



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

Repensar el extra-vío y pensar la diversidad

Pablo Flores del Rosario
ISCEEM
pablofloresdelrosario@hotmail.com

Área temática 14. Educación y valores.

Línea temática: inclusión y diversidad en educación.

Tipo de ponencia: Aportación teórica.



Resumen

Se trata de exponer un conjunto de extravíos, que la escuela toma de ese modo: perderse, en el sentido amplio de la palabra, que por eso mismo convierte a los sujetos que se pierden, en casos sintomáticos, para la atención del psicólogo o psiquiatra, que pasan por las manos del orientador o profesor de grupo, previa sanción de la escuela en su conjunto. Se habla desde la escuela, porque ella contiene el proyecto educativo que regula, pero en realidad el proyecto educativo es el que le da esa fisonomía y ese estatus de garante de la normalidad. Frente a esta regulación de los extra-víos la escuela impide el ingreso de la diversidad. Y aunque por medio de normas se impone la presencia de lo diverso, no por ello puede entrar en la conciencia de los actores normalizados. Por eso la necesidad de esta discusión, que hace ver que la condición normal del ser humano consiste en vivir de extra-vío en extra-vío. Y que esto es lo que hace que la escuela vibre como todo organismo vivo.

Palabras clave: *extravío, normal, escuela, niño, joven.*

Introducción

La escuela despliega una doble batalla, aquella para la que fue construida por el estado, y por esta misma razón tiene que desplegar frente a los sujetos que debe educar, y la que, a través de sus extravíos, ponen en movimiento los sujetos que educa. Y en esta doble batalla, la escuela termina por disipar aquel ideal romántico e ilustrado para la que fue construida, por cierto, ideal de muchos proyectos de nación: servir para la liberación de la ignorancia, de cualquier tipo de ignorancia. Esto en la medida en que crea otras formas de ignorancia.

No pretendo hacer una historia de esas batallas. Es menos lo que tengo en mente. Quizá sólo pensar algunos aspectos del impacto que tiene la escuela sobre la mirada hacia sus sujetos, al menos a uno de ellos y al menos en algunos de sus aspectos. Porque la escuela es el lugar donde se hacen diagramas para regular a las infancias y juventudes. Entonces revisemos al menos un caso de lo que pasa en la escuela, y de cómo la escuela ve eso que pasa, como algo que hay que normalizar I. Después pensemos desde otro lugar aquello que pasa en la escuela, aquello que pasa como lo que pasa a sus sujetos II. Para concluir con interrogantes surgidas de esta exposición.

Esta parte confía en la fuerza de los relatos, en la síntesis de vidas expuestas en la literatura, o que forman parte de ella, cercanas a la autobiografía sin ser algo que aquí se haga en términos metodológicos (Feixa, 2018), porque lo relatado ya forman parte de algo hecho así (Fuentes, 2016). Aunque nos vamos a mover entre la crónica y la ficción, lo que importa es hacer ver el extravío que sufren infantes y jóvenes, y que para la escuela significa la tarea de hacerlos volver a la normalidad. Aunque también se pueden ver nuevas perspectivas sobre la educación.

I

Se cree que el extravío solo podría ocurrir fuera de la escuela. Porque dentro ya está, hecha la selección de los normales, y éstos no pueden ser objeto de extravío: han sido situados en un lugar por variadas características, ubicados en diversas categorías. Pero incluso en el interior de la escuela se repite el extravío, éste hace que la escuela adquiera vida. Vida como un conjunto de pasiones, intensidades y afectos, que al ponerse en movimiento hace que la escuela se mueva cual organismo vivo. Y como organismo vivo es que la escuela se convierte en lugar de nuevos lenguajes y nuevas percepciones de la educación.

La escuela tiene miedo de esta forma de vida, prefiere apaciguar tanta pasión, intensidad y afecto. Prefiere en su lugar crear redes de poder, que hagan una malla de la escuela. Esa malla pondrá en cada cuadrícula una serie de categorizaciones que harán posible acallar aquella forma de vida. Categorías que llegarán de la psicología, de la sociología, de la economía. Así tendremos niños con diversos trastornos: disléxicos, con déficit de atención, hiperactivos; niños en diversas situaciones y por género: urbanos y rurales, masculino y femenino. De modo que las infancias y juventudes tendrán un lugar en la inmensa malla que es la escuela. Cada extravío posible ya tiene modo de ser regulado. Se puede regular, a priori, mediante su inclusión en categorías y jerarquías.

Esto significa, que cada estudiante prueba que es un sujeto normal, desde el momento en que tiene cabida en alguna categoría que la escuela previamente le ha construido. Si tiene un lugar en alguna categoría entonces la escuela no se preocuparía por posibles extravíos. Lo que la escuela no quiere es este conjunto de extravíos, que la ponen en permanente tensión. El problema es que los estudiantes, niños o jóvenes están hechos de pura pasión, afectos e intensidades. Estas afecciones aún están en proceso de constitución de sus cuerpos, aun sufren con mucha frecuencia el efecto del clinamen.

El clinamen es una tesis estoica. Para los estoicos los átomos podrían caer como caen las gotas de lluvia, una tras otra hasta el fin, una caída infinita. Imaginemos un mundo similar. Si traducimos esa caída de gotas de agua a los sucesos del mundo, serían sucesos que ocurrirían uno tras otros, así hasta el fin. Este mundo repetiría los sucesos del mismo modo cada vez. Pero un mundo así sería absurdo porque caería en la monotonía y el aburrimiento. Y de ese mundo nada nacería. En este punto los estoicos introducen el clinamen, declinación de los átomos. Una fuerza que, al ser arrojada a esa caída uniforme de los átomos, provocaría una reacción del que recibe el impacto, de éste al que esta cerca y éste siguiente que esté cerca, en suma, se provoca el caos, se provoca la vida “pues si no declinaran los principios, en el vacío, paralelamente, cayeran como gotas de la lluvia; si no tuvieran su reencuentro y choque, nada criara la naturaleza” (Lucrecio, 2010: 147). Choque de cuerpos, choque de cuerpos en el mismo cuerpo, es solo la naturaleza que quiere crear.

El que los estudiantes sean pasión, afectos e intensidades, es el efecto de su propia naturaleza, aun no estable, aun creciendo y creando. Cuando alguna cosa en la naturaleza crece, lo hace porque crea ese crecimiento. Aunque por socialización el cuerpo de cada estudiante va ingresando en determinadas categorías sociales, eso no significa que no siga operando ese clinamen en cada uno. Sin duda que, al ingresar a la escuela, ingresan a otras categorías construidas ex profeso, pero esto no quiere decir que el clinamen deje de operar, sigue funcionando, hasta romper muchas de las categorías previamente asignadas. Porque lo que es, es corpóreo o incorpóreo y aunque no siempre ocurre el choque de un cuerpo con otro, si ocurre, que haya efectos a través de la producción de incorporales, que sí chocan con cualquier cuerpo: el reglamento escolar, las normas morales, etc. En este sentido “El límite, sin embargo, no es un cuerpo; un cuerpo, entonces, estará en contacto con un cuerpo por medio de un incorpóreo [...] Pues si va a estar en contacto, el cuerpo va a producir y a recibir una acción por medio de lo incorpóreo” (Boeri, Salles; 2014: 31). Solo existen cuerpos e incorporales. Justo este hecho elemental es el que ha producido una diversidad de discursos sobre los sujetos de la educación. Estos discursos terminan por formar varios campos de saber sobre la escuela. Campos que, se convierten en dispositivos de poder, que es sino la puesta en práctica de normas morales, que son teorías en esos campos.

En efecto, cuando los estudiantes ingresan a la escuela, lo hacen porque previamente han ingresado a determinadas categorías construidas ex profeso, pero las categorías: normal-anormal, femenino-masculino, niño o joven-adulto, no funcionan con la rigidez con las que se les piensa. Y no lo hacen, porque esto quiere decir que el clinamen sigue operando, sigue funcionando, hasta someter a cuestionamiento muchas de las categorías

donde previamente han sido asignados. Esto es lo que pasa en la escuela. En lo que sigue, se muestra con ejemplos del campo de la literatura. Porque lo que pasa en la escuela, es producto del funcionamiento de esos dispositivos, por los que han pasado quienes al hacer memoria producen ficciones literarias, que no es sino lo que en algún momento vivieron al confrontarse con los dispositivos escolares.

No se puede ser escritor a temprana edad. Porque la categoría que la escuela asigna es la ser estudiante. A partir de esta categoría se sigue un elemental ejercicio de razonamiento: si estudias entonces no puede aún producir nada y no puedes hacerlo, porque no es momento, por la categoría asignada, de mostrar la singularidad inscrita en cada cuerpo. En efecto esto pasa con frecuencia y es normal que pase por la escuela.

El profesor llega exigiendo la tarea: un cuento previamente solicitado. Los típicos chisten entre los estudiantes hacen presencia: sí, le diré al profesor que copiaste tu cuento. Tan solo un chiste, solo una broma. ¿Por qué resulta tener efectividad una broma así? Porque el dispositivo de control está en marcha, solo le falta un leve clinamen para que surja con toda su violencia: “Mira, Gabriel, cuando no se tiene talento artístico, en especial para escribir, es preferible no intentarlo” (Agustín, 2017: 11). Y sin embargo el acto no es visto en su violencia. Pero tampoco se percibe como el encuentro entre la tradición y lo nuevo que emerge en ese acto de creación. No hay tensión alguna que medie este encuentro de cuerpos, no hay un profesor que medie la relación entre la tradición y lo nuevo, porque los incorporales ya median la relación. El reglamento escolar, un incorporal, hace ver que no hay violencia, pero tampoco acogimiento de la tradición hacia lo nuevo. Lo normal, por el dispositivo que ubica al estudiante en un lugar, es que el comentario del profesor, sea eso, un comentario sobre una obra del estudiante. Un comentario que no hace un examen del cuento, que no quiere saber si es producción personal, sea original o no. No pone en juego la tradición, de la que es portador el profesor, que permitiría saber si es original o no esa producción. Someter, ser puesto bajo la norma, bajo el dispositivo, eso es lo que sigue. Así “Después de meditar *profundamente*, llegue a la conclusión de que no escribiste el cuento que has entregado” (Agustín; 2017:12). O quizá lo copiaste de otro autor, dictamen final del profesor. Dictamen avalado por los dispositivos de normalización del espacio escolar.

He aquí un primer extravío: creerse escritor siendo estudiante, creerse escritor apenas siendo un joven de preparatoria. Y como joven que es, aun no aparece el talento artístico, producto de la madurez. Hemos articulado un lenguaje para describir nuestras relaciones con el mundo, aquí relaciones educativas, que no caemos en la cuenta que es un dispositivo de poder, que cuadrícula la realidad para describirla. Cabe la misma conclusión para las experiencias infantiles. Los niños pintan, pero solo cosas poco serias, cosas graciosas, no pintan como lo hacen los artistas, porque éstos ya tienen el talento artístico que da la madurez. Los niños no hacen arte, por eso esa área suele llamarse “educación artística”. Se les educa para el arte, pare gozar el arte. Quizá en su madurez sean artistas, cuando por la educación y madurez puedan tener ese talento artístico. El dispositivo de poder está tan incorporado, que seguimos pensando así, aun cuando la investigación ha probado la similitud entre los niños y los adultos creativos (Gardner, 1993). Ambos son imaginativos, se asombran ante las cosas del mundo, formulan preguntas y despliegan respuestas inéditas.

No hay una realidad dominante si no existe un punto de subjetivación, logrado a partir de la estratificación del cuerpo (Deleuze, 2005). Esta es la teoría desde donde se piensa al cuerpo como lugar para la producción. Por eso la escuela evita los extravíos, cree que no llevan a ningún lado, que quien se extravía ha perdido el camino. No importa que por evitar ese extravío se lleve a los estudiantes a la exasperación, como el caso de este personaje a quien se le ha rechazado un cuento que ha hecho para su clase, “Recordé que debía hacer un trabajo de química, pero no lo hice. ¡Que me pueden importar los hidrocarburos; ya me las ingeniaré para burlar al químico!”. Y el mundo pasa a convertirse en una simulación, como modo de rechazo a esta realidad dominante, como un modo de exponer el clinamen que provoca ese rechazo.

Ese clinamen, como modo de configuración de un cuerpo aun no configurado, aun no normalizado, sigue actuando en los niños y los jóvenes, produciendo esos extravíos. Pero desde la escuela eso es algo que debe evitarse. El problema es que no se puede evitar que un cuerpo que se está configurando, termine por romper las ataduras de los dispositivos, por transgredir cualquier norma y clasificación. No se puede evitar que un cuerpo deje de sentir, aun aquello que por norma moral, no debe sentir: enamorarse, desplegar su erotismo, recrear su placer. Por eso no podemos entender que los niños se enamoren de un adulto, “...es que estoy enamorado de usted [...] Ahora tu tienes que comprenderme y darte cuenta de que eres un niño como mi hijo y yo para ti soy una anciana: acabo de cumplir veintiocho años” (Pacheco, 2011: 38). Luego vino el beso, y la huida cargada de satisfacción, por el erotismo al fin logrado. Pero esto no puede pasar, la escuela debe sancionar este hecho, porque no encaja en su clasificación y entonces se califica de extravío. Se le coloca en la anormalidad, “Este niño no es normal. En su cerebro hay algo que no funciona [...] Voy a llevarlo con un especialista” (Pacheco, 2011; 41). Solo que para el niño no hubo crimen alguno, no se cometió algo que implicara maldad o malfuncionamiento de ese niño. Pero la maldad inicia ahí, cuando al niño se le diagrama y se le ubica del lado del mal, del lado de la maldad, de la perversión, de la depravación. Pero para el niño, ubicarlo como depravado es un acto de injusticia, “De modo que pensé, que si eres niño no tienes derecho a que te gusten las mujeres. Y si no aceptas la imposición se forma el gran escándalo y hasta te juzgan loco. Qué injusto” (Pacheco, 2011: 42). Luego viene la jerga del psiquiatra, que no se entiende frente al hecho de que un niño despliegue su erotismo, pues, el mismo niño lo tiene claro, “¿Por qué no se dan cuenta de que uno simplemente se enamora de alguien?” (Pacheco, 2011: 47). Es la escuela la que ha llevado al niño frente al psiquiatra. La escuela, en ese gesto de disciplina, no acepta que haya extravío alguno, ningún extravío del tipo que sea puede ser soportado por la escuela. Porque cualquier extravío rompe la clasificación, la jerarquía y el orden donde se fundamenta, obliga a pensar sus mismas normas internas, las relaciones con quienes comparten el espacio institucional escolar. La escuela no soporta el exceso de vida y ese exceso viene con los extravíos de los niños y los jóvenes. Por eso, su rasgo distintivo es someter ese exceso a la violencia de la normalización. Pero el rasgo distintivo de niños y jóvenes es justo vivir en el extravío.

II

Esta parte, piensa el concepto de extravío como: perderse, en el sentido de caminar por otra vía, un camino elegido de modo consciente y por eso mismo diferente a cualquier camino. Pero que al aceptarse hará ver que

la escuela está formada de cuerpos con afectos, pasiones e intensidades, esto es vida, el exceso que es la vida. Y como vida cada uno la despliega de modo singular, y por esta razón no podrá ser categorizada.

Extravío, verbo activo transitivo, por definición cuando alguien se ha perdido, por estar desorientado, perdió su ruta, o bien cuando hemos perdido una cosa. De su composición retomo el prefijo “extra” que se define como “fuera de” y “vía” que significa “camino”. De modo que muchas resonancias del concepto extravío abarcan desde perder cosas hasta perder nuestra ruta. Ya decir extravío, es decir que hemos tomado un camino extra, o diferente al que caminábamos y al que caminan todos. Incluso cuando nos perdemos, incluso cuando perdemos alguna cosa. En un mundo lleno de incertidumbre lo único cierto es su extravío.

Extravío, como tomar una vía otra u otra vía, un camino otro u otro camino, ¿una vía extra? Pero ¿Qué significa una vía extra? Que las cosas que perdemos se van por otra vía y dejan la que traían con nosotros, o que hemos tomado otro camino y dejamos aquel que configuraba un cierto caminar nuestro.

La paradoja vital aparece cuando sabemos que el extravío es algo que nadie entiende, que todos asumen como un rechazo a la norma y a lo normal, por olvido de las cosas o de uno mismo. Tras el rechazo del extravío como condición de la vida, está incrustada una idea del ser como algo unívoco. Lo que sea el ser, se dice de un solo modo, pero para distinguir entre los seres, se crea el pensamiento categorial: géneros y especies (Deleuze, 2005). Con este tipo de razonamiento es fácil clasificar el mundo, pero al hacerlo trazamos una única ruta, un camino uno. El camino, la ruta de las cosas, de los objetos, de los hombres, de los animales y la naturaleza, según el pensamiento categorial, es diferente en cada caso. Cada camino, cada ruta es única para todos ellos. Instalados en el pensamiento categorial es fácil trazar la distinción entre el hombre y la naturaleza, y entre los hombres: hombre-mujer, niño-adulto. Y en esta imagen no cabe extravío alguno. Aquí el ser es unívoco, para no extraviarnos hay que categorizarlo y clasificarlo.

Justificar esta tesis es lo que permitirá entender que la condición de la vida es su extravío y que por tanto las infancias y juventudes viven de ese modo, ese es su modo de vida. Pero el requisito básico para entender estos modos de vida consiste en situarse en otro lugar, que no es del pensamiento categorial. Situarse fuera del pensamiento categorial, pasa por preguntarse: “... ¿cuáles pueden ser las diferencias entre los seres, cuando digo que el ser es unívoco, que se dice en un mismo sentido de todo aquello de lo que se dice?” (Deleuze, 2005: 286), estas diferencias ya no pueden expresarse en términos de diferencias de categorías, géneros o especies. El problema es que asumir esta idea implica caer “...en lo que deviene el pensamiento demente, el pensamiento de la infamia, el pensamiento de lo informe, el pensamiento de lo no específico, de lo no genérico” (Deleuze, 2005: 286). Pero si buscamos un lugar que no sea el del pensamiento categorial entonces habrá que arriesgarse en esa caída. Habrá que desviarse, sufrir el extravío. Porque sólo viviendo el extravío podemos saber si esa es la condición de la vida.

¿Qué hace que las cosas, la naturaleza y los hombres sean diferentes sin pasar por su categorización y clasificación? Porque ser diferente sin pasar por la clasificación, es una paradoja, imposibilidad, locura,

desdibujamiento de la realidad, esquizofrenia e infirmitad, lo sin forma. Pero es un hecho que, para las infancias y juventudes, pensamos que ya no se abren estos caminos extra, porque ellos ya tienen su categorización que la escuela pone en movimiento: niños-niñas, disléxicos, silábico-alfabéticos, TDA, etc. Frente a este hecho, solo queda usar esas categorías para fundar nuestro trabajo didáctico con ellos.

¿Cuál es la diferencia que traza la diferencia, sin usar la clasificación para crear esa diferencia? El efecto del afecto. Porque las cosas, la naturaleza y los hombres tienen la capacidad de sufrir efectos, de ser afectados. Su diferencia consiste en el grado de efecto, de afecto que sufren (Deleuze, 2005). En efecto, las cosas nos interpelan, incluso se interpelan entre sí, la naturaleza nos interpela y se interpela y los hombres nos interpelamos. Pero todo ocurre con diferentes grados. Con diferentes grados nos afectamos, sufrimos el efecto de los afectos en grados diferentes. Esos diferentes grados crean las diferencias. En eso fundamos las diferencias.

¿Cómo ocurre el extravío desde estos efectos que nos afectan? ¿Cómo se abren esos caminos extra al ser afectados? Pero el extravío, como condición normal de la vida, es la condición normal de la vida de infancias y juventudes. Siempre siguen los caminos de sus desvaríos, que es lo que produce un camino extra, el extravío. Después de todo, aunque los hemos clasificado, ellos no se subsumen a nuestra clasificación, hay demasiada potencia en un cuerpo aun sin organización. Un cuerpo así, sin organización, es sano, pues “el hombre está enfermo porque está mal construido” [...] “porque no hay nada más inútil que un órgano” (Artaud, 1975: 30), alguien que ya está organizado no puede sufrir clinamen alguno, es alguien que repetirá del mismo modo su vida, cual autómatas sin asumir, ni producir, de la vida novedad alguna. Alguien así no sufre extravíos. Pero alguien así está enfermo.

Y quizá aquello que sucede en el encuentro entre jóvenes solo sea la muestra de la potencia de su cuerpo frente a las normas, leyes y mandatos que organizan un cuerpo para someterlo a la “lógica de la producción”: producción de buena conducta, producción de conductas normales. Eso implica expulsar lo diferente, sacarlo de la escuela, “pero en las clases, inmóvil tras el pupitre, las horas se le iban con la vista desviada, fija en la ventana, en el espacio, hasta que Mss Brown, ya iracunda, la reprendía por su falta de atención” (De la Cabada, 1985: 100). Pero en ese mismo encuentro emerge el espacio que debe ser sometido, sometiendo los cuerpos que sufren cierto extravío. Aunque solo sea una mirada extra-ñada.

Conclusiones

Siguiendo cierta lógica que cuadrícula los cuerpos en espacios de poder, para someterlos, podríamos ver dos cuerpos en interacción uno de los cuales respeta la norma en el aula, mientras que el otro la viola. El otro viola las normas, porque no pone atención en la clase. ¿Qué mirada autoriza a trazar esta distinción? ¿Por qué distinguimos lo normal de lo que se extravía? Se extravía, se pierde de lo normal, de la normalidad. Lo normal y lo patológico, en tiempos en que no hay línea alguna que trace una posible separación entre ambas (Caguilhem,

2005). Lo que hay, es continuidad, cuerpos en continua interacción. Que sufren afectos y efectos de diferente tipo. ¿Cómo puede ser una educación que parta de esta condición de extravío en niños y jóvenes? ¿Pueden ser posibles una educación en una escuela que parta del extravío como condición normal?

Referencias

Lucrecio. (2010). *De la naturaleza de las cosas*. Madrid, Ediciones Cátedra.

Agustín, J. (2017). *La tumba*. México, Penguin Random House Grupo Editorial.

Gardner, H. (1993). *Creating Minds. An anatomy of creativity seen through the lives of Freud, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham and Ghandi*. USA, Basic Books.

Deleuze, G. (2005). *Derrames. Entre el capitalismo y la esquizofrenia*. Buenos Aires, Cactus.

Caguilhem, G. (2005). *Lo normal y lo patológico*. México, Sglo XXI Editores.