

DIGLOSA DE ANTIFAZ
Masked Flowerpiercer
Diglossa cyanea

También conocido como
Pinchaflor Enmascarado.
Tiene una longitud de 15cm.
Es común en los bosques
húmedos. Tiene una máscara
negra con cuerpo azul y ojos
rojos.
Este ejemplar fue retratado en
las afueras de Pamplona, Norte
de Santander.



ENTRE EL POSITIVISMO ROMÁNTICO Y EL CANSANCIO A SOLAS: UNA EXPRESIÓN DE LA SOCIEDAD DEL RENDIMIENTO EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

BETWEEN ROMANTIC POSITIVISM AND LONELY
TIREDNESS: AN EXPRESSION OF THE
PERFORMANCE SOCIETY IN INCLUSIVE
EDUCATION

Carolina Robledo Castro

Psicóloga, especialista en farmacodependencias,
magister en desarrollo humano y educación,
estudiante doctorado en ciencias cognitivas.

Profesora asociada Universidad del Tolima

Orcid: 0000-0002-8494-5305

crobledoc@ut.eud.co

Resumen

Los trabajos de Byung-Chul Han se han caracterizado por ilustrar una radiografía de la humanidad, ávida por mantener el ritmo que decreta una sociedad acelerada, que pone el rendimiento como una de sus máximas. Bajo la categoría del “hombre tardomoderno”, Han describe con preocupación al sujeto que transita en un momento de cambio de paradigma, entre una sociedad disciplinaria a una sociedad del rendimiento y plantea como éste asiste a un proceso de decrecimiento a partir de las nuevas dinámicas emergentes. Este escrito retoma los planteamientos de Han respecto a la sociedad del rendimiento, el positivismo extremo y el cansancio solitario, y propone una reflexión de estos fenómenos al interior de la escuela primaria y en particular a la educación inclusiva, como invitación a mirar con los ojos de un cansancio profundo que nos encuentre comunitariamente y no con un cansancio a solas que nos disocie y solo nos mantenga a flote en la corriente del rendimiento.

Palabras clave: sociedad del rendimiento, sociedad del cansancio; Byung-Chun Han; educación inclusiva.

Abstract

Byung-Chul Han's works have been characterized by illustrating an X-ray of humanity eager to keep up with the pace decreed by a fast-paced society that puts performance as one of its maxims. Under the category of the “late modern man”, Han describes with concern the subject who goes through a moment of paradigm shift between a disciplinary society to a performance society, and raises the case on how it assists in a process of decrease from the new emerging dynamics. This writing takes up Han's approaches to the performance society, extreme positivism and lonely fatigue, and proposes a reflection of these phenomena within primary school and, in particular, inclusive education, as an invitation to look with the eyes from perspective of a deep fatigue that finds us as a community and not with a lonely fatigue that dissociates us and only keeps us afloat in the performance trend.

Keywords: performance society, burnout society, Byung-Chun Han, inclusive education.

El tránsito entre la sociedad disciplinaria a la sociedad del rendimiento

La sociedad disciplinaria que Foucault (2003) trató de develarnos, pretende que el sujeto sea una masa inerte dispuesta a adquirir forma; busca controlar las fuerzas del sujeto a través de poderes externos, no para invalidarlas, sino para explotarlas y usufructuarse de las mismas. Para ello se propone enderezar conductas, a través de mecanismos como la vigilancia continua, las correcciones y los castigos impartidos a través de instituciones disciplinarias, de las cuales la escuela hace parte. El poder disciplinario tiene como imperativo el “no puedes”, gobierna regulando el comportamiento, estableciendo límites para el pensamiento y la acción, ejerce una violencia que disciplina, que amolda, formula criterios incuestionables sobre lo adecuado o inadecuado, normal o anormal, aceptado o rechazado, pone como máxima el cumplimiento de estas reglas y hace del ser humano un sujeto de obediencia. No obstante, el mismo Foucault (2003) enfatizó sobre la decadencia de la sociedad disciplinaria y como este poder estaba siendo relegado a nuevas fuerzas y órdenes. Autores como Gilles Deleuze, Paul Virilio y Maurizio Lazzarato han sido sus sucesores y han desarrollado reflexiones sobre estos cambios de poder.

Para Deleuze (1999) la sociedad disciplinaria comienza a ser suplantada por lo que denominó sociedades de control: organizaciones donde los mecanismos de control pasan de ser externos a internos, haciendo que la vigilancia pase en cabeza de todos los ciudadanos. Este control ejercido desde adentro encuentra un terreno fértil en una sociedad donde la tecnología ha permeado y colonizado los espacios más cotidianos e íntimos del sujeto, y ha ido generando una mutación del capitalismo, ya no interesado en la concentración, sino en la superproducción, que pone como centro el mercado. En palabras de Deleuze (1999) “Ahora, el instrumento de control social es el marketing”. Podría pensarse que el sujeto es ahora más libre, ya no es un sujeto de obediencia, no obstante, esta falsa libertad en realidad lo expone a un escenario de control continuo, constante y sin descanso.

La sociedad del control, ya no pretende hacer el cuerpo dócil para controlarlo y explotarlo, su interés es actuar sobre la acción y para esto busca controlar el tiempo y sus virtualidades; como señala Lazzarato (2006), mientras que en la sociedad disciplinaria el control está limitado al espacio y al tiempo que habita el cuerpo, en la sociedad del control el poder actúa en un nivel desterritorializado, en la distancia y más allá del espacio. Mientras en la sociedad disciplinaria había espacios de control y otros que escapan a este, ahora ya no hay ningún margen de libertad, “la sociedad está controlada por completo en su interior, estamos en este mecanismo desde la mañana hasta la noche, desde el nacimiento hasta la muerte”. En esta sociedad del control centrada en la superproducción, la velocidad se erige como prioridad, esta aceleración de lo real, para de Virilio (Virilio & Febbro, 2010), ha hecho que la sociedad entre en una “dictadura de la velocidad”, donde la comunidad pierde su organización rítmica, se inhibe la posibilidad de pensar y da como resultado una sociedad caótica donde el mundo se reduce a proporciones ínfimas.

Sociedad del rendimiento de Han

Han se une a la discusión desde otro lugar, no se centra en el nuevo capitalismo que reduce todo al mercado, como Deleuze, tampoco en los acelerados ritmos que han irrumpido con la sincronía del ser humano con el mundo, como Virilio, ni en los mecanismos noopolíticos¹ a partir de los cuales se gobierna a los sujetos, como Lazzarato. Han se ha centrado en el culto al rendimiento y la hiperactividad humana, que convierte la vida del sujeto en una “vita activa” y extermina la posibilidad de una “vita contemplativa”, ese lugar vital en el que el sujeto encuentra, con su capacidad de contemplar su existencia, darle sentido y crear.

1 La categoría de mecanismos o tecnologías noopolíticas, fue acuñado por Lazzarato para referirse a los deseos y afectos del sujeto público encarnados en los medios masivos de comunicación, quienes movilizan la opinión pública, las percepciones, los odios y los miedos de la población en tanto público.

La sociedad en la que se desenvuelve el “hombre tardomoderno”, ya no responde tanto a una lógica disciplinaria, donde la premisa hegemónica era el “no puedes”, aunque estas formas disciplinarias siguen perpetuándose, estamos habitando un tiempo de tránsito hacia una sociedad en la que el nuevo imperativo es el rendimiento, donde el nuevo mantra es “si puedes”, esto hace que el sujeto lejos de ser obediente es un sujeto de rendimiento, es un empresario de sí mismo.

En las últimas décadas las estrategias de marketing, los medios de comunicación, la literatura, el cine, e incluso las políticas en educación, se han caracterizado por lemas bandera como “tú puedes lograrlo”, “el límite lo pones tu”, “la incapacidad está en la mente”, “si puedes imaginarlo puedes hacerlo”, “solo cree en ti mismo”, “solo hazlo”, “se la mejor versión de ti mismo”; esta oleada de positivismo se ha posicionado, el pensamiento positivo como una necesidad a ser aprendida. En principio no habría motivo para no ver con buenos ojos ese vuelco, que supondría una emancipación de la violencia disciplinaria que dominaba y limitaba las fuerzas de sujeto, la positividad debería ser un terreno fértil para la posibilidad, para el surgimiento de hombres y mujeres capaces de verse más allá de las barreras alguna vez impuestas. Sin embargo, este mantra se ha consolidado como mandato. Ahora no solo “puedes hacer”, si no que “debes hacer” y para hacer “debes consumir”.

En realidad, la sociedad del rendimiento no se instala como reemplazo de la sociedad disciplinaria, sino como una continuidad complementaria; el poder no ha desaparecido, se perpetua y se administra como positividad sin límites, una positividad deformada, desbordada, desproporcionada, excesiva. La apología al rendimiento genera como consecuencia una competencia desenfrenada, donde el sujeto ya no es explotado desde afuera por otro, si no que el hombre ejerce sobre sí mismo ese poder que lo lleva a autoexplotarse con máxima eficacia. La libertad es entonces un espejismo donde la libre elección el sujeto se autoacciona. La libertad niega el poder, pero reclama iniciativa e innovación en un nuevo un contexto repleto de retos y activi-

dades, por lo tanto, mientras el poder disciplinario se expresaba en órdenes y mandatos, el poder de la positividad ahora se expresa en proyectos, eficacia y motivación. Por tanto, esta crisis de la libertad se expresa como un estancamiento, por que a mayor actividad se espera más libertad, pero, opuesto a esto, se entra en guerra consigo mismo.

Devenir en sí mismo en una sociedad en la que nada es imposible

Para Han, el exceso de positividad ha provocado una nueva forma de violencia: la neuronal. En una sociedad donde el poder se reduce a la búsqueda del éxito desde la iniciativa personal, el sujeto se ve obligado al devenir en sí mismo, está en la libre obligación de maximizar el rendimiento, bajo la premisa de que “está en condiciones de hacerlo todo”. El sujeto parece no poder permitirse un “ya no puedo más”, al explotarse así mismo, bajo la ilusión de libertad, pierde toda soberanía. Ese autodeterminismo genera una expansión patológica: la falta de límites, la carencia de vínculos, la presión por el rendimiento y la atomización social, un choque entre las oportunidades infinitas y lo incontrollable, gesta una relación tensa y narcisista consigo mismo, como consecuencia el sujeto trata contra sí mismo hasta que se derrumba, “se autodestruye a base de autorrealizarse”.

Mientras la opresión del poder disciplinario veía locos y delincuentes en quienes no podían seguir el régimen impuesto, el exceso de positividad en la sociedad del rendimiento conlleva a la frustración y sensación de fracaso que lleva al sujeto al burnout y a la depresión. El deprimido es un lamento de sentir que “nada es posible”, en una sociedad que insiste en que “todo es posible”, en palabras de Ehrenberg (Ehrenberg & Botbol, 2004) “el deprimido no está a la altura, está cansado del esfuerzo de devenir el mismo”.

Con una agudización de la activación, nos descentramos del tiempo y perdemos soberanía sobre nosotros mismos, todo se reduce en automatismos y nos convierte en máquinas del

rendimiento, con una suerte de egocentrismo autista. Esta absolutización de la vida activa, genera la pérdida de la capacidad de reposo y contemplación. El ser humano pone como máximas la voluntad y la libertad, pero adolece una crisis de la gratificación, tiene exceso de opciones, pero no es capaz de vincularse, vive una falta de la relación con el otro, donde no existe punto de reposo gratificante. Como señala Han: “la falta de sosiego de nuestra civilización desemboca en una nueva barbarie”, la vida humana termina en una hiperactividad mortal que introduce a la sociedad en un cansancio y agotamiento excesivos.

La educación del rendimiento

Este fenómeno de la sociedad del rendimiento ha permeado todos los escenarios de la vida humana, entre ellos la educación. Indiscutiblemente, las dinámicas disciplinarias persisten en los ámbitos educativos, pero ahora coexisten con el emergente paradigma del rendimiento. El propósito de este apartado es tejer entre líneas una reflexión sobre como fenómenos expuestos por Han (el imperativo del rendimiento, el exceso de positividad y la violencia neurológica como expresión de un cansancio solitario), se expresan en la cotidianidad de la escuela, encarnados en el maestro de escuela primaria, sus estudiantes, las familias y demás profesionales que intervienen en el escenario educativo.

De manera específica me enfocaré en propiciar la discusión sobre la educación para la diversidad, la cual históricamente ha transitado desde una profunda y violenta “negativización de la diferencia”, hasta un reconocimiento de la “diversidad como condición humana”, pero que en Colombia, encausado por las dinámicas de la sociedad del rendimiento, ha ido enrutándose hacia una “positividad romántica”, que lejos de permitirnos crecer como escuela y sociedad, desemboca en una inercia que nos condena al estancamiento.

Una breve lectura del recorrido histórico de la educación para la diversidad

El concepto de educación para la diversidad ha ganado hoy un lugar privilegiado en las políticas educativas a nivel internacional, este posicionamiento se atribuye a importantes transformaciones sociales, culturales y políticas. El camino histórico transitado para llegar a ella puede ilustrarnos un panorama de los principios hegemónicos de cada momento histórico de la sociedad, así como la visión de sujeto imperante en cada época.

En la antigüedad, en Grecia y Roma, quienes distaban de los criterios establecidos de “normalidad”, eran considerados “desviados” y frecuentemente eran abandonados o sacrificados por sus familias. En la edad media, donde imperaba un modelo demonológico, al sujeto “diferente” se le atribuía la manifestación de un castigo divino, se le miraba con desprecio, era abiertamente repudiado desde su infancia. En ambos momentos históricos, la diferencia tenía una clara connotación negativa que provocaba rechazo.

Un ejemplo claro de una sociedad disciplinaria fue el surgimiento de los asilos, en los siglos XVI y XVII, estos actuaban como centros de aislamiento y su prioridad no era el tratamiento si no el encierro de las personas diferentes. Aquel sujeto que no lograba responder a lo normativo no era apto de vivir en sociedad, era estigmatizado y excluido. La industrialización propiciada por la revolución industrial conllevó a perpetuar el proceso de marginación para los sujetos que no lograban integrarse en los nuevos modos de producción. Se trataba de eliminar de las calles a los sujetos que resultaban “peligrosos” para el orden establecido por la sociedad, considerados “locos” o “delincuentes”, fueron segregados y recluidos en instituciones donde la atención y el cuidado eran mínimos, fenómeno que se conoció como la época del “gran encierro”.

En el renacimiento se retomaron principios humanistas que dieron lugar a las primeras acciones educativas pensadas para niños con “deficiencias”; pero fue alrededor del siglo XVIII y XIX que surgen las primeras respuestas a los problemas de la educación manifestados por las personas “deficientes”. Los déficits sensoriales fueron los que primeros en recibir atención educativa, en ese entonces por estamentos eclesiásticos. Más adelante, movimientos pedagógicos como los encabezados por Pestalozzi y Fröebel, se interesaron por los “alumnos discapacitados” desde una óptica médica; comienzan a entenderse como sujetos reales de la educación y pasan a recibir un auténtico tratamiento médico-pedagógico. En 1839 se funda la primera escuela dedicada a niños “retardados”, y la primera clase especial para niños “retrasados mentales” dentro de una escuela ordinaria, en 1885; su objetivo era convertir a los alumnos en miembros útiles para la sociedad.

Los términos “niños anormales”, “débiles mentales” o “retardados”, eran legitimados socialmente tanto en ámbitos de salud como de educación y se perpetuaron hasta inicios del siglo XX. Las escalas de clasificación de inteligencia respaldadas en los trabajos de Binet, marcaron un hito importante que dio soporte científico a otros mecanismos de división y segregación de la sociedad; clasificaciones como la de Levine y Marks (1928) usaban categorías como “imbécil” para quienes puntuaban bajo en estas escalas, las cuales decretaban quienes podían ser “educables” o “adiestrables” y quienes debían ser excluidos de las instituciones educativas.

Entre 1940 y 1970 comienza a gestarse el concepto de Educación Especial, siendo definida por la Unesco en 1968 como dominio disciplinar; su énfasis era desarrollar fundamentación sobre la clasificación de los déficits de los sujetos y modelos de aprendizaje para orientar su actividad educativa. No obstante, ésta seguía defendiendo la institucionalización de los niños “especiales” y, a causa de los escasos desarrollos teóricos, terminaron por direccionar su educación a procesos de adiestramiento que no favorecían la posterior inserción social. A partir de la década de los setenta del siglo pasado,

se pone en tela de juicio la efectividad de la institucionalización, es confrontada la segregación en instituciones específicas y se comienza a impulsar la escolarización de las personas con necesidades educativas especiales en centros de educación ordinarios.

Para el año 1994 la UNESCO sienta la base de políticas mundiales de educación inclusiva, y expresa:

Los niños y los jóvenes con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, las cuales deberán incluirlos en el marco de una pedagogía centrada en el niño y con la capacidad para dar respuesta a sus necesidades”.(s.p)

Por décadas el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE), ganó vigencia y marcó el derrotero de programas educativos, para esta época surge el énfasis en mecanismos que, en lugar de excluir y separar las diferencias, tuvieran como bandera de acción la inclusión y la atención diferencial.

El término “barreras para el aprendizaje y la formación” fue introducido en la década del 2000 por Booth y Ainscow (2000, 2015), buscando sustituir el concepto de NEE, argumentan que, cuando las dificultades educativas se atribuyen a los déficits del alumnado,

“dejan de considerarse las barreras para el aprendizaje y la participación que existen en todos los niveles del sistema educativo y se inhiben las innovaciones en la cultura, las políticas y las prácticas escolares que minimizarían las dificultades educativas para todo el alumnado”. (p.22)

La perspectiva de superar las barreras del aprendizaje “contrasta con el modelo clínico en donde las dificultades en educación se consideran producidas por las deficiencias o problemáticas personales”, desde este modelo se entiende, más bien, que estas barreras aparecen a través de una interacción entre los individuos y sus contextos, propiciados por las instituciones, la cultura y las condiciones socioeconómicas. (Cobas, 2007)

Apoyado por los crecientes desarrollos de las neurociencias, un concepto que ha cobrado aceptación y vigor en la última década es el de “neurodiversidad”, como expresa Armstrong (2015), desde esta perspectiva, “las lecciones aprendidas acerca de la biodiversidad y la diversidad cultural también han de aplicarse al cerebro humano”, la diversidad es por tanto regla, no excepción, ser neurodiversos es parte indisoluble de la condición humana. Entendida así, de la misma manera como en un nicho ecológico la especie genera cambios en el entorno que favorezcan su despliegue y desarrollo, la escuela ha de pensarse como un nicho ecológico que puede propiciar las condiciones para favorecer, o al contrario frustrar, las posibilidades de crecimiento del estudiante.

Con el ánimo de favorecer una ilustración de los cambios de históricos de la educación para la diversidad, esta investigación realizó un sondeo de palabras hegemónicas en las publicaciones científicas en diferentes momentos de la historia. La imbecilidad, por ejemplo, definida como “la debilidad de la mente o el cuerpo de una persona” (Aitchison, 1807), tuvo su apogeo durante más de un siglo entre los años 1770 y 1870, dando continuidad al concepto de “niño imbécil”, reiterativo en documentos médicos y estatales entre 1860 y 1910, Tabla 1. Además de ser categorías socialmente normalizadas, eran categorías de estudio, que para inicios del siglo XX muestran un claro decrecimiento.

Tabla 1. Categorías conceptuales en las publicaciones entre 1700 y 2019

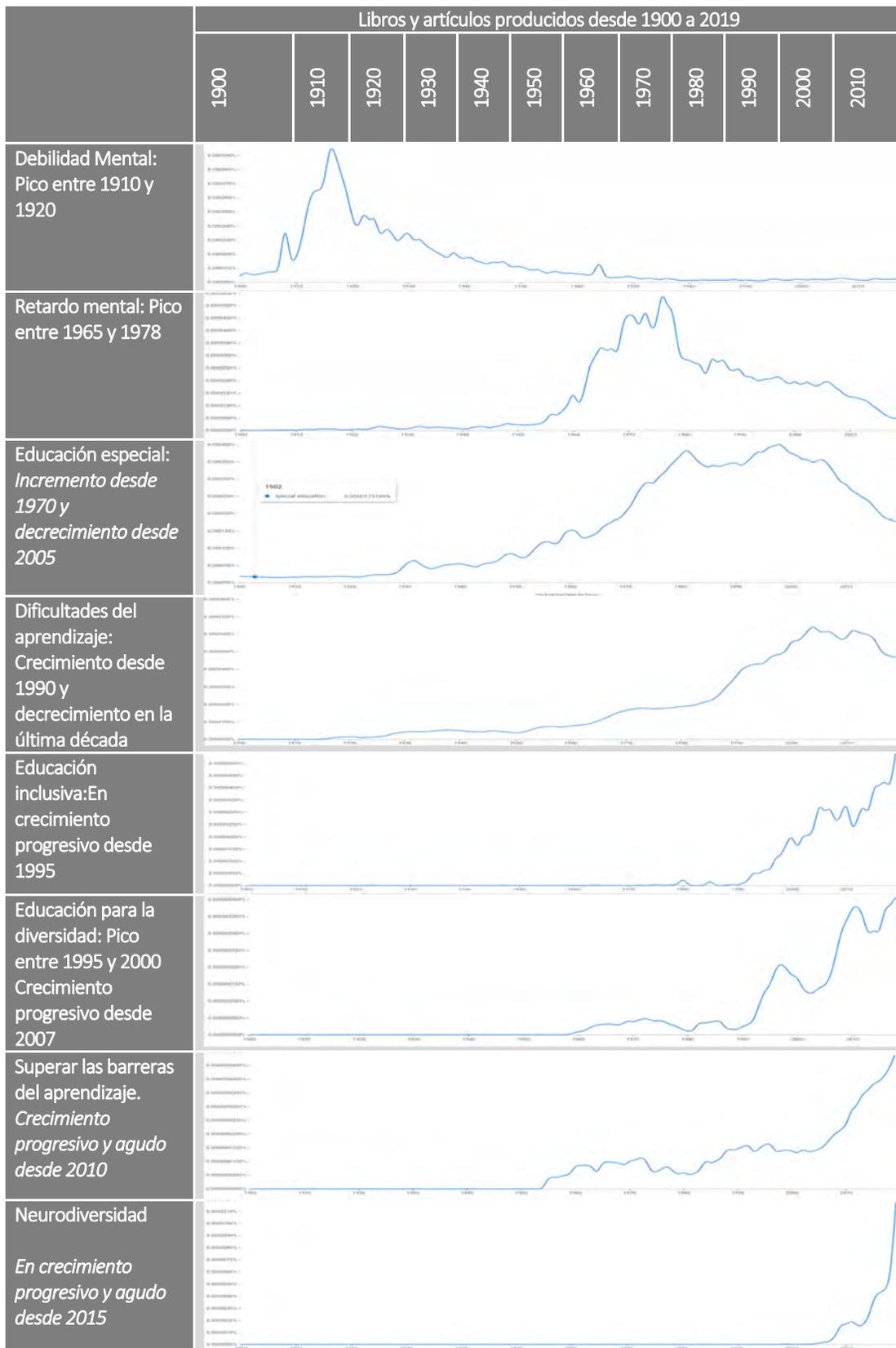


Fuente: Google Books Ngram Viewer

A inicios del siglo XX entra en auge el término debilidad mental, reemplazado en la década de los setenta y ochenta por el de retardo mental. Las publicaciones sobre educación especial se mantuvieron en aumento desde los setenta hasta hacerse más escasas en la década del 2000. El término dificultades del aprendizaje mostró copiosas publicaciones desde los noventa y hasta la década del 2010, mientras que el concepto de educación inclusiva ha ido en aumento progresivo desde 1995, con una aceleración luego del 2010; época en la que surgen políticas públicas

internacionales de carácter vinculante como los objetivos del milenio, metas 2021 y los nuevos objetivos del desarrollo sostenible 2030, las cuales integran esta categoría como un propósito clave para los programas de desarrollo de las naciones. Por último, conceptos como educación para diversidad y barreras de aprendizaje, si bien no son nuevos, muestran una rica producción en la última década; y el más reciente concepto de neurodiversidad evidencia un claro ímpetu en los últimos 5 años.

Tabla 2. Categorías conceptuales en las publicaciones entre 1900 y 2019.



Ahora bien, históricamente hemos pasado del sujeto “desviado”, al “endemoniado”, al “anormal”, al “loco”, al “imbécil”, al “débil mental”, al “retardado”, a las “dificultades del aprendizaje”, a las “barreras del aprendizaje” y a “la neurodiversidad”. Es el momento de hacernos una pregunta honesta y humilde, ¿realmente estamos asistiendo a un cambio de mentalidad social respecto a la educación al alcance de todos, o son estos simples eufemismos que responden a lo “políticamente correcto” en cada momento de la historia de la sociedad?

Para responder a esta pregunta, se pasa a realizar, a partir de este momento, un acercamiento sentido desde un lugar más íntimo y personal. En mi perspectiva, los cambios sociales vividos en los últimos siglos han llevado a la educación a un momento histórico donde se han fortalecido principios humanistas que nos convocan a una mirada incluyente, comprensiva y abierta, que ha dado lugar a una implicación en la agenda pública de las naciones. A quienes trabajamos en la formación de maestros, nos invade una dosis de optimismo, vemos con esperanza el surgimiento de la nueva generación de docentes, donde el reconocimiento del otro, la perspectiva de derechos, el desarrollo humano y una mirada crítica hacia la educación, sean la ruta para gerenciar su desarrollo profesional.

Personalmente, celebro la reformulación de las palabras, estas no son mecanismos inertes, representan valores culturalmente aceptados del objeto o ser nombrado (Romañach y Lobato, 2005); las palabras actúan como vehículos que los transmiten, por lo tanto, si pretendemos cambiar las ideas y actitudes, no tendremos más opción que cambiar las palabras que les dan vida. No obstante, en mi experiencia en diferentes instituciones públicas y privadas, he sido testigo de cambios vertiginosos en el uso de las palabras, sin que necesariamente sean el resultado de una ruptura en la cosmovisión que soportan. En ese sentido corremos el riesgo que las nuevas palabras solo enmascaren viejos valores y sean simples

eufemismos que concuerdan mejor con el mercado educativo del momento.

La positividad excesiva como una suerte de romanticismo inerte

Para el año 2018 concluimos una investigación sobre los conocimientos, mitos y lagunas de los profesores, en relación con el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), en el que participaron 200 docentes de primaria (Robledo, 2016). Afirmaciones frecuentes sobre el TDAH entre los docentes eran: “eso no existe”, “son solo niños aburridos”, “es un invento para vender medicamentos”. Había un espíritu emancipador en estas frases y sus autores, tenían la mejor y más loable de las intenciones: los niños han sido objeto de encasillamientos por décadas, se les ha exigido adaptarse a una escuela que los desconoce, es hora de mirarlos con respeto, desde sus potencialidades y no desde sus deficiencias. Yo no podría estar más de acuerdo con esto último, pero desconocer las características neurológicas, psicológicas y sociales de los niños, jóvenes y adultos con TDAH, no es, en ningún sentido, el camino para apoyar su desarrollo.

Lo que hoy llamamos TDAH, a inicios del siglo XX fue considerado un defecto moral, para los años 50 se le conoció como síndrome hiperquinético que dificultaba en los niños el control de la actividad, en los años setenta se empezó a referenciar las dificultades atencionales y desde los noventa se acuñó el término trastorno por déficit de atención con hiperactividad, que se conserva hasta ahora. (Filomeno, 2005; Robledo, 2015)

Los avances de las neurociencias en los últimos años ha promovido un nuevo modelo explicativo del TDAH: se ha descubierto la implicación de genes como el latrofilina 3 en la predisposición genética de esta condición (Argos-Bustos, 2010); se encontró que el ritmo de desarrollo de áreas prefrontales del cerebro, relacionada con las funciones ejecutivas (Brown, 2005), es diferente en estas personas; así como se evidenció una alteración en

el funcionamiento de la dopamina, fundamental para mecanismos de control atencional, memoria de trabajo y flexibilidad cognitiva. (Fernández et al., 2015, Szymańska, 2008)

Todos estos hallazgos, nos muestran que el término “déficit de atención”, además de ser estigmatizante, es impreciso para describir las características particulares de esta condición. Tengo la convicción de que, en un futuro cercano, la comunidad académica reformulará el concepto de TDAH; sin embargo, reducir a un “no existe”, es evidencia de una positividad romántica que sencillamente niega la otredad, desconoce las necesidades particulares del estudiante y entorpece las posibilidades de una atención oportuna, interdisciplinaria e intersectorial que le permita al sujeto un legítimo reconocimiento de sus derechos y de sus oportunidades de aprendizaje.

He querido llegar hasta este punto, como introducción para poner en la mesa la discusión alrededor de este positivismo excesivo que devela Han y como está haciendo mella en las políticas de educación inclusiva del país y en la manera de implementarlas en la escuela primaria. Quiero abordar el tema con respeto y cuidado, soy consciente de los grandes esfuerzos que realizan diferentes sectores de la sociedad en este sentido, pero quiero invitar a una reflexión que nos permita mirar hacia adentro y reconocer con humildad nuestros propios límites y necesidades como educadores.

Para el año 2017 se emite el decreto 1421 (MEN, 2017b) que reglamenta el marco de la educación inclusiva en Colombia, bajo los principios de calidad, diversidad, pertinencia, participación, equidad e interculturalidad y la define como: “un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos”; establece como propósito:

...promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de

aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, y que garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo.

Sin duda una hermosa y esperanzadora definición. Sin embargo, tanto el decreto, como toda la normatividad que le soporta, son enfáticos al señalar que esta iniciativa va dirigida a los niños con discapacidad y talentos excepcionales.

La UNESCO (2005) al señalar las directrices para la construcción de una educación inclusiva, señala que avanzar hacia la inclusión “no es esencialmente un trabajo de reestructuración de la educación especial, ni tan siquiera de la integración. Tiene que ver con todos los alumnos y no únicamente con aquellos que tienen necesidades especiales” (p.7), y además, que ésta no es un objetivo en sí misma, sino más bien un intento de mejorar la calidad de todo el sistema educativo para que pueda atender convenientemente a todos los alumnos. Sin embargo, en el caso colombiano, muy similar al peruano y al ecuatoriano (APDA, 2020), se ha limitado al modelo de atención a la discapacidad.

Tras este panorama mi pregunta es sencilla, ¿Qué pasa con los niños que necesitan una atención educativa pensada en ellos, pero que no tienen discapacidades ni talentos excepcionales?, y esta pregunta la formulé pensando sentidamente en los niños que reiterativamente sienten que “no pueden”, las familias que “ya no saben qué hacer” y los maestros que en todo seminario, curso o diplomado que he orientado o participado preguntan “¿Qué hay que hacer?” En otras palabras, en el sistema educativo colombiano “ya no hablamos” de necesidades educativas especiales, pero parece que esto ha sido el equivalente a decir que “ya no existen necesidades en nuestros estudiantes”.

Volvamos a los niños con TDAH, al respecto el Ministerio de Educación, a través de su documento

de Orientaciones Técnicas, Administrativas y Pedagógicas para la Atención Educativa a Estudiantes con Discapacidad en el marco de la Educación Inclusiva (2017a), nos dice:

A pesar del impacto que tienen estas dificultades en la vida escolar y cotidiana del niño o adolescente, no constituyen limitaciones o restricciones significativas que afecten el funcionamiento global de los sujetos o su adaptación al entorno.

Y agrega que pueden minimizarse notablemente a lo largo del desarrollo y que en sí mismas no representan una discapacidad, así como tampoco lo son los trastornos específicos del lenguaje (TEL) y de las alteraciones específicas del aprendizaje escolar, como dislexia o disgrafía (DEA).

Claramente, el TDAH, el TEL y las DEA no son discapacidades, concuerdo totalmente. Pero, en consecuencia, el marco normativo para la educación inclusiva los deja por fuera de las inversiones, los recursos, los esfuerzos y las acciones encaminadas a la educación inclusiva bajo los principios propuestos. Entonces, ¿Dónde están siendo pensados?, ¿cuáles son las rutas de atención y las acciones afirmativas pensadas para ellos? Echemos un vistazo a sentencias de la Corte Constitucional que han sido referentes para salvaguardar los derechos a la educación de calidad de los niños con TDAH, como la T255 de 2001, la T390 de 2011, la T120 de 2019, o los niños con dislexia como la T1076 de 2006, la T227 de 2020, todas ellas tienen en común que respaldan sus resoluciones basadas en el marco normativo de la educación inclusiva y los derechos a la educación para los niños con discapacidad, señalan: “la población con discapacidad constituye un grupo social de especial protección constitucional”, “la institución educativa desconoció la protección reforzada que ampara a las personas en condición de discapacidad”; en otras palabras, al momento de exigir atención educativa a los niños con TDAH y DEA, la Corte Constitucional afirma que son discapacidades, pero al momento de materializar

los lineamientos de política que hacen efectiva la educación inclusiva, el Ministerio de Educación dice que no lo son.

Pero más allá del formalismo de una categoría, quiero invitar a observar la dinámica de estas sentencias: todas han fallado respaldando el derecho a la educación de los niños, mientras los colegios señalan no contar con los recursos humanos y educativos para su atención. La Corte entonces, exhorta a los colegios a respetar el derecho a la educación y a formar a sus docentes, las secretarías de educación a brindar los recursos educativos necesarios, a las EPS a brindar acompañamiento psicológico, y al Ministerio de Educación para implementar planes de desarrollo docente. Les contaré como terminan estas historias: el colegio reincorpora al niño y solicita a los docentes “estrategias pedagógicas”, las secretarías de educación responden señalando “se dieron lineamientos y se firmaron compromisos”, la EPS asigna 6 sesiones de psicorientación de 20 minutos, con un mes o dos de distancia cada una (aunque el POS contemple 30 sesiones al año) y el Ministerio aprueba nuevos programas de formación continuada y postgradual para los docentes. Mientras tanto, se revierte la carga sobre el docente, en una sociedad del rendimiento donde “todo le es posible”, seguramente todo se ha de resolver capacitando al docente. Y allí vemos al docente, con la esperanza puesta en un nuevo seminario preguntando: “¿qué hay que hacer?”, “¿cuál es la fórmula?”, “¿cuál es la estrategia?”; o, pero aun, con la desesperanza aprendida, cansado, apático y con una sensación de fracaso, sintiendo que no pudo.

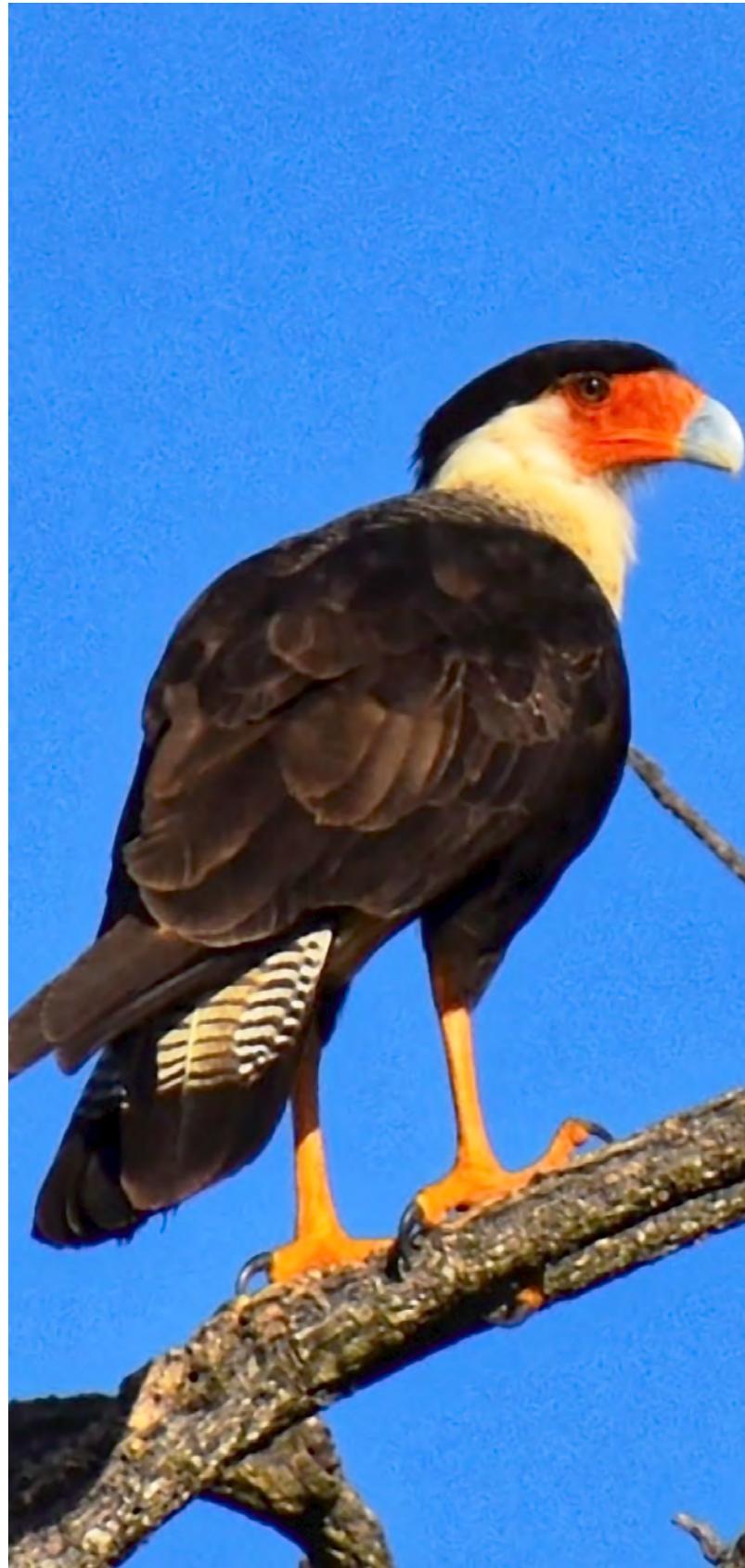
Volvamos la materialización de la educación inclusiva, el Ministerio de Educación por su parte se responsabiliza de dar los lineamientos normativos, administrativos, pedagógicos y técnicos para la educación inclusiva en los diferentes niveles educativos, y postula los planes individuales de ajustes razonables (PIAR) como...

...la herramienta a utilizar para garantizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, basados en la valoración pedagógica y social, que incluye los apoyos y ajustes razonables requeridos, entre ellos, los curriculares, de infraestructura y todos los demás necesarios para garantizar el aprendizaje, la participación permanente y promoción. (MEN, 2017b)

Es sensato recordar que, tal como lo contempla el decreto 1241, los PIAR están dirigidos solo a la población con discapacidad.

El exceso de positividad desemboca en la inercia, solo una sociedad del rendimiento con una positividad excesiva postula como “herramienta para garantizar la educación inclusiva”, un plan de trabajo en responsabilidad del maestro, pero sigue esperando que éste trabaje en grupos de más de 40 niños, le sigue exigiendo los mismos tiempos de respuesta, sin invertir en modificaciones ambientales en las aulas de clase, sin brindar los recursos materiales para poner en marcha acciones pedagógicas de calidad, sin afianzar el acceso a las tecnologías asistenciales necesarias, desconociendo las características geográficas, socioeconómicas y culturales de las comunidades educativas, sin afianzar la planta de profesionales que permita una atención interdisciplinaria, con un sistema de salud que precariza el acceso a los profesionales idóneos, con entes territoriales que contratan al modelo lingüístico solo por un par de meses cuando ya finaliza el año escolar, nombrando a un solo docente de apoyo para una escuela, que a su vez tiene otras 5 escuelas satélites más. Y encima de eso nos encontramos con afirmaciones como “los docentes ya no tienen excusas”.

La frase “no es el niño quien tiene un déficit, el déficit lo tiene la escuela”, es una invitación abierta a contemplar las grietas de la escuela, a tocarlas, a hacerlas evidentes a trabajar en ellas, pero esas grietas no son solo responsabilidad del docente y no basta con establecer recomendaciones y compromisos para subsanarlas. Mirar al ser humano desde su integridad y sus potencialidades,



antes de mirarlos desde sus limitaciones, no es sinónimo de desconocer sus necesidades. Solo así es posible avanzar hacia una educación que brinde soporte para su desarrollo; hacer los cambios profundos necesarios y superar las barreras del aprendizaje son tareas que implican inversión, acceso a los servicios, acceso a profesionales y a la tecnología, la investigación y la apropiación social del conocimiento; necesita tanto nuevas mentalidades como nueva infraestructura y, desde luego, a la familia.

De la escuela y el cansancio que se adolece a solas

En mi primer trabajo como psicóloga, me vinculé a un proyecto con la Secretaría de Salud de Pereira, dirigido a los niños de escuelas rurales. Empecé con todo el ímpetu de una recién graduada, hasta que me encontré de golpe con la realidad, me impusieron la meta de atender a 214 niños por semana de 10 escuelas diferentes, me habían contratado para producir cifras. En su momento no pensé en la precariedad laboral a la que estaba expuesta, si no que me convencí a sí misma que podría con este reto.

Uno de esos días que salía de una escuela hacia la siguiente me intercepta el rector, junto a la docente de preescolar, una niña y a su abuela. Tengo la clara imagen de los cinco, la docente en su queja por que la niña no la dejaba trabajar y la familia no colaboraba, la abuela en su queja porque eso era problema de la escuela, el director en su queja de que era mi responsabilidad como psicóloga resolverlo, yo pensando que me dejaría el único bus que pasaba al medio día y la niña tratando de soltarse de la mano de su maestra para salir a jugar. De repente, la niña mordió la maestra y logró salir corriendo. La docente se quebró y comenzó a llorar, la abuela alcanzó la niña y se la llevo a jaloneos a su casa, el director volvió a su oficina donde tenía una fila de padres y madres esperándolo. Yo no tenía ni idea que hacer, quería hacer lo mismo que la niña (no morder la maestra, si no salir corriendo),

pero no me lo podía permitir. Ese día me marche pensando que “tenía que encontrar una solución” a ese los otros 213 casos que tenía a la semana, “debía ser posible” y “debía poder hacer algo”; no dormí, me quebré y aunque no renuncie, termine mi corto contrato sintiéndome una profesional fracasada. Yo “no había podido”, en un mundo que nos insiste que todo lo podemos, posiblemente era mi falta de experiencia y formación, así que tan pronto como pude inicie un posgrado. Hoy rememoro esta escena y puedo ver que el sentimiento de cansancio nos unía a los cinco, pero habitábamos en la escuela agotados y solos, cada uno con su propio cansancio.

Podríamos pensar que esa sociedad del cansancio, de la que nos habla Han, que se desprende del positivismo extremo y el super rendimiento, es exclusivo del adulto, pero en la sociedad del rendimiento, introducirnos en la escuela es inaugurarnos desde temprana edad en un culto al rendimiento que, más pronto que tarde, nos hará rebasar nuestros límites. En una investigación reciente sobre las representaciones sociales de educación en la infancia (Córdoba, Robledo & Del Basto, 2020), exploramos por medio de redes de asociación, las representaciones de los padres y maestros. Ellos veían la educación infantil asociada al juego, la alegría y el desarrollo, la describían como una “época linda y sin preocupaciones”. Nos interesaba la mirada de los niños, nos valimos de la técnica del dibujo-conversación, les enseñamos ilustraciones de niños con diferentes acciones y expresiones, y conversamos con ellos sobre la escuela. Para nuestra sorpresa, una de las figuras con las que más se identificaron fue la del niño cansado. Los niños se representaban a sí mismos cansados, y las razones expresadas por ellos eran: “tiene mucha tarea”, “tiene que madrugar mucho”, “la escuela queda muy lejos”, “la profesora regaña mucho”. Sus voces podrían ser sutiles, pero sus experiencias eran reales y legítimas, en la sociedad del rendimiento, ir a la escuela, desde los primeros años, es una experiencia de cansancio.

El cansancio que impera en la sociedad del rendimiento, es descrito por Handke (2010), en su ensayo al cansancio, como la sensación de estar roto. Es un tipo de cansancio que se experimenta con profunda culpa, que además separa y aniquila el mundo, una experiencia que aísla y hace al sujeto inaccesible a los demás: “me sorprendía a mí mismo en una arrogancia fría, llena de desprecio por la gente (...) yo era un ser intocable... intocable en mi interior, como si estuviera en un trono, aunque estuviera en el rincón más apartado”. Estamos cansados y solos, yo aquí con mi cansancio y tu allá con el tuyo, agotados de devenir por nosotros mismos y en una guerra interna por rendir.

Pero hay otro cansancio del que nos habla Handke (2010), un cansancio del nosotros que da confianza al mundo, es un “entretiempo”, “un intervalo”. Es un cansancio en paz que se convierte en posibilidad de contemplación, enseña, es utilizable, le permite mirar con profundidad y hacerse preguntas. En éste no es necesario dar comienzo a nada, porque de por sí, él es ya un comenzar, el “no hacer” se convierte en potencia, en la mejor acción. “La inspiración del cansancio dice menos lo que hay que hacer que lo que hay que dejar”. Este cansancio fundamental no aparece solo para sí, sino junto con otros, posibilita vínculos comunitarios con los otros y el mundo.

La invitación que nos hace Han con su trabajo, no es una simple queja al cansancio de la sociedad del rendimiento, si no un redescubrimiento de ese cansancio fundamental que nos da la posibilidad del intervalo. Etimológicamente, “cansancio” viene del latín *campare*, que a su vez fue heredado del griego *Kampsai* y *Kampto* propio del lenguaje marinerio que significa plegar las velas, doblar la trayectoria de una nave, bien sea para atracar en un puerto o para ajustarse a los entrantes y salientes

de una costa y evitar encallarse. Posteriormente se adoptó al lenguaje del caminante, adquiriendo el sentido de desviarse del camino para ubicar un lugar de descanso cuando se está agotado. El término *campantes* o *campati*, se usa para referirse a quienes están cansados y están reposando en un desvío de parada o en una posada. La expresión “*campare de vía*”, en principio entendida como desviarse del camino, pasa a significar “cansado del viaje”, evoluciona del “desviar o doblar camino” a la idea de “agotarse por la marcha de un camino”. (*Thesaurus Linguae Latinae*, s.f.)

El cansancio desde este sentido es el momento en que el cuerpo y el ego ceden, sucumbe a la marcha y se detiene, toma nuevas direcciones o simplemente contempla. ¿Será posible para la escuela encontrarnos en el cansancio del nosotros?, ya no en un cansancio al que resistimos siendo apáticos y desconectándonos los unos de los otros, o por el contrario imponiendo un positivismo extremo que lejos de ser dinámico nos introduce en la inercia, si no en un lugar de cansancio profundo donde reconocemos que nos estamos rompiendo como sujetos y también como escuela, que, con humildad, nos da licencia de hacer una pausa sin culpa, para aceptar que no lo podemos todo, que cambiar de camino no es tarea de una sola persona y que movilizarnos hacia un nuevo destino requiere parar, descansar, contemplar y movilizar todo el barco. Para que tenga lugar esta ruptura, necesitamos que rendir deje de ser nuestro instinto vital, y así tener más fuerzas para emprender nuevos caminos y cansancios. Cansarnos del viaje juntos, es también un desviar el camino, pero juntos, ya no repartiendo culpas, ni imponiendo rendimientos, si no contemplando el valor de la experiencia de educar y de aprender, la escuela como un lugar donde acontece la vida y no solo donde se aprende a rendir.

REFERENCIAS

- Aitchison, A. (1807) *The New Enciclopedia, Or, Universal Dictionary of Arts and Sciences*. Ex libris Walter Herz. Vol. 12
- Asociación peruana de déficit de atención- APDA (2020, julio, 11) Día del TDAH 2020. Recuperado de: <https://youtu.be/4CrA39tO93A>
- Armstrong, T. (2015). *Neurodiversidad en el salón de clases: Estrategias basadas en fortalezas que ayudan a los alumnos con necesidades especiales a tener éxito en la escuela y en la vida*. Medellín: Cerebrum editores
- Booth, T. & Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol, Reino Unido: Centre for Studies on Inclusive Education / UNESCO.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación*
- Cobas, M.C. (2007) *La Educación Inclusiva: Oportunidad, Posibilidad y Realidad para Todos*. Revista IPLAC. Publicación Latinoamericana y Caribeña de Educación (1)
- Córdoba, A., Robledo, C. & Del basto, L.M. (2020) *Representaciones sociales, relaciones y prácticas en la educación infantil*. Ibagué: Universidad del Tolima.
- Deleuze, G. (1999) *Post-scriptum sobre las sociedades de control*. En: *Conversaciones 1972-1990*. Pp. 277- 281 Editorial Pre-textos: Valencia, España
- Ehrenberg, A. & Botbol, M. (2004). *Depressão, doença da autonomia? Entrevista a Alain Ehrenberg por Michel Botbol*. *Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica*, 7(1),143-153. Doi:10.1590/S1516-14982004000100009
- Fernández, A., López, J. A., Fernández, D.M. Fernández, A.L. Jiménez de La Peña, M., Calleja, B., Rodríguez, M.R., López, S., & Muñoz, N. (2015) *Cortical thickness differences in the prefrontal cortex in children and adolescents with ADHD in relation to dopamine transporter (DAT1) genotype*, *Psychiatry Research: Neuroimaging*, 233 (3)
- Filomeno, A. (2015) *El niño con déficit de atención e hiperactividad: como pasar del fracaso al éxito*. 2 ed. Lima: Universidad San Cayetano de Heredia
- Foucault, M. (2003) *Vigilar y castigar*. Siglo XXI editores
- García, E. (2003). *La formación de profesionales para la educación inclusiva*. OEI.
- Han. B.C. (2012) *La sociedad del cansancio*. Herder: Barcelona
- Han. B.C. (2020) *La desaparición de los rituales: Una topología del presente*. Herder: Barcelona
- Handke, P. (1990) *Ensayo sobre el cansancio*. Alianza tres.
- Lazzarato, M. (2006) *Por una política menor: Acontecimiento y política en las sociedades de control*. Editorial traficantes de sueños: Madrid
- Levine, A.J. & Marks, L. (1928). *Testing Intelligence and Achievement*. New York, The Macmillan company. <https://catalog.hathitrust.org/Record/000383326>, 1928.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia – MEN. (2017a) *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. Bogotá, D.C: Autor. <https://goo.gl/a5yU9z>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia – MEN. (2017b) *Decreto 1421 del 29 de agosto*. Bogotá, D.C.: Autor. <https://goo.gl/2WmEAB>
- Robledo, C. (2015) *Hiperactividad e inatención: Algunas preguntas y respuestas*. Ibagué, Tolima: Universidad del Tolima
- Robledo, C. (2016) *Conocimientos, mitos y vacíos de los docentes de la ciudad de Ibagué sobre el TDAH y las funciones ejecutivas*. Séptimo Coloquio internacional de educación. Universidad del Cauca
- Romañach, J. & Lobato, M. (2007) *Diversidad funcional: Nuevo termino para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano*. *Comunicación y discapacidades*. Pp. 321-330
- Szymańska, K. (2008) *The Noradrenergic Transmitter System in ADHD*. *Pediatría Polska*, 83 (2)
- UNESCO (1994) *Conferencia Mundial sobre las Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. Salamanca, España
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. París: Autor. <https://goo.gl/PqPrsZ>
- Virilio, P. & Febbro, E. (2010) *Paul Virilio: Siempre se infunde mido en nombre del bien*. Cuadernos del Cendes, 27 (75)

