

La animación en los procesos de integración educativa

Fabio Buriticá Trujillo

Fecha de elaboración: marzo 23 de 2004.

Fecha de aceptación: abril 30 de 2004.

Resumen. En este texto se construye una función general que integra funciones particulares desplegadas por diversas prácticas, avaladas o no académicamente, que se ponen en juego en diferentes ámbitos culturales, pero particularmente en las escuelas abocadas a la integración de sujetos “altamente diferenciados”. Dicha función general, construida a partir de los postulados filosóficos de Baruch Spinoza, la asumimos como una función de “Animación” que se particulariza en una Animación Simbólica, en una Animación Imaginaria y en una Animación Corporal, desde las cuales se pueden integrar las prácticas a que hemos aludido.

Palabras clave: función colectiva, animación, simbólico, imaginario, real, cuerpo, alma, relación, afecto, pensamiento, extensión.

Summary. The present text works ahead the building up of a general function that integrates the diverse particular functions displayed by diverse practices, academically guaranteed or not, that play a roll in different cultural spaces, but particularly in schools, leading to the integration of highly differentiated persons. The later general function, built upon philosophical postulates of Baruch Spinoza, are assumed as an animation function, particularly in a symbolic animation, in an imaginary animation and in a corporal animation, from which the different practices can be integrated from those we have referenced.

Key words: Collective function, Animation, symbolic, imaginary, real, body, soul, relation, affection, thought, extension.

Introducción. La práctica con población aquejada de graves compromisos en la dimensión de lo simbólico y la reflexión acerca del ser y del *hacer* de los programas que asumen su intervención, demanda un esfuerzo comprensivo, interpretativo y constructivo que permita formular y diseñar estrategias tendientes a superar y estabilizar las problemáticas para las cuales se formularon, así como a fortalecer el quehacer simbólico de los colectivos encargados de implementarlas.

Una de las necesidades detectadas en los colectivos de intervención, es formular y asumir una función general que comande y cobije los haceres particulares, disciplinares o no, expresados a su vez en funciones también singulares¹, con el fin de acceder a la construcción de una *función colectiva* que permita a todos los actores institucionales sentirse igualmente comprometidos, gracias a su capacidad para subsumir las finalidades varias que orientan diversos tipos especializados de intervención, sin que ello implique la renuncia a las finalidades particulares que cada uno de

1 Nos referimos a las funciones desplegadas, por ejemplo, por equipos de Psicología, de Educación Especial, de Enfermería, de Terapias de Lenguaje, Física y Ocupacional, que tienen un marcado carácter disciplinar. Hacemos también referencia a las funciones asumidas por personas o equipos, no formalmente disciplinares, como los de padres, madres, comunitarios e institucionales, en general.

ellos persiga². El logro de este cometido tendrá incidencia positiva en el de los objetivos que los programas plantean.

La consecución del propósito anterior supone la superación del imperialismo de una disciplina sobre otra y la del desarrollo de proyectos que colonizan las prácticas que conciernen a la vida cotidiana. Ello sólo es posible si la implementación del programa está mediada por el compromiso del colectivo de intervención, merced a la adecuada articulación de los equipos profesionales en su conjunto y con aquellos que desempeñan funciones no profesionalizadas³.

Dentro de esta perspectiva, la función que se vislumbra como deseable debe estar anclada en la vida cotidiana y orientarse a la instauración, mantenimiento y cualificación de la vida misma. En este sentido, el concepto que dé cuenta de tal función, debe tomar en consideración al cuerpo, sus afectos e ideas, lo cual demanda el abordaje categorial del cuerpo humano, de los modos de su *animación* y de las formas de expresión de ésta.

Para tal fin, es necesario asumir la indagación de tal categoría desde una perspectiva filosófica que permita abordar posiciones disciplinares sobre el cuerpo en su relación con el mundo. Para ello, asumiremos las nociones de cuerpo y de alma elaboradas por el filósofo Holandés Baruch Spinoza, así como su relación mutua con el fin de allegar elementos que nos permitan formular nuestra noción de *Animación*.

El cuerpo

Spinoza ubica el cuerpo en el atributo de la extensión, afirmando que esta es “[...] un atributo de Dios, o sea, Dios es una cosa extensa”⁴, y definiendo al

cuerpo como “[...] un modo que expresa de cierta y determinada manera la esencia de Dios, en cuanto se la considera como una cosa extensa [...]”⁵. Plantea los límites de lo que puede ser consciente y perceptible en su relación específica con el cuerpo: “[...] No percibimos ni tenemos conciencia de ninguna cosa singular más que de los cuerpos y los modos de pensar [...] tenemos conciencia de que un cuerpo es afectado de muchas maneras.”⁶

Al considerar la esencia del cuerpo, descarta a la substancia como constituyente, tanto de la forma del hombre como de la distinción entre los cuerpos: “A la esencia del hombre no pertenece el ser de la substancia, o sea, no es una substancia lo que constituye la forma del hombre”⁷; y “Los cuerpos se distinguen entre sí en razón del movimiento y el reposo, de la rapidez y la lentitud, y no en razón de la substancia”⁸.

Los cuerpos, en términos absolutos, pueden estar en movimiento o en reposo; y, en términos relativos, sus movimientos pueden ser más lentos o más rápidos; pero todos ostentan un rasgo común consistente en que son modos del mismo Atributo de la Extensión.⁹

Spinoza plantea un orden causal por el cual los cuerpos son impelidos al reposo o al movimiento por otros cuerpos, que a su vez han sido determinados al reposo o al movimiento por otros, y así hasta el infinito¹⁰. Tanto la naturaleza del cuerpo afectado como la del cuerpo agente de la afección, concurren en la determinación del afecto.

La física de Spinoza contiene una diferenciación primaria de los cuerpos entre simples y compuestos, distinguiéndose los simples entre sí, sólo por el movimiento y el reposo, la rapidez y la lentitud; y los compuestos, por el grado de aplicación mutua, según su magnitud, y/o por la comunicación de sus movimientos, atendiendo a una cierta relación. La clasificación

2 Tenemos finalidades particulares, como la Cura, la Protección, la asistencia y la educación especial, entre otras.

3 En este contexto, asumimos una función profesional como los haceres desplegados por individuos o equipos que tienen un aval de formación académica universitaria. Podemos incluir en la misma, a los haceres técnicos cualificados, fundamentalmente, a partir del ejercicio de un oficio para el cual no se demanda una formación académica puntual y relativamente prolongada.

4 Spinoza, Baruch. *Ética demostrada según el orden geométrico*. Madrid: Orbis, S.A., 1980, Proposición II, Parte II, p. 104.

5 *Ibid.*, Definición, II Parte, p.101.

6 *Ibid.*, Axiomas V y VI, II Parte, p. 112.

7 *Ibid.*, Proposición X, II Parte, p. 112.

8 *Ibid.*, Lema I, Proposición XIII, II Parte, p. 118.

9 *Ibid.*, Axioma I, Lemas I y II de la Proposición XIII, II Parte, p. 118.

10 *Ibid.*, Lema III, Proposición XIII, II Parte, p. 118.

secundaria de los cuerpos se refiere a los compuestos y está determinada por la mayor o menor superficie de aplicación de las partes que los componen. De esta manera, y según su mayor o menor superficie de aplicación, los cuerpos se clasifican en duros, blandos y fluidos.

Spinoza concede importancia fundamental a la constancia de la relación según la cual las partes de un cuerpo compuesto se comunican sus movimientos para la conservación de su naturaleza y de su forma, a pesar de que sus partes se sustituyan, modifiquen sus magnitudes, o se orienten de manera diferente sus movimientos; o de que el cuerpo compuesto, en tanto tal, esté en reposo o en movimiento; o de que éste se oriente en distinta dirección.

Todas las anteriores consideraciones son acogidas por Spinoza en los postulados sobre el cuerpo humano en particular. De éstos, dos son comunes a cualquier cuerpo vivo: “El cuerpo humano necesita, para conservarse, de muchísimos otros cuerpos, y es como si éstos lo regenerasen continuamente” y, “Cuando una parte fluida del cuerpo humano es determinada por un cuerpo externo a chocar frecuentemente con otra parte blanda, altera la superficie de ésta y le imprime una suerte de vestigio del cuerpo externo que la impulsa”¹¹.

El alma

En Spinoza, la noción de *Alma* está imbricada con la noción de *Idea*. Es así que, “Lo primero que constituye el ser actual del alma humana, no es más que la idea de una cosa singular existente en acto”¹², entendiendo por cosa singular aquella que es finita y tiene una existencia limitada.

Entiende por idea “[...] Un concepto del alma, que el alma forma por ser una cosa pensante [...] concepto, más bien que percepción porque la palabra “percepción” parece indicar que el alma padece por obra del

objeto; en cambio, “concepto” parece expresar una acción del alma”¹³. El hombre, concebido como unión de cuerpo y alma, piensa, siendo su pensamiento sólo un modo del atributo del pensamiento: “El pensamiento es un atributo de Dios, o sea, Dios es una cosa pensante”¹⁴.

Plantea diversos modos del pensar, que incluye en lo que denomina “afectos” del ánimo, como el amor y el deseo, para los cuales es necesario que, concomitantemente, se dé la idea del objeto que se ama o se desea. No obstante, señala que puede darse una idea sin que necesariamente se dé otro modo de pensar.

Creemos que esta posibilidad de idear, desligada de algún otro modo del pensar, como el afecto de ánimo, es lo que allana el camino de acceso a la idea adecuada, la cual “[...] Considerada en sí misma, sin relación al objeto, posee todas las propiedades o denominaciones intrínsecas de una idea verdadera”. Spinoza emplea el término “intrínsecas” “[...] para excluir algo extrínseco, a saber: la conformidad de la idea con lo ideado por ella”¹⁵.

Relación alma-cuerpo

El campo de la percepción y de la conciencia de los cuerpos, en tanto cosas singulares, es precisado de la siguiente manera:

*Todo cuanto acaece en el objeto de la idea que constituye el alma humana debe ser percibido por el alma humana o, lo que es lo mismo, habrá necesariamente una idea de ello en el alma. Es decir: si el objeto de la idea que constituye el alma humana es un cuerpo, nada podrá acaecer en ese cuerpo que no sea percibido por el alma*¹⁶.

Paso seguido, Spinoza precisa que la idea de esa cosa singular existente en acto, que primero constituye el ser actual del alma humana, es el cuerpo humano: “El

13 *Ibíd.*, Definición III, II Parte, p. 102.

14 *Ibíd.*, Proposición I, II Parte, p. 103.

15 *Ibíd.*, Definición IV, II Parte, p. 102.

16 *Ibíd.*, Proposición XII, II Parte, p. 115.

11 *Ibíd.*, Postulados IV y V, Proposición XIII, Parte II, p. 124.

12 *Ibíd.*, Proposición XI, II Parte, p. 114.

objeto de la idea que constituye el alma humana es un cuerpo, o sea, cierto modo de la Extensión existente en acto, y no otra cosa [...] De aquí se sigue que el hombre consta de un alma y cuerpo, y que el cuerpo humano existe tal como lo sentimos¹⁷.

Spinoza se ve precisado a exponer los axiomas y lemas sobre el cuerpo en general, con el fin de abrir el camino para la formulación de los postulados sobre el cuerpo humano en particular. Antes, sin embargo, ha planteado la unión del alma y del cuerpo, y la necesidad de profundizar en la naturaleza del cuerpo para poder acceder a la comprensión de dicha unión:

A partir de lo dicho, no sólo entendemos que el alma humana está unida al cuerpo, sino también lo que debe entenderse por unión de alma y cuerpo. Sin embargo, nadie podrá entenderla adecuadamente, o sea, distintamente, si no conoce primero adecuadamente la naturaleza de nuestro cuerpo¹⁸.

De lo anterior, podemos inferir y de lo que a continuación plantea sobre el cuerpo, una especificidad del cuerpo humano que lo diferencia de cualquier otro, la cual estaría dada por ser el individuo un compuesto de cuerpo y alma, unidos por una relación de tipo gnoseológico por la cual, el alma conoce —tiene ideas acerca de— el cuerpo, de sus afecciones y del cuerpo agente de éstas. Este tipo de unión se diferencia de las uniones de los cuerpos físicos en las cuales estaría ausente la relación gnoseológica y haría presencia cierta relación proporcional de movimiento y de reposo, así como sería diferente de las de los cuerpos orgánicos no humanos, signados por la relación proporcional de movimiento y de reposo a la cual se agrega una muy precaria relación gnoseológica, en tanto que conocen exclusivamente por imágenes.

El hombre, por lo tanto, es un individuo compuesto no sólo “[...] de muchísimos individuos (de diversa naturaleza), cada uno de los cuales es muy compues-

to¹⁹, sino, también, de un alma que está en relación gnoseológica con el mismo hombre, la cual tiene en su mira el conocimiento verdadero, en tanto la idea no se asume como imagen sino como concepto.

La unión del cuerpo y del alma no se entiende, en Spinoza, como fusión e indiferenciación, ni como determinación mutua o unilateral: “Los modos de un atributo cualquiera tienen como causa a Dios sólo en cuanto se lo considera desde el atributo del que son modos, y no en cuanto se lo considera desde algún otro atributo.”²⁰, aunque el alma y el cuerpo tampoco hacen gala de una diferencia radical pues “El orden y conexión de las ideas es el mismo que el orden y conexión de las cosas”²¹.

Este elemento común al alma y al cuerpo está dado porque ambos son modos de los atributos diferenciales del pensamiento y de la extensión, esenciales a la sustancia, la cual se constituye en su elemento común.

La noción de animación

A partir de las anteriores consideraciones filosóficas, nos acercaremos a la construcción de la función de *Animación* que hemos anunciado. Para ello nos apoyaremos en algunas acepciones que el Diccionario de la Lengua Española nos aporta sobre las nociones de *animación*, de *ánima*, de *alma* y de *cuerpo*:

“Animación. f. Acción y efecto de animar o animarse./ 2. Viveza, expresión en las acciones, palabras o movimientos./ 3. Concurso de gente en una fiesta, regocijo o esparcimiento./ 4. En algunas ciencias humanas, conjunto de acciones destinadas a impulsar la participación de los individuos en una determinada actividad y especialmente en el desarrollo sociocultural del grupo de que forman parte./ 5. cinem. En las películas de dibujos animados, procedimiento de diseñar los movimientos de los personajes o de los objetos y elementos”.

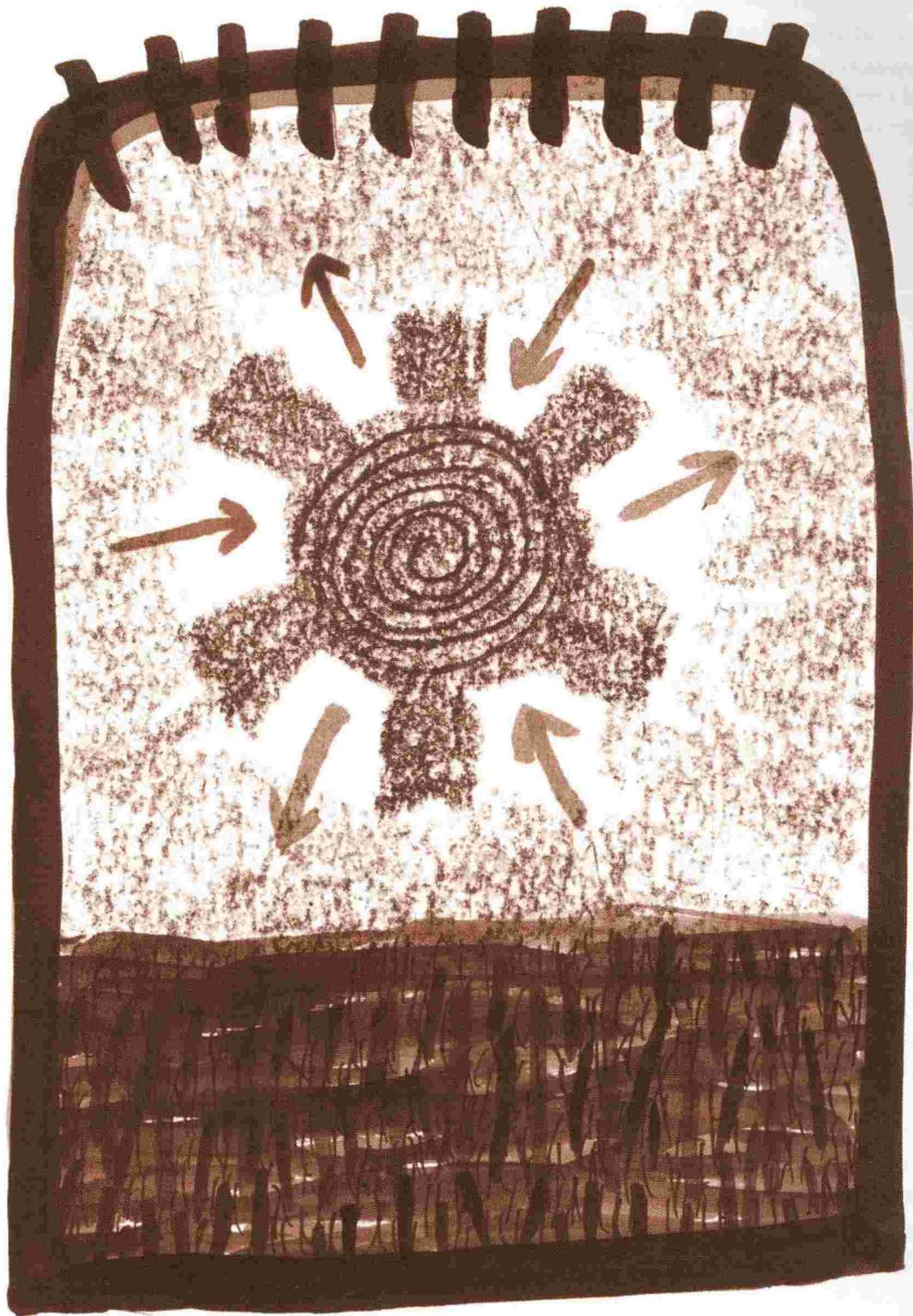
17 *Ibíd.*, Proposición XIII y corolario correspondiente, p. 116.

18 *Ibíd.*, Escolio Proposición XIII, II Parte, p. 116.

19 *Ibíd.*, Postulado I, Proposición XIII, II Parte, p. 123.

20 *Ibíd.*, Proposición VI, II Parte, p. 106.

21 *Ibíd.*, Proposición VII, II Parte, p. 107.



“Ánima. f. alma del hombre./ 2. Alma que pena en el purgatorio antes de ir a la gloria”.

“Alma. (Del lat. Anima.) Sustancia espiritual e inmortal, capaz de entender, querer y sentir, que informa al cuerpo humano y con él constituye la esencia del hombre”.

“Cuerpo. m. Lo que tiene extensión limitada y produce impresión en nuestros sentidos por calidades que les son propias./ 2. En el hombre y en los animales, materia orgánica que constituye sus diferentes partes”²².

En latín, el término *Anima* cubre las siguientes acepciones: “f. Sopló, viento, aire, exhalación, olor/ aliento, respiración / soplo vital; vida, existencia, alma / ser, persona, individuo”²³.

A partir de esta sucinta revisión, constatamos que el término “animación” está asociado a la acción de dotar de “alma” a un cuerpo, o a un conjunto de cuerpos, dentro de las más variadas situaciones, resaltándose, por lo demás, su carácter espiritual, en oposición a la noción de “cuerpo” que apunta a la dimensión de la extensión.

Sentido religioso de la animación

Al igual que las nociones consideradas aquí en los desarrollos filosóficos de Baruch Spinoza, muchas de las nociones elaboradas por la filosofía se encuentran también inscritas en el sentido común; es su contenido en éste contexto y no en el primero, el que anima las diversas prácticas religiosas. El que muchos haceres profesionales, en especial los relacionados con la formación y dirección de conglomerados humanos se fundamenten en la concepción religiosa y no en la filosófica tiene entonces que entenderse como uno de los efectos de un desborde del ámbito privado —al cual pertenece la concepción

religiosa— sobre la esfera pública —al cual pertenece la elaboración filosófica—.

Uno de los determinantes de la concepción religiosa del alma es la consideración de la relación de ésta con el cuerpo como impuesta desde afuera, en tanto producto de la acción divina. Este carácter de exterioridad inicial (inicio de la vida) y final (muerte) permite atribuirle la función de “animarlo” en el sentido de un “morar en tanto ente inmortal” en los diversos espacios definidos por la doctrina religiosa.

El libro del Génesis nos da una visión acabada de dicha relación del alma respecto del cuerpo, cuando señala: “Formó, pues, el Señor Dios al hombre del lodo de la tierra, y le inspiró en el rostro un soplo o espíritu de vida, y quedó hecho el hombre viviente con alma racional”²⁴.

En Spinoza, por el contrario, la relación entre alma y cuerpo no plantea ninguna dicotomía, pues ambos conforman una unidad que tiene diferentes modos de expresarse: extensamente, como cuerpo e idealmente como alma, en una relación de conocimiento que no supone la preeminencia de alguno de los dos términos sobre el otro. Es así como toda acción sobre el cuerpo realizada por otro cuerpo, genera como efecto un cierto estado del mismo, del cual el alma se forma una idea. Esta perspectiva abre un camino promisorio para la consideración de la función que estamos proponiendo.

Función de la animación en la integración

De lo anterior se desprende que no es posible ninguna acción de un alma sobre otra alma, de una conciencia sobre otra conciencia, o de una idea sobre otra idea, sin mediación de un cuerpo que, incidiendo sobre otro, genere en el cuerpo afectado la idea correspondiente al cuerpo que causa la afección y la atinente a la relación establecida entre los mismos. En el caso de los hombres, esto no quiere decir que ne-

22 Real Academia Española. *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Espasa alpe, S.A., 2000.

23 Diccionario Latino-español. Buenos Aires: Escuela Tipográfica Salesiana del Colegio Pío IX de Artes y Oficios, 1.900.

24 La Sagrada Biblia. Bogotá: Terranova, 1.992. p. 7.

cesariamente la acción deba circunscribirse al contacto directo entre los cuerpos orgánicos, ya que es un hecho el que la relación entre cuerpos humanos está mediada por la acción de otros cuerpos, entre ellos el cuerpo de las palabras pronunciadas y/o escritas.

Puntualizando, negaríamos la existencia de prácticas de cualquier orden que se limiten a la incidencia directa sobre el cuerpo sin consecuencias para el alma, o sobre el alma sin mediación de ningún cuerpo. Esta consideración cobra singular importancia en el campo educativo en donde es regla, más que excepción, el privilegio de las prácticas dirigidas a la conciencia (alma racional) sobre las que persiguen algún efecto directo y visible sobre el cuerpo (educación física, danzas, y juegos en los que se comprometen de manera franca los cuerpos), sustentada en la valoración de éstas como formas de descanso o asueto para las faenas de la mente.

Tiene importancia fundamental la anterior precisión, pues es común considerar que el cuerpo entorpece e interfiere las acciones del alma —cualquiera sea la denominación empleada para dar cuenta de ella: “mente”, “conciencia”, “intelecto”, “espíritu”—, razón por la cual debe ser sometido e inmovilizado. En este mismo orden se inscriben consideraciones relativas al ajuste de los cuerpos a la frecuencia y velocidad de los movimientos culturalmente permitidos, como prueba de conciencia o de posibilidad de acceder a ella. El frecuente señalamiento de una alta prevalencia de hiperactividad y falta de atención de los escolares y de su incidencia limitante para el aprendizaje, que hace la institución escolar, se fundamenta en este tipo de prejuicios. Por ello es corriente la búsqueda de contención o de cura, mediante la remisión de sus alumnos a las agencias de control o de reparación, con lo cual reconoce su impotencia para abordar las supuestas *patologías* que, en gran medida, ella ha ayudado a establecer.

Las consideraciones sumarias que hemos efectuado acerca de las propiedades del cuerpo y del alma y de sus correspondientes relaciones mutuas, nos autori-

zan a afirmar el carácter universal de animación que porta la vida. La Escuela lo reconoce y pone de relieve cuando, a partir de cierto ordenamiento curricular aborda lo específico de lo animado y de lo inanimado del mundo y aboca al escolar al estudio de las unidades temáticas correspondientes.

Consideramos la animación como una función vital que porta y despliega el viviente, susceptible de niveles varios de conciencia en el campo de lo humano, sin que tal condición sea imprescindible para su despliegue y eficacia en los espacios y tiempos de la cotidianidad.

La función de la animación distingue la relación que instauran los cuerpos vivos entre sí y con otros cuerpos inorgánicos, de la que se establece entre los cuerpos inertes, siendo el grado de conciencia con el cual la asumamos y dirijamos, lo que establece la diferencia entre la animación simbólica o racional y la imaginaria o irracional.

A partir de todo lo anterior, asumimos la función de *Animación* como los despliegues ideológicos y tecnológicos referidos a la relación del humano con un objeto o cuerpo, tanto ideal como material, independientemente de que se tenga en mente la consecución o no de un fin para el cual la animación sea mediadora, despliegues que tienen como resultado una modificación, no necesariamente perceptible, de los cuerpos en relación, y una idea o pensamiento, consciente o inconsciente, de la transformación acaecida, del proceso de transformación y de los agentes-cuerpos en ella involucrados.

Desde la perspectiva filosófica de Spinoza en la cual nos apoyamos, sostenemos que a la animación simbólica —función específicamente humana—, sólo es posible acceder a partir de la relación corporal, mediada o no por otros cuerpos, lo cual implica la relación entre las almas de los cuerpos en relación. Con esta afirmación estamos señalando que la animación simbólica pasa por la animación imaginaria, concomitante de la animación corporal. En términos explícitos, toda relación corporal es, a su vez, relación anímica,

siendo imposible ésta sin la correspondiente relación de cuerpos.

Si bien la animación es una función general, ello no impide que se estructure a partir de animaciones particularizadas, inherentes a las diversas situaciones en que el humano se instala con el fin de construir la diversidad cultural y las instituciones encargadas de su transmisión, reproducción y modificación.

Desde esta perspectiva, la Escuela porta un carácter fundamental dentro de la cultura, por ser la instancia encargada de continuar el proceso de socialización animado por cada familia en particular, permitiendo la integración a partir de la relación entre pares diferenciados sobre un fondo de comunidad, y animando un saber sobre sí, sobre el otro y sobre la relación con el mismo.

Para ello la Escuela, además de demandar, favorecer y aceptar el despliegue de la espontánea función de animación de los implicados en la relación pedagógica —lo que de suyo opera en el sentido de facilitar la socialización integradora—, requiere de cada uno y de la totalidad del colectivo de agentes responsables de la relación pedagógica, un esclarecimiento racional de las específicas funciones de animación necesarias para el cumplimiento de las finalidades educativas. Tales funciones toman cuerpo en propuestas que responden a modelos pedagógicos orientados hacia currículos con pesos diferenciales entre los componentes agregativos e integradores.

Carencia de una animación integradora en casos educativos particulares

Una situación particular se presenta cuando la Escuela se ve abocada a la tarea de hacer realidad la política de integración de potenciales estudiantes altamente diferenciados, como aquellos que caen bajo el rótulo de *personas con Necesidades Educativas Especiales* (N.E.E.), entre los que cobran singular importancia los que son portadores de estados o procesos denominados "autísticos".

En la mayoría de los casos la Escuela se declara impotente para hacerse cargo de su integración, negándose por todos los medios a que se le asigne y oficialice tal función. Cuando ello no surte efecto, recurre al expediente de delegar la función en uno o dos docentes que aceptan el reto, partiendo de motivaciones profundas que difícilmente logran hacer conscientemente explícitas; se inaugura así un estado segregativo dentro de la Escuela integradora, pues los sujetos autistas son aislados junto con los docentes que los toman a su cargo. En no pocas ocasiones se socava indirectamente la política de integración, cuando se reclaman, para las personas a integrar, las bondades y la supuesta eficacia de la Educación Especial y de las instituciones y dispositivos de segregación que la soportan. En otros casos, directamente se avala la política y el estado de segregación, alegando el derecho que tienen los estudiantes bajamente diferenciados a que se les garantice un estado de comunidad no alterado por la presencia de sujetos altamente diferenciados, que operarían en contravía de su mismidad de ser, de hacer y de saber.

Puesto que se desconoce el ser de los sujetos aquejados por estados y procesos autísticos —ser que sólo se insinúa en comportamientos etiquetados como "disruptivos"—, la pregunta que por regla general formula la escuela confrontada virtual o realmente a los procesos de integración, se refiere al ¿qué hacer?. El contenido de las diversas demandas tramitadas por esta pregunta se circunscribe a la consecución de una didáctica específica que oriente la actividad pedagógica dirigida al logro cada vez más creciente de competencias cognitivas, desconociendo el hecho de que la relación mediada por lo simbólico se sustenta en una relación real de los cuerpos y en los imaginarios inherentes a dicha relación.

Se demanda, entonces, para las personas aquejadas por estados y procesos autísticos, una didáctica específica orientada al alcance de una supuesta normalidad cognitiva, para que el docente pueda llevar a cabo con ellas la función de animación especial, desconociendo que esto sólo será posible en la medida en

que la función general de *Animación*, sea una realidad dada, no tanto como producto de una exigencia institucional, sino más bien como derivado de una donación espontánea.

Antes que demandar una didáctica para las personas autísticas que han formalizado su inclusión, mas no su integración a los contextos escolares, se requiere que la totalidad de agentes escolares encargados de la tarea de la integración, despliegue la primaria función de *Animación* en la cotidianidad de la Escuela y de sus contextos, lo cual implica dejar que sus cuerpos circulen y se expresen en relación con la circulación y expresión de los cuerpos de los escolares *altamente diferenciados*.

Del pensar, del sentir y del hacer en relación con la animación codificada

A partir de la noción de código, asumido como un principio regulador²⁵, abordaremos sucintamente la articulación de la animación con los procesos de integración de los campos del *pensar*, del *sentir* y del *hacer*.

Para Basil Bernsterin, el código “[...] es un principio regulador, tácitamente adquirido que selecciona e integra: a. Significaciones pertinentes, b. Sus formas de manifestación y c. Contextos evocadores.”²⁶

En los sujetos altamente diferenciados se presentan fallas en la articulación de los campos del *pensar*, del *sentir* y del *hacer*, con el consecuente predominio ya sea del Código lingüístico, del Código pulsional o del Código pragmático y con un despliegue desintegrado y, por ende, excesivo, ya sea de Configuraciones de saberes, de Configuraciones de sentires o de Configuraciones de haceres, que no corresponden a los

contextos²⁷ evocadores de los sujetos *normales* o bajamente diferenciados.

El proceso de socialización puede ser asumido como un trayecto que permite integrar paulatinamente los elementos configurantes que demarcan los campos específicos del *Pensar*, del *Sentir* y del *Hacer*, así como la integración misma de estos, orientada hacia la finalidad última de la Integración Social.²⁸

En el campo del *pensar* la animación sólo es posible por medio de la articulación integradora de significantes mediados por el código lingüístico²⁹, lo cual apunta a la configuración de saberes posibles acerca de sí, del mundo y de la relación que con él se establece. Cuando el maestro se sirve del código lingüístico en la relación con cualquier sujeto con miras a la configuración de saberes posibles, está haciendo uso de la Animación simbólica.

En el campo del *sentir* la animación sólo es posible por medio de la articulación integradora de los significantes de las emociones mediados por el código pulsional³⁰,

27 La integración de escolares altamente diferenciados a los contextos escolares será un hecho logrado, cuando se acceda a la posibilidad de que sus necesidades comunicativas encuentren contextos varios en los cuales puedan expresarse, independientemente del grado en que tal comunicación esté orientada al logro de los fines académicamente formales. Desde un punto de vista semiótico se denomina contexto al conjunto del texto que antecede o acompaña al despliegue de un texto específico asumido como unidad sintagmática. Si el contexto, tal como lo formula Bernstein, es un contexto de evocación, de la misma manera podríamos asumir que toda evocación lo es de un contexto específico, para el cual se debe seleccionar e integrar determinada significación con su correspondiente forma expresiva. Este entendimiento que hacemos de la noción de contexto de Bernstein, puede dar luces sobre las circunstancias en que un sujeto no responde a la codificación específica que un determinado contexto relacional demanda, apareciéndose en tal sujeto bajo la condición de sujeto descontextualizado.

28 El código de la *Integración Social* debe propender por la configuración de espacios en donde converjan los sujetos, independientemente del grado de competencia social que ostenten, del nivel económico que posean, del credo religioso que profesen, del tipo de profesión o actividad que desarrollen, de las preferencias sexuales que reconozcan, de las regiones de donde sean oriundos, de la edad que posean, del sexo al que pertenezcan o asuman, y del nivel de competencia comunicativa con el cual se desenvuelven, con el fin de que, poniendo en juego sus diferencias, puedan acceder a la unidad originaria que nos cobija a todos para que, desde la misma, podamos acordar cuidar y mantener las diferencias que alientan el desarrollo cultural, y aceptar el despojo voluntario de aquellas que sólo son expresión de intereses que se agotan en el disfrute personal y ocioso de las mismas, en desmedro del beneficio cultural común.

29 Cuando hablamos de *Código lingüístico*, nos referimos a la existencia de un principio regulador que selecciona e integra *significaciones pertinentes — adecuadas—*, la forma en que dichas significaciones se manifiestan *significativamente*, y los contextos que evocan dichas manifestaciones *significantes, con sus significaciones*.

30 Cuando hablamos de *Código pulsional*, nos referimos a la existencia de un principio regulador que selecciona e integra *significaciones pertinentes —ade-*

25 Por principio podemos entender aquello que ordena algo. De esta manera es que hablamos de los principios morales que regulan nuestra relación con el prójimo y de los principios políticos que determinan la manera como nos situamos ante el poder. También, desde esta perspectiva, si hablamos de un Código que dé cuenta del proceso de integración, debemos entenderlo como el principio que ordena y regula su significación, la manera en que se expresa y el contexto que hace pensar en el mismo.

26 BERNSTEIN, Basil. *Códigos, modalidades y proceso de reproducción cultural: Un modelo*. En: Lenguaje y Sociedad. CALI: Universidad del Valle. Centro de Traducciones, 1983.

lo cual apunta a la configuración de sentires posibles, en tanto delimitación de sentimientos, emociones o pasiones medianamente objetivables, por medio de los cuales se expresa la manera como se es afectado por aquello que ocurre en los contextos en los cuales se está inscrito. Cuando en la relación con cualquier sujeto, el maestro se sirve del código pulsional buscando la configuración de los sentires posibles, está haciendo uso de la Animación imaginaria.

En el campo del *hacer* la animación sólo es posible por medio de la articulación corporal integradora, mediada por un código pragmático³¹ a partir del cual se pone en relación diversas partes o unidades del cuerpo claramente delimitadas desde un punto de vista particular o desde una perspectiva cultural, lo cual apunta a la elaboración de haceres posibles, entendida como campos estructurados de haceres corporales específicos, relativamente cercanos a lo que la cultura valida, o más o menos alejados de los mismos. Cuando en la relación con cualquier sujeto, el maestro se sirve del código pragmático con miras a la configuración de haceres posibles, está haciendo uso de la Animación real, en tanto animación de un cuerpo sobre otro cuerpo. **71**

cuadas—, la forma en que dichas significaciones se manifiestan emocionalmente, y los contextos que evocan dichas manifestaciones emocionales con sus concomitantes significaciones.

31 Cuando hablamos de *Código corporal*, nos referimos a la existencia de un principio regulador que selecciona e integra significaciones pertinentes —adecuadas—, la forma en que dichas significaciones se manifiestan corporalmente y los contextos que evocan dichas manifestaciones corporales con sus significaciones.

Diálogo del conocimiento

El principio no evidencia tanto su intención como si el final, es decir, aquella posibilidad de que la Escuela se plantee la “integración” de las personas consideradas especiales. El problema se podría plantear con una pregunta: ¿La educación está en condiciones de crear un espacio para la diferencia?

Más allá de poner el énfasis en el individuo, se trataría de abordar la potencia de las propias relaciones que provoca la multiplicidad. Tomar para ello los conceptos de Spinoza se convierte en un reto interesante. Quizá conviene advertir a los lectores que éste es uno de los filósofos que más insiste en la experiencia, por encima de la abstracción misma del conocimiento. Precisamente su inquietud es: ¿qué puede un cuerpo? No tanto, ¿qué es un cuerpo? Un cuerpo, nos dirá Spinoza, tiene la capacidad de afectar y de ser afectado.

Como lo señala el autor, el pensamiento es un efecto del cuerpo y del alma; el alma, no está separada del cuerpo, pues corresponde a una idea que surge en la acción del cuerpo, ocurre en acto, en los efectos. Por eso las ideas son singulares, y en consecuencia, son diferentes, dependiendo de la forma como cada cuerpo es afectado.

Todos somos movidos por la potencia, por el juego de las afecciones, pero ésta acontece de manera diferente en cada acto. El autor deduce de estos postulados la idea de animación, tratando de tomar distancia de aquella noción escolar e institucional que somete la integración de los sujetos a la conciencia o a la razón, al margen de la afectación de los cuerpos.

No se buscaría, por tanto, según se puede deducir, de centrarnos en los procesos cognitivos de los sujetos denominados “altamente diferenciados”, sino en las formas como se gestan las relaciones en la Escuela y la forma como allí se produce la interacción y los estados de ánimo de los actores educativos. De ahí que el texto nos invite a relacionar los conceptos de uno de los filósofos más importantes, con el escenario escolar y con nuestro contexto cultural.

Fernando González