

Notas para un diálogo posible acerca de la inclusión educativa

Norma Filidoro

Releyendo a Jorge Larrosa (2000) en *Pedagogía profana*, me encuentro en la presentación del libro con una frase acerca de “los propietarios de certezas” donde afirma la urgencia de “replantear preguntas, reencontrar las dudas y movilizar las inquietudes”. En este marco se inscribe este texto compartiendo la idea de que las preguntas pueden hacer retroceder la arrogancia de las respuestas.

Primera pregunta: acerca lo obvio

¿Cómo producir un desacople de lo obvio?

Preguntar por lo obvio en la escuela suele depararnos grandes sorpresas:

- » ¿Por qué en una escuela primaria todos los grados tienen siempre recreos en el mismo momento, a la misma hora, de la misma duración, siempre igual durante todo el año, durante todos los años?
- » ¿Por qué las evaluaciones son siempre y únicamente individuales, cada uno en su banco, en silencio, sin

poder consultar con nada ni con nadie? ¿Por qué no podemos ayudarlos cuando lo necesitan?

- » ¿Por qué todos los chicos y chicas copian del pizarrón todo lo que la maestra escribe y no solo lo que cada uno necesita para realizar la actividad o hacer la tarea?

El desacople de lo obvio produce rupturas con la repetición automática de gestos sin sentido. La pregunta por lo obvio revela, a veces, su sinsentido y otras nos remite a un sentido inaudito e inesperado. La pregunta por lo obvio constituye en sí misma un desacople, no importa cuál sea la respuesta. Constituye un desajuste porque introduce una hendidura en lo establecido, abre un impás respecto de un consenso. La dominación, a veces, se presenta como consenso: *la dislexia tiene causa neurobiológica*, por ejemplo. Entonces hacer pregunta abre un espacio, una espera. La pregunta empuja los límites que lo obvio impone a partir del consenso. Abrir espacios, empujar los límites... Estamos hablando de un proceso de inclusión. La inclusión es un proceso permanente, no un punto de llegada.

El desacople de lo obvio no puede cambiar el sistema educativo, no puede cambiar a la escuela, pero puede producir micro-cambios que tuercen el destino anticipado de muchos alumnos y alumnas, de muchos niños y niñas. Es por eso que seguimos apostando a la potencia de la escuela y de sus docentes, capaces ellos mismo de desacoplarse, de salirse del lugar asignado, de dejar de funcionar como piezas que producen un funcionamiento que lleva siempre al “conveniente resultado esperado” no sabemos para quién.

La maestra de Vicente afirmaba que su alumno, que tenía una sordera bilateral profunda sufría porque su condición le impedía tener amigos y lo llevaba al aislamiento con los consiguientes problemas en el proceso de aprendizaje. A Vicente lo acompañaba una intérprete de lengua de señas

que le propone a la maestra usar una hora semanal para enseñar lengua de señas a todo el grupo. La docente acepta la propuesta y produciendo el desacople ajusta su proyecto introduciendo la lengua de señas en prácticas del lenguaje. En esa hora ella será alumna, la traductora será quien enseñe Lengua de señas argentina (LSA), Vicente, en el rol de ayudante, se acerca a cada uno de sus compañeros y repite combinaciones de señas, los corrige, les toma las manos para mostrarles cómo deben ponerlas, se ríe y comenta con la traductora acerca del progreso de los chicos. La traductora traduce para todos los alumnos. Al cabo de un mes (cuatro horas de clase de LSA) la situación de Vicente en el grupo comienza a cambiar. Se lo ve más animado, los compañeros se dirigen a él, con señas o con palabras o con gestos. El grupo comienza a compartir códigos “secretos”: juegan a inventar señas que ni la traductora ni la maestra conocen. Las desafían a que descubran su significado. Vicente es de la partida.

Segunda pregunta: acerca de la destotalización

¿Quiénes son todos? ¿Cuál es la escuela común?

Todos a la escuela común: parece una afirmación irrefutable. Sin embargo, ¿quiénes son *todos*? Sabemos que los universales, cualquier totalización, consiste en un recorte que deja afuera un resto que lo define como totalidad. Entonces, ¿de qué resto se trata? Si pretendiéramos hacer la lista de *todas* las diferencias no tendríamos otra posibilidad más que finalizarla con un *etcétera*: es el modo de admitir que su finalización obliga a silenciar un resto inmenso (Eco, 2009).

En todo caso, la universalidad requiere de un lugar vacío para cualquier recién llegado que no figure en la lista. Esa

podría ser una manera de definir una escuela inclusiva: la que todavía guarda un lugar vacío para el que nunca llega.

La totalización está del lado de los alumnos y alumnas, pero también del lado de la escuela. Hablamos de la *escuela común* como si tal cosa existiera en algún lado, como si se tratara de una sustancia permanente, eterna, definitiva. Destotalizar implica la posibilidad de pensar *lo común* como potencia más que como esencia porque lo común no puede constituir la esencia de lo singular (Agamben, 2006).

El *todos* y lo *común* son construcciones permanentes. Son lugares de contienda. Y trabajar en el sentido de la inclusión educativa nos obliga a inquietarlos, a mantenerlos revueltos de manera que sus bordes no se solidifiquen.

Tadeo sale del taller de plástica y va al aula con sus compañeros. Tadeo es, dibujando: el dibujar lo representa. Llega al aula y se pone a dibujar en la primera hoja que encuentra. La maestra comienza a repartir fotocopias: hay que resolver dos problemas. Tadeo se inquieta, se para, sacude las manos, da saltitos en el lugar. La maestra lo mira seria y le dice: “Acá todos trabajan”. Se acerca a su banco y pone la fotocopia al revés, frente a esa página blanca dice: “Hacés un dibujo y cuando terminás das vuelta la hoja y resolvés los problemas”. Tadeo se serena, se sienta, se pone a dibujar.

Lo que pretendo subrayar de esta viñeta es la frase de la docente: *Acá todos trabajan*. Ese *todos* fue construido por la docente en ese instante para incluir a Tadeo. Diversificación de tiempos, de espacios, de modos de ser y estar. Y, sobre todo, la apuesta a la capacidad de Tadeo, no como noción psicométrica, no como cociente intelectual, la capacidad como supuesto, como punto de partida.

El consenso dice: *todos somos iguales y, por lo tanto, todos a la misma escuela*. Pero aun aceptando la igualación que borra las diferencias, ¿a la misma escuela? ¿Una única escuela idéntica a sí misma? No es posible atender a las diferencias,

no es posible resolver el problema de la inclusión de las diferencias por la vía de lo idéntico.

En nombre de la inclusión educativa se promueve que los niños, niñas y jóvenes vayan a la *escuela común*. La pregunta tiene la obligación de revolver *lo común*. Por ejemplo:

¿La escuela común guarda en sí la potencia de hacer que los niños, niñas y jóvenes aprendan? ¿O requerirá para ello de una transformación relativa a la diversificación de tiempos y espacios? ¿Será que se resuelve con cientos y cientos de maestros/as integradores/as (MI) y acompañantes privados no docentes (APND), una para la diferencia de cada diferente?

Tercera pregunta: acerca de la obediencia

¿De qué se trata obedecer cuando hablamos de la educación?

Hay una obediencia que podemos llamar “técnica” y otra a la que podríamos denominar “natural” (Nancy, 2016). En la primera el objeto de la orden se sitúa por fuera de la persona a la que se manda. Se trata de la obediencia que se exige al obrero para que la fábrica funcione o al soldado para que el ejército funcione. En el caso de la escuela, si obliga a los alumnos y alumnas a hacer algo no es para que la escuela funcione, sino para que ellos mismos funcionen a través de la escuela. Que funcionen, en este caso, significa que se eduquen y que aprendan. En este caso, se trata de la vida, del interés de quien debe obedecer. El que manda debe estar orientado hacia ese interés y no hacia el suyo. O sea, el docente debe estar orientado hacia un bien, hacia un interés que no es el suyo. El problema es quién determina lo que sea un bien para el otro. En los seres humanos, el bien para cada uno no está en su naturaleza, sino que deviene de su condición, de su historia, pero también de códigos,

convenciones, maneras, hábitos. Para obedecer hay que encontrar en la obediencia un lugar y un sentido. La desobediencia puede ser una forma de buscar sentido.

La maestra de Camila está enojada porque la niña *hace lo que quiere*. Su “hacer lo que quiere” consiste en que *pretende* escribir con lapicera como sus compañeros, *se niega* a escribir en imprenta y produce una cursiva ilegible, *rechaza* las evaluaciones adaptadas que la docente le prepara, *no mira ni le habla a su MI*.

Aquí nos encontramos con una docente que solicita obediencia a Camila: que escriba con lápiz; que use letra de imprenta; que realice una evaluación adaptada; que pida ayuda y reciba apoyo de su MI. Hay muchas Camilas hoy en las escuelas. Muchos niños y niñas que resisten obedecer en tanto parecen no entender que todo lo que se les solicita es por su interés y no por el de la escuela o del docente. Camila no lo entiende así. Y no es tan sencillo ni mucho menos evidente del bien de quién se trata. Cuando un alumno queda en el lugar de excepción queda excluido. La excepción es la forma legal de lo que no puede tener forma legal (Agamben, 2007). Camila desobedece a la estructura topológica de la excepción, es la de pertenecer, pero estar afuera: la desobediencia es la forma que encuentra para incluirse. Camila desobedece para salir de ese espacio anómico al que su Proyecto Pedagógico Individual (PPI) la expulsa.

Quizás un modo de pensar la inclusión educativa tenga que ver con que las escuelas puedan solicitar una obediencia que sea más una pregunta que una afirmación. Una pregunta que se dirija a ese otro, Camila en nuestro caso, que tiene algo para decirnos a condición de que estemos dispuestos a escucharlo. De lo contrario, lo estaremos lanzando al acto para luego explicarlo (al acto y a la niña) según el criterio de turno:

- » *Niega sus dificultades y tiene baja tolerancia a la frustración*
- » *Nunca le pusieron límites, hay que ponerle límites*
- » *Diagnóstico: negativista desafiante*

La maestra de Camila y su MI (en acople perfecto) afirman que Camila, como parte de su desobediencia, mira por la ventana en lugar de prestar atención al pizarrón. *No mira el pizarrón, no quiere prestar atención.* Nunca se asomaron a ver si allí afuera había algo interesante, más interesante que el pizarrón. Es muy probable que algo de lo que está ahí afuera pudiera llevarse al pizarrón y ser compartido por todos, también por la maestra del grado y la MI.

Cuarta pregunta: acerca de lo profano

¿Cómo devolverle a la escuela su carácter profano?

La escuela es una invención de la polis que consiste en ofrecer tiempo libre a los que según su lugar en la comunidad no podían disponer de ese tiempo (Simons y Masschelein, 2011). Según Huizinga (1938), la escuela se emparenta con el juego en tanto viene a separar al niño de la vida, de las ocupaciones útiles y productivas (en el sentido de la formación para el trabajo, la formación bajo la forma de aprendiz en el taller). En este sentido, la escuela separa a los niños y niñas de la vida productiva haciendo caso omiso de su condición social, subjetiva o biológica, donándoles un tiempo para el estudio (el conocimiento por el conocimiento mismo) y la ejercitación (la actividad por la actividad misma). La escuela, al igual que el juego, suspende el riesgo porque allí las cosas, el tiempo y el espacio están desconectados de su uso regular.

Ahora bien, ¿qué fue pasando con esta escuela profanadora? La escuela no puede sustraerse a la época y entonces le pasa lo que a la época: *no se puede perder tiempo, hay que hacerlo*

cuanto antes y mejor, hay que mostrar resultados cuantificables, medibles (y, en lo posible, que sean mejores que los de los otros). La seriedad, la gravedad de la vida han entrado a la escuela, despojándola de su carácter lúdico. Anulados los actos de suspensión y separación, la escuela pierde su carácter de juego volcándose hacia el “trabajo serio” y es entonces que aparece el riesgo, el riesgo de la exclusión de aquellos que no puedan responder al imperativo de la producción que es el imperativo de la lógica del mercado. El maestro ya no es ni puede ser aquel que hace que los niños olviden el tiempo (Simons y Masschelein, 2011), sino que ahora tiene que justificar por qué no responden “en tiempo y forma” bajando el promedio de la evaluación. Y allí es cuando las etiquetas diagnósticas vienen a su ayuda. No las inventa el maestro, pero hace uso de ellas.

La psicopedagogía tiene mucho que hacer para que *el aprendizaje haga juego* (Filidoro *et al.*, en prensa). Se trata de recuperar el carácter profanador de la escuela, retirar las lecturas, las escrituras y las matemáticas del lugar en donde habitan la severidad, el riesgo, la producción, el trabajo. Recuperar la posibilidad de que, como dice Alfredo Jerusalinsky,¹ el conocimiento se anude con el saber de manera que aprenda a sumar, no solo para poder calcular cuántos amigos tiene, sino también para distinguir entre tantos, quiénes no lo son. Que aprenda a leer no solo para poder hacer una receta, sino para saber qué quiere comer. Que aprenda a escribir no solo para enviar un *email*, sino para saber qué quiere contar o preguntar.

Y devolver a la escuela su carácter profanador es también devolverle a las maestras y maestros la posibilidad de jugar. Hace unas semanas, en un espacio de formación, una participante contó una experiencia: en una escuela, los días viernes los maestros organizaban talleres a partir de sus

1 Cfr. En este mismo libro el artículo de Alfredo Jerusalinsky, *Inclusión: conocer sabiendo por qué*.

conocimientos e intereses. Ese día, los alumnos y las alumnas elegían de qué taller participar, también según sus conocimientos y sus intereses. Los viernes era *El Día* que todos esperaban ansiosamente al punto de disminuir sensiblemente el ausentismo de alumnos, pero también de maestros.

A veces los maestros logran hacer que el aprendizaje haga juego: tenemos que acompañarlos.

Cierre

Para cerrar, voy a tomar palabras de la contratapa de *Periferias* (2017) de Ricardo Cavolo:

Las periferias ocurren lejos de lo estándar, de lo común, de lo esperable y lo esperado. Son rincones de la vida a los que apenas nos atrevemos a mirar, pero donde existe una magia inusual y desconocida.

No sé si el Equipo de Psicopedagogía de Filo es de la periferia o no, pero queremos ser sus embajadoras, cuidarla, honrarla, defenderla y hacer que sea respetada. Así que nos vemos obligadas a sostener y reproducir estos espacios de pensamiento y agradecemos a quienes, de un modo u otro, desde distintos lugares y funciones, se suman a este proyecto de pensar la educación desde las prácticas psicopedagógicas.

Bibliografía

Agamben, G. (2006). *La comunidad que viene*. Valencia, Pre-textos.

_____. (2007). *Estado de excepción*. Buenos Aires, Adriana Hidalgo.

Butler, J., Laclau, E., y Žižek, S. (2003). *Contingencia, hegemonía, universalidad*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

- Cavolo, R. (2017). *Periferias*. Barcelona, Planeta.
- Eco, U. (2009). *El vértigo de las listas*. Barcelona, Lumen.
- Filidoro, N. et al. (en prensa). *El juego en las practicas psicopedagógicas*. Buenos Aires, Entreideas.
- Frigerio, G. y Diker, G. (comps.). (2008). *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires, Del Estante.
- Huizinga, J. (2012 [1938]). *Homo Ludens*, Madrid, Alianza.
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana*. Buenos Aires, Noveduc – Comisión de Estudios de Posgrado, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela.
- Nancy, J-L. (2016). *¿Por qué obedecemos?* Buenos Aires, Capital Intelectual.
- Simons, M. y Masschelein, J. (2011). *La escuela como marca de la democracia*. En Simons, M., Masschelein, J. y Larrosa, J. (eds.), *Jacques Rancière. La educación pública y la domesticación de la democracia*, Buenos Aires, Miño y Dávila.