Diario de un escritor*”: “*Sólo enfermando al vecino, es como uno se convence de su propia salud*”

⁴³ Berardi; Franco; Idem. p.219.

consecuencias del acto. Con ello podemos acercarnos a un mínimo análisis del por qué de ciertas conductas de niños-as y adolescentes contemporáneos, cuando matan, o revelan una compulsión destructiva, por ejemplo incendiando el cabello de una profesora, como hemos visto ocurrió en una escuela argentina ⁴⁴.

La percepción de la presencia viva del otro, con sus diferencias, sus afectaciones, nos dice de un sujeto ético. Así, según Silvia Bleichmar, *“el sujeto disciplinado no coincide con el sujeto ético...sobre el tema de los límites yo dije que no hay que discutir ya sobre los límites, sino sobre las legalidades que constituyen al sujeto”*⁴⁵.

La construcción de esa legalidad, en este caso grupal dentro de las aulas, es un trabajo preventivo, porque de acuerdo a Bleichmar, el sujeto ético, no es el sujeto obediente, disciplinado⁴⁶, sino que es aquel que toma al otro como semejante; es decir, lo instituye en una igualación a partir de su singularidad y diferencia. Y el otro se convierte en semejante cuando puede ser escuchado, pero para ello se necesita de espacios de expresión. Esos espacios pueden ser instituidos, en tanto si comprendemos que educar hoy, en tiempos aciagos de violencia e incomunicación, encontrar al otro puede ser un hallazgo curativo y educativo.

La escuela y la subjetividad del que aprende

Podemos reflexionar sobre las estrategias de trabajo que un equipo técnico puede realizar con alumnos y adultos, en tanto hay niños derivados a

⁴⁴ Un adolescente -había abandonado ya la escuela- que ejercía la profesión de jardinero, decide robar a una clienta, sabía dónde tenía ésta un poco de dinero, ante la resistencia encontrada, la apuñala, la mata. Con el dinero se compra zapatillas de marca, que no se saca en ningún momento; incluso ya judicializada su situación, no las abandona. Vemos aquí un ejemplo del *sólo hazlo*, en la ilusión de las no consecuencias del acto, y también podemos reconocer la identidad de pertenencia que brinda la marca de la zapatilla. (Relato aportado por un psicólogo).

⁴⁵ Bleichmar; Silvia; Conferencia: *Cuando hablás está menos oscuro*. “Homenaje a Silvia Bleichmar” *La Gaceta*. Colegio de Psicólogos, 2º circunscripción. Rosario. Pcia. de Santa Fe. Argentina.

⁴⁶ Debemos tener en cuenta que los agrupamientos que se centran en la obediencia a partir de un trabajo grupal, muy específico, pueden correr el riesgo de convertirse en grupos centrados en una ideología de la exclusión, donde necesita de la existencia de un enemigo para constituirse. Un filme de origen alemán, *La ola* -2007- muestra este proceso claramente.

escolaridad especial. Ese trabajo implica abrir la dimensión de reflexión sobre lo que sienten en la escuela, a sus temores en su hogar y su barrio, la angustia que denotan ante realidades familiares, a sus situaciones de fracaso escolar, y los interrogantes sobre sus cuerpos, sus deseos, sus capacidades, al reconocimiento que hace la escuela o no de las mismas, y también a la amistad, el valor, la integración con otros, la sexualidad, sus derechos como niños y adolescentes, la convivencia, los afectos, el grupo, la autonomía, la responsabilidad, etc, (quizás para ello sea necesario que un personal de la escuela común esté capacitado para coordinar el trabajo específico con estos temas -convivencia, sexualidad- con los alumnos y asesorar a los demás docentes al respecto); es decir, intervenir preventivamente en esta modalidad educativa . En cuanto a los niños, referenciados en una experiencia, en un grupo escolar de 4º año, calificados como los más difíciles, fueron los más afectivos en el trabajo que organizó un equipo que apeló al teatro como estrategia (incluso, sorpresivamente, algunos se comunicaron después por correo electrónico con los coordinadores). Luego se trabajó en una asamblea lo que los niños tenían para decir de su estar en la escuela, de sus temores, del orden escolar, de su futuro, de la desconfianza que les generan los adultos, de los peligros del afuera de la escuela y dentro de ella.

Y ello resulta altamente productivo como instancia de comunicación y de reflexión colectiva, además de generar la participación activa de los alumnos respecto de qué escuela necesitan, y qué orden y qué tipo de códigos de convivencia y disciplina requieren. Qué necesitaban uno de los otros, qué requería el grupo de aquellos que eran violentos con sus compañeros, cuáles eran las legalidades que el grupo necesitaba, y cómo podían construirlas.

¿Para que realizar este trabajo? Para darle lugar a las razones de estos niños-as y poder trabajar con ellas, pues ello significa hacer prevención. Además, porque muchos de estos niños-as, que no pueden aprender, son violentos; son niños-as en su mayoría deprimidos; así, siguiendo a A. Ehrenberg: la depresión se afirma cuando *“en el modelo disciplinar ...las reglas de autoridad... han dejado paso a normas que incitan a cada uno a la iniciativa individual, intimando a las personas volverse sí mismas. La depresión se presenta como una enfermedad de la*

responsabilidad en la que domina el sentimiento de insuficiencia. El depresivo no está a la altura, está cansado del deber de ser sí mismo”.

Si interpretamos esta larga cita, el depresivo siente la herida narcisista de no poder alcanzar la meta en un contexto fuertemente competitivo. Y eso nos conduce a trazar otro rasgo de nuestra sociedad, conformado hace no muchos años. Pues ese rasgo es el de una sociedad que se instituyó en el clima de una ideología empresarial, con competencias feroces. Desde la década de 1980, se impone esa ideología que nos dice que todos debemos ser emprendedores como sinónimos de exitosos.

Se generaliza una mística en ciertos sectores de clase social, donde las características de dominación, rudeza y competitividad exacerbada anulan toda posibilidad de sentir empatía y comunicación con los otros.

También podemos proyectar este acoso al más débil, o a la búsqueda de enemigos, al modo en que los adolescentes en las escuelas en barrios populares van armados a sus escuelas, y dirimen sus cuestiones de poder en función de la multiplicación de diferencias y mayor intolerancia frente al otro, con el uso u ostentación de esas armas (blancas o de fuego). Son cada vez más frecuentes los episodios de niños heridos (y también adultos), por el uso de esas armas, donde el disenso se dirime rompiendo la escena agrediendo al otro, recordemos aquí el imperativo *sólo hazlo*. Ello parece indicar que desde la pubertad misma el sometimiento al otro se promueve con la intimidación directa del arma o con el uso de la misma.

Otro modo de funcionamiento de esta máquina social que es la que hace funcionar a nuestra actual sociedad argentina y latinoamericana. Pero si volvemos al sistema educativo, podemos reconocer que en él prima también esta ideología de la competencia y el rendimiento, al modo de la empresa. Nos dice Foucault, en el seminario titulado *El nacimiento de la biopolítica*, que la empresa, con su modelo económico, modela formas de vida y de pensamientos que dictan, desde el liberalismo económico, que cada uno es responsable de sí mismo. Agregamos nosotros, desde el citado Berardi, que si no alcanzamos ser responsable de nosotros mismos, se genera una herida, se desinveste libidinalmente la acción y ello provoca un descenso de la actividad. Se refuerza así la depresión. Y no necesariamente la depresión es

falta de actividad, pues muchas veces el acto, por la mencionada disociación entre palabras y afectividad, es un estallido. Recordemos nuevamente el *sólo hazlo* y relacionémoslo con que casi el 60% de los homicidios en nuestra región se producen en situaciones cotidianas entre conocidos, vecinos, familiares.

Con ello queremos decir que es necesario para que existan nuevas oportunidades de los alumnos-as en las escuelas comunes, y también especiales, que la ideología de la escuela pueda ser reemplazada, gradualmente o no, con otros planes y proyectos educativos alternativos, como este, por ejemplo, *Volver a pensar al sujeto de la escuela especial*. Pues en este proyecto entendemos que la calidad educativa no significa clasificar a los que no pueden ciertas cosas respecto de aquellos que sí pueden ciertas otras; entendemos que la escuela con calidad educativa es la que puede reconocer qué puede cada uno, y brindar ocasiones de encuentros con eso que cada uno puede; y eso significa la construcción de una escuela inclusiva.

Esta escuela inclusiva, concibe el aprender como un proceso rizomático, en tanto un niño puede partir de ciertos aspectos para aprender, impredeciblemente puede hacerlo a partir de estar solo en la biblioteca de la escuela, o bien, encontrando una mirada; ese niño puede encontrarse con un contenido x y se crea una multiplicidad que lo hace potente, es decir, lo hace encontrar con lo que puede, esa es la potencia, y eso define al concepto alegría, según lo hemos visto. La tristeza, ya lo comentamos, disculpe lector nuestra insistencia, no es como la entendemos actualmente, se produce cuando un poder nos impide hacer, sentir, desear; por eso Spinoza aclaraba que los poderosos necesitan inocular tristeza, culpa por desear, pensar, por usar las potencias; así dominan, con la culpa y por la clasificación acerca de quien puede más y quien puede menos, al modo platónico, más cerca se está del Ideal, más valorado se es.

Tomemos un ejemplo muy singular acerca del poder de unos sobre otro. Una niña de seis años, miembro de una familia con carencias económicas, y que presenta lenguaje escaso, con inhibiciones cognitivas, de pronto deja de hablar y comunicarse con niños y adultos. Eso se percibe en la escuela

común a la que concurre. Hay interrogantes acerca de esa situación. Es derivada a escolaridad especial. La historia escolar muestra que gradualmente fue presentando inhibiciones, mutismo selectivo, se pensó desde la escuela común en una discapacidad, pero ¿cómo explicar que el informe de su tránsito por Nivel Inicial no denotaba esta situación? Igualmente se piensa en ese diagnóstico, pues no aprende, no es normal lo que sucede con ella. ¿Cómo debería estar en la escuela común si no escribe nada en el cuaderno? ¿Cómo calificarla? ¿Y en la libreta que nota llevaría?

Los padres relatan que es una niña que miente, les sorprende ello, pero no saben que hacer. Comentan que es agresiva en su casa con su hermano menor. Un equipo de escuela especial a la que fue derivada, al escuchar esta consulta, pregunta muchas cosas a los padres, y también sobre el contenido de las mentiras de la niña. Los padres relatan muchos episodios, entre ellos uno ocurrido cuando cumplió seis años. Había pedido como regalo una muñeca, elegida desde una vidriera; se la compran, y a la mañana siguiente encuentran el juguete destrozado. No comprenden que ha sucedido, se enojan con la niña, la culpan del episodio, y ella dice a su vez que no rompió la muñeca tan deseada. Fue un largo proceso componer un mapa acerca de la subjetividad de esta niña. Historizando situaciones se encuentran datos muy significativos a partir de indicios que ella misma da, con dibujos, juegos, palabras. ¿Qué ocurría en verdad? Su tío, que visitaba la casa con frecuencia, abusaba sexualmente de ella, y en su manipulación le afirmaba que si ella mencionaba lo que él le hacía, no le creerían. Así, en una demostración de poder, este tío rompe la muñeca esa noche de cumpleaños, a solas, delante de ella, y le dice: *“van a creer que fuiste vos la que rompió la muñeca, y vas a ver también que no te van a creer nada si decís lo que te hago”*.

Reflexionemos sobre la significación que ha tenido la rotura de la muñeca para la niña por parte de este tío: en primer lugar, pensamos en su propia destrucción como niña por parte de un adulto enfermo, y en ello creemos ver allí un signo de amenaza si la niña menciona siquiera algo de lo ocurrido; y también podemos reconocer un acto de poder de ese adulto pues estaba en lo cierto que los dichos de la niña no serían creídos -sus padres lo

manifestaron en la entrevista con el equipo técnico de la escuela especial-, acerca de que ella no había roto la muñeca, y mucho menos serían creídos sus dichos si ella mencionaba el abuso.

Así, el poder domina subjetivamente, produciendo culpa en la víctima, pues la niña sentía en su proceso de elucidación de la situación como niña abusada que era culpable por lo ocurrido. Sus potencias subjetivas fueron devastadas por el abuso, esa es la tristeza spinoziana. Y ello no fue advertido por sus padres, que la consideraban vaga y desganada en sus tareas escolares, ni por la escuela común, que suponía una discapacidad. El Ideal de alumno distaba de ella, seguramente, y fue difícil imaginar que el origen de su perturbación era un familiar abusador. Sin embargo, así fue. Por ello es necesario, lo recordamos, establecer redes de protección de los derechos de los niños-as con el sistema de justicia y salud, y es necesario que en las escuelas existan espacios y tiempos para que reflexionen los niños-as acerca de la vulneración de esos derechos. Creemos que eso es también educar. Porque, además, estos procesos de convivencia previenen también, en parte, aquella violencia de la que hablamos al principio.

Segunda Parte

DEVENIR INTELIGENTE

RESUMEN:

Este escrito analiza la herencia de una imagen de pensamiento que plantea la Idea de Inteligencia racional y sus efectos en la producción de las más variadas clasificaciones (*“déficit intelectual”, “retardo mental”, “discapacidad intelectual”*) y binarismos (*“cuerpo o mente”, “racionalidad o irracionalidad”*) en educación especial. De esta manera, se propone el concepto de devenir inteligente como plano de composición de potencias cognitivas, de afectos, de sensibilidades, de producciones deseantes, lingüísticas, de disposiciones orgánicas, localizado en el cuerpo, y que se actualiza cuando cada subjetividad puede decidir y crear lo conveniente y necesario en situación. A partir de dicho concepto se intenta generar reflexiones respecto de las

propias prácticas institucionales y pedagógicas en cuanto a su capacidad de producir devenires inteligentes.

Conceptos trabajados:

Devenir inteligente - plano de composición - cuerpo – aprendizaje - prevención - intervención institucional.

Temas abordados:

- Las representaciones de los adultos acerca de la inteligencia y sus efectos en las subjetividades
- Las variaciones de las potencias de crear según la modalidad de encuentros
- El aprendizaje como acontecimiento
- La intervención institucional como productora de devenires inteligentes.

La pregunta por la inteligencia es histórica y sus presupuestos constituyen una imagen de pensamiento que la liga a una verdad universal cuyos atributos son: racionalidad, facultad natural y estandarizada y cuyas efectuaciones determinan individuos racionales – normales- e irracionales – anormales-. Estos preexistentes a modo de juicios trabajaron y aún trabajan en la clasificación de subjetividades y espacios de escolarización abonado por la Idea de inteligencia racional como Modelo para los aprendizajes. De esta Idea de inteligencia se desliza la clásica disyunción exclusiva como racional o corporal, productora además de otra tradicional separación común o especial, según poblaciones inteligentes o deficitariamente inteligentes, fiel a la lógica de las políticas de normalización. Esa Idea de inteligencia responde a un Modelo de carencia, de falta, de modo que subvertir este modelo de pensamiento es, tal como se viene expresando en el documento, adherir a un pensamiento sin presupuestos dogmáticos, pensamiento de la potencia, móvil, susceptible de transformaciones, pensamiento que no descubre ni re-presenta sino creador en un plano de inmanencia. ¿Cómo se conjuga este pensamiento con el devenir inteligente?

Continuemos con la dimensión histórica, con el tiempo secuencial, de la representación. A la conceptualización estandarizada de la inteligencia, Piaget opone otra perspectiva en la que identifica estructuras cognitivas que van alcanzando evolutivamente diferentes niveles de complejidad. Si bien Piaget (1896 – 1980) nos oxigena con sus planteos, el desarrollo cognoscitivo en su carácter evolutivo provocará nuevas clasificaciones según desacoples entre estructuras cognitivas y edades cronológicas, convertidos en criterios para la inclusión en escolaridad especial o común. Resulta interesante una expresión de un directivo de nivel inicial a una docente en relación a un niño integrado “¡¡No...no lo retes, no ves que no tiene la reversibilidad!!”⁴⁷. Esta teorización epistemológica acerca del desarrollo cognitivo impactará extensa e intensamente en el campo educativo llegando a formar parte de los contenidos de enseñanzas en las escuelas comunes y especiales. En éstas últimas, dicha teorización actualizará una fuerte dicotomía entre razón o cuerpo, deslizándose propuestas curriculares racionales, asociadas a las llamadas “áreas de alfabetización” como matemática y lengua o “áreas manuales” reservadas “como techo” para poblaciones que operan mediante acciones, percepciones e intuiciones.

Poder conjugar otro modo de pensar con el devenir inteligente implica considerar la otra dimensión de la temporalidad, que no es la del tiempo cronológico, sino la de un tiempo que se libera de las estructuras, de las representaciones, para instalar el tiempo subjetivo, del acontecimiento, de lo que irrumpe, de lo intempestivo, que nos lleva a hablar de la inteligencia que deviene potencia creativa. Ahora, qué se quiere expresar con el concepto de devenir inteligente. Recuperamos nuevamente a Deleuze que a través de Spinoza nos propone la idea de variación continua de nuestras potencias de existir⁴⁸, de actuar, afectada por la alegría o la tristeza, de modo que podemos experimentar encuentros alegres que aumentan nuestras potencias de actuar y encuentros tristes que las disminuyen. Conectemos estos conceptos con lo escolar por constituir un espacio en el que se producen variaciones continuas de las potencias de actuar, las que disminuyen o

⁴⁷ Expresión recogida en los talleres realizados en los nodos.

⁴⁸ “*Afecto y potencia en Spinoza*” en las clases de los martes en Vincennes, Francia, 1981.

aumentan según los encuentros con los otros (pares y adultos) y objetos de conocimiento, por ejemplo, la tensión de una niña 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 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 escolares⁴⁹. Y vale aquí la ocasión para introducir otro concepto que es el de afección como la capacidad de afectar y de ser afectado por otro cuerpo, afecciones corporales provocadores de buenos o malos encuentros. Serán malos aquellos encuentros que someten, oprimen, sojuzgan y amenazan los derechos de aprender de toda subjetividad. Las relaciones de dominación de adultos sobre niños-as, adolescentes, comprometen sus procesos de inteligibilidad, volviéndolos impotentes, anulando sus devenires inteligentes. Volvemos a la niña anterior como ejemplo, en reiteradas ocasiones trabaja en la biblioteca de la escuela, ese es un lugar de alta producción para ella, cuando se le indica en un tiempo arbitrario que se vaya porque llegó otro grupo, pudiendo quedarse sin dificultad, se sorprende y responde agresivamente, pues siente la interrupción de su trabajo como una imposición que la inhibe posteriormente. Para cesar la tarea y retirarse de ese lugar necesita que se le anticipe el final de permanecer allí, así puede tolerarlo. Vemos como una mínima flexibilización del orden escolar instituido podría potenciar el devenir inteligente.

Estamos en condiciones de afirmar que una subjetividad aprendiente es por sus afectos y afecciones y no por sus formas o figuras y que aprender es un acontecimiento, no natural, ya que algo nos ocurre, nos pasa y nos hace sentir, pensar y crear de otros modos. Acontecimiento a la vez singular y colectivo porque aprendemos en un espacio de encuentro con otros, “*que*

⁴⁹ Es necesario referir que en los nodos se recoge información que muestra la existencia de dichas subjetividades inhibidas en sus potencias de invención como poblaciones de escuelas especiales.

emiten signos para desarrollar en lo heterogéneo⁵⁰, forzándonos a crear. ¿Cómo diferenciar esos signos? Tal vez, no lo podamos nombrar, pero si sentir su presencia en nuestros cuerpos cuando una subjetividad (adultos, pares), una situación conflictiva, una narración, una experiencia pedagógica, una conversación, una lectura, nos incomodan, exponiéndonos vulnerables ya que nuestros modos de actuar, sentir y pensar actuales resultan insuficientes para crear y componer nuevas relaciones con los objetos de conocimiento y con el mundo. Mauricio concurre a 3º grado en escuela común y es derivado a escolaridad especial por problemas en el área de matemática, refiriendo la docente las imposibilidades en el aprendizaje de las operaciones básicas obstaculizando el pasaje a 4º grado. Durante la instancia de evaluación⁵¹, Mauricio comenta que sus preferencias son las matemáticas y las muestra en la comparación de precios en folletos de promoción de productos alimenticios, resolviendo además las situaciones problemáticas planteadas en las que identifica las operaciones implicadas, abordándolas mediante representaciones no icónicas como rayas al borde de la hoja y cálculos aproximados. Su biografía nos dice que Mauricio sale a trabajar todas las mañanas con su padre, tarea que en algunas ocasiones lo priva de lo escolar pero que le ofrece situaciones conflictivas -signos- que lo fuerzan a operar con dinero, aprendiendo a simbolizar matemáticamente un mundo sin lápiz y papel. El devenir inteligente de Mauricio se actualiza en cada escena urbana en la que intercambia valores monetarios y estima resultados, procedimientos éstos diferentes a la demanda docente que los interpreta como “*informales y pocos inteligentes*” ya que traduce al aprendizaje de la matemática como la representación de algoritmos y reglas convencionales. La inteligencia constituye una de las dimensiones del aprender, sin embargo su clásico atributo de racionalidad y su localización material en el cerebro⁵²

⁵⁰ Deleuze, G.; “*Repetición y diferencia*”, Editorial Anagrama, Barcelona 1995, pág. 96.

⁵¹ Se sugiere remitirse a “Del sujeto a la producción de la subjetividad”, en el que se exponen otras herramientas conceptuales que orientarían acerca de cómo conocer a un niño-a, diferentes a las técnicas psicométricas.

⁵² Resulta interesante la investigación sociológica que realiza Carina Kaplan en “*Talentos, dones e inteligencias*” donde analiza las representaciones acerca de la inteligencia (definiciones, base material, vinculaciones con lo escolar) en el discurso magisterial. Ediciones Colihue, Bs. As., 2008.

ha contribuido al tradicional binarismo cuerpo – mente⁵³ y producido una categorización de lo cognitivo que aún habita en las escuelas especiales, por ejemplo, “*alumnos con discapacidad mental*”, “*retardo mental*”, “*déficit intelectual*”⁵⁴ provocando representaciones sociales ligadas con la falta, con la incompletud, afectando lo pedagógico que se presentaría igualmente dicotomizado “*¿hasta dónde lo pedagógico, desde cuándo lo laboral?*”⁵⁵. Desde dicha perspectiva, la propuesta es plantear una inteligencia afirmativa -porque no le falta nada- y como plano de composición de potencias cognitivas, de afectos, de sensibilidades, de producciones deseantes, lingüísticas, de disposiciones orgánicas, plano localizado en el cuerpo que viene a desarmar la jerárquica organización y las funciones de sus órganos, asumiendo éstos otras, de modo que el cerebro también siente y al decir de Marx “*el hombre piensa porque tiene manos*”⁵⁶. La literatura nos muestra esta desorganización del organismo en pos de las vibraciones y de la sensibilidad receptiva de los órganos a los signos mundanos y amorosos, basta recordar algunos escritores como Borges al expresar “*(...) ese lento crepúsculo empezó (esa lenta pérdida de la vista) cuando empecé a ver*”.

Esta perspectiva se aleja de tomar al cuerpo (y a la inteligencia como parte de él) sólo desde un sustrato biológico, considerándolo como una composición de fuerzas, como cuerpo vibrátil sensible a aquellos signos, que no son naturales, como tampoco ideas o representaciones, sino fuerzas externas que nos violentan a pensar, inquietando a nuestros actuales cercos de inteligibilidad que resultan insuficientes para abordar las nuevas problemáticas y así poder construir nuevos aprendizajes.

El devenir inteligente se actualiza en encuentros con otros y con objetos de conocimiento que son convenientes a nuestras composiciones subjetivas y necesarias para devenir subjetividades autónomas. Por lo tanto devenimos inteligentes cuando cada subjetividad puede decidir y crear lo

⁵³ Viviane Forrester plantea que para aprender a pensar (...) “*hay que desbaratar la trampa de separar lo intelectual de lo visceral... Cuando se logra, eso se parece terriblemente a la salvación*”; en *El Horror Económico* (1996), Fondo de Cultura Económica, Bs. As.

⁵⁴ Estas expresiones corresponden a la primera encuesta realizada en los diferentes nodos, cuando se pregunta acerca de la dimensión poblacional.

⁵⁵ Expresión recogida en las encuestas en los distintos nodos.

⁵⁶ Citado por Mattini, Luis, en “*La dependencia tecnológica, madre de la dependencia*”, en el sitio en Internet de Portal Alba [<http://www.alternativabolivariana.org>].

conveniente y necesario en situación y expresarlo en forma conceptual, plástica, musical, literaria, etcétera. La intervención institucional por parte del equipo técnico será la de prevenir evitando la conformación de instituciones fuertemente heterónomas⁵⁷, pasivas, ya que clausuran la creación de sentidos singulares y colectivos naturalizándose en las significaciones instituidas componiendo un cuerpo institucional impotente. Aquí, resonamos otra vez con Baruch Spinoza con el concepto de producción de pasiones tristes por parte del poder como forma de impotentizar a las subjetividades, colonizando sus deseos, intereses, iniciativas y potencias deseantes y creativas⁵⁸. Es de esta manera que la prevención desde una perspectiva Ética como “*un problema de potencia, nunca un problema de deber*”⁵⁹ consiste en hacer visibles y enunciables espacios y tiempos institucionales diversos, capaces no tan sólo del cuidado y de la atención de las necesidades, intereses y diferencias subjetivas, sino provocadores de subjetividades con capacidad de experimentación, de invención, de devenires inteligentes.

Ahora, ¿cómo identificar y producir un devenir inteligente? En las escenas lúdicas gestadas espontáneamente por un grupo de niños-as en las que plantean, dramatizan y resuelven situaciones; en las prácticas de autogestión de una institución educativa para recuperar espacios de circulación y producción de saberes; en la acción y experimentación corporal que una propuesta pedagógica ofrece como herramienta conceptual de construcción de mundos; en los encuentros entre escolaridad especial y común para preservar lugares y reivindicar a las subjetividades de niños-as y adolescentes el derecho a la educación e inclusiones verdaderas; en la expresión subjetiva de un adolescente de un Post-Primario de escuela

⁵⁷ C. Castoriadis relaciona “ (...) el retorno del conformismo es un retorno general de la heteronomía. He definido la heteronomía como el hecho de pensar y actuar como lo exigen la institución y el medio social”; en “Figuras de lo pensable”, Fondo de Cultura Económica de Argentina, Bs. As., 2005, pág. 108.

⁵⁸ Deleuze en “*Afecto y potencia en Spinoza*” refiere “(...) la alegría vuelve inteligente”.

⁵⁹ Idem; Deleuze en “*Afecto y potencia en Spinoza*”.

especial *“Hoy me taladraron la oreja porque vine vestido de ropa de marca...antes se quejaban que venía hecho un croto”*⁶⁰.

De esta manera, el devenir inteligente confirma que la inteligencia no es un a priori, no pre-existe ni está dada naturalmente sino deviene afectada por la violencia de los signos, corroborándose así la afirmación del propio Deleuze *“La inteligencia va siempre detrás, es buena cuando va detrás, es buena únicamente cuando va detrás”*⁶¹, a diferencia de aquella Idea de inteligencia que precede, que *“siempre marcha delante”*⁶² sobrecodificando y convirtiendo los sentidos subjetivos en significaciones absolutas, clausurando el devenir inteligente. Volvamos a Mauricio cuyas producciones matemáticas no alcanzan a ser comprendidas como construcciones inteligentes ya que la fuerza de lo instituido de la propuesta pedagógica anticipa qué contenidos lograr, cómo y en qué tiempo. Estos elementos que subyacen a la Idea de Alumno Inteligente y que pre-existen a las subjetividades, es decir, a sus biografías, a sus modos singulares de aproximarse a los objetos de conocimiento y a las formas de vincularse con el mundo, determinarían predicciones y destinos escolares, de modo que será “inteligente o deficitariamente inteligente” aquel niño/a, joven que se ajuste o no aquella Idea.

De allí que es necesario recuperar herramientas e instrumentos conceptuales que nos permitan trabajar en la producción de un devenir inteligente orientándonos en el abordaje de los siguientes interrogantes: ¿cómo se vincula Mauricio con los objetos de conocimiento y qué aspectos biográficos lo afectarían?; ¿qué relaciones existenciales se componen entre las docentes y los compañeros/as del grupo?; ¿qué escenas imaginarias disminuyen, lo entristecen o aumentan sus potencias de pensar y crear?; ¿qué representaciones institucionales acerca de la inteligencia, del aprendizaje, afectarían sus producciones cognitivas?; ¿cómo componer una propuesta consistente donde Mauricio pueda efectuarse, es decir, devenir inteligente?.

⁶⁰ Este texto forma parte de una revista correspondiente a Los Chicos del Taller de Comunicación y Lenguaje de Escuela Laboral N° 2111, Santa Fe, julio de 2009.

⁶¹ G. Deleuze, En *“Proust y los signos”*; Editorial Anagrama ob. cit., pág. 185

⁶² Deleuze, op. cit., pág. 110

COMPONER 'ENTRE' ESCUELA ESPECIAL Y ESCUELA COMÚN.

RESUMEN

Es necesario desnaturalizar a la integración escolar como proyecto exclusivo de la escuela especial o común, proponiendo el concepto de *devenir escuela inclusiva* como composición *entre* escuela especial Y escuela común. Composición que implica tanto el abandono de las propias referencias y certezas institucionales como la reflexión acerca de las propias prácticas escolares y pedagógicas en pos de nuevas conexiones interinstitucionales provocadoras de inclusiones verdaderas. Además, ofrece herramientas para la intervención institucional en las derivaciones naturalizadas a escolaridad especial de aquellas poblaciones afectadas por la pobreza, por problemas de aprendizaje y de conducta.

Conceptos trabajados:

Devenir escuela inclusiva - mapas curriculares – prevención - intervención institucional.

Temas abordados:

- El 'entre' como composición (escuela especial y común)
- Las condiciones de posibilidad para el devenir escuela inclusiva
- Los mapas curriculares conceptuales y deseantes como modalidad de atención y cuidado subjetivo
- Las propuestas didácticas y las diferencias.

El 'entre'⁶³ es uno de los conceptos que integran este pensamiento pensamiento sostenido por este documento con el propósito de pensar otros modos de composición entre escuela especial y escuela común liberados de representaciones que vinculan el poder y el saber con posicionamientos dogmáticos productores de experticia profesional e institucional, como por ejemplo la expresión de un docente de escuela común "*No estoy preparada para trabajar con estos chicos... Yo no estudié para esto*", exponiendo a la propia escuela especial en un lugar de saber y poder que la propia modalidad

⁶³ Acerca de dicho concepto, Deleuze expresa "Por lo demás, lo que cuenta, no son los principios ni los fines, sino el medio. Las cosas y los pensamientos crecen por el medio, y es allí donde hay que instalarse", en "*Conversaciones*", Ediciones Pre-textos, 1990, pág. 219

lo siente como un obstáculo planteando la necesidad que la institución *“trabaje sobre sí misma”*⁶⁴. Impotencias que descomponen las relaciones interinstitucionales, provocando desencuentros y resistencias que afectan los procesos de inclusión.

Componer un ‘entre’ escuela especial y escuela común implica deslindar pertenencias y funciones jerárquicas donde cada institución conserva su Identidad, es decir, sus roles, prácticas escolares, sus ideologías y fundamentos educativos, producida por una imagen de pensamiento arborescente, jerarquizado, cuyas estratificaciones neutralizan los movimientos instituyentes y el devenir institucional. El abandono de las referencias identitarias implica un lanzarse a la multiplicidad de dimensiones inmanentes de cada realidad educativa (deseantes, creativas, sociales, políticas, educativas, pedagógicas) a modo de apertura de aquellos interrogantes que la violentan y conmueven, obligándola a desterritorializarse, es decir, a inventar nuevos diagramas institucionales. Es así que una institución capaz de interrogarse acerca de sus propias prácticas se convierte en espacio vulnerable a nuevos encuentros y conexiones interinstitucionales. Esta ‘disposición a’ nuevas conexiones, condición necesaria para los proyectos de integración escolar, no refiere a un trabajo junto con otros, con diferentes formas o modalidades, como tampoco se caracteriza por el número o cantidad de conexiones posibles, sino por lo que acontece ‘entre’ las instituciones de modo que una escuela no ‘es’ inclusiva sino ‘deviene escuela inclusiva’. Es así que el devenir escuela inclusiva no es un a priori, sino una producción que exige a las escuelas un trabajo institucional -sostenido en múltiples y frecuentes encuentros- vinculado con la subjetividad del adulto y sus representaciones acerca de los modos de aprendizaje de una subjetividad; de los dispositivos de enseñanza, evaluación y acreditación; de las concepciones acerca de inteligencia y aprendizaje, de las funciones desplegadas por la docente de grado y la maestra integradora; de la implicancia institucional en los proyectos de integración.

⁶⁴ Constituye una de las conclusiones del trabajo realizado en el nodo Venado Tuerto en diciembre de 2009.

De esta manera, el 'devenir escuela inclusiva' no tiene exclusividad ya que no pertenece a la escuela común 'o' a la escuela especial, como tampoco a una negociación de significados donde una institución imita un funcionamiento o se modifica más o menos como la otra, todo lo contrario, refiere a una composición 'entre' escuela especial 'y' escuela común donde coexisten multiplicidades.

Detengámonos en Micaela, niña de 10 años que trae un diagnóstico neurológico de *“retardo madurativo y alteraciones en el aprendizaje”*. Su madre llega a la escuela especial -por sugerencia de una mamá cuyo hijo asiste a dicha institución- para una evaluación, planteando la preocupación por la repitencia por cuarta vez de 2º grado de su hija. En la historia escolar se registra la inclusión en un colegio confesional en el que cursa el Nivel Inicial, 1º grado y repite 2º grado. Por razones familiares, se mudan a otra zona de la ciudad, asistiendo a una escuela pública, en la que cursa por tercera vez 2º grado. Dicha institución, luego de la evaluación en instancia libreta en proceso en los meses de diciembre-febrero, considera que la niña no está en condiciones de pasar a un 3º grado 'por no alcanzar los contenidos mínimos'. Durante el trabajo de evaluación, Micaela muestra sus cuadernos y refiere *“el problema que tengo es que no puedo escribir con letra cursiva”*, exigencia que lo expone en una situación conflictiva al sostener una copia fiel a la que no puede comprender. Sin embargo, puede producir oraciones de imprenta mayúscula con hipo e hipersegmentaciones e interpretar carteles de imprenta minúscula con el acompañamiento del docente. Asimismo, verbaliza su preferencia por el trabajo en matemática, expresando a través de sus cuadernos los aprendizajes asociados con la composición, comparación e interpretación de números y la identificación de operaciones para la resolución de situaciones problemáticas. Produce números de cuatro cifras atendiendo a la numeración hablada, de modo que para escribir mil cuatro, produce 10004. Sin embargo, ante la intervención del adulto, identifica el valor posicional, logrando a partir de ese momento otras producciones numéricas convencionales.

Respecto a su biografía, sus padres la tuvieron cuando eran adolescentes y en la novela familiar existen relatos de agresiones graves del

padre hacia la madre con fuertes signos de violencia de género desde el nacimiento de Micaela produciéndose la separación de los padres con un episodio extremo de maltrato. Este hecho coincide con el inicio escolar de la niña, quien queda al cuidado de la madre. Los conflictos entre los padres continúan a pesar de la separación de hecho, situación que desemboca en una mudanza de barrio y de escuela. Se hipotetiza que estas vivencias afectarían los procesos de aprendizaje y pueden estar conectadas con el modo de producir escritura.

Una vez terminada la evaluación de la escuela especial en marzo, la fonoaudióloga cuando llama por teléfono a la madre para confirmar un encuentro, atiende la niña y pregunta “y...¿pasé de grado?”. La escuela especial sugiere la integración en un 3º grado, en otra institución, en proyecto de integración con el acompañamiento de maestra integradora y adecuaciones curriculares.

¿Cómo componer un ‘entre’ escuela especial ‘y’ escuela común a fin de producir un devenir escuela inclusiva? La intervención de la escuela especial implica trabajar con la institución en la prevención haciendo enunciados y visibles las potencias cognitivas de Micaela evitando que su historia escolar trabaje en la anticipación y predicción de nuevas repitencias. Para ello, será necesario desterritorializar la pedagogía que en su dimensión curricular consolida una Imagen de pensamiento que confirma lo Uno, a partir de la enseñanza que busca en el aprendizaje evaluar lo Mismo, de modo que el proceso enseñanza – aprendizaje⁶⁵ queda sintetizado en una política educativa de homogeneización poblacional donde la práctica pedagógica produce lo idéntico. Esta Imagen de pensamiento no puede pensar, sentir ni crear la diferencia ya que estratifica a las subjetividades aprendientes según una organización de un sistema de pensamiento que da poder al adulto sobre los niños-as, que desconoce de sus diferencias singulares. Será tarea del equipo de la escuela especial trabajar sobre las representaciones de los adultos acerca de esta Imagen de pensamiento dogmática productora de un dispositivo pedagógico que ofrece la producción de lo idéntico: ‘enseñar y

⁶⁵ A diferencia del proceso enseñanza y aprendizaje que produce la diferencia habilitando la invención.

evaluar lo mismo a todos al mismo tiempo'. Desterritorializar la pedagogía de un Modelo didáctico que reduce el proceso de enseñanza y aprendizaje a una relación identitaria implica que Micaela sea atendida y cuidada según sus potencias cognitivas, desiderativas, lingüísticas y necesidades singulares. Para prevenir será necesaria una práctica por parte del equipo que visibilice y afirme esas potencias subjetivas desplegadas en espacios no codificados por el poder didáctico proponiendo la construcción de mapas curriculares conceptuales y deseantes, provocadores de un devenir inteligente. Dichos mapas curriculares conceptuales y deseantes no se reducen a las adecuaciones curriculares, implican también atender a lo que una subjetividad puede, a sus intereses y necesidades singulares, a los modos y velocidades de expresión de sus potencias, a los aprendizajes que logra a través de composiciones con otros (adultos y pares) y con objetos de conocimiento, a las dificultades que le generan los encuentros tanto con determinados docentes como con específicos contenidos curriculares y a la producción de espacios lúdicos posibles de vínculos y amistades. De esta manera, es necesario diferenciar entre un programa curricular que se aplica, siempre diseñado a priori, de los mapas curriculares que se componen entre docentes (de grado e integrador) y los niños-as integrados, acoplados a un proyecto curricular colectivo a fin de evitar propuestas curriculares paralelas.

Sin embargo, y tal como se viene planteando en el documento, el equipo de la escuela especial tiene que nomadizarse e intervenir además con la escuela común a la que asistió Micaela con el propósito de componer un entre que posibilite un devenir escuela inclusiva. Para ello, será necesario trabajar con la institución la lógica de la repitencia, agenciamiento arbitrario que vincula al aprendizaje con la falta, con el déficit, con las imposibilidades, considerando que la repitencia viene a completar lo no aprendido.

Se vuelve inevitable inaugurar un espacio colectivo donde el sentir tenga lugar, como por ejemplo, ¿qué piensa y siente la institución acerca de los efectos de la repitencia en la subjetividad de Micaela?, ¿qué lugar ofrece a los lazos de amistad como provocadores de encuentros afectivos y cognitivos?, ¿puede la institución reflexionar acerca de sus propias prácticas pedagógicas, escolares e institucionales en la producción de la repitencia y

de fracasos escolares?, ¿qué concepción de aprendizaje, de enseñanza y de evaluación se deslizan en la propuesta curricular?. Ahora, si la prevención es hacer lugares, es necesario que una institución pueda reflexionar acerca de sus prácticas y transformarlas a fin de ofertar lugares a esas frágiles subjetividades -como Micaela- y devenir escuela inclusiva.

Las subjetividades con problemas de aprendizaje que expresan variaciones atencionales y diferentes velocidades en los encuentros con los objetos de conocimientos son frecuentemente derivadas a la escuela especial por no alcanzar el nivel requerido para los '*conocimientos escolares mínimos*' interpretándose además dichas diferencias como retrasos pedagógicos. De esta manera, es preciso poder desmontar las representaciones de los adultos que asocian el abordaje del problema de aprendizaje con didácticas especiales en ámbitos también especiales. Componer cartografías entre las instituciones constituye una práctica preventiva al posibilitar la creación de territorios que den lugar a las subjetividades y a sus modos de expresión a fin de promover inclusiones verdaderas, es decir, donde aquellas puedan componer encuentros con otros y aprender según sus potencias y necesidades singulares.

En los diferentes nodos de la provincia, se visibiliza a la pobreza como población de la escuela especial cuyo criterio de inclusión plantea "*si no los toma la escuela especial, quedan en el calle*"⁶⁶, produciéndose entre dichas poblaciones y la escuela especial descomposiciones lingüísticas, sociales, deseantes, cognitivas, afectivas, que no constituyen condiciones de posibilidad para el devenir escuela inclusiva. Es aquí donde se vuelve necesario desestabilizar las representaciones que ligan al aprendizaje con la pobreza⁶⁷ y abrir nuevas composiciones que involucren a Educación, Salud y Derecho como modo de garantizar inclusiones verdaderas, deslindando a la escuela especial como destino escolar.

⁶⁶ Expresión recogida en el trabajo por los nodos.

⁶⁷ Entre dichas representaciones están las que vinculan a la pobreza con la falta de recursos simbólicos y materiales para los aprendizajes, cuando son estas mismas poblaciones las que en otros contextos sociales aprenden.

Ahora, detengámonos en Manu que comparte el espacio escolar con Maira, una niña integrada en sala de 4 años que presenta estrabismo derivado de una afección neurológica cuyos visibles movimientos oculares conducen a Manu a ensayarlos, expresando ante la intervención del docente *“quiero hacer lo mismo que Maira”*. La expresión corporal del niño visibiliza y enuncia una potencia *“como quiero puedo hacer”*, no una dificultad o imposibilidad, de modo que estamos en condiciones de afirmar que en Manu se actualiza el devenir escuela inclusiva afectado por una máquina escolar que tramita las diferencias como potencias subjetivas. Sin embargo, para otras instituciones la imitación no es un valor sino un signo desvalorizante que provoca desventajas pedagógicas para el grupo, razones que frecuentemente llevan a dichas escuelas y a algunos padres a juzgar sobre la eficacia de la integración escolar.

Este trabajo de composición requiere de maestros-as errantes que Silvia Duschatzky lo propone a partir de la idea de *“errancia”* para expresar *“un estado de experimentación y de exploración”* como *“la mejor disposición para poder hacer algo con lo que no sabemos”*, diferenciando además lo vocacional como concepto de la modernidad asociado con la docencia con el de *“deseo de estar con un grupo de chicos, y de pensar juntos condiciones de producción, de creatividad y de aprendizaje”*⁶⁸. Esta disposición a la experimentación por parte de las maestras de grado e integradoras no ofrece certezas sino justamente su pérdida donde las identidades y referencias institucionales se diluyen y el *“mi grupo, mi alumno”* se convierte en un ‘nosotros’, dando lugar a una producción grupal que propone alianzas y amistades en lugar de la reproducción de herencias y filiaciones escolares. Este despojo de las herencias institucionales al abrigo de las alianzas y amistades posibilita que una subjetividad sea incluida no sólo a un grupo, sino en una institución. Vale aquí la resonancia con un cuento referido por Deleuze *“Vuelvo de mis tribus, soy hasta este día el hijo adoptivo de quince*

⁶⁸ Publicado en una entrevista para el diario El Litoral, 20 de mayo de 2008. Se sugiere de dicha autora el texto *“Maestros Errantes –Experimentaciones sociales en la intemperie–”*; Edit. Paidós, Bs. As., 2007.

*tribus, ni una menos. Y son mis tribus adoptadas porque amo a cada una más y mejor que si hubiese nacido en ellas*⁶⁹. Devenir escuela inclusiva es disponerse como institución hospitalaria capaz de incluir y sostener a una subjetividad no ya en el grupo o en la clase sino en los diferentes territorios donde puede expresar sus potencias y construir mundos, es decir, aprender.

Para concluir, ante la pregunta ¿qué puede una escuela para devenir inclusiva?, a través del grito de Spinoza, la escuela puede afirmar una vida mediante la prevención desde la atención y el cuidado como modos de producción de lo sensible según las contemporáneas formas existenciales.

Tercera Parte

Otra epistemología

Resumen: para construir otra epistemología es necesario poner en cuestión el binomio normal-anormal y establecer las relaciones que las disciplinas lo sostienen como tecnologías de biopoder. Este se convierte en una biopolítica en tanto construye estrategias de gobernabilidad sobre la vida. Además alejarse de las disciplinas como territorios cerrados de especialización -tal como históricamente han funcionado- implica tomar otras categorías que ayuden a pensar las situaciones escolares y avanzar en la producción de nuevos conocimientos, en tal sentido vienen en nuestro auxilio el nomadismo y la transdisciplina, como movimientos que permiten cruzar territorios de saber y de existencia, atravesándolos desde el entramado de las afectaciones y los conceptos.

Conceptos trabajados:

Normal /anormal - Disciplinas y Biopoder. Relaciones saber/ poder - Poder de normalización y Biopolítica – Transdisciplina – Nomadismo - Conceptos y afectos.

Temas abordados:

⁶⁹ En “*Derrames –Entre el capitalismo y la esquizofrenia-*”; Edit. Cactus, Bs. As., 2005, pág. 196.

- La trama epistemológica de las disciplinas que abordan lo escolar y su relación con el poder de normalización.
- La práctica transdisciplinaria como creación de otra epistemología.
- El nomadismo en la escuela

En “*Hacia otro modo de sentir, pensar y actuar*” hemos visto la imagen dogmática de pensamiento que nos formó, a través de discursos disciplinares que nos subjetivaron como hombres y mujeres modernos, dóciles, disciplinados. Necesitamos desprendernos de tales discursos disciplinares que moldearon nuestra sensibilidad con aspereza hacia todo signo que se escape de la norma, atentos a encauzar lo desviado, a recuperar inhibiendo las energías libres de niños, niñas, jóvenes, y adultos para poder transformar nuestra sensibilidad y así dar lugar a nuevos signos de la diferencia. Creemos pertinente hacer visible el modo en que esa forma de pensamiento opera en nosotros, a veces impensadamente.

La trama política epistemológica de ese pensamiento está configurada por distintos poderes ejercidos en las instituciones de encierro de la modernidad (fábrica, escuela, prisión, ejército, hospital); en ellas se ejerce un poder polimorfo y polivalente: económico, político, judicial, nos señala Foucault en *La Verdad y las formas Jurídicas*⁷⁰. Estas instituciones no sólo dan órdenes sino que también, en ellas, se toman decisiones y se garantizan funciones, por ejemplo, el aprendizaje y la enseñanza en las escuelas, pero además de estos poderes de ubicar a los individuos, en estas instituciones –agrega Foucault- se ejerce un poder que él llama epistemológico; se trata del poder de extraer un saber de y sobre estos individuos ya observados y controlados por los otros poderes. Es decir que la observación y el registro de los comportamientos de los individuos ya disciplinados: obreros o estudiantes – por ejemplo- producen un saber técnico que permitirá un refuerzo del control. Se forma un saber extraído de los individuos a partir de su propio comportamiento, del registro, análisis y comparación de sus comportamientos. Junto con este saber tecnológico nace un saber clínico, el

⁷⁰ Foucault, M. Gedisa, Barcelona. 1992. Cinco conferencias dictadas en la Universidad Católica de Rio de Janeiro, en 1973. Desarrolla las tesis básicas que luego constituirán *Vigilar y Castigar*.

de la psiquiatría, psicología, psicosociología, la criminología, la pedagogía, etc . De los mismos individuos sobre los que se ejerce el poder, se extrae saber sobre ellos, ellos forman saber, el que “será retranscrito y acumulado según nuevas formas, y que permitirá nuevas formas de control”⁷¹. De ese modo se constituyó la pedagogía, a partir de las adaptaciones del niño a las tareas escolares, del saber que se extrajo de observarlas, de la actividad del niño; de ese saber extraído se establecieron leyes de funcionamiento de las instituciones y formas de poder ejercido sobre él. Del mismo modo surgieron las ciencias humanas y el hombre como objeto de la ciencia, es decir , a partir de un poder epistemológico, de ese saber extraído del conocer las particulares acciones de los individuos actuantes en los requerimientos de las instituciones y que hizo entrar en funcionamiento toda una serie de saberes – saber del individuo, de la normalización, saber correctivo- que se multiplicaron en estas instituciones, las normas impuestas por la sociedad industrial hicieron que se constituyeran la psicología, la sociología, la psiquiatría, como algunas de las ciencias que sobre él extrajeron saber.

Entonces vemos como este poder epistemológico está arrancado al obrero, al estudiante, al inmigrante pero también al enfermo, al psiquiatrizado, al delincuente, al indócil; son saberes locales que producen saberes académicos, discursos científicos que tienen el poder de normalización.

“Poder de normalización”, si existe la necesidad de normalizar es porque algo se escapa a la regla, a lo esperable, a lo normal, eso que queda por fuera de la norma crea la categoría de anormal. El poder actúa por medio de la norma y se dirige a los cuerpos.

El concepto de norma es necesario pensarlo con relación a ese otro concepto naturalizado en la lengua popular a partir del vocabulario de la institución pedagógica y la institución sanitaria, nos referimos al término de “normal”. Éste fue utilizado en el siglo XIX para designar al prototipo escolar y el estado de salud orgánica.

Según Canguilhem⁷² lo propio de un objeto o de un hecho llamado normal lo es con respecto a una norma externa o inmanente y que a su vez ese objeto

⁷¹ Op. Cit. Pág. 135

⁷² Canguilhem, G. *Lo normal y lo patológico*, Siglo XXI, México, 1983

o hecho considerado normal puede ser tomado como referencia para otros objetos o hechos; entonces lo normal es al mismo tiempo la extensión y la exhibición de la norma. Necesita de todo aquello que se le escapa, por lo cual una norma tiene sentido, función y valor por lo que existe por fuera de ella y no responde a su exigencia.

Las normas encadenan lo real a valores, expresan discriminaciones de cualidades conforme a algo positivo y a su negativo. Esta polaridad de la experiencia de normalización muestra que la norma aparece a partir de la infracción. Una regla “comienza a ser regla cuando arregla y esta función de corrección surge de la infracción misma”⁷³. La infracción le da oportunidad de ser a la regla en tanto ésta corrige a aquella.

Distinguir lo normal de lo que no lo es en función de una cualidad señala que el aspecto normativo indica el ideal o modelo al cual se tiende, la norma encauza correctamente la conducta hacia el ideal establecido por una sociedad. Alcanza su fin mediante el poder disciplinario. Éste conduce “las multiplicidades móviles, confusas, inútiles de cuerpos y de fuerzas en una multiplicidad de elementos individuales”⁷⁴

El poder de normalización ha perseguido el control de los individuos de distintos modos, aplicando la norma tanto a un cuerpo que se quiere disciplinar como a una población a la que se pretende regularizar, por lo que ese poder que ejerce es un biopoder en tanto en un polo se hace cargo del cuerpo – dotado de capacidades para individualizarlo, manipularlo, convertirlo en útil y dócil, cuerpo disciplinado- y en el otro de los fenómenos colectivos de la vida de una población, en los procesos biológicos de conjunto propios de la vida: nacimiento, muerte, enfermedad, productividad. Dos tecnologías de poder superpuestas, una disciplinante –que individualiza- y otra regularizante –que masifica- y que se ocupa de los fenómenos que puedan afectar de manera permanente la sustracción de fuerzas, disminución del tiempo de trabajo, costos económicos (por lo que se deja de producir y por los cuidados que pueden requerir).

⁷³ Idem, pág. 188

⁷⁴ Foucault, M.: *Vigilar y Castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI, México, 1999, pág. 175

La biopolítica atiende a esa población como problema político y científico a la vez, como problema biológico y como problema de poder, tratando de establecer mecanismos de regulación, de equilibrio, de compensación, homeostasis y seguridad; optimizar un estado de vida. Esta tecnología del poder aspira a la seguridad del conjunto para lo cual la biopolítica ha de crear condiciones que mejoren la vida (seguro de desempleo, asignación universal por hijo, campañas masivas de vacunación, salud reproductiva, por señalar algunos ejemplos) con el fin de poder ejercer control sobre esa población.

Foucault afirma que el poder no es solo de dominación, para vigilar, reprimir, excluir sino también posee una dimensión de productividad, en tanto produce discursos, configura saberes; ahora bien, esta productividad no es neutral, puede alinearse en continuidad con sus orígenes, puede ser crítica y constituir trayectos liberadores, puede servir para pensar la necesidad de correr a la escuela de su función normalizadora y transformar nuestras prácticas hacia otras que en lugar de igualar (necesidades, intereses, saberes, patologías, edades) den lugar al imprevisto, a una inclusión que no persiga la normalización, la igualación, sino que dé lugar a lo distinto como distinto entendido desde la potencia. En relación a esta dimensión productiva del poder es que los saberes precisan ponerse en cuestión y que necesitamos reflexionar sobre la función política de las teorías que asumimos, ya que sus efectos en las prácticas pueden ser de exclusión.

Las relaciones de saber poder atravesaron los discursos científicos que configuran desde su origen a la educación y la escuela especial. Hacia fines del siglo XIX la articulación entre el dispositivo médico y el escolar estuvo representada a través de los aportes de José M. Ramos Mejía. Intelectual que abrevó intensamente en el darwinismo social, reprodujo, con ricas variaciones, los esquemas organicistas y segregativos del positivismo spenceriano. Desde esta perspectiva tanto los caudillos, las masas rurales y los inmigrantes eran desestimados en sus capacidades y sospechados de sus valores y posibilidades culturales, esperando de ellos tendencias a la enfermedad o a conductas inciviles. También es conocida la influencia de Rodolfo Senet, quien orientó sus investigaciones hacia el conocimiento de los factores individuales que posibilitan el comportamiento criminal. Con un

marco teórico propio de la psicología intelectual, quiso realizar prevención a partir de la pedagogía. Ésta debía servir principalmente para aumentar el control de las conductas sociales, ya que para Senet el Estado debía vigilar a los ciudadanos y controlarlos a través de la familia.

Senet, quien ocupó el cargo de Director de Instrucción Pública entre 1915 y 1916, estableció una equivalencia entre la adaptación al orden escolar asemejada a la salud, y opuesta a la delincuencia, ésta igualada a la enfermedad y a la indisciplina. El factor hereditario, en su consideración, fue esencial, pues determinaba gran parte de las conductas anómalas, y los portadores de esas condiciones debían ser excluidos del sistema escolar. La tarea de los maestros debía ser, entre otras, detectar aquellos desvíos. Creemos que la pedagogía de Senet, aggiornada, perdura en los juicios que emprende la escuela común y especial cuando valora categóricamente a ciertas familias (monoparentales, homosexuales, pobres), cuando establece diagnósticos determinantes de niños-as y su contexto como explicación de la necesidad de la escuela de hacer o no su tarea educativa y se abstiene de incorporarlos como realidades singulares no pudiendo dejar de hacer valoraciones morales sobre ellas.

El Dr. Moor ha sido otro investigador de la infancia “anormal” quien se valió de la antropometría y la cefalometría como instrumentos para clasificar a los niños que se alejaban de la norma. Caracterizándolos como débiles mentales, incluía tanto a los que padecían debilidad física como aquellos que eran considerados mentalmente inferiores; la responsabilidad en cuanto a su cuidado correspondía al Estado, pues debía velar por la salud mental de la población. Esta caracterización se constituyó en una fundamental teoría para el posterior desarrollo de la escolaridad especial. Este autor propuso la idea de crear escuelas especiales para iniciar una acción correctora de la anormalidad (que incluía tanto a los imbéciles, como a los idiotas y los desequilibrados, según la nosografía de la época)

Pero fue a instancia de la Dra. Hermosina de Olivera, quien desde una perspectiva progresista intentó clasificar a los niños que diferían de la homogeneidad escolar.

Dicha clasificación comprendía, por un lado, a la muchedumbre heterogénea que por variadas circunstancias no aprovechaba la oferta de la escolaridad; por otro lado, los distraídos y atrasados que, no siendo totalmente anormales, están atacados por debilidad mental, son hijos de la masa obrera, el déficit se debe al funcionamiento lánguido del cerebro por mala alimentación; y por último se encontraban los sordomudos, ciegos y epilépticos.

En el decurso de esta historia se mantiene la impronta clasista y etnocéntrica que da nacimiento a la escolaridad, tanto común como especial. Esa impronta se desarrolla y extiende hasta nuestros días, alcanzando hacia el nuevo siglo cierta modificación, pero manteniendo su eficacia. Las dificultades de aceptación de la escolarización de los mal llamados "ineducables" (los niños de culturas divergentes respecto de la dominante, los que no soportan en ocasiones los rígidos encuadres escolares, y también los que por algún motivo presentan diferencias intelectuales) se sigue fundando en demarcar la educabilidad a partir de lo que separa lo normal de lo anormal⁷⁵. Ello significa que la inclusión a la escuela determina la normalidad del sujeto, y paralelamente, la exclusión de la misma, su anormalidad. Este axioma vertebró el imaginario escolar, y funda los criterios sobre los cuales se erigen los principios de escolarización de los niños en general. Y quizá una de sus consecuencias más importantes sea la de los modos de subjetivación que produjeron estas coordenadas.

Advertimos, además, que la medicina es el discurso desde el cual se organiza el paradigma en educación especial, sostenida desde episodios anteriores al siglo XIX.

El modelo psicométrico también se instaló como instrumento demarcatorio para establecer la normalidad escolar; Binet crea la primera de las pruebas psicoescolares para medir el desfase que se advertía entre la propuesta escolar y el rendimiento de algunos niños; esa diferencia entre la edad de un niño y los conocimientos que debía alcanzar la denominó retardo pedagógico y buscó explicaciones en un posible déficit de la inteligencia. En 1905 Binet y Simon crearon la escala métrica de la inteligencia como instrumento de evaluación de la inteligencia, capaz de determinar la edad mental y, de ese

⁷⁵ Hipótesis señalada por Puiggrós (1990)

modo, comparar el rendimiento de un niño con el rendimiento medio de los niños de la misma edad.

Años más tarde surgió el cociente intelectual (CI) como cifra que se obtiene de dividir la edad mental por la edad cronológica y multiplicarla por 100, pretendiéndose una mayor exactitud para establecer los parámetros de rendimiento según las edades de los niños. Implica, además, una evaluación comparativa que indica la ubicación (adelantada o retrasada) de un niño respecto de un niño medio (la biología indica el modelo). Como consecuencia, la pretendida rigurosidad del CI habilitó una clasificación de las personas con retardo mental –según el grado de retardo- en custodiables, entrenables y educables. Esto nos remite a la pregunta central que da lugar a este proyecto: ¿Por qué volver a pensar al sujeto de la escuela especial? Porque muchos niños-as clasificados como no capaces de aprender lo son en relación a términos estandarizados y esto nos lleva a nuevamente preguntarnos si esta diferencia no está reforzada por la clasificación, pues el niño bien puede presentar un diferente tiempo y modo para aprender en la escuela común pero ello no justifica clasificarlo como retrasado y su posterior inclusión en la escuela especial. Por eso proponemos siempre flexibilizar el orden escolar para que se adecue a lo que el niño-a puede. Sabemos que ese es un trabajo arduo, pero sin duda preventivo, a partir de trabajar sobre las representaciones, los órdenes y los rituales escolares.

Ahora bien, también creemos que hay niños-as que sí necesitan estar en la escuela especial porque sus diferencias ameritan transitar la escolaridad especial, con sus modalidades de grupos reducidos y que su estar en la escolaridad común se volvería iatrogénico para ellos-as, interrumpiría su devenir subjetivo.

En la educación común, también, el CI incentivó la idea de configurar grupos homogéneos de niños para trabajar. La cuantificación de la inteligencia y, consecuentemente, del desarrollo ocultó el proceso, el recorrido, que efectúa el niño para obtener un resultado. Esta dimensión queda al descubierto con el método clínico diseñado por J. Piaget y que Inhelder emplea con niños con retardo mental. Entre sus conclusiones derivadas de las investigaciones nos interesa particularmente aquella que indica que el patrón de desarrollo es el

mismo en niños con retardo y en niños normales, la variación no está en el orden evolutivo de las etapas del desarrollo sino en los tiempos con que las transita, esa duración prolongada para completar un estadio y pasar a otro genera cierta viscosidad⁷⁶ que pareciera adherirlo a los estadios. Estas consideraciones permitieron a la Pedagogía reestablecer su eje como Pedagogía general.

El paradigma biologicista y la ideología de la normalidad no sólo concurren en la organización originaria de la escuela sino que atraviesan la historia de la educación en sus diferentes sistemas constituyendo un modo de ejercer las prácticas docentes y modelar las subjetividades; este modo homogeneizante, lo fue también de los saberes logrando sostenerse a través de mecanismos de discriminación y exclusión de aquellos niños-as que podrían continuar en la escolaridad común, con ciertas flexibilidades, con las adecuaciones necesarias para promover el encuentro con sus potencias cognitivas y deseantes.

Experiencias en las escuelas nos muestra que la impronta de estos saberes y poderes están vigentes aún en algunos dichos cotidianos presentes en la escuela, que buscan en la herencia y en la biología razones para determinar la integración de niños, que patologizan la pobreza y condenan a niños pobres a concurrir a escuelas especiales y ser marcados socialmente como discapacitados, como así también, en la medicalización generalizada de niños-as diagnosticados como hiperquinéticos o portadores de síndrome disatencional.

Por estas relaciones de poder con los saberes es que pensamos en la necesidad de renovar la reflexión sobre las teorías que sostienen el binomio normal-anormal⁷⁷, permitirnos cuestionarlas, pues cada vez que clasificamos a los niños-as con un diagnóstico cerrado⁷⁸, que los caracterizamos por sus dificultades para abordar el conocimiento como si fuera la absolutidad de su

⁷⁶ Inheleder denomina viscosidad genética a esa prolongada duración de los estadios que origina regresiones cognitivas y muchas veces impide lograr la equilibración necesaria para que se produzca el aprendizaje.

⁷⁷ La conclusión clara que se desprende de las investigaciones foucaultianas signa que la creación de anormales es efecto de discursos político - científicos.

⁷⁸ Pensamos a los diagnósticos como procesos dinámicos, descripciones coyunturales que permitan crear formas de intervenir para salir de situaciones imposibilitantes.

ser, que miramos lo que no tiene (siempre es en función de un modelo que indica el deber ser de un niño-a) funcionamos al modo de las instituciones de control aunque nuestras intenciones sean otras. Así, a sabiendas o no, fortificamos los mecanismos de distribución de los individuos según reglas que no contemplan su singularidad. Funcionar desde nuestras prácticas en la escuela no como institución de control, normalizante, implica poder crear en la escuela el lugar que cada cual necesita y no al revés, el que necesita la escuela para normalizar.

No podemos obviar que en las redes actuales de la vida social la sociedad de control en definitiva, funciona más allá de las instituciones, lo hace en el interior de nuestras prácticas por vías flexibles y fluctuantes, a través de la comunicación y el lenguaje pero allí donde la máquina estatal no alcanza a funcionar, donde quedan vidas desamparadas, desocupados, trabajadores informales, adultos y niños sin documentos –por ejemplo- allí donde el Estado ha retirado su control, la vida no desaparece, allí han surgido formas inéditas de autoorganización y de cooperación (mercados solidarios, huertas comunitarias, escuelas)

Muchas historias que llegan a la escuela lo hacen desde ese espacio, niños sin documento que abandonan la escuela o son expulsados de ella y que en el territorio confuso de la calle aprenden a hablar, a cruzar la calle, a leer, a conocer y manejar el dinero, a clasificar basura, a reconocer lo descartable, a respetar códigos (distintos a los reglados por el prototipo escolar y sanitario), a intercambiar con otros niños, a establecer lazos económicos y afectivos (los que cambian monedas por billetes a taxistas y comercios amigos, además de conversaciones, ropa y alimento). Esas vidas que la escuela no incorpora por imposición de valores dominantes nos señala, nos denuncia sobre la ética de nuestros saberes, nos conmina a inventar formas de inclusión no normalizante sino de producción de vida, es decir de agregarle recursos a esas vidas que han suplido la calle por la escuela porque en ésta no son bienvenidos con su singularidad olorosa, sucia, peligrosa, desconfiada pero también aprendiente, afectiva, deseosa, vital. Es decir que o bien el biopoder no sólo genera disciplinas de normalización y formas de subjetivación, o bien por fuera de su control, más allá de él, existe la potencia de la vida (según

Lazzarato), existen estas subjetividades que aunque sean categorizadas como anormales desde discursos políticos científicos excluyentes, poseen una potencia singular, no representada, capaz de muchas cosas y no sólo configurarse como efectos de tales discursos. Esto no significa que la calle sea el mejor lugar, sabemos de sus riesgos y exposiciones, nuestra intención es señalar que las potencias que se despliegan en la calle no son reconocidas por la escuela.

Estas condiciones nos conminan a buscar otras categorías que impulsen el pensamiento a la creación de otras formas de vida, de otros modos de estar en la escuela, de ejercer nuestras prácticas. Para ello la transdisciplina puede ser la línea de fuga que nos libere de quedar atrapados en el ejercicio del poder normalizante; que nos permita analizar las instituciones, intervenir en ellas, leer su movimiento impreso en los rituales cotidianos, en los enunciados que permite escribir en sus paredes y en los que niega. Pues la práctica transdisciplinaria implica salirse de los excesos de especialización, de las visiones recortadas de las disciplinas, implica ceder las seguridades que éstas provocan desde sus teorías cerradas y rigores metodológicos como formas de producción de conocimiento verdadero y soportar la incertidumbre, la trama compleja de las situaciones que se presentan, el imprevisto y la acción del azar y, principalmente, implica “exponer el cuerpo en la verosimilitud precaria de la sensación”⁷⁹ para conectarse con las complejas manifestaciones de lo humano. El profesional que la practique se anima a un mundo de experimentación que no significa improvisación irresponsable, sino la creación de conceptos para nombrar las experiencias existenciales que suponen el contacto con lo humano y su análisis, guiado más por lo que sabe que no hay que hacer que por las certezas de teorías universales. Se va dando un proceso de heterogénesis en lo conceptual y en la acción, en el trabajo conjunto con otros, “en una manifestación múltiple de saberes en los que no se pueden discriminar autorías (todos son autores, ninguno es autor)”⁸⁰ transitando el malestar, provocando el desequilibrio para seguir el camino.

⁷⁹ Rolnik, S, Cartografía sentimental. Versión digital.

⁸⁰ Rolnik, S. Op.cit.

Otra producción de subjetividad se construye en este proceso de practicar la transdisciplina, se crea un territorio existencial de observación de hábitos de pensar, hacer, sentir o decir, que incluye otras lógicas y sentidos, desorganizando tiempos y códigos establecidos. En este territorio existencial se cruzan disciplinas y culturas diferentes, que ponen en cuestión un pensamiento hegemónico, etnocéntrico y por lo tanto tranquilizante. La práctica transdisciplinaria posibilita un modo de conectar acciones, experiencias, situaciones con otras que no necesariamente sean de la misma naturaleza, es conexión de lo diferente que puede dar lugar a un acontecimiento inesperado, que libere de la reproducción de lo establecido, amplificando la posibilidad de ser afectado, de establecer vínculos que produzcan aumentos de la potencia, aunque algunas conexiones se interrumpan, las otras se encargan de seguir haciendo que circulen intensidades. Como un rizoma, es decir un sistema sin centro, no jerárquico y no significativo, sin una rígida memoria organizadora, definido únicamente por una circulación de estados.

Si pensamos en el modo habitual de funcionar de la escuela vemos en ella líneas duras que la organizan, rituales de inicio y fin de cada día, de enseñanza, formas instituidas y naturalizadas de constitución de los grupos de niños-as y de estratificación rígida de los contenidos a enseñar en cada año escolar, de expectativas generales de logros que se sostienen en una media y no prevén la singularidad de las contingencias y de las afectaciones humanas, de entender y ejercer la autoridad del adulto, es decir visiones preestablecidas y consideradas obligatorias para permanecer y pertenecer a la vida escolar, que se consideran esperables o normal en el comportamiento de un individuo, de un grupo y contribuyen a constituir una identidad fuertemente definida y así ser considerada una actividad normal. Son líneas duras, consolidadas en base a tradición, que señalan un lugar para cada cosa y que pretenden que cada cosa esté en su lugar. Pero ese funcionar estricto, prefijado es enemigo de los desvíos, de las derivas, de las proliferaciones no controladas e impide, interrumpe el despliegue de la creación, de la imaginación, del dar lugar a lo no pensado y registrado de antemano; aquietan el hacer de todos en la escuela. Movilizar ese

funcionamiento, desequilibrarlo puede suceder en cualquier momento en la escuela, cada vez que un niño-a se manifiesta como no siendo parte de esa identidad esperada, constituyendo una línea de fuga a ese régimen, que lo descalabra⁸¹, escapa a ese sistema, muestra que por más codificada que estén las relaciones siempre pueden crearse caminos para escapar a su lógica y este mismo escape puede producir el estallido de la situación. Las líneas duras están impuestas desde afuera, las rizomáticas surgen por azar, las líneas de fuga deben ser inventadas, como por ejemplo, puede hacerlo un equipo cuando no se acuartela en sus disciplinas y fragmenta las intervenciones, o la maestra que se anima a salir del aula y siguiendo a Marisa en su necesidad de estar fuera de allí, hacen la evaluación en el patio, habilitando otros devenires posteriores.

En este pensamiento siempre se trata de flujos, la cuestión es cómo componer, cómo y qué bloqueamos, cómo y qué cortamos, cómo y qué anexamos. Un flujo es algo intensivo, instantáneo, y mutante, entra una creación y una destrucción. Solo cuando un flujo está salido de un esquema instituido, logra hacer su conjunción con otros flujos, que a su vez proliferan. (Podríamos pensarlo en Marisa cuando se va del aula por las tensiones que allí se producen por las burlas, bromas y agresiones entre sus compañeros, a la que ella, en ocasiones parece ajena, y las inquietudes que algunos contenidos de matemática le producen, sus maestras –de grado e integradora- en lugar de exigirle que se quede en el aula la invitan a trabajar en la biblioteca de la escuela. Allí en otro clima y junto con otros-as que también desean ir, el despliegue del aprendizaje puede realizarse)

A esto se llama nomadismo. Funcionar como el nómada que siempre está en el medio, devenir nómada podría ser liberarse en el pensamiento de los modelos, los ídolos o de la imagen que pesa sobre el pensamiento, asumir una posición minoritaria, que no significa chiquita, escasa sino que escapa de un centro, desidentificarse, no tomar identidades permanentes, el nómada está de paso, establece conexiones situadas, estar de paso, atravesar diferentes niveles y tipos de identidad, el nómada se conecta, circula,

⁸¹ Lo verán en los ejemplos del niño que se saca la zapatilla y pide ser mirado, reconocido como otro, sin modelo de la normalidad, en el ejemplo de Micaela y Manu.

continúa en movimiento. Estas maestra y estos aprendientes se nomadizan en esas acciones. Los procesos de integración se convierten muchas veces en procesos que se caracterizan por el nomadismo, en tanto no hay centralidades rígidas que orienten, sino que hay flujos y potencias que se siguen. Es nómada la posición del niño que para introducirse en el orden escolar, en los primeros días de su integración, habla con la portera amiga de su madre, como un paso, encontrando familiaridad, para después, con la ayuda de la mujer, jugar con sus compañeros en el recreo.

Trabajar desde estas categorías está en relación con una micropolítica, que permita pensar las prácticas, sus tareas, el poder y la potencia.

Las transformaciones de la realidad escolar y de las subjetividades infantiles y adolescentes invitan a pensar de modo diferente los encuentros entre ellos y la vida escolar, a buscar nuevas imágenes, nuevas formas de organización de los saberes. “No nacemos ni razonables, ni libres, ni inteligentes. Uno se vuelve razonable o libre a partir de un devenir”⁸²

En esta epistemología nómada, insurrecta en tanto no adopta ninguna identidad permanente sino que cruza territorios de saber, más que preguntarse por el contenido de la verdad se pregunta ¿quién quiere la verdad?⁸³ Pues en este mundo conceptual se trata de un mundo sensible, sensitivo; los conceptos, las ideas no son entidades abstractas sino que son intensidades, fuerzas que afectan, alguien dijo “las ideas te tocan”, así los conceptos transmitidos en la formación modelan formas de sentir y desde este sentir se producen ideas, tal como lo vimos con el concepto de normalidad. También en esto se plasma que el movimiento del sentir, de la capacidad de afectar y ser afectado deviene pensamiento.

Bibliografía

Primera Parte

Hacia otro modo de sentir, pensar y actuar

⁸² Deleuze, G. 2003, Op. Cit, pág.92

⁸³ Esta es otra diferencia con la verdad dogmática trabajada en “Hacia otro modo de sentir, pensar y actuar” en este Documento.

Berardi, Franco; *La generación post-alfa. Patologías e imaginarios en el semiocapitalismo*. Tinta Limón. Bs. As. 2008.

Bonasso, Miguel; *El palacio y la calle. Crónica de insurgentes y conspiradores*. Planeta. Bs. As. 2002.

Deleuze; Gilles; *Foucault*; prólogo de Miguel Morey; Paidós. Bs. As. 1987

Deleuze, G; Parnet; C; *Diálogos*. PRE-TEXTOS. Valencia. 1980.

Di Liscia, M. L; Propuesta de Lineamientos de Salud Mental para el municipio de la Ciudad de Rosario. Dirección de Salud Mental M. C. R. 2004.

FERNÁNDEZ, Alicia. *La inteligencia atrapada*. Nueva Visión. Buenos Aires. 1990.

----- *Los idiomas del aprendiz*. Nueva Visión. Buenos Aires. 2000.

Scavino, Dardo; *La filosofía actual. Pensar sin certezas*. Paidós. Bs. As. 1999.

Otras fuentes

Revista de los Chicos del Taller de Comunicación y Lenguaje. Producida en la Escuela Laboral N° 2111. Ciudad de Santa Fe. Julio de 2009.

Revista *Campo Grupal*. N° 79. Junio de 2006. Bs. As.

Del sujeto a la producción de subjetividad

Ariel, A; "La obediencia". En Revista *La Maga. La Maga psi*. Suplemento de Psicología. Bs. As. 1996.

Bourdieu,P.; *Capital cultural. Escuela y espacio social*. México. 1997.

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. Nº 2. Universidad Pedagógica Nacional. México. 1986.

Deleuze, G; *En medio de Spinoza*. Cactus. Bs. As. 2005.

Dolto F. *La imagen inconsciente del cuerpo*. Paidós. Buenos Aires. 1986.

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.

-----y colaboradores. *Política y subjetividad. Asambleas barriales y Fábricas recuperadas*. Ediciones Tinta Limón. Buenos Aires. 2006.

Spinoza B. *Ética*. Aguilar. Bs. As. 1963.

Infancia en tiempos de diversidad y violencia

Bauman, Z.: *Amor Líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. FCE. Madrid 2005

Berardi, Franco; *La generación post-alfa. Patologías e imaginarios en el semiocapitalismo*. Tinta Limón. Bs. As. 2008.

Bonasso, Miguel; *El palacio y la calle. Crónica de insurgentes y conspiradores*. Planeta. Bs. As. 2002.

Bleichmar; Silvia; Conferencia: *Cuando hablás está menos oscuro*.
“Homenaje a Silvia Bleichmar”*La Gaceta*. Colegio de Psicólogos, 2º
circunscripción. Rosario. Pcia. de Santa Fe.

Deleuze, G; *El abecedario de Gilles Deleuze*. Versión digitalizada.

Foucault; M.; *Territorio, seguridad, población*. FCE. Bs. As. 2006.

George; Susan; *Informe Lugano*. Icaria Editorial.- Intermón Oxfam.
Barcelona. 2001.

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

Merton; Robert; “Estructura social y anomia”. En *Teorías y estructuras
sociales*. FCE. México. 1954.

Ranciére, Jacques; *El maestro ignorante. Cinco lecciones para la
emancipación intelectual*. Laertes. Barcelona. 2003.

Rolnik; Suely; “Sostenerse en la fragilidad más allá de toda erudición”.
Revista Campo Grupal. Nº 79.

Spinoza; Baruch; *Ética*. Aguilar. Bs. As. 1963.

Wacquant; Loïc; *Parias urbanos*. Manantial. Bs. As. 2001.

Otras fuentes

Diario *Página 12*, “Las armas al sur”. Bs. As. Argentina. 22-4-2007

Murduchowicz; Roxana;"Un acto cada vez más privado". Diario *Página 12*.
Bs. As. 31-8-08.

Segunda Parte

Devenir inteligente

DELEUZE, G.; "*En medio de Spinoza*" (2006) Editorial Cactus, 3º impresión,
Bs. As.

DELEUZE, G.; "*Repetición y diferencia*" (1995), Editorial Anagrama,
Barcelona.

DELEUZE, G.; "*Proust y los signos*" (1972); Editorial Anagrama, Barcelona.

CASTORIADIS C.; "*Figuras de lo pensable*" (2005), Fondo de Cultura
Económica de Argentina, Bs. As.

Otras fuentes:

Revista de los Chicos del Taller de Comunicación y Lenguaje. Producida en
la Escuela Laboral N° 2111, Santa Fe, julio de 2009

Portal Alba [<http://www.alternativabolivariana.org>]

Componer entre escuela especial y escuela común

DELEUZE, G.; "*Derrames –Entre el capitalismo y la esquizofrenia-*"(2005);
Edit. Cactus, Bs. As.

DELEUZE, G.; "*Conversaciones*" (1990); Ediciones Pre-textos, Valencia.

SPINOZA, B.; "*Ética*" (1963); Ediciones Aguilar

Otras fuentes:

Diario El Litoral, "El docente debe ser investigador", Santa Fé, Argentina, 20
de mayo de 2008.

Tercera Parte

Otra Epistemología

Canguilhem; G.; *Lo normal y lo patológico*. Siglo XXI. Bs. As. 1974.

Foucault, M: *Vigilar y Castigar: nacimiento de la prisión* . Siglo XXI, México
: *Los anormales*. Fondo de Cultura Económica.
1999,

. *Defender la sociedad*. Fondo de Cultura
Económica. Bs. As. 2000. Pág. 222

Seguridad, Territorio, Población. Fondo de
Cultura Económica. Bs. As. 2006

La psicología de 1850 a 1950

Deleuze, G.; Guattari, F.: *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-
Textos. Bs. As. 1994

Deleuze, G.: *En medio de Spinoza*. Cactus. Bs. As. 2003.

Preciado, B.: "Multitudes Queer: notas de una política para los 'anormales'".
Revista Multitudes. N° 12. París,
http://multitudes.samizdat.net/rubrique.php3?id_rubrique=141

Puiggrós, A; *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema
educativo argentino*. Tomo I de *Historia de la Educación en la Argentina*.
Galerna. Bs. As. 1990.

Negri, A. "La producción biopolítica". Versión digital.

Vezzetti, Hugo; *La locura en la Argentina*. Bs. As. Paidós. 1985.

El nacimiento de la psicología en la Argentina. Punto Sur. Bs.
As. 1988.

