

La escuela excepcional

Lic Marisa Inés Rubio Vuille

“He ahí, pues, lo que han de llevar los maestros por los campos. No sólo explicaciones agrícolas e instrumentos mecánicos; sino la ternura, que hace tanta falta y tanto bien a los hombres.”¹

La escuela. El espacio desde el que social y políticamente se ha operado con pretensiones de universalidad en el acceso a la educación, primera institución cotidiana para detección de vulneración de derechos a la infancia, pretensión de uniformidad e igualación en las condiciones de educación. Atravesada, curiosamente, por las más rígidas matrices ideológicas (estructura, modo de plantear la enseñanza, modo de entender el rol respecto de la comunidad y la sociedad)... ligada inevitablemente al triste verso del himno a Sarmiento –con la espada, con la pluma y la palabra. La espada primero².

La escuela. Normalizadora por definición.

Por lo tanto, intentare plantear lo que encontré como curiosa elección en términos significantes: la escuela excepcional.

La RAE define como excepcional: #lo exceptuado, fuera de la regla; que forma excepción de la generalidad o de la regla común; # lo maravilloso, que es extraordinario o privilegiado; SINONIMO: extraordinario, insólito, singular, sublime, esporádico.

La excepcionalidad se construye como característica, cualidad de un cuerpo individual o colectivo, que genera ruido interno, que disrumpe. Se perfila cortando lo instituido y naturalizado, introduciendo un color fuera de la paleta. La excepcionalidad así entendida NO es un acto de rebeldía antisistema, No es tampoco algo que se excluye desde el origen o que se reconoce fácilmente antes del ingreso a la estructura normalizadora de la escuela. Lo excepcional estaba en el montón: estaba ahí, daba la talla, el peso y la edad, pero de repente RESALTA. Estaba adentro y ya no lo está³. Es un cuerpo (individual o colectivo) que ya no encaja y esto refuerza la rigidez de la estructura, demandando que la adaptación de este cuerpo sea forzada, moldeada. Cuando lo excepcional se manifiesta, entonces, se encuentra allí la potencia del modo de entenderla porque en este marco la institución puede segregarla (ya que se resiste a ser normalizada) pero la tolera en su seno entendiéndola como ejemplificadora; o puede construirla como síntoma de flexibilidad, resiliencia y transformación comunitaria y social.

La singularidad significativa de lo excepcional se traduce en un uso para los espacios instituidos, particularmente en la escuela, que permite justificar una pluralidad de prácticas. Lo excepcional es el comportamiento disruptivo, es el cambio de identidad, es un modo de socializar no esperado, es una condición de salud no normalizada, una risa estridente, un dibujo a destiempo. Es en general, lo anormal: la escuela hace la excepción. La excepción ES plenamente posible, pero no puede constituirse en una alternativa de construcción; es un desecho, un resto que la norma no ha podido generalizar y reclama SER TOLERADO.

¿Por qué pensar lo excepcional?

¹(Martí J., 1963p 6)

² “El proyecto pedagógico puede ser de dominación. Se trata de la comprensión del ser histórico, concreto, del grupo dominante (sea "centro", clase, padre, preceptor, etc.). En este caso el hijo-pueblo es educado en "lo Mismo" que el sistema ya es. Por ello el proyecto pedagógico de dominación siempre es fruto de violencia, de conquista, de represión del Otro como otro” (Dussel, 1980P 73)

³Dussel expresa que: “... el Otro de la pedagógica, está ahí, de todas maneras y contra todas las dominaciones pedagógicas, contra las imperiales o neocoloniales, nacionales opresoras o de clases dominadoras, de la cultura ilustrada u otras. El Otro, el hijo, no admite el certificado que proclama su muerte: se rebela, se rebelará siempre...” (Dussel, 1980p 45)

Planteada la pregunta ¿Qué es lo excepcional? Y existiendo tan diverso universo de lectura habilitado por un solo término, pienso... ¿Por qué sería interesante pensarnos en relación a una escuela excepcional?

Lo excepcional como excepción a la regla, solo refuerza la idea de que la norma es lo que rige universalmente. Aquí lo excepcional se permite **sólo** para recordarnos que la norma sigue vigente. Se constituye como un factor ejemplificador que determina pertenencia (porque lo excepcional no pertenece, solo se tolera). Así mismo, debe ser vigilado: lo excepcional aquí es semilla y puede ser factor de aprendizaje de conductas o estrategias que amenacen la estructura. La excepción se tolera segregada o puede suponer una adaptación singular, individual de referentes institucionales de la escuela que modificando sus conductas se referencien en esta excepción para transformar sus prácticas pedagógicas o sociales.

Contrapuesta a esta acepción, plantearé (solo a efectos de excepcionarme) la idea de lo excepcional como magia. Lo excepcional es aquí la sorpresa, lo que rompe el cotidiano y cuestiona a la construcción subjetiva de condiciones de aprendizaje. Lo excepcional es construcción continua, porque responde a los procesos de transformación legítimos de un grupo y una comunidad. La magia expresa una interacción dialéctica con el entorno, es sincronía de aprendizaje en comunidad escolar y comunidad cultural. La excepcionalidad como magia rompe reglas de respeto a la inmutabilidad de la escuela, molesta y trae desde la referencia familiar una propuesta.

Pienso, entonces, que podemos elegir extrañamente. Como actores de un campo, como miembros de una institución, podemos significar una singularidad como magia.

El mito de la escuela creadora de mundos.

“... el "sistema" educativo aliena al alumno, el de salud enferma al sano...Estos "sistemas" que se autoalimentan, se autorregulan e impiden que un lego extraño juzgue sus resultados (¿cómo un no-maestro puede ser tribunal de un concurso en el magisterio...), se arrojan dentro de una liturgia sagrada y altamente sofisticada el derecho exclusivo de educar a los que ingresan a la sociedad política y de mantenerlos dentro de su función en vida asegurada”⁴

Si bien la escuela ha sido atravesada y cuestionada en su modo de entender a los y las estudiantes (ya no se estaría partiendo de la noción de vacío de contenido intelectual, partiéndose inclusive desde un “periodo diagnóstico” anual que permite reconocer las capacidades cognitivas de cada uno) existen algunas estructuras pedagógicas que se mantienen orientadas a la construcción escolar de un sujeto productivo al sistema. Para tal fin, la escuela se arroja a sí misma la posibilidad de crear mundos⁵, entendiendo que la pertenencia a una comunidad o a un mundo previa es INEXISTENTE (el niño aprenderá aquí a socializar, a respetar reglas, a sistematizar su aprendizaje) o INDESEABLE (es violenta, es pobre, es migrante...) A través de los postulados de la Pedagogía de la Liberación, N Heredia plantea que esta presunción es equivocada e acrítica: “La especie humana tiene una fraternidad originaria muy fuerte que es la que permite defender al grupo primero, y no a los individuos” . En palabras de Dussel “la comunidad funda la individualidad” (...) Dicho de otra manera, la propia categoría de individuo se sostiene por la relación preexistente con una comunidad que lo constituye⁶.

Tanto si la presunción es de una pertenencia indeseable o inexistente, puede encontrarse en la escuela la simbolización de la fuerte adjudicación de legitimidad. La escuela construirá el cómo será la comunidad (que modelos de familia están permitidos, que vínculos son saludables, que expresiones físicas son posibles) y qué lenguaje será el legítimo

⁴(Dussel, 1980P 62)

⁵ El "sistema de la escolaridad" es entonces algo así como el "rito de iniciación" de la sociedad secularizada. (Dussel, 1980P 64)

⁶(Heredia , 2016p 5)

para nombrarla⁷. Como ejemplo de dicha creación de mundos se encuentra la forma de entender la educación sexual integral: solo son posibles y legítimos los términos que la ESI propone, suponiendo de base la inadecuación o inviabilidad de cualquier contenido que no provenga de las ciencias biológicas, intentando forzar la transformación del lenguaje en la cotidianeidad familiar.

Posada en este mito de creación de mundos, se estructura la escuela. Pero ello supone una estructura rígida que uniforme los mundos creados en distintas comunidades escolares. La estructura debe ser rígida, porque la producción de mundos y sujetos debe darse en esos parámetros.

Pero... ninguna institución crece en el vacío como ningún sujeto llega vacío a una escuela. La escuela puede cegarse a la posibilidad de existencia de comunidades de origen, pero las comunidades allí están. La escuela puede negar la existencia de lenguajes y formas lingüísticas diferentes, pero ellas atravesarán su universo y se expresarán en recreos y secretos. Dussel refiere que las formas culturales populares poseen igual complejidad que las impuestas por la institución escolar en tanto que la "...Cultura popular es el fruto de la vida, del compromiso y la historia del pueblo. También tiene su económica y su política."⁸

La escuela se arroga la autoridad de construir la comunidad y por ende define arbitrariamente las excepcionalidades posibles: tanto las excepciones que pueden tolerarse, adaptándolas como las excepciones que pueden realizarse como ejemplos ideales. "La escuela, hija buscada y deseada de la Modernidad, aún hoy sigue sin cuestionar de raíz una de las creencias que sustenta las prácticas más inhumanas... la afirmación que sostiene que el hombre es egoísta por naturaleza"⁹

¿Qué ocurre cuando estas excepcionalidades identificadas en cada comunidad se encuentran?

La falta de diálogo entre la comunidad cultural real y la comunidad educativa construida institucionalmente desde el Estado, genera reglamentaciones que pueden penalizar las excepcionalidades identificadas como mágicas "externamente".

Esta distancia entre los modelos de excepción tiende a anular estrategias adaptativas, formas de aprendizaje e incluso desconoce la realidad socio económica de la sociedad (ver, por ejemplo, la exigibilidad pretendida de educación en casa mediante la solicitud de realización de tareas escolares y entrega del presente diariamente en contexto de pandemia) suponiendo la omnipresencia de la construcción comunitaria escolar y su preponderancia sobre la comunidad cultural. La legitimidad aspiracional de la comunidad educativa es potenciada más allá de realidades macro y microsociales. Sostiene rígidamente sus reglas más allá del contexto. Lo excepcional en este marco, termina siendo necesaria y mayoritariamente exceptuante de la regla ya que es el elemento que da forma de la estructura. La comunidad educativa se autoproclama así por sobre el valor que pueda tener otra comunidad, la que cotidianamente acompaña a los niños en entornos no escolares.

Lo excepcional en las instituciones: el cuerpo institucional

Lo excepcional, creo y por ahora, opera sobre los cuerpos. Les da forma aceptable para la norma. ¿Cómo es entonces una escuela excepcional? En uno y otro sentido, la escuela excepcional sería desobediente. La rigidez del sistema escolar se traduce en la fuerte jerarquización de posiciones, formas y tiempos. Una escuela excepcional no será una escuela toda. Serán actores docentes y/o directivos que pueden abstraerse de la construcción artificial de comunidad pretendida: no solo otean, pispean y entrevén la gran potencialidad de las excepcionalidades que se castigan desde el

⁷ "Las relaciones semánticas son tautológicas: el signo intencional del sentido del ente (en el mundo) es un concepto por todos interpretado (el habla); el signo lingüístico de la expresión comunicativa: la palabra (el lenguaje) es por todos comprendida... se da todo incremento a las ciencias exactas, naturales y tecnológicas, pero con el antedicho espíritu "cientificista" ingenuo y acrítico. La escolaridad, el colegio secundario o técnico, la universidad, los medios de comunicación colectiva, la propaganda, etc." (Dussel, 1980P 78 y 90)

⁸ "La vida cotidiana de una época da el proyecto a la ciencia. La ciencia, entonces, está condicionada por una cotidianidad que aún funda sus axiomas. Los axiomas de la ciencia no son universales, ni eternos, son culturales." (Dussel, 1980P 130 y 137)

⁹(Heredia, 2016p 5)

sistema educativo; sino que logran entenderlas como el factor catalizador del cambio de las prácticas pedagógicas. Hermosamente, Dussel plantea que “El maestro no es un preceptor aséptico, identificado con los dioses o la naturaleza. El maestro es un tal, de un sexo, una edad determinada, un pueblo y Estado, una nación, una clase social, una época de la humanidad, con sus doctrinas y teorías... No por ello el maestro deja de lado la precisión, la exigencia, la disciplina... intenta luchar contra lo peor que el discípulo tiene dentro de sí: la introyección del sistema en aquello que vive negativamente como opresión, pero que en realidad es deseo de dominar con los que dominan, de poseer los valores del sistema”¹⁰ El maestro es parte, proviene de un mundo y es parte activa de esa comunidad que pretende suplantar la comunidad de origen, pero puede ver-se y ver al otro que lo interpela. Puede ver la magia en la excepción, puede abrir un espacio de duda, de crítica y hacer la pregunta: ¿en qué sentido es esto excepcional?

El cuerpo institucional es castigado con mayor rigidez cuando se demanda una excepción: la misma legitimidad del mito de la creación de mundos depende de profesionales que crean (como creer) en los mundos que se proponen.

Docentes, directivos, profesionales “deberían” entender los términos y ser conscientes de las reglas de juego en una escuela. La comunidad en si misma opera desde la conciencia de pertenencia construida (reclamando vocación y entrega), desde el uso de elementos como dependencia económica, pertenencia al grupo de docentes, inclusión a instancias de formación e incluso penalizaciones específicas. Los y las docentes excepcionales encontraran el reconocimiento de que pueda existir una excepción mágica primero desde la comunidad cultural. Porque la búsqueda de una excepcionalidad desde cuerpos docentes implica necesariamente la interpelación a la subjetividad en términos de cuestionamiento; implica haber identificado en las excepcionalidades penalizadas y toleradas partes intrínsecas de la comunidad cultural de origen.

“Desde esta postura apostamos a la importancia de comenzar a reflexionar tanto educativa como socialmente sobre el amor como amorosidad, la presencia como hospitalidad, y la palabra como conversación... La importancia de lo vivido como experiencia de vida en las instituciones educativas de las que somos o hemos sido parte, tienen la capacidad de marcar destinos”¹¹.

Lo excepcional en estudiantes: el cuerpo infantil

“... el maestro que escucha la voz del joven, el Estado que educa a su pueblo y juventud, debe saber guardar silencio por un tiempo, debe dejar que cumpla la juventud su responsabilidad histórica. Los adultos pronto piensan que todo es puesto en peligro ... el maestro es ahora el que aparece como el Otro... Es ahora el discípulo¹²”

Pero el cuerpo físico de un niño o niña que asiste a la escuela, en el profundo impacto que supone la lógica escolar, es el foco principal de la definición de las excepcionalidades. Una vez dentro de la institución educativa, las primeras formas de hacer visible que la comunidad educativa es la única válida son las penalizaciones a las excepcionalidades.

Me detengo un poco en ejemplos, ya que considero fundamental distinguir la necesidad de garantizar a un niño acceso y goce de sus derechos respecto de la necesidad de normalizar prácticas que son funcionales a la comunidad que se impone. ¿Qué es, desde mi mirada, lo excepcional penado aquí? Es el comportamiento no permitido de un niño podría implicar: que socialice mucho o poco, que se mueva mucho o poco, que pinte con determinado color mas que otro, que posea un ritmo de aprendizaje ligeramente más lento –penado con nota baja- o más rápido –penado con falta de adaptación de contenidos a su ritmo-, que no desee permanecer sentado, que corra en el recreo, que insista en jugar a la pelota, que se desplace de estereotipos de género pidiendo un rol específico en un acto, que cuestione una decisión de la docente, uso de términos o palabras que sin ser ofensivos se entienden como no permitidos, si se viste, peina o habla de un modo fuera de la norma escolar, entre otros. A ello se podría adicionar la interpelación desde la subjetividad a creencias, vivencias y lazos que se evidencian en la escuela, síntoma de la existencia de una comunidad

¹⁰(Dussel, 1980p 44 y p100)

¹¹(Heredia, 2016p 3)

¹²(Dussel, 1980p 52 y 53)

mejor introyectada que la escuela¹³. Se combate, desde la imposición de una comunidad en pretensión de exclusividad, "... una creación cultural que se expresa en diversos niveles, desde el arte popular, la música popular, la lengua, la tradición y los símbolos que muchas veces, aunque no del todo, lo capta el folklore. Porque había que considerar que en la cultura popular están dados todos los elementos sincréticamente confundidos"¹⁴

Pienso que el castigo o penalización a lo excepcional, la urgencia por ubicarlo en un lugar tolerable y evidenciar así las bondades inclusivas de la comunidad educativa tienen que ver no solo con el peligro de desintegración simbólica que intuye la estructura, sino al temor de los miembros profesionales (incluidos sus gabinetes y equipos de salud) a penalización y castigo por actuar fuera de la norma. Pienso en la resistencia de la pretendida comunidad en reconocer las excepcionalidades como magia, como encuentro.

El niño o niña se ve entonces tensionado, se lo fuerza a elegir. Se lo fuerza a resolver, se lo envía como emisario de la comunidad escolar con el mensaje nada sutil de que si no se adapta, será inhibido de pertenecer. Será tolerado si persiste en intentar correr en el recreo, pero será penalizado indefectiblemente con la estadía en dirección en cada día.

Me recuerda un poco al proceso de domesticación, del que habla el zorro de "El principito". El zorro debe dejar de pertenecer a su mundo, para pertenecer al principito¹⁵. La escuela reclama al niño o niña para sí, y la familia deberá acompañar delegando su sentido de pertenencia hacia la pertenencia que demanda la comunidad educativa.

La negación de la identidad comunitaria conlleva asimismo la negación de la existencia en recursos internos, la negación de que el niño o niña es un miembro válido y aportante de una comunidad cultural. La práctica de negar a la comunidad de origen es también una expresión de los valores de competencia que la comunidad educativa refuerza trasladando desde la primer instancia la exigencia de adaptación a la comunidad escolar.

El grito excepcional

"Reeducarnos así, sobre la base de la hospitalidad como amorosidad, asumir la llegada de todxOtrx como novedad y ruptura, frente a la continuidad del mundo, es aquí una concreta propuesta ético educativa"¹⁶

Entonces, rescatando la doble posibilidad significativa de lo excepcional, se encuentra aquí a cada actor de esta comunidad educativa en un dilema, desafío de lo posible que quizás parta solo de la apertura de a la creatividad, a la imaginación de lo que expresa esa singularidad. El grito de lo excepcional, buscando un lugar donde se reconozca fehacientemente su legitimidad. Legitimidad que reconocida como magia, podría quizás habilitar una mirada más intensa, más real, acerca de la comunidad de la que proviene cada niño o niña. Una mirada que permita el diálogo y no la competencia entre las comunidades en pugna. Una en la que el niño o niña no deba escindirse, dividirse, y decidir por una de sus partes "El auténtico maestro primero escuchará la palabra objetante, provocante, interpelante, aun insolente del que quiere ser Otro. Sólo el que escucha en la paciencia, en el amor-de-justicia, es la esperanza del Otro como liberado, en la fe de su palabra"¹⁷.

¹³ "Comprender la normalidad o, mejor dicho, la normalización como un proceso histórico de escolarización basado en la homogenización de singularidades, y asumir en nuestros sistemas educativos rasgos del disciplinamiento panóptico -que implica entre otras cosas, la eliminación a través del examen, la vigilancia y el control del cuerpo en el espacio y en el tiempo, y la sanción normalizadora de toda conducta "desviada"-, y que ha sido tan trabajado en nuestras formaciones, parece haber caído en saco roto cuando educativamente nos seguimos preguntando qué hacer con esto, sin siquiera advertir que este esto son personas, con sueños, expectativas, pero lo que es mejor aún, con un infinito abanico de posibilidades que, si aún no han sido planteadas, serían más bien un desafío, que una amenaza." (Heredia, 2016P 8 y 9)

¹⁴(Dussel, 1980, p 136)

¹⁵ "María Montessori dice que "es el maestro el que crea la mente del niño [...] Es el maestro el que tiene en sus manos el desarrollo de la inteligencia y la cultura de los niños"90. El aporte de la investigadora consiste en múltiples descubrimientos de la psicología experimental en cuanto a las maneras para que el niño aprenda mejor la que se le enseña, negándose de hecho la importancia de la posibilidad de la enseñanza dentro de la cultura popular italiana, en este caso. Pero el maestro, como siempre, no sólo deja expandirse las disposiciones naturales del niño sino que le introyecta su propia cultura dominadora" (Dussel, 1980p 32)

¹⁶(Heredia, 2016p 10)

¹⁷(Dussel, 1980P 50)

Permitir al niño o niña cuestionar, preguntar y criticar no es equivalente necesariamente a una ruptura; reconocer las formas de vinculación, integración y desintegración no desconoce las formas propias de la comunidad escolar; identificar lo que construye en la comunidad de origen y reconocer si la excepcionalidad que se expresa es asimismo penalizada en cada comunidad; establecer parámetros de criticidad respecto a la construcción que estamos proponiendo para no pensarla en competencia, desde el objetivo de anular la pertenencia previa reconociendo al niño o niña y no al objeto en formación: "... una pedagógica liberadora tiene conciencia que el maestro sólo es un sujeto pro-creador, fecundante del proceso... advertirá al discípulo su posición fecundante, y le dará conciencia refleja de lo que él agrega al proceso del educando, permitiéndole así ser crítico con respecto al maestro crítico."¹⁸

"... hacer de nuestras instituciones educativas un espacio de bienvenidas más que de cuestionamientos puede ser una forma de intentar, al menos, posicionar a la educación por fuera de esas lógicas de sistemas excluyentes que suelen terminar en un continuo de vaciamiento de particularidades en pos de una homogeneidad histórica y probadamente inexistente"¹⁹.

BIBLIOGRAFIA

- Heredia, Nadia (2016). *"La Ética de la Liberación y la Educación: pensando el sentido político de lo común"*. Clase de Pedagogía de la Educación, de "Diplomatura en FDL"
- Dussel, E.. (2013). *Cátedra Pensamiento Crítico. 16 Tesis de economía política*. [Enlínea]. Universidad Autónoma de la Ciudad de México, disponible en:
http://enriquedussel.com/cursos_es.html [Accesado el día 17 de marzo de 2014]
- Martí, J., (1963). "Maestros Ambulantes" en *Obras completas*. Volumen VIII. La Habana, Editorial Nacional de Cuba.
- Skliar, C., (2006). *Palabras de la normalidad: imágenes de la anormalidad*. Buenos Aires, Manantial.
- Dussel, E., (1980). *La pedagógica Latinoamericana*. Bogotá, Nueva América http://enriquedussel.com/cursos_es.html

¹⁸(Dussel, 1980P 102)

¹⁹(Heredia, 2016P 10)