

¿Cómo vivir juntos en la escuela?

La formación en prácticas inclusivas y los gestos pedagógicos de hospitalidad

Daniel Gómez Ramos, PhD

1

En un intercambio con profesoras y profesores de educación básica apareció la cuestión de las diferencias en el aula, e, inmediatamente, el hilo del diálogo se desvió hacia “la preocupación por la inclusión escolar”. Como si las diferencias, por sí mismas, dificultaran la composición del encuentro pedagógico. Como si las diferencias, por sí mismas, construyeran algo del orden de la exclusión.

La percepción que ve en las diferencias una “crisis para la inclusión”, interpreta *lo otro atópico* como una interferencia a reparar e instauro en el discurso docente el requerimiento –apremiante– de estrategias, procedimientos, explicaciones, informaciones, conocimientos y reformas. Una sucesión de metodologías cuya intención es limar las diferencias para no perjudicar los resultados de aprendizaje, cuya intención es erosionar las rugosidades y evitar la negatividad que implica toda colisión con la alteridad radical.

No obstante, según el profesor Gert Biesta –especializado en política educativa– en la *escena pedagógica* es donde se producen los encuentros y los desencuentros, los conflictos y las pasiones, las incógnitas, la afectividad y la desidia, el cuidado y la falta de cuidado del otro. La escena pedagógica es el lugar en el que se percibe la singularidad, la alteridad, la diferencia y la multiplicidad de los aprendizajes, la hospitalidad y la hostilidad. En suma, la escena pedagógica es el territorio en el que ocurre la experiencia de educar y la relación con el saber.

A los docentes junto a los que se investigaba, se les propuso modificar la pregunta “¿qué hacer con la inclusión?” hacia otra bien distinta: “¿qué nos pasa con las diferencias?”. Esta variación en la pregunta produce un desplazamiento de la posición subjetiva. Siguiendo los análisis del investigador y pedagogo Max van Manen en su última obra *Fenomenología de la práctica*: la interrogación acerca de la propia *experiencia vivida* –a saber, ¿qué *me* pasa... con las diferencias?– no está interesada en categorizar,

definir, explicar o tematizar a los alumnos, sino que está interesada en indagar y en aprender algo sobre la propia situación vivida y sobre cómo uno mismo se relaciona con ella. La formulación de la pregunta “¿qué *me* pasa con las diferencias?” busca escuchar el lenguaje de la propia intimidad, registrar las palabras de la interioridad, busca saber qué sensaciones, qué afectaciones, qué pensamientos, nos provoca el encuentro con el otro.

De esta manera pasamos de un lugar de enunciación cargado de regulaciones legales y de diagnósticos de alumnos, a los gestos pedagógicos de la hospitalidad: atender, recibir, cobijar, sostener, acompañar, ofrecer, invitar, estar disponible, dar tiempo, dejar partir. Se trata de una ampliación del campo perceptivo que inaugura una «ética de lo singular»: hospedar al otro, a todo otro, a cualquier otro, a un otro cualquiera.

En este sentido, escribe Judith Butler en su reciente obra *Los sentidos del sujeto* –un estudio sobre las pasiones y la formación de la subjetividad–, que la experiencia de la propia vulnerabilidad es el lugar de nuestra «sensibilidad», de nuestra capacidad de ser afectados por el semejante y de afectar lo educativo, y por tanto, es el lugar del pensamiento del otro. Puesto que sólo podemos pensar al otro en su «otredad» en la medida en que ésta nos afecta, nos deja una marca, una huella, una incomodidad, en la medida en que el otro desordena el sentido que teníamos previamente organizado y, entonces, nos fuerza a darle un nuevo orden.

(La *vulnerabilidad* está aquí entendida no como condición de ciertos cuerpos ni de determinados colectivos de la población, sino como aquello que nos hace efectivamente humanos. La fragilidad, la debilidad, lo fragmentario, la imperfección, la falta originaria que nos lleva a enlazarnos con alguien, a través del lenguaje, en busca de la otra mitad perdida mediante la que completar nuestra insalvable incompletitud.)

Advertimos que el problema de la inclusión educativa no se resuelve en innovadores modelos de atención a la diversidad, en instituir nuevas definiciones de discapacidad, en promocionar más promesas políticas o en diseñar proyectos y programas de intervención. El problema de la inclusión y de la educación es el sí mismo, el nosotros mismos, lo igual, lo normal, lo correcto, lo adecuado, lo común, la identidad, el bien, lo bueno, cuando son pronunciados como germen y centro del universo, como medida y parámetro ideal.

Advertimos la presencia de un enfrentamiento entre lo habitual, lo natural, lo normal, lo familiar, y lo que se desvía, se tuerce, no coincide y, por tanto, difiere de lo repetido, de lo esperado, de la «representación». Advertimos, también, como ya estudió en su día Michel Foucault en sus trabajos sobre las instituciones y la biopolítica, que la normalidad es un artificio que sólo puede ser perturbado, alterado, dislocado, por la experiencia de la vulnerabilidad. Situar la conciencia de la propia vulneración –como punto de partida– (esto es: saberse necesitado, dependiente del amor

de los demás, que la existencia es posible gracias a que podemos enlazarnos a la fragilidad del prójimo) es lo que nos permite aproximarnos al otro sin *des-otrarlo*, sin aniquilar todo rastro de diferencia, sin borrarle el trazo de su singularidad.

Y es que, en el oficio de educar, así lo expone el pedagogo Philippe Meirieu en su *Carta a un joven profesor: por qué enseñar hoy*, el pensamiento comienza cuando la «experiencia vivida» contradice la aparente normalidad del aprendizaje. El pensamiento pedagógico nace del *acontecimiento* existencial de que no todos logran aprender en los tiempos y de los modos establecidos, y que no se aprende aquello que se enseña. Lo que nos mueve a pensar la educación es el momento en que la diferencia nos provoca una *inquiétude* –inquiétude que es la expresión misma de la propia vitalidad de la diferencia, de su propia fuerza de transformación, del poder formativo de su exterioridad–, la inquietud nos coacciona a acoger la diferencia y ésta deja de ser considerada una maldición, un mero obstáculo, para empezar a ser pensada como una oportunidad para imaginar nuevos modos de co-existencia en la escuela.

Paul Ricoeur, en su ensayo *Sí mismo como otro*, dice que ante la tranquilidad que proporciona «lo idéntico»: el mismo lenguaje, la misma voz, los mismos seres, las mismas palabras, los mismos deseos, los mismos conceptos, los mismos caminos, los mismos aprendizajes, la misma escuela, el mismo tiempo, el mismo saber, el mismo mundo; «la diferencia» –en cambio– no hace más que traer lo informe, lo indefinido y lo desorganizado, la perturbadora sensación de lo *extraño* sin nombre. Por ello, al pensar la diferencia se siente más temor que amor, más repulsión que asombro. Por ello, las nociones de normal y de normalidad siguen en pie, aunque camufladas. Observamos que en los tiempos de la inclusión es cuando más se habla de rendimiento, de resultados, de evaluación, de calidad y de diagnóstico. Como si la entrada de la diferencia, por sí misma, trajera consigo la entrada también de nuevos dispositivos de vigilancia y de control.

Observamos una reanudación de la lógica de lo normal, más laxa, menos evidente, pero más dominante de los modos y de los tiempos de aprendizaje, de enseñanza, de evaluación. Observamos que las retóricas tecnocráticas de la inclusión no eliminan la idea de normalidad. No ha funcionado la ley que dice que, al ser todos “sujetos de derecho a la educación, la enseñanza está disponible para todos igual”. Tampoco ha funcionado el vacío eslogan que reza “ya que todos somos iguales y todos somos diferentes” nadie será excluido. Para la psicoanalista Colette Soler, el fin de la idea de lo normal (soy más específico: lo normal corporal, lo normal lingüístico, lo normal sexual, lo normal del aprendizaje, etc.) debe tratarse mediante la ética y la educación, y no a través de la razón jurídica o administrativa.

Porque, en la cara opuesta de «lo normal» no reside «lo a-normal» sino «el tiempo». Requerimos de la idea de lo normal cuando no disponemos de tiempo para conversar. Al no tener tiempo, necesitamos la representación de la normalidad y ne-

cesitamos juzgar. Frente a la urgencia, la celeridad y la voracidad como imperativos de la época, siempre acaban sufriendo los mismos, dice la educadora Rebeca Wild: aquellos y aquellas cuya diferencia entraña otra relación con el tiempo, otra identificación con el tiempo, otra existencia dentro del tiempo. Se ha reemprendido la errada idea según la cual “a lo enseñado, lo aprendido” (idea de correspondencia, de simetría, de equilibrio, de homogeneidad).

2

Precisamos una rebelión en el gesto de enseñar, nos dice Gilles Deleuze en su libro *Diferencia y repetición*: se enseña para dejar signos, no para que sean devueltos a su lugar de origen. Se enseña para que otros descifren los signos a su tiempo y a su modo, no a nuestro tiempo y a nuestro modo.

Entonces, pensar la inclusión a partir de los gestos de la hospitalidad no tendría ya que ver con las leyes, las normas o los valores, sino con «tratar al otro adecuadamente». Y no puede haber un manual, una fórmula o una moral que me explique cómo tratar al otro con cuidado, con cariño, con tiempo, con tacto, con afecto, con amor. No puede haber recetas sobre «cómo tengo que ser hospitalario» porque, como cada otro es diferente, la respuesta que dé será *situacional y extraordinaria*.

Según Emmanuel Lévinas, quien consagró su obra y su vida a la reconstrucción del pensamiento ético después de Auschwitz, la ética es colocarse al lado del que sufre y ayudarlo en su sufrimiento, no se basa en imperativos, al contrario, para ser capaz de responder a la singularidad del otro y del acontecimiento de su llegada necesita transitar por fuera de toda ley y norma pautadas por un esquema trascendente. *¡Heme aquí!*, es la respuesta esencial del educador y de la educadora.

Recibir al otro implica asumir que la respuesta que dé nunca será «lo suficientemente adecuada», dice el profesor e investigador José Contreras. Siempre me quedará la incógnita de si habré estado “a la altura” de lo que él o ella me pedía. Y es que cuando alguien sufre, hasta su silencio reclama mi atención: soy llamado a responder. «Escúchame», dice un rostro con ambigüedad, pero: ¿cómo interpretar a qué me llama? Y: ¿a qué me apela exactamente?

Según Jacques Derrida, nuestra respuesta radica en *dar de nuestro tiempo*, en detener y dilatar la temporalidad, nuestra respuesta reside en tener tiempo para escuchar al otro. Porque tal vez los asuntos importantes de la vida requieren tiempo. Y sin embargo, parece que ninguno de nosotros tenemos tiempo. Tiempo para preocuparnos por el estado de ánimo y por los sentimientos de los demás, tiempo para que los otros nos interesen sinceramente. Pero acoger es ser cuidadoso con la persona que tengo enfrente y decirle: *«estoy presente, déjame acompañarte, no te abandonaré, confía en mí»*.

En su libro *Palabra de acogida*, Derrida escribe que «ser hospitalario» implica ver la alteridad en el otro y admitir el conflicto que me supone su radical diferencia respecto a lo propio. El inmenso problema de acoger incondicionalmente es que no acojo a un constructo, no acojo a un “niño”, a una “niña”, tampoco a un “alumno” ni mucho menos a un “caso” o a un “diagnóstico”, acojo a Sandra, a Gabriel, a Belén, a Miguel, a Roberto, a Vanesa. Cuando me encuentro delante del otro, no me encuentro con un “infante” o con un “estudiante”, me encuentro con Cristina o con Dayana. De entrada lo alojo en mi casa como si fuera «cualquiera», lo albergo en mi cuerpo como si fuera un «igual», y posteriormente le pregunto acerca de quién es, me intereso por su identidad y por su historia en singular.

De ahí que los gestos de la hospitalidad no tengan tanto que ver con el «hacer» sino con el más fundamental y dificultoso «estar ahí». Entonces, el educador sería alguien cuya presencia *está presente* para cobijar al otro, aunque no tenga muy definida la manera de hacerlo y aunque no sepa muy bien lo que debería de hacer. Precisamente porque la condición humana es frágil y vulnerable, el oficio de educar es falible y no previsto, sujeto a la improvisación y al azar, por eso, el gesto principal de educar es *tener tiempo* para el otro.

En el *Seminario 26: La topología y el tiempo*, de Jacques Lacan, se nos sugiere que quizá el elemento fundador en educación no sea transmitir conocimientos, sino *dar* el tiempo; situarse junto al otro y entregar amorosamente nuestro tiempo. Y decir: «*tengo tiempo, conversemos*», para que el otro tenga la ocasión de subsanar algo de la finitud de su existencia. Necesitamos ser acompañados porque vivir en el mundo es experimentar la ruptura y la herida, el acontecer en cualquier momento de la fragilidad y de la vulnerabilidad.

3

El encuentro con el otro va más allá de la “inclusión”, de la “diversidad”, de la “interculturalidad”, de las “competencias”, de las “inteligencias” o de los “conocimientos”, el encuentro con el otro tiene que ver con la *conversación*. Si no pongo las condiciones para que se dé una conversación, lo educativo no tendrá lugar. Y entonces podré armar todas las gramáticas terapéuticas, clínicas, técnicas, morales, políticas y jurídicas que considere, que lo que resultará será una educación «sin el otro». Cuando la presencia del otro nos afecta y nos vuelve deferentes hacia él, cuando la suerte del otro nos preocupa y ocupa, la pedagogía consiste en conversar y en disponer tiempo para la conversación.

Hans-Georg Gadamer desarrolla en el primer tomo de su *Verdad y método* que: es en la conversación donde descubrimos que somos iguales y diferentes simultáneamente, porque podemos contarnos quiénes somos, a qué tenemos miedo, qué ama-

mos, cuáles son nuestros aprietos, nuestros retos, nuestras alegrías. Por eso la hospitalidad en educación se acerca al gesto de «dar el tiempo» y se distingue de la «evaluación», porque si no hay tiempo, hay la necesidad de clasificar. Cuando no disponemos de tiempo que compartir y para conversar, tengo que reducirte a una categoría o a una tematización. Así que ojalá darte tiempo para poder escuchar *qué te sucede, cómo eres, qué deseas*.

Y para ello, he de tratar de encarnar los gestos de la hospitalidad: las formas de tocarnos, de cobijarnos, de acompañarnos, de escucharnos, de concernirnos. Las formas de movernos con un pensamiento que se queda disconforme y que no se deja encerrar entre conceptos más o menos firmes, invariables, universales. Porque, en educación, lo que está puesto en circulación es la fragilidad de la vida humana. Pero no la fragilidad vinculada a ciertos grupos de la sociedad, sino la fragilidad como punto de partida. Es decir, hacernos cargo de que ante la contingencia y la necesidad de la vida, nuestra condición es de absoluta vulnerabilidad.

Admitir y colocarnos desde esta vulnerabilidad inicial nos convierte en *aprendices* de los otros y del mundo, nos vuelve *sensibles* para ver a un niño o a un joven y romper las imágenes diagnósticas fabricadas por los criterios psicopedagógicos y las lógicas neoliberales.

El *ethos* de la hospitalidad, dice Lévinas en *Totalidad e infinito*, opera «introduciendo alteridad» en el encuentro, haciendo aparecer la diferencia e imprimiendo contrasentidos. Sus gestos contradicen el orden de lo habitual y acostumbrado, desarticulan la dialéctica que establece lo adecuado y lo inadecuado, para causar otro modo de pensar, de hablar, de expresar, de imaginar. Educar es *interrumpir* el orden normal del mundo que se manifiesta cada día, o sea, educar es transgredir, crear desorden y un nuevo orden que será, también, desordenado. Y es que la educación está, propiamente, para pensar la multiplicidad de las formas de existencia.

A la hora del encuentro, dice Adriana Cavarero en *Horrorismos*, todas y todos somos seres frágiles. ¿Cómo conversar con la infancia que reclama tiempo y detención? ¿Cómo conversar con la infancia que demanda disponibilidad y cuidados? ¿Cómo pensar una conversación que «deja en paz» al niño y no pretende “adultizarlo”? ¿Cómo consentir que el niño siga siendo niño y, en la conversación, no le arrebatemos su capacidad de desear sustituyéndola por la capacidad de trabajar?

4

La educación inclusiva no debería ser una cuestión “acerca del” otro, ni “sobre” el otro, ni “alrededor de” su presencia, ni hecha “en nombre” del otro, ni de la descripción del otro; debería ser, siempre, *del otro*. Es decir, lo pedagógico *pertenece* al

otro –a un otro cualquiera–, para él ha de tener sentido. La tarea de quien enseña es responder al sentido de la existencia del otro, encontrarse cara-a-cara con un otro concreto, con una historia única, con un saber singular. Un «encuentro» con un rostro, con un nombre, con una palabra, con una lengua, con una situación, con una voz. Un encuentro con un otro que nos interpela y nos llama, nos recuerda que nunca estamos solos en la creación del sentido, en la invención del sentido, en la configuración del sentido.

Los discursos de la inclusión que enuncian la aceptación del otro, la tolerancia, el reconocimiento, la solidaridad, el respeto, el civismo o la ciudadanía, nada dicen de las *relaciones con las diferencias* –teoriza Suely Rolnik en *Cartografías del deseo*– sino que hablan de decisiones que debería tomar “el uno sobre el otro”. ¿Qué hay en los discursos de la inclusión que afirme la vida y la existencia de cualquiera y de cada uno, de cada una? ¿Cómo no caer en la creencia de que “la crisis de la inclusión” se resuelve con más y más capacitación o formación profesional?

Para que haya *conversación entre diferencias*, para que haya «estar juntos», debe haber tiempo. No distancia y etiquetamiento de lo diverso, escribe la profesora Clara Arbiol en su texto *Elementos para una pedagogía de la alteridad*, sino tiempo. No sólo más tiempo, sino “otro” tiempo: un tiempo más lento, un tiempo que nos permita detenernos, mirarnos, escucharnos, hablarnos y pensarnos. Es lo que oímos comentar cada día en las escuelas y en las universidades: “no hay tiempo”, “no tenemos tiempo”, “necesitamos tiempo”.

Estar juntos no se reduce a la suma de cuerpos, sino que remite a la contingencia de toda existencia. *Estar juntos* no pasa por una negociación comunicativa, sino que produce un primer acto de «diferenciación», un primer acontecimiento de «distinción». O sea, *estar juntos* provoca contrariedad, perturbación, intranquilidad, conflictividad, turbulencia, alteridad de afectos, contrasentidos, en definitiva, *estar juntos* provoca la pregunta por “¿cómo *estar juntos*?”.

En su libro *La comunidad inoperante*, Jean-Luc Nancy nos dice que: *estar entre diferencias*, *estar varios*, *estar en común*, es ser tocado y es tocar, es contigüidad, fricción, encuentro y colisión, es contacto. No es el resultado de un consenso impuesto o de mantener una distancia prudencial, sino del embate de lo inesperado sobre lo esperado, del roce de la inquietud sobre la quietud. Usando palabras de orden como “tolerancia”, “solidaridad”, “respeto”, “aceptación”, “reconocimiento”, no hay *relación* sino lejanía e indiferencia.

¿Deberíamos seguir definiendo las prácticas pedagógicas como prácticas inclusivas? ¿Deberíamos seguir nombrando al otro como sujeto incluido o como caso de inclusión? ¿La inclusión escolar se refiere, únicamente, al alojamiento institucional de unas presencias?

La vida en común no puede expresarse desde el uno ni desde el otro; la vida en común se expresa partiendo del “con”, de la relación, del “entre” que nos une y que nos separa a la vez. La vida en común se expresa en la pregunta por la proximidad: ¿cuál es la distancia adecuada, en este momento, con este otro concreto? Como diría Hannah Arendt en su ensayo *La crisis de la educación*: lo suficientemente cerca para introducir al recién llegado en la cultura, sin abandonarlo a su propia suerte, y con la suficientemente distancia para no confundirnos subjetivamente con él, arrebatándole la posibilidad de configurar un «yo en el mundo» propio.

La vida en común tiene que ver tanto con la *amorosidad* como con el enojo, pero nunca con la indiferencia. El sentido de la pedagogía sería, pues, ofrecer un espacio y un tiempo de conversación entre diferencias.

Así lo relata John Maxwell Coetzee, a través de la voz de la anciana protagonista de una hermosa y cruda novela titulada *La edad de hierro*: «Lo cierto es que si tuviéramos tiempo para hablar, todos nos declararíamos excepciones. Porque todos somos casos especiales. Todos merecemos el beneficio de la duda. Pero, a veces, no hay tiempo para escuchar con tanta atención, para tantas excepciones, para tanta compasión. No hay tiempo, así que nos dejamos guiar por la norma. Y es una lástima enorme, la más grande de todas».

Tal vez ha llegado el momento de dejar de preguntarnos “¿qué es la inclusión?”, “¿qué es un niño incluido?” o “¿cómo incluir?”. Interrogantes que remiten a una lógica diagnóstica que produce clasificación, aplicación de tratamientos y, por ende, alienación de la subjetividades infantiles, y que se sustrae de armar nuevas posibilidades de co-existencia. Tal vez, la cuestión que deberíamos empezar a hacernos se parece más a “¿qué significa *aprender* contigo?”. Porque la relación con el denominado “niño o niña de inclusión” puede *enseñarnos* nuestras confusiones y descuidos derivados de la angustia por acabar con cualquier señal de azar, contingencia e incertidumbre acerca de esas criaturas. Tal vez, bajo la descripción “ser un niño de inclusión” se esconde, sencillamente, una *manera de ser alguien*, –o para decirlo con Hannah Arendt– «un modo de aparecer ante el mundo».

La pregunta “¿qué significa *aprender* contigo?” nos invita a percibir los signos que un niño o una niña emite para orientar nuestra atención hacia él, hacia ella. Los signos de su mirada, de sus movimientos, de su cuerpo, de su postura, de sus manos, de su respiración, de sus ritmos, de sus formas de hacer... de nuestra agitación, de nuestra impaciencia, de nuestro miedo. Se trata de volvernos sensibles a los signos del otro para *singularizarlo* en el modo en que se expresa, en cómo se muestra, en qué es capaz de hacer. Porque quizá –en realidad– lo que está en juego en las prácti-

cas de inclusión es una apreciación tímida, ligera y demasiado errática del problema mismo de las *relaciones entre diferencias* y del problema acerca de «¿cómo vivir juntos en la escuela?».

Cuando el problema es formulado mediante un enunciado en negativo, desde la mirada que ve el déficit, la carencia, lo faltante, como –por ejemplo–: Marisa no atiende, Pablo no está quieto, Valentina no guarda silencio, Miguel no aprende como los niños de su edad, la familia de Lucía no se involucra en la escuela, Luis no está incluido, Andrea no está tranquila, etc. establecemos *falsos problemas*, dice Henri Bergson en *El pensamiento y lo moviente*. Este tipo de enunciados configuran obstáculos, interferencias, molestias que nos impiden conseguir el objetivo que ya tenemos construido de antemano, es decir, el sujeto no se ajusta a la imagen que tengo preconcebida de lo que debería ser un sujeto pedagógico de 9 años. A partir de ahí vienen, más o menos implícitamente, más o menos indirectamente, –y si me permiten el término– más o menos “eufemísticamente”: la taxonomía de los sujetos, los mecanismos de control, de vigilancia, de sospecha, de represión, de sometimiento, de adoctrinamiento, etc.

En todos estos casos no estamos percibiendo *problemas*, sino «obstrucciones» que estorban el cumplimiento de los esquemas y expectativas previamente diseñados. La formulación de estos falsos problemas no nos lleva a la invención de acciones que sumen diferentes modos de expresión, que imaginen nuevas formas de encontrarnos, nuevos intercambios, nuevos diálogos ni que dispongan otras experiencias. Los falsos problemas nos conducen a juzgar y a categorizar los fenómenos a partir de valores fijos y absolutos que buscan restituir las inconsistencias. “El niño no está quieto por tal motivo; para que esté quieto se necesita tal cosa”, o sea, el objetivo es que el niño esté quieto, algo que no sucedía, sucede. No atendía, atiende; no guardaba silencio, guarda silencio; no aprendía, aprende; no estaba incluido, está incluido; no se involucran, se involucran; no estaba tranquila, está tranquila, etc.

Esta es la razón de ser de los falsos problemas u obstáculos: restituir paraísos perdidos, reponer la tierra prometida, reparar supuestas carencias, mantener la reproducción de un código. A saber: la afirmación “el niño no está incluido” nos conduce a intentar obtener su reverso, “el niño debería estar incluido”. El precio que se paga es siempre demasiado alto: que una criatura halle un adulto ante quien preguntarse, un adulto capaz de contener su existencia.

6

El *verdadero problema*, según Bergson, no se localiza en un hecho en sí mismo: “caso de inclusión”, “deficiencia mental”, “retraso en el aprendizaje”, “violencia”, “pobreza”, “discapacidad”, “bajo rendimiento”. Categorías abstractas y totales que sólo

congregan mesas redondas, debates de opiniones y discusiones entre sofisticados discursos que pugnan entre sí por imponerse. Pero ya nos decía Gilles Deleuze que en las totalidades, en las abstracciones, no hay nadie; y que cada vez que se nos convoca a reformarlas o a defenderlas no estamos ahí presentes. La “inclusión”, la “agresividad”, la “hiperactividad”, no conforman un verdadero problema hasta que las tomamos como una *fuerza* que nos impulsa a pensar más allá –o más aquí– de lo ya pensado, más allá –o más aquí– de lo ya preparado, de lo ya planeado, de lo ya organizado.

Por ejemplo: ¿cómo componerme con el otro para abrir la oportunidad de entablar una relación?

El «verdadero problema» aparece cuando percibimos dichas inconsistencias como preguntas que piden experimentaciones impensadas, pruebas insólitas, tentativas inauditas, hipótesis de trabajo que inauguran un camino hacia lo insospechado. El verdadero problema emerge cuando percibimos lo que no encaja con nuestros clichés o representaciones (alumno, aprendizaje normal, comportamiento correcto, formato escolar, buenos resultados, inclusión) y, en lugar de buscar confirmar o restablecer un orden de cosas predeterminado, permitimos que nuestro pensamiento se vea sacudido por la fuerza de ese *afuera* de las propias imágenes.

En lugar de una mera interferencia, es decir, “caso de inclusión” o “niña inquieta” o “déficit de atención” que nos llevaría a aplicar un programa terapéutico o un taller de sensibilización, o a plantear una capacitación docente, o a introducir al sujeto en un tratamiento; el trabajo está en captar o percibir signos: ¿qué está expresando este cuerpo concreto? ¿de qué me habla esta presencia particular? ¿dónde está puesta la atención de esta criatura? ¿de qué intenta zafarse esta subjetividad con tanta agitación? ¿qué está buscando este sujeto en su movimiento? ¿cómo crear las condiciones para un encuentro? ¿qué tercera cosa poner en medio para tener algo en común?

Tomando al Foucault de *La arqueología del saber*, la cuestión es dejarnos afectar por un afuera de las representaciones. Ese afuera de lo ya pensado, esa exterioridad de lo ya sabido, esa diferencia de lo ya nombrado, provoca una *perturbación* o una *alteración* en los propios significados apriorísticos y hace que el pensamiento experimente un movimiento activo de investigación. Lo que le interesa investigar al pensamiento es la «heterogeneidad» de las formas de existir y de pensar; pero no para identificarlas y explicarlas sino para ponerse en relación con ellas.

Pensar problemáticamente no tiene que ver con aplicar un procedimiento que nos vaya a describir las causas y las soluciones acerca de “por qué” los niños no atienden, no están quietos, no están pacíficos, no están incluidos, no entran a la escuela. Pensar problemáticamente tiene que ver con que el acto de pensar sea una invención que amplíe y complejice nuestros modos de encontrarnos y de relacionarnos. No se

trata de preguntarnos “por qué” un sujeto es como es o “por qué” le pasa lo que le pasa, puesto que a poco que indagemos daremos con los argumentos que lo expliquen. Además, ir en busca de las causas nos mantiene alejados del fenómeno que interrogamos y esto produce repetición de las fórmulas aprendidas, monotonía y cansancio; mientras que las preguntas por el “cómo” se convierten en hipótesis de trabajo que debemos verificar y que, por tanto, nos implican como «recursos de pensamiento» –dirían los Deleuze y Guattari de *Mil mesetas*– formando parte del mapa problemático.

¿Cómo pensar las subjetividades que poseen unos ritmos de atención otros, unas formas de expresión singulares, que tienen unas estrategias y unos tiempos de aprendizaje que no son los esperados por los aparatos educativos, que se comunican desde la pluralidad de las lenguas y la hiper-conectividad, que establecen vínculos fragmentarios y dispersos con el conocimiento, que portan en sus cuerpos potencias, fuerzas y capacidades inauditas? ¿Qué percibimos en esos modos de vida huidizos de los presupuestos escolares? ¿Es posible crear una trama común entre ellos y nosotros, fuera de un espacio codificado?