



III Jornada de Educación y Psicopedagogía

Encuentros y desencuentros entre la escuela y la psicopedagogía

**Silvia Dubrovsky, Patricia Enright, Norma
Filidoro, Carla Lanza, Susana Mantegazza,
Bárbara Pereyra y Verónica Rusler
(compiladoras)**

III Jornada de Educación y Psicopedagogía

III Jornada de Educación y Psicopedagogía

Encuentros y desencuentros entre la escuela y la psicopedagogía

Silvia Dubrovsky | Patricia Enright | Norma Filidoro
Carla Lanza | Susana Mantegazza | Bárbara Pereyra
Verónica Rusler (compiladoras)



Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Decana
Graciela Morgade

Vicedecano
Américo Cristófalo

Secretario General
Jorge Gugliotta

Secretaria Académica
Sofía Thisted

**Secretaria de Hacienda
y Administración**
Marcela Lamelza

**Secretaria de Extensión
Universitaria y Bienestar
Estudiantil**
Ivanna Petz

Secretario de Investigación
Marcelo Campagno

Secretario de Posgrado
Alejandro Balazote

Subsecretaria de Bibliotecas
María Rosa Mostaccio

**Subsecretaria de Relaciones
Institucionales e
Internacionales y de
Transferencia y Desarrollo**
Silvana Campanini

**Subsecretario
de Publicaciones**
Matías Cordo

Consejo Editor
Virginia Manzano
Flora Hilert

Marcelo Topuzian
María Marta García Negroni
Fernando Rodríguez
Gustavo Daujotas
Hernán Inverso
Raul Illescas
Matías Verdecchia
Jimena Pautasso
Grisel Azcuy
Silvia Gattafoni
Rosa Gómez
Rosa Graciela Palmas
Sergio Castelo
Ayelén Suárez
Directora de imprenta
Rosa Gómez

Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras
Colección Saberes

ISBN 978-987-...

© Facultad de Filosofía y Letras (UBA) 2019

Subsecretaría de Publicaciones

Puan 480 - Ciudad Autónoma de Buenos Aires - República Argentina

Tel.: 5287-2732 - info.publicaciones@filo.uba.ar

www.filo.uba.ar

Índice

| | |
|---|-----------|
| Prólogo | 11 |
| <i>Myriam Feldfeber y Anahí Guelman</i> | |
| Presentación | 15 |
| Un libro que tiene historia | |
| <i>Luz Ayuso</i> | |
| Encuentros que dejan marcas | 19 |
| <i>Pablo Pineau</i> | |
| Mesa 1: Interpelar la inclusión educativa | 21 |
| Presentación | 23 |
| <i>María Inés Monzani, Coordinadora</i> | |
| Excluidos e integrados. El aula, ¿un espacio compartido...? | 27 |
| <i>Verónica Serdiuk</i> | |

| | |
|--|------------|
| Frases que interpelan la inclusión educativa <i>Silvia Dubrovsky</i> | 37 |
| Sentidos de la inclusión <i>Laura Kiel</i> | 47 |
| Mesa 2: Interpelar las teorías, prácticas y regulaciones | 59 |
| Presentación <i>Virginia James, Coordinadora</i> | 61 |
| La construcción de maneras de enseñar y aprender en el Bachillerato Popular Villa Crespo Nuestras estrategias pedagógicas <i>Lara Arcuschin</i> | 67 |
| Consideraciones metodológicas sobre la producción de conocimiento situado sobre aprendizaje escolar <i>Flavia Terigi</i> | 99 |
| Prácticas y teorías orientadas (interpeladas) por una ética de las consecuencias <i>Perla Zelmanovich</i> | 111 |
| Mesa 3: Interpelar la escuela como territorio en disputa | 135 |
| Presentación <i>Patricia Klin</i> | 137 |
| Relato de experiencia en escuelas interculturales bilingües para niñxs sordxs <i>María Victoria Perales</i> | 143 |
| Pequeñas verdades artesanales: alguien lo sabe <i>Norma Filidoro</i> | 155 |

| | |
|--|------------|
| La escuela como espacio inclusivo de acciones compartidas, interjuegos y prácticas situadas <i>Nora Elichiry</i> | 171 |
| Para seguir pensando los encuentros y desencuentros... | 189 |
| Presentación | 191 |
| De saberes, encuentros y desencuentros. El trabajo interdisciplinario en tiempos de la escolaridad inicial <i>Patricia Enright</i> | 193 |
| La escuela y el dilema del aprendizaje <i>Virginia James</i> | 211 |
| La escuela, ese dispositivo tan complejo... <i>Patricia Klin</i> | 219 |
| Interpelar la inclusión educativa y sus (entre)dichos <i>María Inés Monzani</i> | 235 |
| Prácticas psicopedagógicas en ámbitos comunitarios Experiencias desde el Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria <i>Carla Lanza y Susana Mantegazza</i> | 253 |
| Los autores y las autoras | 273 |

Prólogo

Myriam Feldfeber y Anahí Guelman

Este libro es producto de las “III Jornadas de Educación y Psicopedagogía – *Encuentros y desencuentros entre la escuela y la psicopedagogía*”, llevadas a cabo en diciembre de 2018 en la Facultad de Filosofía y Letras. Como en cada una de las Jornadas anteriores, estas tienen un producto que da cuenta de su importancia. Como en cada una de las jornadas anteriores, más de mil inscriptas e inscriptos se acercaron a escuchar y debatir.

Las Jornadas de Educación y Psicopedagogía vienen evidenciando, año tras año, el vigor que tiene la psicopedagogía para el campo educativo y la necesidad de una mirada pedagógica e institucional que complemente y discuta con los abordajes exclusivamente clínicos y con prácticas psicopedagógicas escindidas de la educación. Las Jornadas muestran también la importancia que tiene para la psicopedagogía poner el acento en el derecho a la educación para niñas, niños y jóvenes, y en las condiciones que deben generarse para que este derecho pueda materializarse en el espacio público. Es en este sentido que sostenemos la necesidad y el derecho de lxs aspirantes y graduadxs a formarse en la Universidad Pú-

blica y poder trabajar en este campo por múltiples motivos:

En primer lugar, porque la Universidad Pública les debe a sus graduados y estudiantes de educación un título que les permita el ejercicio de la profesión.

En segundo lugar, porque estudiantes y aspirantes a psicopedagogxs, tienen derecho a la universidad pública y gratuita.

En tercer lugar, porque cada día es más evidente que una mirada centrada en las instituciones, en la enseñanza y en los contextos de aprendizaje, resulta imprescindible para el trabajo de lxs psicopedagogxs y para que las niñas, niños y jóvenes encuentren también soluciones colectivas a problemas que no son solo individuales.

En cuarto lugar, y complementariamente con el punto anterior, porque el Estado, las escuelas y los docentes podrán hacerse cargo de situaciones que son de su incumbencia solo si cuentan con herramientas para ello y con acompañamiento para construirlas.

En quinto lugar, porque las discusiones en el campo psicopedagógico lejos de las miradas patologizantes y la medicalización de niños, niñas y jóvenes, ponen en evidencia la necesidad de miradas y abordajes profundos y contextualizados sobre la complejidad de los problemas que enfrentan.

En sexto lugar, porque la Universidad Pública es un espacio propicio de encuentro interdisciplinario de saberes, de la mano de especialistas de distintas facultades, de técnicos, educadores y profesionales de la psicopedagogía y de otras ramas de la salud, en el que se pueden formar profesionales con independencia de intereses sectoriales, al servicio de la democratización de la educación y del aprendizaje.

Por último, y seguramente hay más motivos que los que se mencionan en este breve prólogo, la Universidad Pública es un espacio abierto a la producción de conocimiento psicopedagógico. Proyectos y equipos de investigación recuperan las prácticas y las experiencias de lxs colegas para problema-

tizarlas y cuestionarlas, en arreglo a modos sistemáticos de producción de conocimiento.

Es imprescindible poner a disposición de lxs estudiantes, de lxs graduados que no pueden terminar de ejercer su elección, de los docentes y de los especialistas de otras disciplinas, un saber con la tradición y experiencia de la Facultad de Filosofía y Letras que esté al servicio de la formación de profesionales que confíen en la posibilidad de aprender de todas y todos, y de cada una y cada uno.

Presentación

Un libro que tiene historia

Luz Ayuso

Nos convocaron a presentar este libro porque mientras trabajamos en el Departamento de Ciencias de la Educación entre 2015 y 2017, Pablo como director y yo como secretaria académica, acompañamos a este colectivo a imaginar, armar y llevar adelante las I y II Jornadas de Educación y Psicopedagogía que luego se transformaron en dos libros, uno presentado el año pasado y este que estamos presentando hoy.

No me dedico a la psicopedagogía, me dedico a la historia de la educación y voy a hacer mi presentación pensando a este colectivo de mujeres en la historia, en la historia de la educación. Porque en la genealogía que podamos hacer de este campo de conocimiento y práctica profesional, sin lugar a dudas este colectivo de mujeres dialoga con aquellos y aquellas que entendieron a la psicopedagogía en diálogo y trabajo permanente con la educación. Por eso son historia en la educación, porque sus prácticas han dejado huella en las aulas.

Son historia de la educación porque se enlazan en una herencia, porque en sus prácticas cotidianas aportan como co-

lectivo a una historia que está siendo, y porque a mi entender serán historia.

Son historia porque se enlazan en una herencia

Pienso a este colectivo enlazado con una historia, una herencia construida que las antecede. La que desde los años sesenta viene haciendo escuela en las aulas universitarias, en los espacios de intervención y en la producción de conocimiento. Esa herencia que institucionalizó la psicopedagogía cuando hizo que ingresara al ámbito de la formación universitaria.

Desde entonces, muchos graduados y graduadas de la Licenciatura en Ciencias de la Educación han aportado reflexiones tanto en torno a la construcción de prácticas y modelos de intervención, como a las discusiones teóricas que se dan en el campo psicopedagógico.

De estas herencias, quiero mencionar al menos una y elijo a Blanca Tarnopolsky, maestra egresada del Normal n.º 3 y luego graduada en esta casa, profesora de nuestra carrera y de Psicología, psicopedagoga que dedicó su vida a la enseñanza y en especial a develar los problemas de aprendizaje en niños y adolescentes mediante tareas de diagnóstico diferencial con un enfoque dinámico y psicosocial.

Blanca Tarnopolsky está desaparecida desde julio de 1976, cuando un grupo de tareas se la llevó de su casa junto a su familia. En ella se condensa el trabajo que muchas compañeras y compañeros construyeron a través de sus prácticas en psicopedagogía para hacer posible nuestros sueños de sociedades con mayor justicia social. Con esa herencia este colectivo hace su filiación y continúa su historia.

Son historia que “está siendo”

Además de filiar en esta herencia de justicia social para nuestros pueblos, este colectivo de mujeres “está siendo” y en su praxis, siguen haciendo historia.

Hacen historia en las aulas de nuestra carrera formando a licenciadas y licenciados en educación que desempeñan sus funciones en hospitales públicos, en consultorios privados a través de distintas obras sociales, en centros de salud, equipos interdisciplinarios, equipo de orientación escolar, en los diferentes niveles del sistema educativo y sus modalidades, entre muchos otros espacios tanto en la Ciudad de Buenos Aires como en el resto de las provincias del país.

También en el Centro de Innovación y Desarrollo para la acción comunitaria, un espacio que depende de la Secretaría de Extensión de la Facultad, el CIDAC de Barracas, en donde vienen aportando en la promoción de prácticas inclusivas y produciendo conocimiento colectivamente, con la comunidad y desde el territorio.

Hacen historia en las distintas jornadas de trabajo, discusión y capacitación que realizan en distintos puntos del país con maestras, maestros y distintas trabajadoras y trabajadores de la educación y de la salud,

... pensando cómo la psicopedagogía puede construir alternativas para nuestros niños y niñas, adolescentes y jóvenes que se enfrentan con obstáculos para la participación y el pleno derecho de aprender en sus trayectorias escolares.

... pensando colectivamente las prácticas psicopedagógicas con el eje puesto en el acto educativo y a las escuelas como el escenario central donde se aprende con otros y otras.

... pensando en la construcción de herramientas que discutan las coordenadas modernas de la escuela, aquel discurso homogeneizante que entendió que en la simultaneidad estaba el mayor acto democrático de la escuela, englobadas en

un discurso de normalidad que excluyó a muchos niños y niñas de la escuela.

Pensar esas herramientas significa para este colectivo de mujeres construir nuevas, que abracen a cada uno, a cada una amorosamente, en su particularidades y diferencias, y los y las aloje en el ejercicio pleno del derecho a la educación.

Serán historia

Yo quiero decir que estas mujeres hacen historia. Que son un orgullo para esta facultad, para nuestras escuelas y para cada maestra y maestro que encuentra una conversación con ellas y les da sentidos más inclusivos a sus prácticas en el aula.

Confío, además, en que serán historia. Porque en tiempos como los que nos toca vivir, donde cotidianamente se arrancan y vulneran los derechos, este colectivo de mujeres dan batalla en las aulas junto a las maestras y maestros. Batallan por alejarse del colonialismo del discurso médico psiquiátrico en las prácticas escolares, para volver a mirar a los niños y niñas en el aula desde los saberes de la pedagogía.

Muchas gracias por todo lo que hacen.

*1 de diciembre de 2018
Aula 108, Facultad de Filosofía y Letras,
Universidad de Buenos Aires*

Encuentros que dejan marcas

Pablo Pineau

Ser convocado a escribir en un tercer libro de una serie es sentirse parte de un proyecto colectivo. La propuesta de realizar eventos sobre la relación entre educación y psicopedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA se inició en 2016, y hoy ya produjo un conjunto de encuentros y publicaciones que están dejando marcas potentes en nuestra historia educativa.

En las ocasiones anteriores nos refugiamos en las palabras de Borges para pensar nuestra propuesta. Vamos a hacerlo de nuevo, y decir que “Dos puede ser la casualidad; tres es la confirmación”. Este tercer libro es, entonces, la confirmación de un fuerte movimiento en consolidación. En un contexto de ataque a la Universidad Pública, un equipo de docentes y estudiantes que merecen todo nuestro reconocimiento siguen impulsado un proyecto de democratización e inclusión educativa que honra a nuestra facultad.

En esa saga, este libro es una nueva apuesta a renovar los lazos entre la psicopedagogía y las ciencias de la educación como forma de garantizar el derecho a la educación a todxs

para la generación de sociedades más justas, igualitarias, inclusivas y democráticas. En este caso, además, se suma más fuertemente la voz de los docentes encargados cotidianamente a llevar a cabo esta tarea. Las aulas concretas dialogan y tensan los análisis y aportes, presentan desafíos y preguntas, y convocan a realizar nuevos vínculos productivos entre teoría y práctica.

Para cerrar esta corta intervención, volvamos una vez más a la literatura, pero ya de otras partes de nuestra región. En 1986, en un poema memorable llamado “Manifiesto (Hablo por mi diferencia)”, el poeta chileno Pedro Lemebel se dirigió a las generaciones adultas con estas palabras:

Hay tantos niños que van a nacer con una alita rota
Y yo quiero que vuelen, compañero,
Que su revolución les dé un pedazo de cielo rojo
Para que puedan volar.

El grupo que impulsa este proyecto se hace cargo, con trabajo y pasión, de este pedido, y hoy ofrece este libro como una forma más de construir un cielo educativo en el que todos puedan volar.

*Facultad de Filosofía y Letras,
Universidad de Buenos Aires*

Mesa 1: Interpelar la inclusión educativa

Presentación

María Inés Monzani, coordinadora

El diccionario nos dice que interpelar es “Exigir o requerir explicaciones sobre un asunto, especialmente si se hace con autoridad o con derecho”, tal como puede hacerlo un fiscal con un testigo; también se interpela a alguien para que cumpla con una obligación (o dé cuenta de por qué no la ha cumplido) como hacen o pueden hacer los diputados y senadores. Finalmente, interpelar puede referir a implorar auxilio de algo o de alguien solicitando su amparo y protección.

Sin dudas estamos en condiciones de pedir y pedirnos algunas explicaciones respecto a la inclusión educativa y a lo que hemos podido hacer con ella. Nos asiste el derecho de haber confiado y confiar en sus designios e intenciones aun sabiendo que se trata de un territorio de difícil acceso, plagado de vacilaciones y de conjeturas. Sabemos también (apelando ahora a la segunda acepción) que hay sobradas obligaciones no cumplidas en relación a ella, que hay demasiado pendiente por hacer y por volver a pensar. Más aún en tiempos de políticas públicas neoliberales, para las cuales la “inclusión” en general resulta ser un asunto ajeno y extraño.

Y si es cuestión de pedir auxilio o amparo (entrando ya en el tercer sentido de la palabra interpelar) estimo que nos tenemos a nosotras y nosotros y nuestro modo de pensar o impensar: extraño verbo del que nos habla Enrique Santamaría y que no supone repensar de otra forma algo ya pensado, sino deslizarse de un modo otro procurando dejar de lado presupuestos o dando(nos) a conocer sus condiciones de posibilidad, supuestos y presupuestos que, al modo de un persistente sedimento, estructuran o instituyen, nuestra particular mirada y que, son el subsuelo epistémico que orienta o explica nuestras razones y pensamientos.

Querimos de una mirada en algún sentido “extranjera”, no como mirada de otro lugar o de otro no de acá, sino tal como lo proponen Graciela Frigerio y Michele Xufrè “... como una extranjería en la mirada, en el pensar que necesitamos de tanto en tanto [...] para que lo conocido no se convierta en una trampa clausurante [...] para que el pensamiento no se burocratice” (Frigerio y Xufré, 2006). Seguramente este será nuestro mejor auxilio.

Referencias bibliográficas

Frigerio, G. y Xufré, M. (2006). Éducation: le site de l'étranger. En *Le Télémaque*, núm. 29, pp. 79-90. DOI 103917/tele029.0079.

Excluidos e integrados. El aula, ¿un espacio compartido...?

Verónica Serdiuk

Me gustaría compartir con ustedes dos situaciones relativas a mi experiencia profesional. Soy maestra, estudié en el Normal N° 2 “Mariano Acosta”, me recibí y casi inmediatamente empecé a trabajar.

Trabajé como maestra suplente y eso implicaba ir de escuela en escuela, de grado en grado, de grupo en grupo. Recuerdo que mientras caminaba hacia la escuela, al salir del distrito escolar, donde se tomaba el cargo, me encontraba repitiendo a modo de mantra: “que sean buenos, que sean buenos, que sean buenos” o “que se porten bien, que se porten bien, que se porten bien”.

Ahora, a la distancia, con algo más de experiencia que la que tenía por entonces, puedo pensar que eso que hacía, la necesidad de aferrarme a esa especie de mantra, se debía sin dudas a que de algún modo intuía que inevitablemente iba a encontrarme con lo inesperado, con lo no previsto. No se trataba más que del alumno real, el de carne y hueso, el que protesta, el que no tiene ganas de trabajar en grupo, el que se escapa del aula, el que no tiene ganas de escuchar un cuento

o de escribir, porque prefiere jugar. En fin... me encontraba con los alumnos, con quienes serían mis alumnos, al menos por ese tiempo. Sin dudas algo de eso me gustó porque sigo trabajando como maestra suplente.

Con el tiempo los mantras se fueron modificando por otros casi tan complejos en términos de su concreción como: “que la coordinadora de ciclo conozca la 174/12,¹ que la coordinadora de ciclo...”

Tiempo después, trabajé como maestra “ZAP” (Zonas de Acción Prioritaria) en el programa “Maestro + Maestro”² y posteriormente como maestra de “Aceleración”³.

Fue entonces, cuando transité una de mis mejores experiencias profesionales, porque fue donde más aprendí, donde más tuve que pensar y pensar(me) como docente.

La potencia de trabajar con otros

El grupo de “Aceleración” de (sexto-séptimo) con el que me tocó trabajar ese año, estaba formado por todos los chicos y chicas de la escuela que habían repetido de grado

1 La Resolución 174/12 aprobada por Consejo Federal de Educación propone crear mejores condiciones para que todos y todas puedan completar sus estudios al tiempo que se resguardan las condiciones de escolarización que permitan la adquisición progresiva de saberes y conocimientos necesarios para participar y transformar activamente las culturas.

2 El proyecto se caracteriza por la incorporación de un segundo maestro; su presencia en la escuela permite la capacitación en servicio del maestro de grado, a la vez que plantea la organización de una tarea áulica compartida. Otro maestro en el aula implica la colaboración en el trabajo específico de enseñar a leer y escribir.

3 Desde el año 2003, la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires implementa el Programa de Aceleración destinado a los alumnos que cursan distintos grados en las escuelas primarias con dos o más años de sobriedad. Estos alumnos tienen la posibilidad de aprobar dos grados en un año escolar o promover a un grado superior en cualquier momento del ciclo lectivo. Para eso se organizan grados o grupos de aceleración en escuelas de distintos distritos escolares de la Ciudad de Buenos Aires.

más de dos veces y que estaban próximos a cumplir catorce años.

Algunos de ellos aún no podían escribir o leer, dividir o multiplicar, otros no utilizaban el sobre conteo para sumar. Por ejemplo, para sumar $(8+2)$ debían comenzar desde el uno. Chicos y chicas que llegaban tarde porque tenían que llevar a sus hermanos al jardín, que se dormían en clase porque por la noche trabajaban como cartoneros, que eran “violentos”, que tenían “mala conducta”, que “no hablaban”.

En la escuela me informaron que iba a tener una “asistente técnica”. Recuerdo que entonces pensé: “chau, lo que me faltaba...”. Cuando, se presentó y me contó cuál iba a ser su trabajo, seguramente muchos imaginan lo que pensé... “¿O sea que alguien que no está con los pibes más que un ratito por semana va a decirme cómo trabajar con ellos?”

Cuando empezaron las clases no hubo libro que me alcanzara. Era difícil estar en el aula. Algunos de mis alumnos y alumnas se pegaban, se insultaban, se tiraban con sillas, se escapaban del aula. Muchos escribían de manera silábica alfabética, otros copiaban con una caligrafía perfecta sin poder leer lo que habían escrito. “¿Es de por o de sacar?”, preguntaba alguien a los gritos por allá atrás mientras yo trataba de separar a dos que estaban trenzados en el piso.

Por suerte llegó Marina, la asistente técnica. Armamos, como pudimos, entre todos una ronda para charlar, para empezar a poder escucharnos y sobre todas las cosas para conversar y acordar qué necesitábamos modificar para que palabras como “enseñar” y “aprender” comenzaran a cobrar vida en el aula.

A medida que era posible construir un espacio de conversación, les contamos a “nuestros” alumnos cómo íbamos a trabajar, les mostramos los cuadernillos que ellos iban a utilizar, armamos agendas de trabajo, etcétera, y así empezó nuestra relación pedagógica, nuestro contrato pedagógico.

Obviamente que las cosas no cambiaron de un día para el otro, tampoco se produjo el “click” de después de las vacaciones de invierno.

Lo que sí les puedo asegurar es que trabajar junto con otros fue algo muy enriquecedor y también tranquilizador, porque había otro para pensar juntos. Aprendí, además, que la normativa ampara a los alumnos en su derecho a aprender y enmarca mi trabajo y mis prácticas, que, a esa altura, se habían transformado en nuestras prácticas.

Mientras en el aula pensábamos sí para resolver un problema nos venía bien una multiplicación o charlábamos sobre el mal humor del capitán Ahab,⁴ Marina gestionaba en la dirección de la escuela, la posibilidad de que a Alexis se le permitiera entrar más tarde porque llevaba a su hermano al jardín, o que Karina pudiera ir al aula de séptimo en las horas de matemática.

Prácticas (com)partidas

Como les contaba antes, mi trabajo como maestra suplente me llevó a recorrer distintas escuelas y experimentar diversas situaciones. Así llegué a una escuela que era catalogada por algunos de los docentes que allí trabajaban como la escuela “top” del distrito, como una escuela de “élite”.

Llegué a segundo grado y me encontré con un alumno “integrado”. Con él trabajaba todos los días por la mañana una acompañante personal no docente (APND),⁵ otra por la tarde, tres veces por semana, porque la escuela era de jornada completa, y una maestra de apoyo a la integración (MAI), que iba todos los lunes proveniente de una escuela especial.

4 Personaje de la novela *Moby Dick* escrita por Herman Melville.

5 Ley 24901 de Sistema de prestaciones básicas en habilitación y rehabilitación integral a favor de las personas con discapacidad. 5 de noviembre de 1997.

Sin embargo, no fue de ese niño “integrado” de quién me hablaron cuando llegué a la escuela, sino de otro alumno que tenía “brotes”, que “no hacía nada”, que “se la pasaba molestando a sus compañeros”.

Cuando entré al grado encontré al alumno “integrado”, a quien llamaremos Rodrigo, en el primer banco junto a su APND⁶ y al otro alumno “problemático” al que llamaremos Agustín, en el fondo del aula, casi contra los percheros, sentado solo, en un banco y una silla diferentes a las que se sentaban sus compañeros. Eran una mesa y una silla chiquitas, como las que se usan en el jardín de infantes. Con él trabajaba una maestra de apoyo, dependiente de un programa socioeducativo, una vez por semana, cuarenta minutos.

Durante las clases, a Rodrigo su APND le adecuaba las actividades, mientras Agustín deambulaba por el aula de banco en banco, mirando lo que hacían los demás e intentando entablar alguna conversación con alguien.

Aquel día la propuesta de trabajo era de escritura sobre un cuento que habíamos leído. Según la APND, Rodrigo no lo podía hacer porque no sabía escribir. Sus palabras fueron: “él tiene complicado el lenguaje, en realidad no sabemos dónde estamos parados porque no escribe, le voy a sacar una fotocopia del dibujo y que arme un rompecabezas”. A esta situación se sumaba que, para él, se usaba un recuadro en el pizarrón, abajo al costado, donde se transcribía más chiquito lo que estaba escrito para todos.

Mientras tanto, Agustín no tenía cuaderno, trabajaba en hojas sueltas que le iban dando y abrochando a medida que completaba las actividades.

Esta situación me llevó a preguntar por el cuaderno de uno y sobre la adecuación curricular del otro. Las respuestas fueron:

6 Reglamento APND – Resolución 3034/13.

—APND: “Adecuación curricular no hay. Yo según lo que va a dar la maestra le voy adecuando, cosa que no me corresponde porque es la maestra quién debe traer una actividad adecuada para él, según lo que elija dar ese día. Yo le copio el día acá abajo para que lo pueda copiar. Le hago estos recuadros en el cuaderno para que vaya ubicando las letras.

—Maestra:⁷ “¿Y en matemática cómo trabajan?”.

—APND: “Con material concreto”.

—Maestra: “¿Cómo cuál?”.

—APND: “Con...”

—Maestra: “Dados, ¿cartas, tapitas, fichas?”.

—APND: “¡Claro!”.

—Maestra: “¿Y dónde está ese material?”.

—APND: “¿Mañana podría traerle algo no?”.

—Maestra: “Sí, y qué te parece si le traemos unas letras móviles así puede armar el día, el mes y después copiarlo en el cuaderno, así podríamos ver que estrategias utiliza para formar martes por ejemplo”.

—APND: “¡No!, eso yo lo uso en el consultorio, acá en la escuela no se puede”.

Le comenté que las letras móviles eran un recurso válido para trabajar en el aula y Rodrigo comenzó a trabajar con las letras, aunque solo para escribir la fecha.

Por otro lado, con respecto a Agustín, en dirección me dijeron que ya le habían dado muchos cuadernos: “Él los pierde, ahora trabaja en esas hojas porque tiene que aprender a valorar lo que se le da”. A pesar de esto me dieron el último cuaderno donde él había estado trabajando, con la condición de que yo me hiciera cargo del cuidado del mismo. Bajo esta condición Agustín volvió a usar su cuaderno en clase.

7 La maestra a la que se alude en el diálogo soy yo.

En otra ocasión la propuesta de trabajo fue de matemática, específicamente mayores y menores que un número dado. Mi propuesta fue que Rodrigo trabajara la misma actividad, pero con números de dos cifras ayudándose con el cuadro de números. La respuesta de la APND fue que no. “Él no puede, a él lo confunde el cuadro, se pierde”. Nuevamente hizo aquello que ella llamaba adecuación de la actividad dibujando unos palitos en el cuaderno para cada número de una cifra, para que él luego de contarlos encerrara con color el número más grande. Agustín trabajó solo, con números de dos cifras ayudándose con el cuadro de números.

Esta situación duró varios días, hasta que en un momento me animé a pasar la barrera que parecía hasta casi física, o al menos así lo percibía yo, porque ella, la APND, se sentaba al lado de Rodrigo siempre y nunca lo dejaba solo –un verdadero “maestro sombra” según lo explicó Silvia Dubrovsky (2017) en la primera Jornada de Educación y Psicopedagogía, en esta Facultad–, y le dije: “Hoy voy a trabajar yo con Rodrigo. Vamos a escribir”. Esto provocó una reacción de la APND.

—APND: “Pero él no tiene motricidad, le cuesta escribir, no puede dibujar las letras, no puede seguir el hilo de un relato, se pierde”.

—Maestra: “Entonces vamos a escribir una lista de palabras”.

Empezamos por los jugadores de su equipo de fútbol preferido. Ambas descubrimos que Rodrigo estaba en la etapa denominada alfabética, en proceso de construcción de la lengua escrita, si bien había alguna omisión de letras, su escritura era perfectamente legible.

De aquí en más comenzó una explicación por parte de la APND, acerca del diagnóstico del alumno, con palabras técnicas provenientes de la medicina y la psicopedagogía, que yo no llegaba a abarcar del todo, la cual sirvió como una es-

pecie de argumento o justificación acerca de lo que sí podía hacer Rodrigo y lo que no.

Lo que intento resaltar con esto que les cuento –que de ninguna manera es acusar a nadie, sino exponer una situación, una escena, para que podamos pensarla entre todos– es, por un lado, el “efecto” que tiene el diagnóstico médico sobre lo “real” que el alumno es capaz de hacer y lo que podría si le brindamos los apoyos necesarios para que pueda avanzar. Por otro lado, la pregunta de ¿Por qué algunos sí y otros no? ¿Dónde radica la “diferencia”?

Quise compartir con ustedes esto hoy porque considero que la inclusión no se agota en la discapacidad, que hay un montón de formas de excluir, pero también de incluir. ¿Hay que seguir trabajando en los grises de estos conceptos? Por supuesto, pero eso se lo dejo a Silvia (Dubrovsky) y a Laura (Kiel).

Me gustaría terminar con una cita de Philippe Meirieu, él dijo: “La escuela inclusiva supone articular dos derechos educativos fundamentales: el derecho a la diferencia y el derecho a la igualdad” (2013).

Referencias bibliográficas

Dubrovsky, S. (2017). Políticas públicas que atraviesan las intervenciones psicopedagógicas. En Filidoro, N., Dubrovsky, S., Rusler, V., Lanza, C., Mantegazza, S., Pereyra, B. y Serra, C. (comps.), *Pensar las prácticas educativas y psicopedagógicas*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.

Meirieu, P. (2013). La opción de educar y la responsabilidad pedagógica. Ministerio de Educación de la República Argentina.

Normativa

GCABA/MEGC, Resolución 3034/13. Reglamento APND. (2013).

Bibliografía de consulta

Alliau, A. (2016). Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio. Buenos Aires, Paidós.

Dubrovsky, S. y Lanza, C. (2018). "La educación como derecho y las prácticas de enseñanza como garantía". Reflexiones desde un proyecto de investigación. Trabajo presentado en IV Seminario Nacional de la Red Estrado Argentina.

Filidoro, N. *et al.* (2016). Pensar las prácticas educativas y psicopedagógicas. I Jornada de Educación y Psicopedagogía. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Programa de Aceleración: En línea: <<https://www.programaacceleracion.org>> (consulta: 01-10-2018).

Programa Maestro+Maestro. En línea: <<https://www.maestromasmaestro.com.ar/programa/>> (consulta: 01-10-2018).

Frases que interpelan la inclusión educativa

Silvia Dubrovsky

En esta mesa en particular, somos profesionales que abordamos la inclusión educativa tanto desde el interior de la escuela misma, como desde la investigación y la docencia en la universidad. Y es en ese recorrido por las instituciones donde, a partir de nuestras propias preguntas, interpelamos la inclusión educativa.

En la actualidad, hablar de inclusión educativa, desde mi punto de vista y compartido por muchos colegas, significa generar las condiciones para garantizar el derecho a la educación.

Nos proponemos interpelar la inclusión educativa a partir del análisis de unas frases, afirmaciones que solemos escuchar en las escuelas. Son frases que nosotras traemos para ponerlas no en tela de juicio ni desde una mirada valorativa respecto de las personas que las dicen, sino, simplemente, como disparadores para interpelar la inclusión.

Breve referencia al campo disciplinar de la educación inclusiva

Sabemos que fue en el ámbito de las ciencias de la educación que se construyó, en un determinado momento histórico, un saber propio que en el campo del conocimiento educativo se denominó educación especial. Ese campo se caracterizó por un conjunto de saberes provenientes de diversas disciplinas como la neurología, la patología del aprendizaje, la rehabilitación, la psicopatología, así como, también, áreas relacionadas con los diagnósticos, las clasificaciones, los diversos modelos de estimulación funcional, entre muchas otras. De este modo, se producía la construcción de un “sujeto de la educación especial”. Un sujeto con deficiencia, diagnosticado, clasificado, etiquetado y educado en función de todas estas definiciones. Un sujeto construido a partir de esos saberes y educado en función de esa construcción.

Ahora bien, mucha agua ha corrido abajo del puente. La conceptualización acerca del rol y el lugar de la educación especial en el marco de la educación general se fue transformando. La controversia que se presenta en la actualidad es: o bien la educación inclusiva es la transformación del campo de la educación especial a la luz de las nuevas conceptualizaciones del sujeto con discapacidad; o la educación inclusiva es un nuevo campo de conocimiento aún en proceso de construcción. Entonces, una de las primeras cuestiones se relaciona con la necesidad de entender que el campo conceptual, teórico, epistemológico, etcétera de la educación inclusiva tiene que ser entendido hoy de un modo diferente, y no como una derivación natural del campo constituido por lo que denominamos educación especial.

Si analizamos la educación inclusiva bajo el modelo que la considera como transición de la educación especial, su campo de conocimiento consistirá en brindar las herramientas

conceptuales para identificar las formas complejas en que los obstáculos impiden que los estudiantes accedan, participen realmente y tengan éxito en la educación. Es decir, es un saber especializado ahora diseñado para intervenir de manera sectorizada, de modo que no se afecten los resultados de los otros (Ocampo, 2016).

Es entonces desde esta mirada particular que nos propusimos en esta mesa interpelar la inclusión educativa poniendo en discusión algunas frases que hemos escuchado dentro de las escuelas, que de ningún modo son frases que traemos para poner en tela de juicio ni valorativo, sino meramente como disparadores para interpelar la inclusión.

La primera de ellas: Es una inclusión social

En la escuela hemos escuchado a equipos de profesionales decir: esta es una inclusión social, no importa si no aprende. Lo importante es que esté con otros. Recuerdo cuando estaba en el Área de Educación Especial del GCBA que un equipo privado se acercó a la dirección. El planteo que nos hicieron fue: nosotros los necesitamos a ustedes para que los chicos estén con otros, ustedes denos las aulas (de escuelas pública se entiende) que después nosotros nos ocupamos.

A partir de esto, algunas reflexiones. En primer lugar, en ese no importa si no aprende, nos preguntamos: ¿quién dice que no aprende?, ¿quién tiene la omnipotencia de decir que ese otro niño que está en la escuela no aprende?, ¿desde qué saber profesional se puede sostener esto?

La otra pregunta que nos hacemos: ¿qué es lo que aprende? Los que transitamos habitualmente las escuelas nos preguntamos acerca del sentido de la experiencia escolar. Venimos sosteniendo desde hace mucho tiempo que toda experiencia escolar es pedagógica. Toda intervención en la escuela es pedagógica, por lo tanto, nos interesa mucho trabajar con

quienes están en la escuela cotidianamente. Por eso es tan importante conversar con Verónica (Serdiuk) para saber por qué Agustín que está en el fondo (del aula) y que a nadie le importaba si aprendía o no, encuentra una maestra sensible a pensar que la experiencia pedagógica era posible.

Desde el punto de vista teórico, nuestro equipo viene trabajando en el marco de la teoría sociohistórica el concepto de experiencia, que preferimos nombrar en ruso, *pereshivanie*, cuestión que nos permite salvar las implicancias conceptuales que tienen las particularidades del idioma ruso en su traducción al castellano (Dubrovsky y Lanza, 2018).

El concepto se refiere al modo en que la experiencia, lo vivido, se refracta en cada uno de nosotros. Desde este lugar, los profesionales deben tener la humildad de reconocer que no es posible colonizar completamente al sujeto y tener la posibilidad de definir de antemano que no importa si no aprende. O considerar que la dinámica escolar no tiene ningún impacto en la subjetividad.

Por eso nos resulta interesante interpelar esta frase como profesionales de la educación en tanto estamos convencidas de que la experiencia escolar necesariamente va a tener efectos en el desarrollo.

Entonces, en relación a esta primera frase, concluir que a nosotras sí nos importa que en la escuela se aprenda, importa que se aprenda con otros; y darnos cuenta de que lo que sucede en la escuela tiene impacto en el desarrollo, en su aprendizaje. La frase interpela la escuela como institución garante del derecho a la educación, es decir, de construir condiciones para el desarrollo y el aprendizaje de todos y todas.

A modo de ejemplo, podemos relatar la situación de Ema, alumna de una escuela privada de CABA. Ema no parece estar conectada con nada de lo que sucede en su escuela, está en primer grado, deambula, a media mañana el esfuerzo de

sostenerse en la escuela se nota, se agota, llora. Nadie pareciera saber qué hacer para conectarse con ella. Los comentarios eran: ¿para qué le sirve venir a la escuela?, si nada de lo que acontece pareciera “refractarse” en ella.

Pero al tomar distancia de la situación, lo que quedaba en evidencia era que todos se alejaban de ella, la estaban dejando sola en ese estado porque no encontraban modo de lograr un lazo posible. Ema, de alguna manera, estaba interpelando a los adultos en sus posibilidades de construir un lazo factible. Quizá no tenían herramientas, como se suele escuchar habitualmente. Pero lo cierto es que lo que uno podía observar era cómo se claudicaba en la apuesta por las posibilidades de aprendizaje de Ema. Pero lo que el juego de Ema mostraba, aún en su modo desorganizado, era que algo de la lógica de lo escolar la atravesaba. Los diferentes actores escolares pudieron asumir y plantear la necesidad de que haya otros, quienes desde su saber pudieran aportar para realizar intervenciones clínicas posibles para hacer dentro de la escuela que permitan construir lazos con Ema y de ese modo hacerle lugar.

Para cerrar esta primera reflexión, podríamos entonces plantear que esta frase interpelada desde nuestro quehacer profesional indica, por un lado, el sentido que tiene para cada niño/a la experiencia escolar. La verdadera experiencia será, entonces aquella que se refracte en cada uno/a y que genere desarrollo, es lo que Vigotski denominó como la situación social de desarrollo. Asimismo, nos interpela como profesionales en el sentido de que nuestra mirada no puede ser colonizadora de los procesos de aprendizaje escolar, solo nutrida de un saber técnico-profesional que deja por fuera la complejidad de los procesos que tienen lugar en la escuela. Finalmente, reconocer que en ese: no importa si no aprende se ponen en juego no solo nuestras representaciones acerca de las posibilidades de aprendizaje de los alumnos/as, sino

también nuestras propias imposibilidades de hacer lugar a que emerja un sujeto, que muchas veces, la mayoría, requiere de un trabajo colectivo y complejo.

Segunda frase: Francisco a la tarde no está integrado

Esta frase la escuché, no una, sino varias veces en escuelas de jornada completa en las cuales por la tarde hay generalmente idiomas y talleres.

Frente a este planteo, resultaba lógico para mi preguntar: ¿pero entonces a la tarde no viene? Respuesta: no, no, a la tarde Francisco se queda lo más bien, no necesita maestra integradora.

Pareciera que la inclusión, entonces, fuera cuestión de presencia de maestros/as integradores/as. Si tiene una maestra integradora, entonces ese alumno/a tiene la categoría de integrado/a. Esta situación constituye un reflejo claro de las políticas públicas actuales en relación a la inclusión. La inclusión ha entrado a las escuelas y con los/as acompañantes personal no docente (APND) a las escuelas públicas para producir algo que llamo un proceso mercantilizador de la inclusión, mediante el cual varias instancias ajenas a lo escolar han establecido vínculos (en esta línea diremos vínculos mercantilizados).

Cuando lo privado ingresa a lo público y esto no está suficientemente reglamentado ni acordado, se genera desconcierto. ¿A quién pertenece esta persona?, ¿qué se le puede pedir y qué no? Cuando una persona del ámbito privado ingresa a la escuela, vemos a menudo que ese ingreso no provino necesariamente de una demanda del interior de la propia escuela, pero con el tiempo se fue constituyendo como una necesidad. La escuela expresa a la familia que: si no tiene aún la maestra integradora, esperemos a que la tenga para el ingreso escolar.

Entonces, cuando la inclusión se construye sobre la base de la presencia o no de un/a maestro/a integrador/a, la frase: Francisco a la tarde no está integradora está diciendo exactamente lo contrario. Los/as docentes dicen que a la tarde es uno más. Entonces, ¿a la mañana que es?, ¿uno menos? Cuando el/la alumno/a integrado queda encapsulado con su maestra integradora es uno menos para la maestra del grado. En esta circunstancia la situación que se puede presentar es: o bien el alumno con su etiqueta de integrado queda sujeto a su maestra integradora o APND que con su saber específico asume la responsabilidad absoluta de ese alumno de modo que el saber del docente de grado queda desvalorizado frente al saber técnico del APND y entonces, bajo esas condiciones es uno menos. Ahora bien, cuando en el aula hay una maestra como Verónica que propone, que hace lugar a lo colectivo, el/la APND queda descolocado/a, se produce una tensión, pues en la lógica de la política actual su presencia es la que construye la etiqueta del integrado.

Estos discursos que atraviesan las prácticas dan cuenta de la persistencia de esa escisión que hay entre el trabajo tradicional que define a lo común de la escuela común, tantas veces analizado y criticado, y el trabajo individual que como señalamos al principio pertenece al campo del saber que constituye la educación especial.

Entonces, lo común y lo individual como caminos separados parecen instalar en el aula la misma lógica que organizó a nuestro sistema educativo hasta la sanción de la Ley de Educación Nacional de 2006, es decir, como dos subsistemas paralelos dentro del sistema educativo. Si la inclusión educativa va a instalar en una misma aula la misma lógica de los subsistemas paralelos, entonces sí debemos interpellar la inclusión educativa desde ese lugar, es decir, el que la considera como proceso evolutivo dentro de la denominada educación especial.

Esta situación nos genera tensión en tanto las políticas públicas nos están conduciendo por ese camino que empieza tempranamente con la tramitación del certificado de discapacidad, con la obra social, con el médico indicando la necesidad de un acompañamiento dentro de la escuela durante toda la jornada y es la obra social la que va a pagar a esta persona, que va a ingresar a la escuela como un extranjero que va a convivir cotidianamente con el/la maestra de grado y que si no se produce un encuentro de trabajo colaborativo la lógica que se instala es, como dijimos, la de los subsistemas dentro del aula de escuela común.

Como las políticas siguen presionando en ese sentido, la responsabilidad que tenemos, y estas Jornadas constituyen un espacio propicio para pensar cuáles pueden ser los modos alternativos de construir trabajo colaborativo cuando hay tantos elementos que nos tensionan para que esto no suceda. Maestras como Verónica interpelan la inclusión educativa, su trabajo previo en aceleración permite ver de otra manera a este/a alumno/a que ingresa al aula como integrado. Hay que trabajar para desarmar la lógica de lo común y lo especial en una misma aula y una clave está en el trabajo colaborativo. Si pensamos juntas, si sabemos que administrativamente las cosas nos diferencian, vamos a tratar de encontrarle la vuelta para establecer diálogos porque en el paralelo no hay inclusión posible. Sino la sensación es que quedamos encerrados en algo de lo que es muy difícil salir. Difícil pensar en que yo puedo trabajar con otro/a cuando se afirma que su saber es muy lejano a mi saber. Interpelar la inclusión es poder pensar que todos/as formamos parte de la misma aula, que somos parte del mismo sistema educativo. Incluso con ese otro —APND— que entra casi de un modo prepotente al aula, es necesario construir un diálogo.

Finalmente, señalar el rol que cumple la formación docente. Las tradiciones de formación del docente de escuela

primaria o inicial y el de educación especial, marcadas por el modelo tradicional de subsistemas en paralelo, son un obstáculo a la hora de pensar proyectos pedagógicos inclusivos. Es necesario construir espacios de formación compartidos, analizar en conjuntos las problemáticas y demandas de la escuela actual y diseñar en conjunto estrategias superadoras y favorecedoras del aprendizaje de todos/as.

Referencias bibliográficas

Dubrovsky, S. y Lanza, C. (2019). Prácticas inclusivas en el nivel secundario: La experiencia desde la perspectiva de una estudiante con discapacidad. En *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, vol.1, núm.14.

Ocampo, A. (2016). *Educación Inclusiva o educación para todos*. En línea: <<https://www.researchgate.net/publication/305724968>> (consulta: 17-01-2019)

Vigotski, L. (1998). El papel de ambiente en el desarrollo del niño. En *La genialidad y otros textos inéditos*. Buenos Aires, Almagesto.

Normativa

Congreso Nacional de Argentina. (14 de diciembre de 2006). Ley de Educación Nacional. [Ley 26206 de 2006].

Sentidos de la inclusión

Laura Kiel

Introducción

“Inclusión educativa” es un significante que recoge las banderas de los derechos del niño, pero que llega a las escuelas como un imperativo político prácticamente vacío de contenido. Educación inclusiva, pedagogías inclusivas, escuelas inclusivas; pareciera que en los ámbitos escolares todo puede ser subsumido bajo el calificativo de inclusivo.

Si todo es inclusivo, ¿qué se entiende por inclusión? Un significante precisamente se caracteriza por producir oposiciones y diferencias, así como por abrir a la multivocidad de significados. Si, por el contrario, el uso del término genera la ilusión de que todos decimos lo mismo, se termina encubriendo los sentidos en conflicto que subyacen a los enunciados.

En este sentido, la escasa disponibilidad conceptual para dar cuenta de la complejidad y la conflictividad inherente al campo de la inclusión tuvieron como contrapartida cierta tendencia a

un aplicacionismo cuyas prácticas tomaron mayoritariamente la forma intervencionista propia de la época. Si de inclusión se trata, se imponen acciones; tales como prevenir, detectar, evaluar, diagnosticar, estimular, corregir, derivar, tratar, medicar, reforzar, y así podría seguir con un interminable listado que escala rápidamente. Ese “todos inclusivo” inicial devino en un “todos a incluir”, convirtiendo a ese “todos” en una brigada de integradores, ya sean docentes, profesionales “psi” o de la salud mental y por supuesto, familias.

De esta manera, en el marco de proyectos de inclusión interdisciplinarios, esas acciones toman la forma de demandas. En un movimiento sin punto de basta, las demandas se multiplican, se vuelven inalcanzables, se derivan y escalan vertiginosamente. Cada uno se encuentra compelido a responder a esas demandas, a demostrar logros, a encontrar soluciones, muchas veces produciendo un forzamiento sobre el niño o niña, o sobre la familia, o sobre la docente, o sobre los terapeutas.

El discurso científicista no le viene bien a la educación

Es aquí donde me interesa detenernos; en esa relación imperceptible entre esos forzamientos y sus efectos. Es fundamental que podamos ubicar a qué lugares somos convocados y cuáles son las demandas en juego antes de precipitarnos a responder ya que aquello que hacemos o que decimos produce sus efectos según ciertas lógicas que determinan esos lugares y esas demandas, más allá de las intenciones o las voluntades de las personas. Desde esta perspectiva de lugares, lógicas, efectos, estamos poniendo el acento en esta época, cuyo discurso dominante nos lleva a buscar respuestas prontas y eficaces como si todo lo que se sale de lo esperable fuese un problema para el que existe una solución.

Entonces, ni todo lo que le acontece a un niño es un problema a solucionar, ni todo lo que sale de lo esperable —con criterios de normalidad tabulados— requiere de prácticas intervencionistas. La inclusión concebida bajo los parámetros de este discurso —que podemos denominar científicista— invisibiliza la relación existente entre nuestras prácticas y sus efectos.

Las lógicas intervencionistas propias del discurso científicista son incompatibles con la educación porque son devastadores para los sujetos en la infancia. Frente a esto, vengo insistiendo hace años en la figura de un campo de fuerzas en conflicto. La sensación generalizada en los ámbitos escolares de estar siempre sobrepasados de tarea, que los tiempos nunca alcanzan, que todo se construye sobre la arena y desaparece con el primer viento; el esfuerzo enorme cotidiano para lograr resultados que nunca resultan suficientes nos tiene que permitir pensar que quizás debamos recalcular las fuerzas con las que contamos antes de embarcarnos en cada batalla.

La medida de la resistencia

Si hay algo que el psicoanálisis puede aportar, para contrarrestar las lógicas intervencionistas actuales propias del discurso científicista hegemónico, es la noción de resistencia; que sigue siendo tan o más pertinente que en la época freudiana. Se puede expresar en estos términos: la sensación de agobio o de desánimo es proporcional a la resistencia que generamos con las propias acciones. Entonces, frente al impacto del cansancio sobre el propio cuerpo, podemos redoblar la apuesta o buscar los modos de bajar las resistencias.

Y ese fue el camino que eligió Freud. Felizmente para el campo de la cultura porque lo llevó a inventar el psicoanálisis. Aún antes de haber acuñado esta noción se dio cuenta

de que llegaba muy cansado al final del día de tanto luchar con sus pacientes. ¿Cómo podía ser que sus pacientes vinieran pidiendo curarse, pero cuando él lo intentaba, se encontraba con el agravamiento de los síntomas como respuesta? Ya sea que abandonaran, que empeoraran o que entraran en actitudes negativas hacia su persona, el mandato de curar se dirimía en un conflicto de magnitudes de fuerzas.

Así concluyó que no importa cuán urgida o comprometida esté la persona que necesita ayuda, no se puede intervenir de frente a menos que se esté dispuesto a lidiar con las tempestades. Su respuesta fue la regla fundamental del dispositivo analítico: “Hable de lo que se le ocurra sin ningún tipo de selección, sin restricción ni filtro, aun cuando el material le parezca incoherente, impúdico, impertinente o desprovisto de interés”. ¿Para qué? Para distraer a la defensa y dar los rodeos necesarios para no despertar la resistencia. Por eso no pueden apurarse los tiempos ni acelerar los resultados ni tironear en busca de resultados.

El modelo energético —o punto de vista económico como magnitudes o cantidades de fuerzas en conflicto— le permite a Freud teorizar como resistencia los obstáculos que se producen en las denominadas profesiones imposibles: curar, educar y gobernar.

Nos deja una fórmula: el gasto de fuerza es evidentemente la medida de una resistencia y una enseñanza: un posicionamiento ético que nos previene del *furor curandis*, o en términos actuales, nos previene de la tentación de prácticas intervencionistas.

El talento de lo fragmentario

El único trabajo posible es sobre la propia posición para soportar no saber qué es lo mejor para el otro y para evitar

arremeter sobre los sujetos en nombre de su propio bien. En este sentido, resulta prioritario dejarse interpelar por los efectos de la inclusión escolar para buscar salidas al atolladero en el que todos estamos metidos de tanta urgencia y normativa.

Un trabajo sobre la propia posición lleva a calcular la medida de lo posible para uno, a encontrar ese margen de maniobra que se abre al considerar las coordenadas de cada situación y a tener en cuenta la propia disponibilidad. Dejarnos interpelar para volvernos más prudentes o más medidos. Dejarnos interpelar para saber callarnos o esperar la ocasión o sentirnos a gusto con lo fragmentario, tal como Freud le escribe en una carta a su colega llamado Groddeck (1968), que se reconocía con un talento especial para conformarse con lo fragmentario. Ese es un talento que deberíamos ejercitar quienes nos dedicamos a la inclusión escolar.

Un saber en situación

Uno de los grandes desafíos del campo de la inclusión es soportar la falta de un saber acumulable o respuestas pre-vias. Como dicen los chicos, “no se vale” cobijarse en el confort de los enunciados generales ni los saberes técnicos. Hay que tener ganas de renunciar a la ilusión de procedimientos prescriptivos, fórmulas normativas o conocimientos técnicos. Entonces, ¿cómo poder decir algo que no caiga en el saco roto de un [para todos] que no existe?

Comparto las dos respuestas que encontré, la primera tiene que ver con generar dispositivos de conversación que dejen un lugar vacío central que opere para descompletar los saberes de cada disciplina en lugar de buscar completarlos. Espacios de encuentro para dejarse conmover por el decir de los otros y permitir que el saber del otro descomplete el pro-

pio. Esta es una concepción de la interdisciplina que pone en cuestión las perspectivas actuales que proponen una sumatoria de disciplinas para alcanzar un saber todo.

Y la otra respuesta que encontré fue entrenar el oído para aprender a escuchar y aprender a responder sin despertar las resistencias. Finalmente, quiero compartir algunas de esas frases que me enseñaron a no confrontar ni tironear ni arremeter contra la resistencia ni cerrar con enunciados prescriptivos o ideológicos. Estas frases necesitan ser escuchadas muy atentamente porque portan sentidos comunes que se filtran en las acciones cotidianas y condensan conflictos que no se asumen, pero se ponen en acto. No se debe intervenir sobre la verdad en juego en esos dichos ya que, tal como advierte Eric Laurent (2009 y 2012), no hay que dirigirse a los puntos que el que habla no ve.

Finalmente, las frases

Estas frases son el material con el que se va conformando el discurso de la inclusión escolar al modo de un rompecabezas al que siempre le faltará alguna pieza.

“Ellas —las acompañantes—¹ tienen un saber que nosotras —las docentes— no tenemos”

Uno de los efectos paradójales más evidentes que se desprenden de esta frase es precisamente la conformación de un nosotros y un ellos. Esta división, en la que unos tendrían algún saber especializado sobre la inclusión escolar que los otros no tienen, en lugar de favorecer que los docentes se apropien de ese “supuesto” saber, termina alimentando la ya

1 En referencia a la figura del APND o del AE provenientes del Sistema de Salud.

conocida afirmación de que “los docentes no fueron preparados para esto”. Esa impresión de que “nosotros” no estaríamos formados, pero “ellos” sí, solo introduce un campo de tensiones y confrontaciones imaginarias en un ámbito escolar ya minado de dificultades.

Una docente, tras comentar el malestar que le genera la presencia de una acompañante en su aula y lo difícil que le resulta dictar una clase mientras ella (la acompañante) le explica en simultáneo a su “integrado”, inmediatamente agrega que por supuesto valora los saberes que ella le aporta. Frente a mi cara de sorpresa, me da como ejemplo que la escuela no logra que ese niño se ponga el delantal y que, frente a esa situación, le había servido de mucho la explicación que le había dado de por qué los niños con ese diagnóstico no soportan el delantal.

¿Cómo lograr que los docentes no se dejen seducir por ese canto de sirena de los saberes supuestamente científicos?

Esa explicación no le aporta a la docente ningún recurso sobre cómo comportarse para que ese niño en algún momento llegue a ponerse el delantal. Muy por el contrario, ese saber técnico deja el tema del delantal fuera del campo de incumbencia escolar y deja a ese niño por fuera de la pretensión de la escuela de que use delantal. La decisión de que los alumnos usen delantal no puede quedar delegada a salud. Y mucho menos la tarea y el esfuerzo que implica que ese niño use el delantal. Porque esa tarea es educativa y no terapéutica. En todo caso, se tratará de aceptar que para muchos niños hoy esa posibilidad es un punto de llegada y no de partida.

“Estos chicos necesitan de un cuerpo a cuerpo”

Si bien todos sabemos que las escuelas suelen recibir a las acompañantes con la demanda de que no se despeguen de sus niños, que sean su sombra, que los tengan marcados —

con una clara connotación futbolística—; voy a referirme a una situación en particular que me dejó con el sabor amargo de la impotencia.

Pedro es un niño alegre, con amigos, que disfrutó de su experiencia en el jardín. Sin embargo, ya en preescolar, el equipo de orientación cita a los padres preocupado por las características del colegio primario. Notan que aún su relación con los aprendizajes no está instalada y que muestra cierto desfase madurativo. Le recomiendan otra escuela del distrito. Los padres muy angustiados acceden al cambio. Pedro se encuentra el primer día en un ambiente desconocido, sin sus amigos. Recién ahí los padres se dan cuenta de que no habían podido encontrar las palabras para explicarle a su hijo el pasaje de escuela ya que ellos mismos aún no lograban procesarlo. Por otro lado, esos docentes que reciben un niño con proyecto de inclusión y equipo de orientación incluido ponen sus condiciones y lo observan con cierta preocupación.

Pedro se muestra desbordado y sin posibilidad de quedarse dentro del aula en un proceso de desbordes en aumento. En una escalada sin tiempo de bienvenida ni de espera, la escuela convoca a una reunión multitudinaria: los padres, la terapeuta del niño, la docente, el equipo de conducción, parte del equipo de orientación y directivos de la escuela especial.

La escuela siente que se le ocultó información sobre la gravedad del caso y los padres desconocen a su hijo en el relato de los docentes. Finalmente, parece que la única solución posible es una acompañante externa las veinte horas semanales de la jornada escolar.

Y aquí viene la frase que me interesa comentar. La profesional del equipo sella el encuentro diciendo que “ya todos sabemos que estos chicos necesitan un cuerpo a cuerpo”. ¿Cómo responder a la operación totalizante que produce esa frase?

“Ya todos sabemos” borra de un plumazo las diferentes posiciones u opiniones para transformarnos en un todo ho-

mogéneo. Todos pasamos a saber y a pensar lo mismo. Entonces, ya no hace falta conocer a este niño, preguntarnos qué le pasa, cómo darle una mano porque contamos con ese saber previo.

Hasta el momento de pronunciar esa frase veníamos hablando de Pedro. A partir de ahí, ese niño queda incluido en “estos chicos”. ¿Cómo se conforma ese conjunto de chicos al que se refiere? ¿Es una clasificación diagnóstica, una categoría nosológica, un prejuicio?

Estamos partiendo de supuestos equivocados. Hoy, la mayor dificultad la tenemos los adultos para hacer efectivos los procesos de escolarización. Nos estamos encontrando con niños que se resisten a la operación de normalización y se les complica ingresar a algún colectivo. En lugar de intervenir sobre cada uno, en un uno por uno, revisemos los mecanismos y recursos con los que cuentan las escuelas para incluir a todos los niños a la vida escolar.

Finalmente, ¿de dónde sacamos que los chicos, que “estos chicos”, que Pedro necesita un cuerpo a cuerpo? Estamos errando en el diagnóstico. Los niños se presentan a la defensiva, sin recursos simbólicos para mantener al otro a distancia. Muy por el contrario, en lugar de someterlos a la perturbación que implica ese cuerpo a cuerpo, es necesario preservar los cuerpos de los niños del atropello de tantas miradas avasallantes, técnicas y procedimientos invasivos y abusos farmacológicos.

Salí de esa reunión con todo esto atragantado, sin saber cómo hacerme escuchar.

El acompañante es el mediador entre el docente y el niño

Llevo años escuchando esta frase, nunca me gustó, pero no me había puesto a buscar mis razones hasta esta oportunidad.

Les propongo que reparemos en la figura del mediador. ¿Cuándo se necesita recurrir a una mediación? En una situación con conflictos entre partes o con intereses contrapuestos. El mediador debe lidiar para acercar posiciones o lograr que ambas partes estén dispuestas a ceder en algo.

Otra figura que suele emplearse para referirse al acompañante es el de puente. Entre dos partes que no logran acercarse se tiende un puente que las conecte. Quizás esas metáforas permiten percibir el agotamiento con el que salen las acompañantes de las escuelas.

Ambas figuras dan cuenta del modo de concebir la inclusión y de las demandas imposibles de cumplir. La inclusión no es entre docente y niño enfrentados o en conflicto. No se trata de tironear ni sobre el niño ni sobre la docente. La inclusión es una operación sobre la escena escolar, el armado de escenas escolares que faciliten que cada uno se incluya a su manera, con sus posibilidades y según sus recursos.

A esta altura, espero que quede clara la necesidad de encontrar otros significados y producir nuevos sentidos que contemplen y reconozcan estos regímenes de verdad que comandan el campo de la inclusión desde las sombras.

Cierro con un párrafo de Francois Jullien:

Frente a aquello que no podemos abordar frontalmente, no tendremos pues otro recurso que relacionarnos de la única manera posible: una manera que llamaremos oblicua. No tendremos otro recurso que descubrir un sesgo en el camino, bordeando y siguiendo sus contornos para insinuarse, para deslizarse allí, hacerse aceptar, de modo que esa intervención apenas lo sea y que sea tolerada sin suscitar resistencia ni reacción contraria... En lugar de marchar directo a la meta, como lo ordena racionalmente el método que subsume la diversidad de los casos bajo su gene-

ralidad, el sesgo parte en cambio de aquello que cada situación presenta como individual y singular. (2013)

La expresión que nos propone Jullien para ubicar esta orientación es la de transformación silenciosa:

Una transformación que se produce sin ruido y, por lo tanto, de la que no se habla. Su imperceptibilidad no es la de ser invisible, porque se produce ostensiblemente, ante nuestros ojos, pero no se advierte. [...] En la naturaleza, no oímos a los ríos cavando su lecho o a los vientos erosionando las montañas, pero ellos dibujaron poco a poco el relieve que tenemos ante la vista, y forman el paisaje. (2013)

Sabemos que en esta época es muy difícil seguir esta orientación, más amable con la infancia y menos demandante para los adultos. ¿Será posible alivianar en lugar de fortalecer las defensas, atender a la sutileza de los detalles en lugar de atropellar con medidas intempestivas? En el contexto de una escuela que se convirtió en una máquina de demandar acciones y resultados, quizás bien valga el intento de saber menos, de dejar de marcar cuerpo a cuerpo, de buscar mediadores.

Queda planteada la propuesta de imponernos apostar a esa transformación silenciosa.

Referencias bibliográficas

- Groddeck, G. (1968). *El libro del Ello. Cartas psicoanalíticas a una amiga*. Buenos Aires, Sudamericana.
- Jullien, F. (2013). *Cinco conceptos propuestos al psicoanálisis*. Buenos Aires, El Cuenco de plata.
- Laurent, E. (2009). *El delirio de normalidad. La clínica analítica hoy*. El síntoma y el lazo social. Buenos Aires, Grama.
- _____. (2012). *El reverso de la vida contemporánea y las locuras del lazo social*. Trabajo presentado en conferencia de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

Bibliografía de consulta

- Alemán, J. (2012). *Soledad: Común*. Buenos Aires, Clave Intelectual.
- Carbonell, N. (2017). El autista ¿un sujeto fuera de la norma? En *Freudiana. Revista de Psicoanálisis de la ELP-Catalunya*, núm. 79.
- Freud, S. (1976). *Conferencia 19. Resistencia y Represión*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Kiel, L. (2017). Educación-Salud: una relación que no hay. En *Actas del 4to coloquio Internacional sobre Inclusión Educativa. Los desafíos de la educación inclusiva*, pp. 532-539. En línea: <<https://equidaddiversidad.files.wordpress.com/2018/12/Libro-cuarto-coloquio.pdf>> (consulta: 20-06-2019).
- Lacan, J. (1969). Proposición del 9 de octubre de 1967. *Scilicet*, núm. 1.
- _____. (2009). *El Seminario de Jacques Lacan: Libro 17: El reverso del psicoanálisis*. Buenos Aires, Paidós.
- Milner, J.-C. (2007). *La política de las cosas*. Málaga, Miguel Gómez.
- Pal Pelbart, P. (2009). *La filosofía de la deserción*. Buenos Aires, Tinta Limón.

Mesa 2: Interpelar las teorías, prácticas y regulaciones

Presentación

Virginia James, coordinadora

Quiero agradecer la presencia de los asistentes a la mesa y a las expositoras en un día particular en el que surgieron obstáculos en el acceso, en la organización, que han sido superados con un trabajo comprometido y colectivo, y que contó con el apoyo de las autoridades de la Facultad de Filosofía y Letras y del Departamento de Educación.

En un contexto de desmantelamiento de las políticas públicas en general y en particular de las de educación y salud, resulta fundamental sostener estos espacios de intercambio y de construcción colectiva de saberes.

Si entendemos el aprendizaje escolar como una configuración que surge de una interacción multidimensional, resulta esencial *interpelar teorías prácticas y regulaciones* que lo enmarcan, propósito de esta mesa.

En el quehacer de las instituciones nos encontramos con un conjunto heterogéneo de prácticas pensadas desde diferentes concepciones del aprendizaje y la enseñanza.

El trabajo de los equipos y docentes en las instituciones educativas tiene lugar en una trama que lo constituye, y requiere

de un posicionamiento ético y profesional que entiende a los estudiantes como sujetos de deseo, históricos y sociales.

La educación se caracterizó siempre por ser una tarea compleja, no solamente entendido lo complejo como como difícil que por cierto lo es, sino porque es una trama densa conformada por biografías que se entrelazan y realidades diversas que se conjugan.

Frente a la complejidad de la realidad que nos atraviesa es necesario abordar las problemáticas como protagonistas de un trabajo colectivo para repensar las condiciones materiales y simbólicas en las que tienen lugar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

El carácter inclusivo de la educación exige una transformación del dispositivo escolar tal como es concebido, requiere transformar la escuela tanto a nivel organizativo como curricular para posibilitar el aprendizaje de todos, evitando la exclusión.

La Ley de Educación Nacional 26206, las resoluciones del Consejo Federal de Educación 155/11, 174/12, 311/16, entre otras, constituyen marcos legales en los que se promueve la inclusión educativa a partir de propuestas que habilitan la posibilidad de ofrecer trayectorias singulares.

La resolución 174/12 propone crear mejores condiciones para que todos y todas puedan completar sus estudios al tiempo que se resguardan las condiciones de escolarización que permitan la adquisición progresiva de saberes, conocimientos necesarios para participar y transformar activamente las culturas.

Si embargo, la legislación no se traduce en políticas y prácticas que garanticen los derechos educativos que ellas expresan, en la escuela, las políticas y orientaciones se redefinen, transforman otorgando nuevas construcciones de sentidos. Por otra parte, el contexto social de exclusión que atraviesa nuestro país influye fuertemente en la cotidianeidad de

los procesos educativos. El desarrollo de políticas inclusivas plantea desafíos a nivel macro y micro institucional que permitan elaborar políticas inclusivas y desarrollar prácticas inclusivas.

Lara Ascurchin presentará una experiencia en la que se construye un saber pedagógico y didáctico respetando la singularidad de las trayectorias de los estudiantes del bachillerato de Villa Crespo. Los Bachilleratos Populares se presentan desde hace más de diez años como una oferta educativa de nivel medio para personas jóvenes y adultas que no iniciaron o interrumpieron ese tramo su escolaridad, surgen con una propuesta pedagógica creativa dirigida a garantizar el derecho a la educación a un sector de la población históricamente relegado.

La doctora Flavia Terigi propone el concepto cronología de aprendizaje para pensar las trayectorias escolares y reflexiona sobre cómo buena parte del saber pedagógico y didáctico está estructurado sobre un aprendizaje monocrónico y considera en su ponencia las condiciones de producción de conocimiento pedagógico como elemento estratégico para formular un saber que se produce en distintas experiencias en las que se pone en discusión la monocronía que sostiene el sistema educativo.

Por último, la doctora Perla Zelmanovich tomará como punto de partida el malestar en las prácticas educativas. Propone una perspectiva transdisciplinar desde la que se aborda el estudio de objetos de cruce entre el psicoanálisis, la pedagogía y otras ciencias sociales. Se cuestiona la causalidad lineal y se enfrenta a la fragmentación de los fenómenos a abordar, en el que intervienen de manera anudada tres dimensiones: sociocultural, institucional y subjetiva. Zelmanovich destaca el papel de las instituciones como necesarias para alojar el desamparo.

A lo largo de las tres ponencias habremos tenido la posibilidad de reflexionar sobre saberes construidos a partir de

prácticas pedagógico–didácticas inclusivas, instituciones con estilos vinculares que alojan a los sujetos y los resguardan del desamparo generando condiciones para hacer efectivo el derecho a la educación.

Agradecemos la generosidad de las expositoras que compartieron sus experiencias fruto del encuentro, del intercambio, dando lugar a un espacio de pensamiento dinámico, multidimensional.

Referencias bibliográficas

Normativa

CFE, Resolución 155/11. Anexo I. Educación Especial.

CFE, Resolución 174/12. Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares en el nivel inicial, primario y modalidades, y su regulación.

CFE, Resolución 311/16. Anexo I. Promoción, acreditación, certificación y titulación de estudiantes con discapacidad.

Congreso Nacional de Argentina. (14 de diciembre de 2006). Ley de Educación Nacional. [Ley 26206 de 2006].

La construcción de maneras de enseñar y aprender en el Bachillerato Popular Villa Crespo

Nuestras estrategias pedagógicas

Lara Arcuschin

Introducción, de lo individual a mi colectivo

Como integrante del Bachillerato Popular Villa Crespo, agradezco la participación en las III Jornadas de Educación y Psicopedagogía “Encuentros y desencuentros entre la escuela y la psicopedagogía”, brindándome la posibilidad de presentar al Bachillerato Popular Villa Crespo y dar a conocer su manera de organizarse y funcionar política y pedagógicamente. Agradezco a compañeros/as de militancia de quienes aprendí casi todo lo que sé de pedagogía; y a compañeras que forman parte de la organización de este encuentro que durante la cursada hicieron algún trabajo de formación en el Bachi. Agradezco la mesa donde participo llena de saberes pedagógicos y a Amanda Toubes, mi maestra en esta Facultad.

Cuando cursé Educación de jóvenes y adultos en la carrera Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA conocí a Amanda y tuve el privilegio de acercarme a escuelas donde la inventiva y la creación eran condición de ser escuela, escuelas que se hacen la pregunta del qué

hacer para que suceda el aprendizaje con esos otros y otras. En educación de jóvenes y adultos es con ese interrogante, desde el paradigma de la integración, la inclusión y una interesante reflexión sobre quiénes son esos estudiantes que pensamos la enseñanza.

Cuando aterricé en ese mundo de la educación de jóvenes y adultos tuve la sensación “es acá”, y construí con ella mi deseo y mi inserción. Cuando fui al Bachi me volví a convencer, estoy muy enamorada de ese espacio y posiblemente lo que mencione a continuación sea un poco de autobombo. Me voy a focalizar en los logros que tenemos, pero sin evitar algunas de nuestras tensiones y desafíos. Cuando pensábamos por qué participar en estas Jornadas, me agarré de su fundamentación que plantea la necesidad de dar un debate profundo sobre cómo garantizar el derecho a la educación y de cómo generar condiciones favorecedoras de esa inclusión. Considero que el Bachillerato Popular Villa Crespo da respuestas posibles y se permite alguna manera de avanzar en ese sentido, compartiendo con la psicopedagogía la pregunta por cómo aprende el otro, qué podemos hacer, cuáles son las posibilidades, cuáles son las potencialidades. Lo que tiene en particular el Bachi es que al ser una escuela para jóvenes y adultos es un espacio educativo a donde vienen quienes ya fueron excluidos/as de la escuela, ya esta (la escuela “tradicional”, “común”) no pudo acompañar sus tránsitos. De esta manera, nos preguntamos ¿qué hacer ahora qué volvió al aula? Esta idea probablemente salpica inquietudes e intervenciones que compartimos entre todos y todas los/as quienes participamos de las Jornadas. Nos conmueve la pregunta por cómo acompañamos los aprendizajes promoviendo permanencia y egreso de nuestros espacios educativos, dando cuenta de las situaciones de vida haciendo lugar a sus saberes, posibilidades y potencialidades.

Los Bachilleratos Populares se presentan desde hace más de diez años como una oferta educativa de nivel medio para

personas jóvenes y adultas que no iniciaron o interrumpieron ese tramo de su escolaridad. Creados por organizaciones políticas o movimientos sociales, con organización autogestiva y horizontal, surgen con una propuesta pedagógica creativa dirigida a garantizar el derecho a la educación a un sector de la población históricamente relegado. Desde sus orígenes, quienes dimos la disputa al Estado para su oficialización, supimos que “los Bachis” debían poder dar una respuesta a la pregunta de cómo organizar los contenidos considerados valiosos de modo de alojar las diferentes trayectorias de las personas que los transitaban.

Desde el Bachillerato Popular Villa Crespo, las materias, las intervenciones, las propuestas didácticas y cada momento compartido tienen como objetivo promover el avance en el aprendizaje de los/as estudiantes (y también de los/as educadores/as), reconocer los tiempos y necesidades de cada uno/a ubicándolos como protagonistas y constructores/as del conocimiento, apostando a lo colectivo, a sostener vínculos pedagógicos de confianza y fomentar, desde la educación popular, la posibilidad de reflexionar y criticar la sociedad injusta que habitamos, reconociéndonos a la vez como actores y actrices políticas con capacidad organizativa y transformadora.

El foco en la exposición estará puesto en las diversas estrategias pedagógicas que llevamos adelante para darlas a conocer, ponerlas en discusión y seguir aprendiendo, no sin dudas y desafíos, avanzando en la construcción de otra escuela posible.

Historia de los Bachis

Al calor de la crisis económica de principios de la década del 2000 en Argentina, un factor capaz de ser visto como logro de época es la capacidad de organización de los sec-

tores populares, históricamente relegados, violentados y con falta de garantía de sus derechos humanos. En uno de sus documentos, el Movimiento Popular La Dignidad (MPLD) afirma que es en el marco de su proyecto político de transformación que asumió el desafío de crear espacios a partir de la organización y la lucha con el objetivo de satisfacer esas necesidades a la vez que buscar la agrupación y el poder popular armando espacios prefigurativos, que puedan constituirse hoy espacios de transformación y revolucionarios. Lo que en esos momentos empezó a hacer el Movimiento Popular La Dignidad fue crear espacios de organización, construidos e integrados por sus propios protagonistas, que veían muy dificultada la satisfacción de sus necesidades básicas y no tan básicas, desde problemáticas de acceso a una salud digna, vivienda digna y alimentación, y también a la educación. La iniciativa consistió en crear espacios para satisfacer esas demandas y también generar la posibilidad de construir un poder popular, un pueblo emancipado. En materia educativa se crean los Bachilleratos Populares, es una experiencia muy interesante que hoy lleva casi diez años, que en su momento requirió de mucho tiempo de instalación en la oferta educativa del nivel secundario, por resistencias, por dificultades, por ojos críticos y hoy es una alegría poder compartirla y tenerla en cuenta como una posibilidad. En materia educativa,

La apuesta por la construcción de Bachilleratos Populares es parte de la construcción de poder popular y de participación real, elementos que consideramos fundamentales en la prefiguración¹ de la

1 “La autonomía como prefiguración: que vislumbra y practica hoy, las formas que sustituirán a las relaciones de dominio y explotación. Que critica la estrategia de cambio social aplazada hacia el mañana —después de la toma del poder— y radicaliza la estrategia de REVOLUCIÓN HOY, considerando que desde ahora funcionan y pueden operar relaciones humanas alternativas fuera de

sociedad futura, en el camino por edificar nuevas relaciones sociales igualitarias, justas, solidarias, libres, antipatriarcales y anticapitalistas. (Red de Bachilleratos populares, 2011: 4)

De modo que, nuestros Bachilleratos Populares son espacios en los que, con organización, lucha y alegría vamos prefigurando, en nuestro presente, la educación que queremos.

El Bachillerato Popular Villa Crespo es uno de los seis Bachilleratos populares creados por el Movimiento Popular La Dignidad. Se conformó en 2009, y tuvo sus primeros pasos en un local que quedaba en Olaya y Luis Viale. Allí transcurrió el primer año de vida, con más de una decena de estudiantes. Pero al año siguiente los/as estudiantes se multiplicaron y de un curso pasaron a ser dos. Así, el espacio empezaba a quedar chico, sobre todo porque ya se anticipaba que al año siguiente se abriría el primer curso de tercero.

Ante la necesidad de encontrar un lugar más amplio para enseñar y aprender, surgió la posibilidad de traslado al Club Atlanta, donde cedían un espacio más grande, que estaba en desuso, y que se podía llenar de proyectos. Entonces, a mediados de 2010, comenzó a funcionar en esta nueva sede.

En un comienzo, los Bachilleratos Populares de la Ciudad de Buenos Aires no contaban con el reconocimiento del Estado. Sin embargo, tras años de incansable organización, movilización y lucha se consiguió la habilitación oficial, pudiendo otorgar títulos del Estado, pero sin perder autonomía. Esta conquista permitió a los compañeros y compañeras egresadas continuar con sus estudios en terciarios y universidades nacionales, por un lado, y contar con mayores oportunidades para obtener mejores trabajos, por el otro.

la lógica estatal y del capital, formas que prefiguran desde ya, un mundo otro" (Adamovsky et al., 2011).

Hoy somos cincuenta estudiantes y cuarenta educadores/as, contamos con aproximadamente cien egresados/as con títulos oficiales en Perito Auxiliar en Desarrollo de Comunidades validados por el Área del Adulto y del Adolescente del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. La cursada es de tres años, las clases son de lunes a viernes de 19 a 22, generando dos materias por día por año (excepto los viernes). Algunas de las más tradicionales y las que más resuenan son: Prácticas del Lenguaje, Historia, Matemática, Derechos humanos, Salud y Biología, Medios, Filosofía; algunas que nos damos el gusto de tener como Autogestión, Organización y Participación Popular; los viernes, por ejemplo, la materia se llama Taller de Expresión y se propone en particular un trabajo a través de los cuerpos. Los/as estudiantes ingresan en primer año, excepto quienes tienen aprobado más del segundo año de la escuela media “tradicional”. Las aulas son heterogéneas, de aproximadamente quince personas de entre dieciocho y sesenta años. En su mayoría viven por la zona y muchos/as se conocen del club Atlanta y espacios educativos previos.

Desde los inicios de su construcción decíamos:

Apostamos a la construcción de espacios educativos en tanto espacios autónomos de construcción de nuevas concepciones político educativas y de poder popular. Asumimos la perspectiva de la educación popular, ya que entendemos la práctica educativa como acción política y postulamos una concepción del conocimiento como herramienta para la lucha y para la construcción de una nueva sociedad. (Movimiento Popular La Dignidad, 2015)

¡Menudo proyecto nos proponíamos!

Educación de jóvenes y adultos/as y el nivel medio

A lo largo de la historia del sistema educativo, los datos nos revelan que un bajo porcentaje de la población alcanza a transitar por los distintos niveles propuestos. El nivel medio no fue universal ni obligatorio desde los comienzos de la educación pública. Tuvo sus propios avatares, luchas y resistencias, acompañando a proyectos económicos diversos. Desde la Ley de Educación Nacional de 2006 se lo considera obligatorio, aunque en lo fáctico no se cumple: un 50% de la población no concluye el nivel.² Un gran porcentaje lo hace en tiempos más prolongados que los llamados ideales, teóricos, esperados. Esta situación amerita una reflexión sobre la oferta educativa, los tiempos estimados de circulación y las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

La llamada educación de jóvenes y adultos/as (EDJA) incluye una población caracterizada por su exclusión del sistema educativo, no alcanzando a completar el nivel primario o secundario. Para complejizar, este sector forma parte del alto porcentaje social que tiene vulnerados también otros derechos como a la vivienda digna, trabajo, alimentación, salud. Se genera un “efecto dominó” donde la posibilidad de acceder a la escolaridad se ve afectada por la no satisfacción de otras necesidades. Sin embargo, por distintos motivos laborales o sensaciones de cuentas pendientes, vuelven a cursar, reingresan a las aulas de la escuela acarreando consigo sus historias, sus dificultades, sus experiencias de vida.

En el Anexo I de la Resolución 118/10 del Consejo Federal de Educación se explicitan algunas de las características que comparten los sujetos de la EDJA:

–Tener experiencias anteriores de educación formal

2 Cfr. https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/06_cens.pdf

y estar motivados a mejorar sus proyectos personales ante un mercado laboral con nuevas exigencias.

–Poseer una diversidad de conocimientos y saberes y estar incluidos en un ámbito laboral.

–Ser padres y/o madres que quieren acompañar mejor a sus hijos en lo escolar y en su desarrollo personal y social.

–Ser alfabetizados o aspirar a serlo.

–La falta de acceso o la interrupción de la educación formal suele formar parte de una trama social mucho más compleja que puede implicar marginación, pobreza, violencia familiar, adicciones, inequidad de género y/o discriminación.

–Se encuentra una numerosa población de 14 a 18 años [...] se presenta en el aula una distancia significativa entre la cultura de los jóvenes y la adulta, sus intereses en relación con el estudio, las experiencias de vida previas e incluso entre las diversas culturas juveniles. Todo ello, complejiza las situaciones de enseñanza y requiere de formas organizativas y propuestas educativas diferenciadas. (2010: 6)

Se agrega que llevan adelante trayectorias educativas no ideales según los tiempos estipulados por la escolaridad tradicional. Suelen desarrollar caminos discontinuos y trancos, que oscilan entre los deseos de avanzar educativamente y las responsabilidades de la adultez y las juventudes tentadas por los consumos y el sufrir de sus cuerpos violentados.

Se autoperciben incapaces y con dificultades de aprender. Cargan con huellas de fracaso escolar culpabilizándose por no haber alcanzado las exigencias de ese dispositivo moderno que buscaba la masividad al costo de perder las singularidades. Tienen distintas historias de vida y de escuela, a veces denigrantes, de frustración, de no aprender.

Para concretizar la posibilidad de permanencia y egreso del nivel medio, se prioriza una revisión de la estructura clásica ante las dificultades para sostener trayectorias “ideales” y la necesidad de una diversificación de formatos y heterogeneidad para buscar estrategias pedagógicas inclusivas.

En la historia argentina, con foco en la Ciudad de Buenos Aires, fue de clave importancia el rol de los movimientos sociales complementando al Estado en la garantía del derecho a la educación. Los Bachilleratos Populares³ dieron grandes disputas para instalarse como una oferta real en el sistema educativo e incorporar a quienes interrumpieron o no iniciaron su escolaridad en el nivel medio.

Los Bachilleratos Populares trabajan desde la educación popular con personas jóvenes y adultas con distintos tiempos de aprendizaje e historias de vida, asumiendo el compromiso docente y militante de garantizar el derecho a la educación, construir una escuela que da lugar al protagonismo, al ejercicio de la política y la organización en manos de sus integrantes. Es toda la comunidad educativa del Bachi la que, ante sus propias necesidades y demandas, construye otra escuela posible.

A los momentos de su creación del Bachillerato Popular Villa Crespo, no podía escapársele la escuela como referencia. Tendría similitudes y se apropiaría de todo aquel dispositivo que posibilite la buena enseñanza y el buen acompañamiento, aunque sabíamos que tenía que diferenciarse en las maneras y los vínculos, las estructuras, el lugar de estudiantes y docentes y la manera de construir

3 De un informe realizado por GEMSEP, Grupo de Estudios sobre Movimientos Sociales y Educación Popular, del total de Bachilleratos Populares en Argentina, el 38 % (34) se encuentran en la Ciudad de Buenos Aires, el 57% (46) en la provincia de Buenos Aires y el 5% (4) en el resto de las provincias del país. Del universo de 86 experiencias incluidas en el relevamiento, el 45% (39) están oficializados por el Estado y pueden emitir títulos de estudios secundarios. De ellos, 23 se encuentran en la Ciudad de Buenos Aires, 14 en la provincia de Buenos Aires y solo 2 en el interior del país.

conocimiento. El objetivo fue armar una escuela desde abajo y a la izquierda para jóvenes y adultos/as que no tuvieron buen acompañamiento por la escuela. ¿Cómo sería? ¿Cómo tomar las experiencias en las escuelas anteriores, sus referencias con docentes? ¿Cómo construir la autoridad pedagógica, enseñar en la heterogeneidad, en las diferencias en trayectorias escolares y situaciones de vida, en intereses, en posibilidades? ¿cómo aprenden nuestros/as estudiantes? ¿Qué sujeto pedagógico construimos?

Seguro compartimos estas preguntas con muchas otras experiencias, también propósitos y modalidades. Cada una tendrá ideas que renuevan y recrean los entusiasmos y las maneras de abordar las problemáticas y las didácticas. En esta oportunidad, focalizaré en los aspectos pedagógicos del Bachillerato Popular Villa Crespo, aquellos que entendemos que hacen posible la permanencia y el egreso de los/as estudiantes por esta escuela. A continuación, se presenta un punteo de algunas de las *estrategias pedagógicas* que desarrollamos en el Bachi que se arriman a dar posibles respuestas a estas inquietudes.

Estrategias pedagógicas. Algunas preguntas

La pregunta por las estrategias que implementamos para atraer, alojar, enseñar, dar permanencia, continuidad y generar distintas trayectorias educativas a jóvenes y adultos son múltiples y muchas fueron cambiando a lo largo de nuestra historia. Lo que se sostiene en el tiempo, difícil de pronunciar, pero de sencilla percepción, es algo que mi maestra Amanda Toubes denomina “estilo pedagógico” vinculado a la invención, para que los/as estudiantes no falten, lleguen a tiempo y se sienten a escuchar; para generar una buena explicación pedagógica, ordenar el contenido y poder en-

tusiasmar a quienes lo habitan. Amanda conversa sobre “La aventura de la práctica” y me comparte: ¿cómo engancho el plan pedagógico con el del otro, mi deseo con la realidad? Lo primero, acordamos, es que no es una experiencia individual del aula sola, sino grupal y compartida donde se confronta, se abre a los fracasos, a lo creativo. “Un pedagogo es un buen caminante”, dice Amanda. ¿Qué camino para cada estudiante? ¿Cómo comprendemos el pensamiento del otro afianzado en una vida, costumbres, pautas culturales que influyen en el acto de aprender, distinto al trabajo con niños/as? ¿Cómo convocamos al deseo y encauzamos el aprendizaje de jóvenes y adultos que hace mucho tiempo dejaron las aulas? ¿Cómo lo hacemos en el marco de una escuela?

Como mencionamos, se trata de una población caracterizada por haber sido excluida del sistema educativo porque las escuelas no pudieron acompañar esos procesos de aprendizaje, esas diferencias y esas necesidades que iban desde tiempos y procesos pedagógicos diversos como también situaciones de vida muy complejas que hacen que, a veces, la educación se corra un poquito en términos de lo importante y prioritario.

Para dar algunos de estos ejemplos, cuando se acercan al Bachi llegan a un primer año con muchísimo deseo de volver a la escuela, pero con una carga de que esa escuela les generó historias de mucha frustración y la sensación de fracaso. Muchas personas se asoman diciendo “soy burra”, “no pude”, “la maestra me dijo que ‘no me daba’”, “me agrupaban en el sector de los lentitos y de los que nos costaba mucho”, situaciones de denigración muy importantes, historias de no aprendizaje. Incluso luego de haber transitado por variados espacios educativos, se asumen en una posición de “no sé nada”. Con esta subjetividad vuelven a la escuela, aterrizan en el Bachi. Cuando llegan les decimos “Bienvenidos, bienvenidas, ¡qué bueno que estén acá!”. Pero después, ¿qué hace-

mos?, ¿cómo logramos que se queden?, ¿qué armamos para que quieran estar? Felicitarlos cuando llegan temprano y decirles “por lo menos viniste un ratito” cuando lleguen tarde, después retarlos y decirles “podrías llegar más temprano”. ¿Cómo hacemos para construir de manera conjunta el oficio de ser estudiante?, ¿cómo hacemos para sacar esa responsabilidad autoasumida de fracaso y poder decir “tal vez ahora sí”, “confía en vos”, “confía en nosotros/as”?, ¿cómo construir ahí el deseo de aprender, que es el deseo de ir a la escuela, pero también tener muchas ganas de conocer ese acervo cultural que creemos que es válido, que creemos que corresponde enseñar y acercar, y hace a la garantía del derecho a la educación?, ¿cómo abordar esto de manera colectiva e ir aprendiendo todos y todas las que integramos esas aulas?

Algunos/as estudiantes reclaman aspectos fijos de la escuela tradicional arraigados en el imaginario de qué es lo escolar. Ante la inventiva propia, debemos también acordar qué de la escena escolar tomar porque nos aporta, cuáles aspectos no incluimos y cuáles recreamos. Por ejemplo: los boletines individuales con nota numérica por materias siempre eran una demanda de los/las estudiantes. Ya podemos imaginarnos la importancia que implica portar un documento que explicita el desempeño y poder mostrarlo en casa, a familias, compañeros/as de trabajo. Sin embargo, desde el colectivo de educadores/as nos posicionamos en un histórico “notas no”: no evaluamos de manera numérica, no promoveremos nunca una evaluación comparativa entre estudiantes. Pensamos entonces: ¿qué boletines sí podíamos construir? Armamos boletines con devoluciones individualizadas para cada estudiante hechas por los/as docentes de cada materia, sumado a la autoevaluación que cada uno/a se hace a sí mismo/a para tener la oportunidad de reflexionar sobre su propio proceso educativo. A su vez, cada equipo pedagógico tiene un boletín donde recibe una devolución de los/as estudiantes sobre la materia.

Por otro lado, explicaciones en pizarrones, sentarnos en ronda, trabajos en grupo, debates y juegos son diferentes dinámicas que armamos y desarmamos. Nos atribuimos la posibilidad de invención, de crear la escuela que creemos mejor para nuestros/as estudiantes, para nosotros/as. Todo esto también genera un enorme desafío, porque es muy incómodo andar rompiendo reglas, pero nos gana la pasión por andar creando nuevas.

Algunas respuestas

En el afán de intentar traer a esta jornada las voces de mis compañeros y compañeras del Bachi (estudiantes y docentes) e ilustrar algunas de las ideas que se mencionan, estas últimas semanas les hice una pregunta: “¿Qué hacemos en el Bachi para que aprendan?”. A lo largo de este trabajo, irán apareciendo algunas respuestas que dan cuenta y enriquecen lo relatado.

A continuación, presentaré a Flavia y Alba, estudiantes a quienes adoro y egresan este año. Flavia eligió ingresar en primer año, aunque podía entrar a segundo por las equivalencias con su escolaridad anterior. Alba viene de terminar su primaria en Paraguay. Iniciaron el Bachi con distintas herramientas de escritura, manejo de la voz y de la participación en grupo. Flavia no es igual que Alba, ni en el color de sus ojos, ni en lo que les gusta de la escuela Bachi, ni en lo que les sale aprender más rápido. Traen diferentes historias escolares, familiares y deseos educativos por venir. También se diferencian en sus facilidades para reír a carcajadas. Desde ese primer día de clase fueron bienvenidas, conviven y se acompañan desde hace tres años. A su llegar, nos invadió el qué hacemos, ¿cómo trabajamos y evaluamos? Podríamos haber usado las varas de las correcciones con nueves y sietes, los trabajos llenos de color rojo

maestra. Lo que nos propusimos en el Bachi fue conocer esas diferencias: reconocer qué herramientas tiene el sujeto estudiante, cuáles son las historias de su vida, cuáles son las trayectorias escolares con las que llegaron a este espacio y trabajar desde ahí. Decimos que la evaluación es un proceso conjunto de ir alcanzando la mejor versión de cada estudiante. Esa mejor versión es como una escena deseada e imaginaria a la que iremos llegando con mucho esfuerzo y trabajo compartido, a partir del aprendizaje que cada materia aporta en vínculo con sus propias posibilidades y procesos pedagógicos. Flavia se quejó siempre de nuestra insistencia en argumentar, en escribir un poco más largo. Sus ojazos verdes se le estallaron cuando problematizamos la función de la escuela en el marco del capitalismo. Sus tiempos libres de algunos fines de semana se los dedicó a militar en las reuniones del Bachi, aprender a participar y tomar la voz en encuentros colectivos. Es referente de sus compañeros/as cuando hay lío, armó actividades grupales para las asambleas y dice que se va a sumar como educadora en la materia Salud el año que viene. Disfruté ser su profesora en cada espacio del Bachi, como también su compañera en la construcción de esta escuela.

—Flavia: Creo que ayuda al grupo que participen todos... Y clases más dinámicas. Tanta disparidad genera conflictos y eso hay que trabajarlo. Como lo hacían en primero... trabajo en grupo y rotando. En general la planificación de la materia... tomarse el tiempo para hablar con quien lo necesita...

[ante la repregunta] —¿Recomendás el bachi?

—Flavia: Síiii. Porque te ayudan a pensar... el derecho y revés de las cosas.

Estrategias pedagógicas

Algunas dimensiones para agrupar las *estrategias pedagógicas que implementamos para atraer, alojar, enseñar, dar perma-*

nencia, continuidad y generar distintas trayectorias educativas a jóvenes y adultos/as son:

- » Lo colectivo
- » Lo individual
- » La manera de construir el conocimiento
- » Los vínculos pedagógicos que sostenemos

Lo colectivo

Cada espacio de construcción del Bachillerato Popular Villa Crespo forma parte de la estructura organizativa. Nos pensamos y construimos de manera autónoma, asamblearia y autogestoramente. Nos organizamos gestando nuevas relaciones sociales y produciendo conocimiento.

En el Bachi lo colaborativo es razón de ser de cada espacio de su organización. Desde sus orígenes, se buscó que la construcción del proyecto interpele a lo grupal y arme una comunidad educativa que se encontrara apelando a lo colectivo en las distintas escenas.

Asamblea

¿Cómo funciona el Bachi? Tiene distintos espacios de distinta escala y de distinto tamaño en la cantidad de integrantes. El de mayor importancia es la Asamblea, de frecuencia mensual integrada por todas/os, tanto educadores/as como estudiantes. Es el órgano de decisión general para resolver situaciones de manera colectiva. Es el lugar de comunicación, discusión y decisión sobre temas que hacen al funcionamiento como espacio educativo organizado de manera horizontal, donde la voz de cada integrante construye y aporta sin jerarquías ni dirección. Asumimos que su instalación no es tarea sencilla: implica tiempo, dedicación y reflexión, pero consideramos que nos posibilita la participación como sujetos individuales y grupales, con los fines de poner en ejerci-

cio una práctica política, creativa y transformadora. Se trata del momento del Bachi donde se pone de manifiesto que construimos y desarrollamos un poder colectivo.

Comisiones de trabajo

Armamos comisiones de trabajo para distribuirnos tareas que hacen a distintos aspectos del Bachi: arreglos del espacio físico; administración, documentación y seguimiento de trámites para la obtención de los títulos de cada estudiante; solicitud de becas estudiantiles; creación de jornadas de formación interna; armado de protocolo contra la violencia de género. Esto nos permite asumir funciones diferenciadas y rotativas para garantizar el funcionamiento escolar de manera participativa y autogestionada.

Reuniones de coordinación pedagógica

Otro espacio clave son las reuniones de coordinación pedagógica, que llamamos RECOPE, donde nos encontramos, de manera quincenal, educadores y educadoras (con la participación abierta a estudiantes) y nos abocamos a la tarea de pensar estrictamente lo pedagógico: las materias, el seguimiento de cada estudiante, la organización del Bachi, lo colectivo. Ahí aparecen las distintas visiones y esa reflexión que hace posible un trabajo compartido. Una compañera educadora explicita:

Otra cosa importante para que aprendan es encontrarnos hablando de ellos en reuniones de educadores. Escuchar otros puntos de vista sobre el mismo estudiante o la misma estudiante. Eso hace que podamos verlx desde distintas perspectivas. Complejizar el sujeto. Que no es ya de una única forma, sino de muchas. Eso es importante si se traduce en formas de vincularnos con esx estudiante. Pensarlx en su com-

plejidad y como un sujeto que no es estático. Es medio imperceptible ese ejercicio, pero es importante, creo.

Son las RECOPE nuestros encuentros de formación docente constante, instalados como el espacio que nos permite reflexionar sobre nuestra tarea, armando teoría sobre nuestros procesos y visibilizando la militancia educativa.

Aula

El aula es el espacio que le destina cada materia a su abordaje de contenidos. Los equipos pedagógicos en cada una se arman con un mínimo de dos educadores/as, haciendo parejas pedagógicas como condición de existencia de la materia. Nadie trabaja solo/a, por convicción política y como respuesta a una crítica hacia la escuela donde el trabajo que llevan adelante los/as docentes de distintos niveles educativos es solitario. Imaginemos un equipo pedagógico: en el 2007 con Damián, el Chelo y Martín constituimos un dispositivo de cuatro y teníamos veinte estudiantes. Nos otorgábamos la posibilidad de ser un equipo en la previa al aula, durante el desarrollo de la materia y en la instancia posterior.

En la instancia previa a la clase, buscamos materiales de trabajo que pudieran ser interesantes para que se sientan atraídos y atraídas, inventamos maneras de convocar a la tarea y planificábamos los distintos momentos que tendría una clase, qué nos proponíamos con cada consigna y cómo hilar cada encuentro con los objetivos de la materia y lo que había sucedido la clase anterior. Semana a semana, jueves a jueves volver a pensar: qué materiales, qué interesa, por dónde vamos.

En el transcurso de la clase podíamos ir rotando los roles de manejo de grupo e ir acercándonos a cada estudiante, si fuera necesario, poner una mano en algún hombro para poder decir “¿en qué te ayudo?, ¿cómo te acompaño?”. Así como en la vida en general elegimos a las personas, nuestras/os es-

tudiantes también nos eligen y varían los vínculos pedagógicos que establecen con cada docente. El trabajo en equipo también permite decir “hoy yo no pude, probá vos”, “hoy te eligió, entonces, acercate”. Es necesario asumir “hoy no”, “hoy sí”, “yo con él”, “vos con ella”. Las clases proponen modos de trabajo en grupo-clase, pequeños grupos que habilitan la circulación de la palabra y momentos de tarea individual, de escritura y revisión de lo trabajado. Aspiramos a garantizar el debate con sentido, la investigación y argumentación, la lectura, escritura y a darle el tiempo a cada estudiante de poder expresar lo escuchado, lo que implica para sí, lo aprendido.

En lo posterior a la clase, evaluamos y reflexionamos sobre lo que pasó en el aula. Esto lo valoramos como un factor indispensable y un privilegio. Imagínense, quienes tengan experiencia en las aulas, poder trabajar con otros y con otras en cada momento del quehacer pedagógico.

En síntesis, lo *colectivo como criterio atraviesa toda práctica*. Se hace presente en el trabajo en el aula y en la estructura organizativa del Bachi. De esta manera, la autonomía y autogestión se expresan en cada espacio, aprendiendo a construir un poder colectivo y posicionarnos como protagonistas de esta escuela, sujetos políticos capaces de cuestionar y crear. Es pensar y actuar con criterio propio, es elegir estrategias autoreferenciadas que partan de los propios intereses y valoraciones. Esto es un proceso, una construcción difícil y cotidiana que parte del dinamismo de practicar formas nuevas de participación, de autodeterminación y autogestión de los proyectos, de contenidos, clases, conocimiento y también los recursos materiales y el sostenimiento día a día de una escuela revolucionaria.

Lo individual

En el documento sobre evaluación de los Bachilleratos Populares del MPLD afirmábamos:

Desde el rol de educadores/as, se apuesta a ajustar una mirada puesta en el proceso de aprendizaje de cada estudiante de manera de promover un “ir hacia adelante”, una expectativa, una imagen de algún punto de llegada y una manera de andar que potencie a cada uno/a a partir de sus propias características. Así, por las trayectorias educativas realizadas, por los intereses demostrados, por los tiempos requeridos, los/as educadores/as pueden evaluar los procesos desarrollados. (2014: 8)

Si bien nos proponemos objetivos generales en cada materia (de aprendizaje de contenidos y maneras de ser estudiante) y en el Bachi en general (vinculados con la participación y asunción como sujetos políticos), lo individual implica una mirada muy singular sobre las posibilidades y potenciales de cada estudiante. Esta manera de trabajar pretende validar y dar cuenta de la diversidad de trayectorias y situaciones de vida de los/as estudiantes, las herramientas y facilidades que tienen a la vez que sus complejidades. Implica reconocer las diferencias de manera individualizada y pensar los espacios de enseñanza desde ellas, con ellas, legitimándolas y apostando a procesos colectivos y también singulares, donde cada estudiante avanza a partir de sus potencialidades, promoviendo el esfuerzo y distintos modos de aprender. Con este propósito, las clases deben ser armadas de manera que se contemplen los tiempos de cada uno/a y las diferentes maneras de acceder a la información y construir el conocimiento. La heterogeneidad en las aulas no se presenta entonces como una dificultad, sino como un valor rico de ser compartido y un desafío para educadores/as de encontrar esos lugares a donde esperamos ir llegando con cada estudiante. Si bien las clases se piensan para un grupo y la construcción es colectiva y colaborativa, los procesos tam-

bién son individuales en términos de potencialidades, promoviendo la confianza en uno/a mismo y también en el/la docente que interviene de manera individualizada y guía el proceso específico de cada estudiante, con ojo en el potencial de cada uno/a, con el horizonte en la construcción de las mejores versiones de cada estudiante. Partimos y trabajamos desde la diferencia.

Una compañera educadora plantea gráficamente:

Los interpelamos. Creo que mi forma de aportar al aprendizaje de los/las estudiantes del bachi es la interpelación. No encuentro (yo, al menos) mejor manera de que aprehendan algo que puede resultar tedioso para algunos (como son algunas cuestiones de DD.HH.) que buscando las situaciones cotidianas que ellos y ellas viven a diario, chiquito, en donde los derechos humanos están y no los ven. Y qué pueden hacer con ellos. Mostrarles que ellos y ellas conviven todos los días con esos derechos y que también son vulnerados todos los días, y cuáles son las herramientas que tienen a su alcance en el día a día (chiquitas también, tal vez) para solucionar esos conflictos. Que se sientan identificados/as con el derecho, con su vulneración, con la injusticia que eso genera y con la solución que el mismo derecho aporta.

Aparte de eso, buscar metodologías que logren esa identificación. No me voy a olvidar nunca que explicando algo tan aburrido como “pirámide normativa” se nos ocurrió hacer un mazo de cartas con las normas y entre todas les pusimos valores. Después jugamos al truco con ellas. Un estudiante, que siempre odió ese tema, terminó enganchadísimo diciéndonos, “me gusta este juego, entendí todo”.

Un ejemplo claro del trabajo con lo singular es la modalidad de cursada de matemática donde, a partir de un diagnóstico inicial al ingresar al Bachi, se le asigna a cada estudiante un grupo de trabajo (su aula) definido a partir de tiempos y procesos pedagógicos. La agrupación en esta materia es por niveles y necesidades, integrando a quienes precisan tiempos similares para el avance en el aprendizaje. Otra educadora manifiesta:

Para mí, lo primero que hacemos es considerarlxs en su singularidad. Reconocer a cada estudiante con sus particularidades y adaptar nuestros modos y subir/bajar varas con respecto a cada une. Evaluar el proceso de cada une. Eso para mí es una cosa re importante que hacemos para que aprendan.

El Bachi se posiciona como un espacio de escucha y acompañamiento a las situaciones emocionales y de vida en general, que son condicionantes para el aprendizaje y hacen a la subjetividad de cada integrante que se revela como importante en el marco de la construcción de un proyecto político que propone relaciones sociales solidarias con perspectiva transformadora. En unas jornadas de formación interna consensuamos que entendemos por acompañamiento a una escucha activa que nos permita poder pensar en cada uno/a y tomarnos el tiempo para ello. Es atender sus dificultades, potenciar sus capacidades y celebrar sus logros. Es vincularnos genuinamente, querer saber del otro. Es estar presente, comprometernos con sus procesos pedagógicos y asumir nuestra responsabilidad como educadores/as. Es una tarea que no podemos realizar desde nuestra individualidad, sino como parte de un colectivo. Es comprender que somos un espacio educativo, es pedir ayuda a tiempo, tener presente los alcances

y limitaciones de los acompañamientos sin perder de vista qué somos y qué podemos.

La construcción del conocimiento

En la intención de enseñar, transmitir conocimiento y crear las condiciones para su propia producción, procuramos acercar ese acervo cultural que creemos valioso a estudiantes del nivel medio con trayectorias de vida amplias y aprendizajes construidos en sus tránsitos escolares y más allá de la escuela.

Un estudiante de primero reflexiona:

Se aprende con todo, el cuerpo, con los juegos, con las risas. Se aprende con todo literalmente en el Bachi.

Hay un conocimiento que es el que se agrupa en cada materia del Bachi; hay uno que circula y tiene que ver con el ambiente, con lo vincular, lo amoroso; y también está el que practicamos llamándonos al protagonismo en la construcción de esta escuela, queremos enseñar también a ser actores y actrices capaces de organizarse y llevar adelante este proyecto de manera horizontal y autogestiva. Es en este último donde pisa fuerte la práctica política. Los/as estudiantes transitan por diversos espacios donde se van resaltando y poniendo de manifiesto estas formas del conocimiento.

El contenido de cada espacio curricular se piensa y se ofrece a partir de lo que el grupo de educadores/as consideramos pertinente pero también con una fuerte escucha en las demandas de los/as estudiantes. A su vez debemos procurar que sea viable en función de quienes integramos el colectivo a cada momento y nuestras formaciones. En las reuniones de coordinación pedagógica, a comienzos de año se definen las materias de los tres años tranzando el recorrido posible

que los/as estudiantes harán en su tránsito por el Bachi y la profundización de saberes.

Los equipos pedagógicos, en relación con los otros años y con las otras materias, crean su posible secuencia de contenidos para interpelar al grupo de estudiantes. Esto es clave para cualquier aula donde se pretenda atraer, interesar, atrapar y enseñar. En el Bachi se suma la intención de hacer lugar a las historias de vida, los aprendizajes alcanzados en otras aulas y otros espacios, en las familias, en los trabajos, en los viajes. Esto tiene sentido desde la epistemología, porque si no se ancla en saberes previos probablemente no ocurra el aprendizaje. Pero, además, desde la educación popular, se jerarquizan esos saberes y experiencias previas, se buscan y se aplauden, validando el conocimiento arraigado con posibilidades de ser problematizando y dándolo a la reflexión. Los saberes, las experiencias de vida, sus situaciones personales en tanto jóvenes y adultos se meten en el aula, se hacen contenido, se hacen posibilidad de aprendizaje y, entonces, también, de ser reflexionadas y transformadas, de manera individual y grupal, con propósitos de brindarnos una construcción colectiva del conocimiento.

Un compañero educador respondió a mi pregunta:

Ponemos a los contenidos de las materias en un juego/ intercambio permanente con la experiencia de lxs estudiantes como una forma de generar conocimiento e intentar que aprendan lo que enseñamos. Apelamos a algo que los estudiantes reconozcan y se apropien de la experiencia propia (muchas veces vinculadas con situaciones de vulnerabilidad social) para producir situaciones de aprendizaje respecto de los contenidos educativos. A su vez, esto hace que aprendamos enseñando y reconfiguremos constantemente el sentido de los “contenidos educativos”. (Eso también es pro-

ducción colectiva y también abre a horizontalidades posibles).

Una compañera de militancia, cuando le pregunté en qué sentido la educación popular piensa a la enseñanza, se refirió a Simón Rodríguez, pedagogo nuestro americano, quien plantea en *Consejos de amigo dados al Colegio de Lacatunga (1851)* que repetir de memoria trae como efecto la formación de papagayos que no saben lo que dicen y se convierten en charlatanes. Desde sus primeros escritos, Rodríguez ataca la educación memorística, la transmisión de contenidos que son recibidos de manera irreflexiva por el alumno. Para Rodríguez, la educación es un trabajo que exige crítica y comprensión de lo aprendido. La intencionalidad de la educación popular es la construcción de sujetos colectivos, críticos, que no repitan, que revisen (Rodríguez, 1999).

En lo concreto, otro educador del Bachi dice:

Planificamos clases con temas específicos y objetivos pedagógicos que permitan la reflexión y la aprehensión de esos temas.

Y la compañera con quien pensamos a Simón Rodríguez llanamente concluye:

Cómo se baja a lo concreto la construcción de un sujeto autónomo transformador: no te parás adelante y hablás sola... Tratamos de generar un espacio cómodo, compañero, para poder sentirnos en confianza para aprender. Eso se hace, en parte, valorando todos los aportes de quienes forman parte de, por ejemplo, el espacio aula. Si alguien participa no lo sancionamos, callamos, maltratamos, humillamos. Tomamos su aporte, valoramos su voz, su participación.

Vínculos pedagógicos

La triangulación de las relaciones entre educadores/as, estudiantes y conocimiento se arman en el marco de la confianza. Son vínculos personales amorosos y cercanos, mediados y convocados desde la tarea, con la convicción de que el propósito es el aprendizaje de todos/as quienes integramos el Bachillerato Popular Villa Crespo, generando una asimetría de roles, pero no de poder. Son relaciones que permiten lo grupal como herramienta de organización política y posibilidad de construcción del conocimiento. Valoramos los vínculos individuales, de registro de necesidades, interés y potencia para avanzar en disfrute y aprendizaje; y potenciamos los grupales, armando redes de acompañamiento de situaciones de vida y formatos áulicos que promueven la discusión y participación activa en los procesos pedagógicos.

Los/as estudiantes construyen la confianza en sí mismos/as, en sus docentes y en el Bachi que integran, lo cual deviene en la posibilidad de protagonizar su propio aprendizaje. Cada uno/a puede avanzar desde su propio punto de partida sin esperar un producto homogéneo, sino que cada quien visualiza sus obstáculos, sus dificultades, reflexiona sobre ellos y continúa superándolos. La riqueza y la potencia de las clases se centran en el vínculo pedagógico entre educadores/as y el grupo de estudiantes, generando un espacio de propuestas fértiles para que se dé un aprendizaje de carácter genuino, con entusiasmo, calidez y empatía para posicionarnos como referentes educativos con expectativas amplias y amorosas, promoviendo una exigencia motivadora de cada proceso pedagógico.

Cada punto mencionado tiene su historia y sus desafíos. Cada estrategia se muestra como una posibilidad y nos permite sostenernos para llevar adelante esta propuesta inmensa de construir un espacio pedagógico con formato de escuela

secundaria. Lo colectivo, lo individual, la construcción colectiva del conocimiento y la manera de establecer vínculos pedagógicos se entrelazan y nos dan buenas respuestas para promover con disfrute el aprendizaje, el tránsito y egreso de estudiantes. Las estrategias arman la trama de nuestra propia construcción de maneras de enseñar y aprender en el Bachillerato Popular Villa Crespo.

Un cierre posible

Este trabajo se acerca a un fin con las palabras de Alba, luchadora en su vida y en el Bachi, egresada 2018 y constructora con convicción y amor de este proyecto educativo que tanto nos enseña. Alba se ríe y disfruta. Se fue sacando de encima el temor a la escuela, el miedo a la equivocación y se demostró que con su fuerza y persistencia logró cada objetivo propuesto. Se animó a las matemáticas y a escribir cuentos guarangos. Discutió con docentes cuando sintió que correspondía y ejerció su derecho a la educación con orgullo y como modelo de todo el Bachi. Incorporó su guaraní a las clases, convidó Chipa Guazu, carcajadas y se aprendió la historia argentina agradeciendo su paso por el Bachi. Yo agradezco haber compartido el aula con ella, pensando juntas lo difícil que es la escuela pública y lo hermoso que es ser una mamá que termina la secundaria. Es un lujo haber sido su profe y compañera. Cuando le pregunté qué hacíamos para que aprendan, Alba dijo:

Nos enseñan de una manera diferente y nos ayudan en el aprendizaje, y si nos cuesta, nos tienen paciencia. Y más a mí que me costó horrores. El Bachi es mi segundo hogar donde conocí personas increíbles que me enseñaron de todo un poco, mirá lo que te digo,

hasta de defenderme. Hasta de defenderme. Y yo quería terminar mi secundaria y mi marido no me dejaba, me iba y me reclamaba, hasta llegó a decirme mala madre abandonas a tus hijos. Y yo me enfrentaba a él. Ahora él se siente orgulloso de mí. Y yo de mí misma. Por eso lloro cada vez que me acuerdo que ya estoy por terminar.

El Bachillerato Popular Villa Crespo nos hace sentir que ponemos la cabeza y el cuerpo en un proyecto que permite la construcción de una manera de educarnos donde somos protagonistas. Somos distintos/as y somos capaces de enseñar y aprender todos/as todo el tiempo. El conocimiento es construido porque nos interesa y nos divierte. Circulan ideas, maneras de pensar, reflexiones, problematizaciones y la potencialidad creadora de que existe una escuela alegre y rebelde que revoluciona nuestras vidas y aporta, un poquito, a la transformación social. Un Bachillerato Popular que hace a la garantía del derecho a la educación para jóvenes y adultos/as y se posiciona como referente de la escolaridad media, con sus potencialidades e inquietudes. Militamos, nos conmovemos y construimos una escuela con afán eterno de encontrarnos, organizarnos y aprender, en el marco de un proyecto político pedagógico de educación popular para y con jóvenes y adultos/as.

Anexo

Otras respuestas que aportan a reflexionar sobre nuestras estrategias

A continuación, comparto otros comentarios que hicieron estudiantes y educadores/as del Bachillerato Popular Villa Crespo ante la pregunta “¿Qué hacemos en el Bachi para que aprendan?”. Son respuestas sinceras que teorizan sobre la práctica cotidiana. Son palabras de mis compañeros/as de militancia, de quienes aprendo y a quienes les agradezco la generosidad de sus saberes y su pasión educativa con sueños de revolución.

No sé qué hacemos de diferente a otras modalidades para que aprendan. En principio, nos preocupa que lo hagan, nos interesa que aprendan, por lo tanto, tenemos paciencia, escucha, una palabra diferenciada a cada necesidad.

Lxs hacemos responsables de sus procesos pedagógicos.

Hay un trabajo previo. Consultar estrategias y miradas acerca de lo que queremos enseñar.

Planificación corta para indagar intereses, reflexiones, saberes previos de les estudiantes como punto de partida de las propuestas amplias sobre la disciplina que elegimos/nos toca.

Utilizar eso como insumo para la planificación general. Cada grupo es distinto.

En las clases:

Generar un formato/rutina acorde al grupo con distintos momentos que sean grupales e individuales.

Partir de lo cotidiano, de la historia personal para poder luego articular con conocimientos y saberes que forman parte de lo que consideramos un acervo valioso cultural. Generar momentos de construcción colectiva de conocimiento donde la palabra circule, se debata y se arrime a conclusiones provisorias.

Poner en valor —desde las propuestas— el vínculo educativo.

Que haya un diálogo de ida y vuelta en las producciones de conocimiento de les estudiantes. Devoluciones.

Generar un ambiente ameno de trabajo, cálido, respetuoso.

Que haya instancias por fuera de aula que propicien otros aprendizajes que luego se problematizan en el aula.

Armaz producciones/exposiciones/ muestras sobre lo trabajado.

Yo creo que los escuchamos, nos escuchan, nos interpelan, los interpelamos, nos cuestionan, los cuestionamos, nos empoderamos y los empoderamos. Mejor dicho, ellos se empoderan. Nos ayudamos a repensar las cosas desde distintas perspectivas. Reaprendemos muchas otras, otras. Es un espacio maravilloso donde uno encuentra un lugar que constituye un desafío, para ellos y para nosotros.

En el aula lo que hacemos es actividades, juegos, lecturas, fomentamos la expresión oral y escrita, audiovisuales, fotografías. Todos esos materiales los usamos para hacer actividades que fomenten algún aprendizaje sobre el contenido de algún espacio curricular de la materia. Por fuera del aula, planificamos, hacemos reuniones de equipo, estudiamos, buscamos materiales y construimos actividades hacia adentro del aula y entre aulas, a veces en conjunto con otras materias y otros grupos. Planificamos actividades hacia afuera del Bachi, en caso de que haya alguna salida (este año no hubo ninguna desde Salud). Y por fuera del Bachi, articulamos con otras organizaciones que lleven adelante proyectos o iniciativas vinculadas al contenido de la materia y los invitamos o coordinamos o planificamos actividades en el aula, pero esa actividad de planificación se hizo afuera del Bachillerato con otra organización. Se me ocurre eso: el aula, el Bachi y fuera del Bachi.

- Generar vínculos de confianza.
- Hacemos que el aula sea un lugar donde nos den ganas de participar, compartir experiencias, saberes.
- Jugamos a escribir... Bocha.

Intervenciones específicas, distintas actividades. Se planifica, se arma, se piensa todo. Se evalúa, se autoevalúa, se generan lindos climas de trabajo, colaborativos, se busca dar autonomía.

En términos de contenidos explícitos y formales, lo que hacemos en el Bachi es planificar, pensar para que aprendan distintos ejercicios y propuestas adecuadas a las distintas trayectorias de los cursos tan variados que tenemos. Y proponer intercambios, no solo ejercicios individuales, sino también grupales e instancias o dinámicas de plenario donde ellos se escuchan entre sí y debatan y piensen alternativas de resolución e incorporación de contenidos. Y por otro lado lo que tiene que ver con contenidos referidos a lo vincular y agentes activos de esta sociedad, hay un montón de

cosas como las asambleas y el modo de participar en ellas, el propiciar la autogestión, la participación en distintas propuestas del movimiento o movilizaciones e interesarse por una construcción colectiva del Bachillerato.

Creo que en el bachi generamos espacios y dispositivos para la transmisión de saberes y experiencias formadoras y liberadoras. Muchas veces a través de juegos, textos, dinámicas que impliquen movimiento o poner el cuerpo en acción... Incomodar e interpelar. Promover la pregunta y el cuestionarnos sobre ciertos contenidos, realidades, formas de ver el mundo.

Proponemos experiencias que abren espacio a la pregunta, a la mirada crítica. Evaluamos el proceso de cada estudiante, escuchamos e intentamos todo para acompañar cada singularidad.

Se aprende con todo, el cuerpo, con los juegos, con las risas. Se aprende con todo literalmente en el Bachi.

Referencias bibliográficas

Adamovsky, E. *et al.* (2011). Introducción. En *Pensar las autonomías*. Alternativas de emancipación al capital y el Estado. México DF, Bajo Tierra – Sísisfo.

Movimiento Popular La Dignidad (2011). *Espacio de formación política del Movimiento Popular La Dignidad*, cuadernillo núm.10. Buenos Aires.

Movimiento Popular La Dignidad (2015). *Cuadernillo de formación política*, núm. 10.

Rodríguez, S. (1999). *Obras Completas*, vols. I y II, p.25. Caracas: Presidencia de la Republica.

Normativa

CFE, Resolución 118/10, Anexo I. EPJA, Documento Base. Educación permanente de jóvenes y adultos. (2010).

Bibliografía de consulta

Grupo de Estudios sobre Movimientos Sociales y Educación Popular (2016). *Relevamiento Nacional de Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos. Informe preliminar*. Documento interno.

Krichesky, M. (coord.). (2003). *Los centros educativos de nivel secundario (CENS). Una escolarización invisibilizada pero masiva*. Buenos Aires, Gerencia Operativa de Investigación y Estadística Dirección General de Evaluación de la Calidad Educativa, Min. Educ. – GCBA.

Movimiento Popular la Dignidad (2011). *Jardines comunitarios populares del Movimiento Popular la Dignidad, Prefigurando un proyecto político popular, comunitario y transformador de las relaciones sociales*. Documento interno.

Consideraciones metodológicas sobre la producción de conocimiento situado sobre aprendizaje escolar

Flavia Terigi

Empiezo agradeciendo a la organización de las Jornadas esta nueva invitación, que se está convirtiendo para mí en una oportunidad anual para hacer un balance de los temas sobre los que trabajo; es un agradecimiento muy sincero, porque la regularidad que van tomando las Jornadas —que es para celebrar— me está permitiendo este tipo de elaboración.

En las Primeras Jornadas trabajé sobre una experiencia, la de la escuela secundaria de la Universidad Nacional de General Sarmiento, que comenzó a funcionar en 2015 desafiando la matriz elitista tradicional de las escuelas secundarias dependientes de las universidades. En las Segundas Jornadas, tuve oportunidad de trabajar sobre lo que aporta el concepto “trayectoria” para pensar los problemas de la inclusión en la escuela. En esta oportunidad, trabajaré sobre la producción de saber o de conocimiento pedagógico en una serie de experiencias que he llegado a conocer, gracias a los proyectos de investigación en los que he podido trabajar y a las tesis de maestría y doctorado que he tenido la oportunidad de acompañar, lo que me permite formular las consideraciones que habré de plantear aquí.

Quienes trabajamos en el campo de la Pedagogía, tenemos fuerte conciencia —y tratamos de contribuir a que los otros que también trabajan en el mundo educativo puedan ver esto como problema— de que el sistema escolar ha tenido que responder históricamente al problema de lo que podríamos llamar “la estandarización”. Ello no porque funcione mal, no porque haga algo distinto de lo que tiene que hacer, sino porque es el sistema escolar. Lo propio del sistema escolar es que, a lo largo de su desarrollo, ha intentado dar algunas respuestas al problema del “todo a todos”, al problema de la masificación de la propuesta escolar, al problema de la organización de las poblaciones escolares según alguna clase de criterio que permitiera dar respuesta a lo que hoy vemos como derechos educativos y que, alguna vez, fue visto como obligatoriedad de asistencia a la escuela. En ese proceso de estandarización —que durante cierto tiempo permitió incrementar la cobertura y, desde ese punto de vista, puede ser visto como un proceso que tuvo algún grado de progresividad— se fue consolidando un principio muy fuerte de lo escolar: el principio que llamamos de homogeneización, que podría ser entendido de tres maneras distintas, solidarías unas respecto de las otras.

Por un lado, la homogeneización aparece como lo que el sistema quiere lograr, una especie de meta o efecto del trabajo escolar en relación con la incorporación de poblaciones reconocidamente heterogéneas y su transformación en una población homogeneizada como efecto del trabajo escolar. Podemos tener hoy una discusión respecto de esta meta, pero este fue el movimiento inicial fuerte del sistema escolar, sobre todo entre fines del siglo diecinueve y comienzos del siglo veinte.

En segundo lugar, la homogeneización como rasgo sustantivo del propio método de instrucción. La instrucción escolar trabajó no solamente para producir homogeneidad,

sino tratando de manera homogénea a la población escolar. Entonces, la homogeneidad aparece también como un rasgo sustantivo del método del trabajo escolar.

Lo que quizás no ha sido tan evidente, pero se ha hecho evidente en los últimos veinte años, es que para que eso funcionara —esto es, para que la homogeneización como meta se lograra con un tratamiento a su vez homogeneizador—, se requería una condición o punto de partida: la homogeneización como condición para que la escuela funcione. Para funcionar teniendo un punto de partida homogéneo, la escuela ha agrupado de cierto modo a la población escolar, tratando de asegurar que los agrupamientos resultantes aseguraran una cierta equivalencia en el punto de partida. Hemos dicho acá (Terigi, 2018) —y no nos cansaremos de volver a recordar— que las decisiones de agrupamiento —por ejemplo, la decisión de agrupamiento por edades cronológicas— se construyeron históricamente sin mucho conocimiento acerca de los niños, las niñas, su profunda diversidad, su enorme diferencia en relación con la experiencia que traían cuando entraban a la escuela. La hipótesis era más bien simple, vista desde la perspectiva que da el presente: si agrupamos por edades cronológicas, con una visión maduracionista/naturalista del desarrollo, lo que tenemos asegurado es homogeneidad en el punto de partida.

Entonces, si tenés homogeneidad en el punto de partida, y homogeneidad en el tratamiento, tenés que tener más o menos segura la homogeneidad de resultados. Hace rato que sabemos que esto no funciona así, el punto es cómo trabajar con un sistema que está estructurado históricamente bajo estos supuestos, supuestos que no funcionan, supuestos que no se sostienen, pero el sistema está allí, respondiendo a esta lógica producida históricamente.

Frente a esta lógica producida históricamente, en los últimos años hemos prestado atención a lo que en la jerga peda-

gógica se conoce como “los nuevos formatos”, los que otros llaman las “alteraciones de la forma escolar”, las “experiencias” que rompen de alguna manera con la forma escolar. Hay algo que parece haberse esperado de estos nuevos formatos, alteraciones o experiencias alternativas (en adelante las voy a llamar experiencias): en tanto suelen producir alguna clase de modificación organizacional en la forma escolar (por ejemplo, en las formas del agrupamiento de las poblaciones, o en las decisiones de reagrupamiento a lo largo del ciclo lectivo), se espera que la alteración en la modificación organizacional produzca modificaciones en las prácticas. Pues bien: si algo hemos aprendido de muchas de estas experiencias, así como de los estudios que se han hecho sobre ellas, es que las modificaciones en la forma organizacional no son garantía por sí mismas de modificación en el saber pedagógico que sostiene las prácticas que tratan de desplegarse en ese marco alterado o en ese marco modificado. Esto es importante, porque podría haber una apuesta macro política —de hecho, alguna vez la hubo— a habilitar numerosas alteraciones de la forma escolar para producir una modificación de las prácticas. Me parece necesario advertir que la modificación organizacional no trae consigo la modificación de las prácticas, porque lo que se ha producido y consolidado a lo largo de más de un siglo de funcionamiento de la escuela tal y como la conocemos, es un tipo de saber pedagógico que está más acomodado a aquella lógica inicial de la homogeneización como meta, como método y como requisito. Entonces, unas prácticas pedagógicas construidas con un saber consolidado sobre la lógica homogeneizadora no se modifican automáticamente porque se produzcan alteraciones en el modo en que se organiza la escuela, cualquiera sea la modificación de la organización en la que estemos pensando.

Me interesan, particularmente, aquellas experiencias que, habiendo producido modificaciones organizacionales, tene-

mos razones para pensar que están colaborando en la producción de un tipo de saber pedagógico que logra hacer algo distinto, que no tratan simplemente de acomodar lo ya sabido a las nuevas condiciones. Algunos ejemplos de la clase de experiencias que nos interesan son las escuelas no graduadas de la provincia de Santa Fe, que han logrado ser reconocidas como Programa pero empezaron como experiencias escolares; la experiencia del Centro Educativo Isauro Arancibia, aquí, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires;¹ la experiencia de la Escuela 321, en Casavalle, en Montevideo;² los Programas de Aceleración en algunos países de nuestra región;³ el Programa Maestros Comunitarios en Uruguay;⁴ la experiencia de la escuela secundaria de la Universidad Nacional de General Sarmiento (Terigi, 2017), entre otras experiencias que conozco o he tenido oportunidad de conocer, y que me parece que están contribuyendo a producir algo del orden del saber pedagógico.

- 1 La tesis de Mariana Dosso, "Variaciones de la forma escolar: el Centro Educativo Isauro Arancibia de la CABA", bajo mi dirección, ha reconstruido esta experiencia. Tesis aprobada en la Maestría en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, aprobada en 2013.
- 2 Es posible conocer aspectos centrales de esta experiencia consultando la tesis de doctorado de Felipe Stevenazzi, "Alteraciones a la forma escolar y producción de política educativa desde el cotidiano. Experimentación pedagógica en la escuela 321 de Unidad Casavalle. Montevideo, Uruguay", bajo mi dirección. Tesis aprobada en el Doctorado en Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos en noviembre de 2017.
- 3 Véanse, entre otros, los siguientes informes:
 - Gutiérrez, M. y Puentes, G. (2009). Programa de aceleración del aprendizaje como alternativa para la atención a la población vulnerable en extraedad. Bogotá, Colombia. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
 - Pagano, A. y Buitron, V. (200). Reorganización de las Trayectorias Escolares de los alumnos con sobriedad en el nivel primario. Ciudad de Buenos Aires, Argentina. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- 4 Véase la tesis de doctorado de Eloisa Bordoli (dir.: Inés Dusssel), "Formas escolares y sentidos educativos en Enseñanza Primaria. Análisis del proceso de construcción del Programa Maestros Comunitarios en Uruguay (2005–2010)". Tesis aprobada en el Doctorado en Ciencias Sociales de FLACSO Argentina, en octubre de 2017.

Para que lo que plantearé a continuación pueda entenderse, necesito introducir una distinción de la mayor importancia —que para mí no fue evidente desde el principio y que se me hizo cada vez más necesaria en los últimos años—, que es la distinción entre invención del hacer y producción del saber pedagógico. Me voy a detener unos minutos en esta distinción, porque permite abrir un espacio para pensar qué condiciones debería tener la clase de trabajo de investigación que realizamos muchos de los que estamos aquí, para que esa investigación contribuya a formular el saber pedagógico que sostiene algunas de las experiencias que conocemos y que ponemos en valor.

Cuando, por las razones que fuere, se introducen alteraciones en el funcionamiento usual de la forma escolar, las personas que trabajan en esas condiciones alteradas (una maestra que trabaja en un plurigrado rural, un maestro que trabaja en un Programa de Aceleración, una profesora o un profesor que trabajan en el Plan FinES⁵ o en la escuela secundaria de mi Universidad), en contextos en los cuales la organización no les hace posible desplegar el saber construido bajo la lógica de la monocronía, esas personas están inventando un modo de hacer las cosas. Hay que hacer otra cosa, y estas personas hacen otra cosa, producen propuestas de enseñanza frente a un desafío didáctico para el cual no han sido instrumentados ni en su biografía escolar, ni en su formación inicial, ni por la producción pedagógica oficial. Pero esa invención del hacer (Terigi, 2010) no es suficiente para que se produzca saber pedagógico. Es seguro que las personas enfrentan problemas prácticos en el marco de cuya

5 El “Plan de Finalización de Estudios Secundarios” (Plan FinES) es un plan de alcance nacional del Ministerio de Educación de la Nación que surgió en el año 2008 con el propósito de dar cumplimiento a la obligatoriedad de la escuela secundaria, atendiendo en su primera versión a aquellas personas que, habiendo cursado gran parte de su escuela media, adeudaban materias que les impedían obtener su certificado de nivel.

resolución inventan modos de hacer las cosas; pero que eso se convierta en saber pedagógico es un paso diferente, es un paso que implica algún tipo de trabajo sobre la experiencia, un paso que, muchas veces, no puede hacerse al calor de la propia experiencia, porque esta es sumamente demandante y requiere enormes esfuerzos de los sujetos y, porque, además, hay un trabajo intelectual que se requiere, que no se satisface únicamente con la resolución práctica de aquello que demanda la alteración de las condiciones organizacionales. La producción de saber pedagógico requiere otra cosa, y es a esto a lo que quiero referirme en adelante.

Hay distintos enfoques que podríamos considerar para producir saber pedagógico a partir de las experiencias. En esta misma Facultad, por ejemplo, Daniel Suárez⁶ y otros colegas desarrollan todo un programa de documentación narrativa de experiencias pedagógicas, que es una manera de enfocar el asunto (véase, entre otros, Suárez, 2010). Yo voy a detenerme en lo que se hace en equipos como los que integro, lo que —siguiendo a la literatura— llamaremos investigación formativa sobre casos naturales (Riegeluth y Frick, 2000). ¿Qué entendemos por investigación formativa sobre casos naturales? Tomamos experiencias que se están desarrollando —los autores dirían casos naturales en vivo—, en cuyo diseño no hemos intervenido, pero que nos interesan porque sabemos que allí está pasando algo del orden de la producción del saber pedagógico, y los estudiamos bajo la hipótesis de que allí está teniendo lugar la elaboración de una nueva teoría. Lo que sucede es que hay que dar un salto de la invención del hacer a la producción del saber, y es en ese salto en lo que nos proponemos colaborar.

6 Véase el Programa “Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas”, que coordina en el Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria (CIDAC), dependiente de la Secretaría de Extensión y Bienestar Estudiantil de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

¿Qué implica, desde la perspectiva que asumimos como equipo de investigación, aproximarse a un caso natural⁷ para contribuir allí a la producción de saber? En primer lugar, hay que tener algún criterio para seleccionar la experiencia. ¿Qué tienen en común las experiencias que nos interesan? ¿Qué buscamos cuando nos aproximamos a un caso? ¿Por qué trabajamos allí, pensando en que esta experiencia vale la pena de ser estudiada? ¿En qué coinciden las experiencias que nos convocan? En ciertos rasgos principales.

1. La experiencia está orientada por el problema. La experiencia no surgió azarosamente; muchas experiencias surgen azarosamente, a nosotros nos interesan aquellas experiencias que surgen orientadas por el problema.
2. ¿Cuál es el problema que nos convoca? El problema que genera el saber basado en el enfoque monocrónico del aprendizaje. Nos interesan las experiencias orientadas por este problema, que se proponen alguna clase de ruptura con el aula monogrado y con sus tecnologías de enseñanza (por ejemplo, los libros de texto) y sus tratamientos homogéneos de la población escolar (por ejemplo, los sistemas de evaluación, que suponen que hay una producción estándar que es la que debe ser evaluada). Son experiencias que rompen con el aula monogrado y con las tecnologías de enseñanza que se le asocian.
3. Son, en tercer lugar, experiencias que superan de alguna manera —nos interesa conocer cómo— la indi-

7 Una aclaración importante: cualquier caso natural en el campo educativo es profundamente social; aquí, la expresión natural lo que quiere decir es que el investigador no interviene en la producción de la experiencia, no es parte de ella, se acerca a la experiencia y trabaja con los actores concernidos por la experiencia, involucrados en ella, para intentar colaborar en la producción del saber que allí se produce.

vidualidad del trabajo docente y, sobre todo, la visión técnica del trabajo docente, en tanto reponen la visión del trabajo docente como un trabajo intelectual, como un trabajo político, como un trabajo social y colaborativo. No se trata de que un docente inspirado le encuentre la vuelta al problema, no se trata del premio al maestro destacado,⁸ sino que se trata de colectivos docentes buscando de manera conjunta dar respuesta al problema que identifican en el aula monogrado.

4. Son experiencias que buscan el modo de fabricar situaciones que permitan a los sujetos a los que se dirigen las experiencias, a los alumnos, alumnas, a las familias que están allí, tomar el riesgo de aprender, de meterse en la experiencia de aprender, no simplemente tratar de cumplir con una demanda escolar, sino enrolarse en el desafío de aprender.

Hay en estas experiencias invención del hacer; el punto, para mí es, cómo pasar de la invención del hacer a la producción de saber. Incluso puede decirse que son experiencias que se plantean interrogantes sobre las potenciales insospechadas que tiene la forma escolar. Voy a poner un ejemplo que seguramente permitirá comprender. Quienes hemos estudiado durante algún tiempo la problemática curricular, hemos aprendido acerca de cómo el curriculum escolar es una herramienta de inculcación de una cierta manera de ver el mundo, de un cierto particularismo devenido universalismo cultural (Martuccelli, 2009) por vía de su transformación en contenido curricular. Muchas de las experiencias que es-

8 Referencia a incentivos que destacan el carácter individual del trabajo docente. Entre ellas, ha cobrado cierta notoriedad el Global Teacher Prize (también conocido como “el Nobel de la Educación”), un premio de un millón de dólares estadounidenses que otorga anualmente la Fundación Varkey a un/a maestro/a excepcional que —a criterio de la “academia de jueces” que convoca la fundación— ha realizado una contribución sobresaliente a su profesión.

tudiamos nos han enseñado que con ese curriculum escolar hay mucho para hacer, que se lo puede transformar en una herramienta que oriente a transmitir algo distinto.⁹ Muchas de estas experiencias se hacen una pregunta por la potencialidad insospechada que tiene la forma de lo escolar, de la que todavía no hemos aprendido del todo cómo desplegar todas sus posibilidades.

Para cerrar, una precisión sobre lo metodológico. Esta aproximación basada en el estudio de casos naturales supone recoger y analizar lo que se produce allí como experiencia, con técnicas de lo más clásicas (observaciones, análisis documental, entrevistas en profundidad), con mucha presencia en terreno, en una búsqueda que se dirige a identificar aquellos aspectos particulares de la experiencia que promueven el aprendizaje o que lo impiden (porque también se aprende de lo que no funciona, de lo que sale mal), y a encontrar maneras de perfeccionar, de mejorar, de formular de otro modo aquello que aparece como un aspecto de la experiencia que impide el aprendizaje. Incluye además lo que la metodología denomina comprobaciones de miembros, un proceso por el cual se devuelve a los actores que están participando de la experiencia la interpretación que se está haciendo, de modo que, en el intercambio con ellos, se pueda incrementar la validez del conocimiento que se busca hacer emerger. Esa validez no es la validez clásica de la metodología experimental, sino que se sustenta en el diálogo con los actores, porque estamos cada uno, los actores y los investigadores, tratando de contribuir a la formulación de aquello que se produce como saber. Se trata, para decirlo con precisión, de contribuir a de-

9 Hay en nuestro país una experiencia —que no está sistematizada— de elaboración de otros currículos, incluso en sede estatal. En este país ha habido y sigue desarrollándose una disputa sobre ciertos contenidos del proyecto cultural que vehiculiza la escuela: sobre cómo trata la escuela los problemas vinculados con los pueblos indígenas, sobre las cuestiones vinculadas a la memoria, a los derechos humanos, sobre la educación sexual integral.

sarrollar conjuntamente la teoría que haría inteligible lo que está ocurriendo en esa experiencia.

Una aproximación metodológica como la que describo trata de contribuir a examinar el problema de la monocronía en el ordenamiento usual del conocimiento didáctico, de contribuir a sistematizar los aprendizajes relevantes que nos dejan estas alternativas en tanto desafían la monocronía, y también de contribuir de alguna manera a esta otra discusión, que es la que estoy planteando aquí: la discusión acerca de los problemas que se presentan cuando queremos producir conocimiento pedagógico en experiencias que se proponen romper con la monocronía.

Referencias bibliográficas

- Martuccelli, D. (2009). Universalismo y particularismo: mentiras culturalistas y disoluciones sociológicas. En Tenfi Fanfani, E. (comp.), *Diversidad cultural, desigualdad social y estrategias de políticas educativas*. Buenos Aires, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- Riegeluth, C. y Frick, T. (2000). Investigación formativa: una metodología para crear y mejorar teorías de diseño. En Riegeluth, C. (ed.), *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción*. Parte II. Madrid, Santillana.
- Suárez, D. (2010). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de indagación–acción–formación de docentes. En Passeggi, M. C. y De Souza, E. (comps.), *Memoria docente, investigación y formación*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Terigi, F. (2010). La invención del hacer. Estudio cualitativo sobre la organización de la enseñanza en plurigrados de las escuelas primarias rurales. En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, año XVII, núm. 2, pp. 75-88.
- _____. (2017). Trayectorias escolares: aportes para el análisis de la escolarización secundaria. En Filidoro, N. et al. (comps.), *Pensar las prácticas educativas y psicopedagógicas. I Jornadas de Educación y Psicopedagogía*, pp. 87–101. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- _____. (2018). Trayectorias escolares. La potencia de un constructo para pensar los desafíos de la inclusión educativa. En Filidoro, N. et al. (comps.), *Miradas hacia la educación inclusiva. II Jornada de Educación y Psicopedagogía*, pp. 33–56. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Prácticas y teorías orientadas (interpeladas) por una ética de las consecuencias

Perla Zelmanovich

Introducción

Muchas gracias por la invitación. En especial a Norma Fildoro que fue quien me contactó, muy agradecida de estar aquí. Voy a compartir una experiencia de investigación vinculada a mi propia práctica. Está centrada en mi trabajo en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la UBA, donde ejerzo como profesora en las carreras de profesorado. La materia que dicto y en la que se basa la experiencia es Psicología y aprendizaje, sub-área adolescencia, en la que tanto los contenidos como el dispositivo de trabajo están orientados por el psicoanálisis. Se inspira en una perspectiva teórico/metodológica que llevamos adelante en la investigación y formación de profesionales y docentes que se desempeñan en distintos roles y funciones, desde el Programa de Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas. Aportes para abordar el malestar educativo actual en la FLACSO Argentina.¹ Para situar mi presentación en la convocatoria del panel —Inter-

1 Cfr. <http://psicoanalisisyeducacion.flacso.org.ar/>

pelar teorías, prácticas y regulaciones— decidí inscribirla en uno de los planteos que figura en la fundamentación de estas terceras Jornadas: “... [la] necesidad de una formación donde las prácticas psicopedagógicas se configuren entramadas con la educación, en términos de complejidad, esto es, que no puedan ser definidas por fuera de este encuentro...”.

Esta invitación me llevó a la manera en que vamos pensando la relación entre teorías y prácticas que atienden la incidencia de los factores psíquicos en la formación, tanto de docentes como de otros profesionales ligados a lo educativo. En particular investigamos la fertilidad y pertinencia del psicoanálisis en una perspectiva transdisciplinaria para pensar y abordar el malestar educativo actual.

La inclusión de lo “psi” en educación, a partir de una ética de las consecuencias

Llamé a mi presentación Prácticas y teorías orientadas (interpeladas) por una ética de las consecuencias, dado que esta última es una expresión que se utiliza en Psicoanálisis, que contribuye a posicionarse con la teoría en las prácticas que desarrollamos, atendiendo especialmente a las inevitables diferencias que se presentan entre y en las situaciones que se abordan. Invita a la/os profesionales a situarse en una posición abierta a ser interpelada por esas diferencias y por las contingencias que se van presentando.

No se trata de hacer encajar la experiencia en los presupuestos teóricos, sino dejarse orientar por los efectos que las prácticas —que siempre traen sus novedades— van suscitando. Las subjetividades involucradas son pensadas en una trama de la que participan lógicas institucionales y sociohistóricas particulares, pulsiones amables y también mortíferas. Esto nos lleva a quienes intervenimos desde el campo psi en

el terreno educativo, a tener en cuenta de qué manera juegan las diversas variables involucradas. De lo contrario, el riesgo es psicologizar y desatender lo mortífero que puede estar en juego en la lectura de los problemas y en las intervenciones. La tentación puede ser cargar todo a cuenta de los sujetos que se presentan “desregulados”, las niñas y niños, y quienes transitan sus adolescencias. Puede ser un atajo que suele alimentar la desresponsabilización de quienes encarnan las funciones profesionales.

Contemplamos las regulaciones —uno de los términos sobre los cuales nos invita el panel a conversar— a partir de la lectura de sus avatares en cada situación, en cada escena en estudio, ingresando por aquello que no anda. Lo que suele emerger como desregulación subjetiva en una niña, un niño o un joven, requiere ser pensado necesariamente con relación a las regulaciones que buscan establecer o producir las normas escolares, así como las legalidades culturales y sociales. De allí que pensamos los aportes del psicoanálisis en una perspectiva transdisciplinaria, que nos permite problematizar con los aportes de la pedagogía y de otras ciencias sociales un objeto de cruce: las regulaciones y desregulaciones subjetivas en un escenario escolar situado, en coordenadas temporales y espaciales particulares.

Pongamos el caso de un niño que no puede dejar de entrar y salir del aula, que no puede atenerse a la regulación escolar que indica que se sale del aula en el recreo. Ante ello nos preguntaremos, ¿qué inquieta al niño?, ¿a qué responde esa “solución paradójica” que encuentra en el entrar y salir?, ¿qué rasgos de la regulación de los tiempos en la escuela y de los modos de gestionarlos podrían estar incidiendo en sus dificultades para encontrar otra solución posible?, ¿cómo podrían estar jugando las condiciones del tiempo acelerado, del “llame ya”, que impregna la vida cotidiana del niño en esta época?

Son preguntas que interpelan un entramado de regulaciones, lo cual nos lleva a ir más allá de las intenciones que toda educación busca regular y que cada docente y cada profesional se propone al afrontar su función. Poner en foco aquello que efectivamente acontece a un niño en su contexto de producción orientado por una ética de las consecuencias, puede contribuir a no despistarse respecto de las múltiples dimensiones en juego y los diversos sujetos con quienes nos toca trabajar, que no será solo con el niño, quien muestra apenas la punta del iceberg con su propia desregulación.

Interpela a quien lee dicha trama desde la cual pondera de una u otra manera cómo interviene lo sintomático relativo a cada una de las dimensiones, que incluye también la propia intervención. Así una docente convencida de que el niño no debería estar en esa escuela porque le resulta imposible atenerse a las normas, cuando en un dispositivo de conversación puede escuchar de parte de una compañera que en su clase puede esperar toda la hora, llega a preguntarse “¿no seré yo el problema?”. Ni en el niño ni en la maestra exclusivamente está el problema. Habrá que construirlo con el aporte de ambas maestras, al menos, leyendo qué pone en juego el pequeño con una y con otra. Preguntarse por la propia implicación contribuye a discernir las responsabilidades en juego, también la del propio niño, con las diferencias que implican por su condición de tal, las posibilidades de responder por sus propios actos. En esas posibles implicaciones se va poniendo en juego una “ética” de las consecuencias. Partimos de entender que lo sintomático también atañe a la institución, a la cultura y a los profesionales. Lo sintomático es la manera de interpretar y de arreglárselas de cada quien con lo que no anda en el trabajo educativo en un momento histórico y cultural determinado.

Dejo planteado hasta aquí que el abordaje de “lo psíquico” en una práctica vinculada al campo educativo orientado por

una ética de las consecuencias, puede contribuir a pensar a un sujeto con sus desregulaciones en un entramado subjetivo, institucional–educativo, sociohistórico y cultural particular, y favorecer la implicación de los actores involucrados.

Voy a presentar, a continuación, tres cuestiones que me permiten argumentar las implicancias que puede tener orientarnos por una ética de las consecuencias.

Investigar los modos de pensarse en el vínculo educativo

Investigar la experiencia que se inició hace algo más de diez años en una universidad pública supone también ir más allá de las intenciones que me propuse cuando encaré mi programa de trabajo con estudiantes de profesorado de exactas, a saber: ... que las y los futuros docentes de escuela media, o quienes ya están en actividad, puedan pensarse en el vínculo con quienes transitan sus adolescencias. Desde un comienzo tuvo la intención de propiciar un descentramiento de la mirada ubicada “en” las y los adolescentes, para que pudieran pensarse desde la función docente en el vínculo educativo “con” estudiantes que transitan sus adolescencias. El deslizamiento que va desde “pensar en” a “pensarse con” involucra una concepción de sujeto que se produce desde el inicio en un lazo con un otro, lazo de cuidados particularizados y de un deseo que no sea anónimo, ineludible para la supervivencia humana (Zelmanovich y Minnicelli, 2012).

Se recogen desde la formación las consecuencias que tiene para la constitución de un sujeto un lazo de deseo que se configura para los humanos como un lazo de lenguaje, y que en la escuela se especifica en el vínculo educativo (Zelmanovich, 2018a). También se recogen las consecuencias estigmatizantes, patologizantes y normalizadoras de los enfoques que a la hora introducir aspectos de orden psicológico en la forma-

ción, centran la mirada solo en el individuo, pero que, paradójicamente, dejan afuera al sujeto. Ubicarlo por fuera de los vínculos en los que emerge, contribuye desde la formación a instalar posiciones docentes y profesionales, que más allá de las buenas intenciones, suelen alimentar la fijación a las soluciones sintomáticas que cada quien encontró para arreglárselas con aquello que le desborda y le produce sufrimiento. Así Aylin, una estudiante de tercer año de escuela secundaria interpelada ante su negativa a escribir en una clase de historia, refiere que no se la puede obligar porque ella “es” disléxica. Una dificultad se convierte una marca de identidad y en una coartada que limita sus posibilidades de abrirse al juego de otras posibilidades con el lenguaje, con la cultura y con los otros. Encontramos efectos de fijación producidos por una proliferación indiscriminada de diagnósticos preestablecidos para nombrar aquello que no anda, que le quitan posibilidades al sujeto y a los profesionales. Otras formas que adopta en la actualidad la lectura centrada en el individuo por fuera de las relaciones en las que se va produciendo, es la tendencia a generalizar la causa de los problemas en el organismo, desvirtuando incluso de esta manera, por ejemplo, algunos avances de las neurociencias, entre otros aportes de la medicina que podrían ser valiosos para algunas situaciones particulares, pero que no son generalizables. Del mismo modo la intervención orientada a suprimir manifestaciones conductuales apelando a la intelección, a la voluntad y al control de las emociones por parte del sujeto, deja por fuera la pregunta necesaria acerca de “qué” altera o “qué” aquieta la conducta o emoción de un niño, una niña o de un/a joven (Zelmanovich, 2017).

El tropiezo que supone deslocalizar la causa de los lazos mortificantes de los que intenta (fallidamente) separarse el sujeto, deja en penumbra la particularidad de aquello que está en juego para un sujeto, lo cual le resta posibilidades tam-

bién a la intervención educativa. Ubicar ante “qué” situaciones, palabras, miradas o presencias el cuerpo de Martina se inquieta, se distrae y más aún, qué atrae su atención, aunque sea fugazmente, orientó a hacerse pie en su gusto y facilidad para las ciencias. La niña pasó de ser la ADDH² (Zelmanovich, 2008) y la agresiva con sus pares, a ser la representante del grado para competir en las olimpiadas nacionales. Ubicar que la “competencia” con sus compañeras/os por la atención de la maestra, era la particularidad en la que se sustentaba su hostilidad; y que su cuerpo se aquietaba cuando se ponía en valor su destreza con los temas de ciencias, orientó al equipo de profesionales. Tres fueron las claves: *en* qué tipo de lazo se mueve el sujeto, de qué manera puede tornarse productivo educativamente ese lazo y qué objeto cultural puede mediar para facilitararlo.

Privilegiar la clasificación a la que supuestamente pertenece no sólo le resta posibilidades al sujeto sino también al abordaje docente y de otros profesionales que intervienen. Restringe las oportunidades del niño de situarse desde otro lugar y encontrar otras soluciones para mitigar su sufrimiento, en este caso, con los recursos que la escuela tiene para ofrecer a partir del encuentro con algunas producciones culturales, entre pares y con otros adultos en el vínculo educativo.

En el caso de la escuela secundaria a la que está orientada la formación en la experiencia que estamos estudiando, la causa de lo que no anda suele depositarse en los encargos que formula la institución escolar o bien en el sujeto y su entorno familiar: “es que tiene una familia disfuncional” —se suele escuchar por ejemplo en sala de profesores—, o “qué querés que haga, tengo que terminar con el programa”. Una

2 Por su sigla en inglés *Attention Deficit Disorder with Hyperactivity* (ADDH), en español: Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH).

cuota de verdad hay en cada una de esas apreciaciones, algo no funciona (inevitablemente) en lo familiar, y hay un programa establecido por la institución (necesariamente). Entre las consecuencias que fuimos advirtiendo en el transcurrir de la experiencia de formación centrada en una perspectiva de sujeto que emerge en un lazo particular, encontramos la productividad de una “posición advertida” respecto del papel que tiene la propia intervención y la potencia que puede tener el vínculo educativo, los márgenes de movimiento que esto ofrece a la tarea, con y más allá de las regulaciones institucionales y familiares. A quien está cursando la carrera de profesorado, le permite percatarse de la importancia que tiene para el trabajo con quienes transitan sus adolescencias, poder vincularse a partir de la transmisión de un deseo que no sea anónimo respecto de un objeto cultural determinado (Brignoni, 2012).

Contribuye a construir una distancia crítica respecto de cierta doxa circulante en las instituciones y en la sociedad, que tiende a buscar las soluciones en otros campos disciplinares y de prácticas, léase en la medicina o la psicopatología. Esto deja a quien cumple funciones docentes más desamparada/o, ya que los efectos que se quieren evitar (el desinterés, los exabruptos, las dificultades para sostenerse en una autoridad pedagógica que autorice) suelen retornar con mayor virulencia. Deja a quien transita su adolescencia “desenlazado”, con su soledad a cuestas y al/la docente desesperado/a o desesperanzado/a (Zelmanovich, 2011).

Los efectos producidos durante la formación, por la invitación a pensarse en el vínculo educativo como brújula con quienes transitan sus adolescencias, contó con la eficacia de “algunos” aportes específicos del psicoanálisis no todos, lo cual nos llevó a ir reconfigurando nuestro programa en función de aquellos conceptos que resultan más fértiles para leer las interferencias y despejar el terreno

para que el vínculo educativo se sostenga en su dinámica de aperturas y cierres.

Junto con la tarea de refinar la selección de conceptos, verificamos la potencia que tiene la invitación a trabajar a lo largo de toda la cursada con una escena escolar que cada cursante elige, cuya condición es que le resulte enigmática y de la cual haya participado desde algún rol determinado (docente, estudiante, etcétera). El propósito es que pueda ser pensada con una selección pertinente de conceptos apropiados para leer de qué manera intervienen las tres dimensiones a las que aludimos (subjetiva, institucional y social) en la lógica que se sostiene una escena particular en la que una estudiante, por ejemplo, se niega a quitarse los auriculares.

El dispositivo de trabajo montado sobre la base de estos dos pilares (una selección de conceptos pertinentes para leer determinadas escenas en las que se encuentran involucrada/os) mostró su incidencia en las disposiciones de la/os docentes o futura/os docentes respecto de la/os sujetos adolescentes, a la hora de pensar su lugar en los aprendizajes con una perspectiva anti segregativa. Entre las “frases épicas” o “hashtags” —así nombrados por nuestros estudiantes— recogidos de algunas de sus presentaciones finales figuran: “no es conmigo, es lo que yo represento para él”, traducía la docente, ahora cursante, ante la irrupción agresiva de un estudiante en su escena puesta a trabajar, a partir de proveerse del concepto de transferencia como una herramienta fértil para pensarse y operar ante situaciones de desborde; “hay que dejarse incomodar”, a partir de trabajar sobre los modos de reposicionamiento del adulto advertido del sufrimiento en el transitar de las adolescencias y de la extranjería que tienen respecto del mismo (Brignoni, 2012); “la faltosa”, nombre del grupo de WhatsApp que inventaron para sus intercambios entre compañeras y compañeros de cursada, a partir de ponderar la función de la falta para que el deseo se ponga en movimiento, ya sea con relación a los conte-

nidos a enseñar, o con relación a saber qué es lo que no hay que saber anticipadamente sobre aquello que les pasa o les puede interesar; falta necesaria que propicia el deseo de conocer en este campo de prácticas.

La sistematización y formalización de una experiencia que atienda a las consecuencias generadas por la misma, requiere de una disposición a interpelar las propias intenciones y las hipótesis iniciales. Se provee de una lectura de la lógica en la que se sostiene aquello que no anda en la práctica. En este caso nos enseña sobre la necesidad de visibilizar el papel central que tiene para el abordaje de la constitución subjetiva producida en lazos particulares y considerar sus avatares en el vínculo educativo.

Sobre algunas consecuencias de considerar el ineludible malestar en las prácticas educativas

El trabajo educativo está orientado necesariamente por unos determinados ideales, traducidos en intenciones y propósitos. ¿De dónde parte una ética de las consecuencias orientada por los aportes del psicoanálisis para pensar cómo intervienen esos ideales en el trabajo educativo? De la imposible eliminación absoluta una cuota de desencuentro entre los ideales y aquello que se alcanza efectivamente, con su malestar concomitante.

Verificamos que poner a rodar esta premisa en nuestro programa de trabajo, incide sobre la mortificante omnipotencia que puede generar la presión que ejercen los ideales, cuya contracara es la sensación de impotencia y no sentirse a la altura de los mismos cuando irrumpe lo inesperado, aun contando con cuidadosas planificaciones. Permite ubicar que el vínculo educativo no acontecerá sin malestar, sin desajustes, porque estos son eliminables por completo, dado que hay

un desencuentro que es estructurante para la realidad humana, en tanto seres sobredeterminados por la compleja trama de lazos institucionales y sociales en las que advenimos.

Nos proveemos de los aportes del clásico trabajo *El malestar en la Cultura*, elaborado por Sigmund Freud (1930) el cual muestra la vigencia que tiene su argumentación respecto de las tres fuentes del malestar ineliminables por completo: las fuerzas de la naturaleza; el deterioro del propio cuerpo y las relaciones con los otros. Sin embargo, y paradójicamente, al mismo tiempo las tres fuentes son generadoras de cultura. Pensemos rápidamente cuánto saber ha construido la humanidad para lidiar con estas tres fuentes del malestar. Desde el fuego hasta la arquitectura para encontrar modos de protegernos del frío; la medicina para lidiar con el deterioro del propio cuerpo; las ciencias jurídicas y la educación para lidiar con los conflictos que surgen entre las personas. Pero también podemos reparar que, aun así, siempre va a emerger algo con lo cual no se podrá lidiar, un resto que no será regulable. A su vez, esas mismas construcciones también podrán ser generadoras de nuevos malestares que impulsen nuevas invenciones. De allí que plantea el mismo autor que hay tres profesiones que son imposibles: gobernar, curar y educar. Esto no significa que no se pueda gobernar, curar o educar, sino que “no todo” es gobernable, no todo es curable y no todo es educable. Siempre nos toparemos con un límite, con un punto de imposibilidad, que contribuye a no emprender aventuras omnipotentes que puedan deslizarse hacia ciertos modos de autoritarismos empujados por unos ideales totalizantes.

Alertar sobre los puntos de imposibilidad a sabiendas que para cada quien cobran formas singulares, puede ser habilitante para la búsqueda de condiciones que permitan ampliar el campo de lo posible. Entre los imposibles con los que deben lidiar los ideales educativos, están los modos con los

que cada candidata/o a estudiante ingresó al reino del malentendido desde su nacimiento, con un cuerpo que entró en un mundo de cierto desencuentro entre lo que ese cuerpo demanda y aquello que ofrece quien lo significa, quien interpreta esa demanda: ¿por qué llora? porque le duele la panza; no, porque tiene sueño; no, porque es insoportable como el abuelo. Variaciones que irán tallando esas marcas con las que cada cuerpo llega a las aulas. Esos cuerpos que pueden parar o no parar de moverse, o por el contrario que no pueden ponerse en movimiento, son cuerpos que ya vienen significados de alguna manera y que tienen esas marcas de los modos de lidiar con la ineludible cuota de desencuentro. Para Martina, la niña de las olimpiadas, la marca de la competencia que significó la llegada de su hermano.

El desajuste habrá de reproducirse una y otra vez de diferentes maneras en cada nuevo encuentro con un otro, transferencia mediante, también a la hora de incluirse en un vínculo educativo y en un grupo de pares. La educación escolar trabaja con esas marcas, que, cuando los ideales en los que se sustenta parten de considerar que las mismas tienen que llegar configuradas de determinada manera, con ciertas regulaciones previas que tienen que estar dadas, suelen trabajar en contra de un posible abordaje, y de posibles invenciones a partir de esas marcas (Zelmanovich, 2013b). Pretender eliminar la competencia como forma de relación para Martina, activa la segregación de ella como sujeto, quien no es sin esa marca, pero que con ella puede hacer otras cosas, puede tornarla productiva.

En el trabajo con las/os estudiantes de profesorado, encontramos efectos de alivio respecto del temor a no poder concitar el interés con su materia o del miedo a no poder dominar al grupo, a medida que se instala la idea de que las marcas con la que llegan los estudiantes son diversas. Que sin ellas no es posible interesar o regular sus modos de comportarse y que, en cambio, pueden ser un punto de apoyo. En la especificidad de

la materia Adolescencia, se suma la advertencia de los diversos modos en que cada sujeto lidia con los efectos generados por la pubertad (Brignoni, 2012), los cuales incrementan la posibilidad de que emerjan los desajustes. Es una verdad de Perogrullo, sabemos que nunca la regulación va a ser total. Sin embargo, hay una ilusión a la hora de planificar, por ejemplo, de que las cosas van a ser como esperábamos, aunque siempre algo desborda. Es allí donde encuentra su fertilidad la idea de que el malestar en la cultura es ineliminable por completo, pero que, no obstante, es tratable, abordable educativamente.

Solemos invertir la frase para plantear entonces que “porque hay malestar hay cultura”, porque hay desencuentro hay invenciones para lidiar con ello. La productividad generada por la lectura de los detalles de una escena radica en que expande las posibilidades de pesquisar indicios de marcas singulares de dichos desencuentros, que pueden orientar un modo de intervenir o de no hacerlo. Trabaja sobre la disposición a poder leer las marcas más allá del punto de partida ideal que se espera, para construirlo como punto de apoyo en tanto son marcas del deseo de esos otros que fueron inicialmente significando al sujeto y forjando maneras de satisfacción singulares, singularísimas, que orientan el interés y las formas de búsqueda de satisfacción.

Tomar en cuenta que el malestar es efecto de los desajustes inevitables, permite situar que la educación escolar se ocupa de ofrecer herramientas para poder hacer con las propias marcas ampliando el campo de posibilidades para el sujeto.

El consentimiento subjetivo entre las marcas previas y los objetos culturales que mueven el vínculo educativo

Si la formación contribuye a estar advertidas/os sobre la presencia de la otredad radical que supone la manera de sa-

tisfacerse de cada sujeto con el cual trabajamos, habrá más chances de conquistar el consentimiento subjetivo para recibir la nueva oferta hecha de números, letras, historias o fórmulas.

Es difícil que un sujeto pueda dar su consentimiento — que no es equivalente a la obediencia— si no se toman en consideración esas particularidades que hacen a su otredad radical. No es posible hacer nada “sin” o “en contra de” las modalidades de satisfacción, aunque sean paradójicas porque generen sufrimiento, como ser segregado de un grupo o de una escuela. Se hace más evidente en quienes presentan más dificultades para incluirse en las regulaciones que propone la escena escolar. De allí que hablar de integración, puede deslizarse hacia la pretensión de que esa otredad radical desaparezca para integrarse a un modo de satisfacción estándar. En cambio, la inclusión es en un vínculo que toma nota de esas otredades radicales y de los modos de hacer con ellas, con la mediación necesaria de un objeto. En un comienzo, en su objeto ligado al cuerpo, el que es fuente de satisfacción (la boca, la mirada, la voz...), que puede desplazarse, sublimarse con un objeto cultural. Con la marca que liga a un sujeto al objeto mirada como fuente de satisfacción, se puede abrir, por ejemplo, la posibilidad de un recorrido hacia la satisfacción a través de la pintura; con una ligazón especial al objeto voz, se puede abrir la inclinación al canto. Son apenas algunos ejemplos que hacen elocuente la idea de que hay resortes que dan sustento al consentimiento subjetivo respecto de algunos aprendizajes y no a otros.

¿Cuál es el papel, entonces, del objeto cultural? Llegados a este punto, el trabajo transdisciplinario que venimos desarrollando con la pedagogía, en particular con algunas herramientas de la pedagogía social (Núñez, 2003), muestran como eje central la oferta cultural en tanto punto de encuentro entre el agente y el sujeto de la educación. El recorrido

hacia el encuentro con el objeto de conocimiento, mientras oficie como causa de deseo para el agente de la educación por su particular relación con el mismo, permitirá que algo del consentimiento a dejarse enseñar y a aprender pueda llegar a ocurrir. Ante la pregunta: ¿qué te llevó a elegir la biología, o la matemática, o la física como carrera? encontramos con frecuencia, que fue la transmisión del entusiasmo, del deseo de un determinado profesor o profesora el que orientó hacia ese objeto (Zelmanovich, 2013a).

El vínculo educativo representado por Violeta Núñez (2003: 28) a partir de un triángulo que incluye esos tres elementos, pero que está abierto por su base, muestra la necesidad de que la línea imaginaria que va del agente al sujeto quede liberada. La misma tiende a cerrarse cuando la mediación del objeto queda reemplazada por los juicios previos, las presunciones respecto de cuál va a ser el modo y los tiempos en que el sujeto podrá dar su consentimiento para ligar su subjetividad a algunos objetos del mundo de la cultura y de la ciencia.

Liberar esa base involucra una operación de separación necesaria en la operatoria del vínculo educativo. Por una parte, cierta separación del lado del sujeto respecto de las modalidades de satisfacción iniciales, primarias y paradójicas para poder conquistar otras (de la competencia por la madre, a la competencia con sus pares, a competir en las olimpiadas para Martina) y, por otra, una separación de ciertas consideraciones previas del lado del agente de la educación (que pueda declinar el techo que impone el diagnóstico de ADDH). Cuando esa base se cierra, el consentimiento subjetivo se ve interferido, y que se expresa en el desinterés o en el exabrupto, por mencionar algunas de las modalidades que insisten en la escena escolar.

Oposicionista o negativista desafiante: una categoría que cierra posibilidades al vínculo educativo

Comenzamos a indagar recientemente una de esas operaciones de cierre en la base del triángulo: el diagnóstico trastorno oposicionista desafiante (TOD) o negativista desafiante (TND). Lo venimos escuchando con mayor insistencia en las escenas que ponen a trabajar alguna/os estudiantes que ya están en ejercicio al momento de cursar la materia. Se ha tornado hábito darle credibilidad a la información que circula en internet relativa a las categorías diagnósticas, por parte de docentes, familias y profesionales. Interpelar estas “creencias” forma parte del trabajo en la formación de profesores, el que cuenta con un módulo destinado específicamente al tema.

En la Wikipedia, el primer sitio que suele aparecer cuando se busca la categoría TND o TOD, se presenta de la siguiente manera:

El trastorno negativista desafiante (TND), también denominado “trastorno oposicionista desafiante” (TOD) o “trastorno de las ansias de libertad”, es una categoría nosológica incluida en el Manual Diagnóstico y Estadístico (DSM-IV) de la American Psychiatric Association, donde es descrito como un patrón continuo de comportamiento desobediente, hostil y desafiante hacia las figuras de autoridad, el cual va más allá de la conducta infantil normal. (Trastorno negativista desafiante, s.f.)

Como tantos otros trastornos que figuran en dicha enciclopedia, se describen indicios que tienden a universalizar y a simplificar situaciones de muy diversa índole, cuyas causalidades son diversas.

Para cumplir los criterios del DSM-IV-TR, deben tomarse en cuenta ciertos factores. Primero, el desafío debe ser lo suficientemente severo como para interferir con su habilidad para funcionar en la escuela, hogar o la comunidad. Segundo, el desafío no ha de provenir de algún otro trastorno, tal como la depresión, ansiedad o un trastorno de conducta de mayor severidad (de tal manera que entonces no sería un trastorno en sí sino parte del otro trastorno). Tercero, las conductas problema de la niña o niño han estado sucediendo por lo menos durante seis meses. (Trastorno negativista desafiante, s.f.)

Sobre esta base se especifican criterios diagnósticos que eluden la atención a la singularidad de las situaciones multidimensionales en las que emerge el tipo de fenómeno que se describe.³

Un patrón de conducta negativista, hostil y desafiante que ha durado al menos seis meses, durante los cuales cuatro o más de los siguientes comportamientos están presentes: Pierde los estribos con frecuencia; No le agrada trabajar en actividades pedagógicas; Discute con adultos frecuentemente; Desafía activamente o rehúsa acatar las peticiones o reglas de los adultos, con frecuencia; A menudo deliberadamente irrita a los demás; A menudo culpa a otros de sus errores o mala conducta; Con frecuencia aparece enojado y resentido; Con frecuencia se muestra rencoroso o vengativo; La alteración en la conducta causa un impedimento clínicamente significativo en su funcionamiento so-

3 Considerése cumplido un criterio solo si el comportamiento ocurre más frecuentemente de lo que es típico para individuos de una edad y nivel de desarrollo comparables.

cial, académico u ocupacional. Las conductas no ocurren exclusivamente durante el curso de un trastorno psicótico o del estado de ánimo. No se cumplen los criterios para trastorno disocial y, si el individuo tiene dieciocho años o más, los criterios no se cumplen para el trastorno de personalidad antisocial.

Y finalmente concluye:

Si el niño o niña cumple al menos cuatro de los anteriores criterios, y estos interfieren con su vida normal, entonces técnicamente cumple con la definición.

Esta última afirmación se traduce en la certeza de algunas familias y profesionales respecto de “qué tiene mi hijo”, “qué tiene mi alumna”. Es una manera de ponerle un nombre a lo que no anda, como se señaló al comienzo de este artículo, que lejos de ser habilitante, suele obturar las posibilidades de inclusión de los sujetos con sus modalidades particulares en un vínculo educativo. No desconocemos las dificultades que ocasionan estos modos de posicionarse frente al otro por parte de alguna/os estudiantes. La propuesta es comenzar a explorar las razones por lo que se empieza a presentar como una aparente epidemia: se oponen, se niegan y desafían. Se trata de comprender en la trama de las tres dimensiones que venimos planteando, en qué medida se verifica y por qué una mayor incidencia en este momento histórico, de ese tipo de manifestaciones que llevan a nuevos modos de ser nombrados bajo la forma de diagnóstico con todo lo que ello implica. Iniciando nuestra exploración, entendemos que puede ser fértil reparar en qué medida lo que orienta esta lectura diagnóstica, es conquistar la obediencia del sujeto, que, como ya dijimos, no es sinónimo de consentimiento.

Veamos dos breves viñetas recogidas a partir de nuestra investigación. Dos profesoras, una de Biología y otra de Matemática comparten sus escenas en las que este diagnóstico aparece como respuesta de la escuela para afrontar sus dificultades y el malestar generado por las actitudes de dos jóvenes.

La profesora de Biología describe que tiene una estudiante con la que le es imposible trabajar, no la deja dar clase. Cuando consulta con las autoridades le dicen que es una opositorista desafiante, que no se preocupe, que ella siempre es así. Esto en algún punto la tranquiliza. Sin embargo, comenta: “pero no me dicen qué tengo que hacer y cuando les pedí que me orienten, lo que me plantean es que me ponga firme, muy firme, porque es opositorista desafiante y tengo que oponerle al desafío la firmeza”. Va probando esta estrategia y se da cuenta, ética de las consecuencias, que cuanto más firme se pone, mayor es el desafío. Comenta que va encontrándole la vuelta y se va sirviendo a partir del trabajo que hacemos, de algunos contenidos de la materia para poder pensar su trabajo contemplando: las marcas previas que muestra la joven, qué le oferta con su materia y los efectos que tiene el modo en que ella la considera a partir de cómo se la nombra. Lejos de oponerle firmeza, le propone una pausa, conversar en el recreo, para retomar luego el trabajo. Dice la profesora, estar ahora a la pesca de qué cosas le interesan a la joven, en qué materia le va mejor, con qué temas se engancha más y cuáles rechaza. Una idea operativa, le resultó entender que, si al síntoma le vamos de frente, el sujeto se afirma en el mismo, y que, en cambio, es necesario un rodeo para abordarlo (Brignoni, 2012). Esto permitió que vaya conquistando cierta regulación a partir de tratar de otro modo esa marca particular expresada como desafío y por esa vía cierto consentimiento al vínculo educativo.

La regulación subjetiva orientada por una ética de las consecuencias, con algunas herramientas conceptuales le permitieron establecer una distancia crítica respecto de la doxa escolar.⁴ Veamos la segunda escena en el marco de la misma cursada (segundo cuatrimestre de 2018):

4 Hemos señalado en Zelmanovich y Scotti (2018) la distancia crítica respecto de la doxa, como una de las variables que intervienen en la posición subjetiva-profesional.

Marina, es profesora de matemáticas y la escena que trae para trabajar es la de un estudiante que, de pronto, sin aparente motivo alguno, sale detrás de una compañera y en la puerta del aula la empuja y le golpea la cabeza contra el piso. El joven está diagnosticado como opositorista desafiante. Al ser preguntado por la profesora por qué hizo eso, dijo que fue "porque lo miró mal", que ella siempre lo mira así, y que esta vez se cansó. Marina refiere que en sala de profesores sus colegas le preguntan qué hace con ese chico que es un insoportable, para que con ella se porte bien y rinda bien en su materia. Responde a sus colegas que ese chico le resulta una persona simpática y que, cuando se pone un poco pesado, lo deja que se le pase, se le acerca y le habla del tema que están viendo, o le pregunta qué le anda pasando. El episodio ocurrido con su compañera, le dio a Marina una pista respecto de qué lo exacerba y qué lo aplaca en la relación con ella: la mirada. Esto no le quita responsabilidad al sujeto respecto del modo en que lidia con sus marcas, con sus dificultades, pero le permite a la profesora afirmarse en una modalidad de vínculo que favorece el trabajo educativo.

El tiempo de comprender aquello que vemos, en las dos escenas puso en marcha dos hipótesis de trabajo diferentes frente a dos sujetos diagnosticados con la misma categoría.

En un caso, se pudo empezar a ubicar la presencia de un otro excesivo para la joven que, encarnado en la profesora de biología, al ponerse firme replicaba esa marca con la cual la joven lidia y que se repite de manera automática en el vínculo educativo. En el otro caso, se empezó a pensar que se trataba de un tipo de mirada la que estaba en juego, de un espejo deformante encarnado en la mirada de la compañera, que precipitó el exabrupto. A la inversa, un espejo sosegante era el que le devolvía la profesora.

Iniciando nuestro trabajo de indagación a partir de lo que va aconteciendo en cada escena, ética de las consecuencias mediante, advertimos que respecto de la regulación subjetiva de quienes se presentan oponiéndose, negándose, desafiando, puede estar en juego la dialéctica entre alienación y separación (Zelmanovich, 2019 [2014]), una de las operaciones fundantes de la subjetividad. En particular una cierta separación respecto de los modos de tratar las propias marcas respecto de la consistencia excesiva del otro.

Consistencia–inconsistencia; obediencia–consentimiento subjetivo; el papel de la mirada en la época, son algunos de los tópicos que nos invitan a explorar estas escenas. Qué hacer con la mala mirada, qué hacer cuando el otro se nos presenta (del lado del chico y de la chica) de un modo tan contundente. Comenzamos a situar también ante este tipo de situaciones, la potencialidad que tiene pensar al sujeto en el marco de los lazos en los que emerge y en los vínculos que buscamos producir para el trabajo educativo, ya sea desde funciones docentes, psicopedagógicas o, como en esta experiencia, desde la formación de profesoras/es de escuela media.

Referencias bibliográficas

- Brignoni, S. (2012). *Pensar las adolescencias*. Barcelona, UOC.
- Freud, S. (2006 [1930]). El malestar en la cultura. En *Obras Completas*, vol. XXI. O.C. Buenos Aires, Amorrortu.
- _____. (2006 [1932]). ¿Por qué la guerra? En *Obras Completas*, vol. XXII. Buenos Aires, Amorrortu.
- Núñez, V. (2003). El vínculo educativo. En *Reinventar el vínculo educativo*, Tizio, H. (comp.). Barcelona, Gedisa.
- Zelmanovich, P. (2008). Variaciones escolares. En *Revista L'Interrogant. Fundació Nou Barris per a la Salut Mental*, núm. 8.
- _____. (2011). La formación de profesores entre saber y conocimiento. Un abordaje de la posición subjetiva/profesional. En *Estilos da Clínica. Revista sobre a infância com problemas*, vol. 6, núm. 2.
- _____. (2013a). Lidiar con la apatía: un hilo de deseo que se teje entre enseñantes y aprendientes. En *El monitor de la educación*, núm. 30. *Dossier: Salud, cuidado y compromiso docente*. Ministerio de Educación Ciencia y tecnología de la Nación. Argentina. En línea: <<http://elmonitor.educ.ar/secciones/dossier/lidiar-con-la-apatia-un-hilo-de-deseo-que-se-teje-entre-ensenantes-y-aprendientes-1/>> (consulta: 20-06-2019).
- _____. (2013b). *Las paradojas de la inclusión en la escuela media a partir de una lectura de la posición de los docentes en el vínculo educativo: aportes del psicoanálisis a la investigación del malestar en las prácticas socioeducativas*. [Tesis doctoral]. FLACSO – Argentina, Buenos Aires. En línea: <<https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/6217>> (consulta: 20-06-2019).
- _____. (2017). Neurociencias cognitivas y educación: interrogando una agenda de prioridades. En *Conversaciones Necesarias. Anuario de publicaciones*, pp. 63-69. Buenos Aires, UNLZ. En línea: <<https://conversacionesnecesarias.org/2017/07/18/neurociencias-cognitivas-y-educacion-interrogando-una-agenda-de-prioridades/>> (consulta: 20-06-2019).
- _____. (2018). Dispositivos para abordar el malestar docente ante el desamparo subjetivo. En Zapata Ospina, B. et al., *Subjetividades y prácticas socioeducativas de los conflictos y las violencias en la educación infantil*, pp. 195-210. Medellín, Publicar-T. En línea <https://issuu.com/boletin_marc_tdea/docs/libro_educacion_infantil> (consulta: 20-06-2019).

_____. (2019 [2014]). Clase 4 del Seminario I. Especialización “Psicoanálisis y prácticas socioeducativas. FLACSO – Argentina. *La constitución del sujeto en un tiempo lógico y discontinuo, en los desfiladeros de dos operaciones: alienación separación*. En línea <flacso.org.ar/flacso-virtual> (consulta: 20-06-2019).

Zelmanovich, P. y Minnicelli, M. (2012). Instituciones de infancia y prácticas profesionales: entre figuras de segregación y dispositivos de inscripción simbólica. En *Propuesta Educativa*, año 21, vol. 1, núm. 37, pp. 39-50.

Zelmanovich, P. y Scotti, M. (2018). *Para abordar el malestar en las prácticas socioeducativas. A través del Cine en diálogo con el psicoanálisis*. Rosario, Homo Sapiens.

Fuentes electrónicas

Trastorno negativista desafiante, (s.f.). En *Wikipedia*. En línea: <https://es.wikipedia.org/wiki/Trastorno_negativista_desafiante> (consulta: 20-05-2019).

Mesa 3: Interpelar la escuela como territorio en disputa

Presentación

Patricia Klin, coordinadora

Llegamos a esta última instancia de las III Jornadas en Educación y Psicopedagogía. Hemos compartido en las mesas anteriores, diferentes experiencias de inclusión escolar, actualizaciones teóricas y encuentros entre docentes y psicopedagogos ocupados en crear instancias educativas e intervenciones pensadas para favorecer los aprendizajes de los alumnos.

Nuestra Mesa tiene por título "La escuela como territorio en disputa". Nombre potente cuando nos referimos a dos instancias que se ocupan del *aprender* de niños, adolescentes y adultos, que habitan la institución *escuela* y transitan sus aulas para apropiarse de saberes, establecer lazos sociales en una constante negociación de significados y en la construcción de la propia identidad como escolar.

Es la escuela, ese espacio público, donde se ofrecen objetos y conocimientos culturales. Se instituye como representante del discurso social, como un ámbito donde se establecen relaciones con los otros pares y adultos, organizando una red de transferencias que inciden de alguna manera en el proce-

so de subjetivación de los actores sociales. Es en este espacio donde los niños —sujetos en crecimiento— juegan y “se juegan” en un constante devenir entre los deseos y las normas instituidas, las costumbres, saberes y tradiciones.

¿Instituciones con bordes y desbordadas?

¿Instituciones formativas con un mandato homogeneizador a pesar de las diferencias del capital cultural de cada niño?

¿Instituciones que no saben cómo alojar a los niños que rompen con la lógica tradicional del “buen alumno” y sorprenden... inquietan... violentan?

¿Instituciones entre paredes, pero atravesadas por las redes que atrapan tanto o más que las propuestas escolares?

¿Instituciones subjetivantes en un contexto complejo, cambiante, demandante y hasta por momentos lo suficientemente caótico que requiere de una tregua para pensar / pensarlo / pensarnos en nuestro quehacer profesional?

En este contexto hablamos de *diversidad*, decimos desde el discurso aceptar la heterogeneidad en las aulas, pero en los hechos parecería que se quiere invisibilizar las diferencias cuando las preguntas que surgen en los encuentros escuela-profesionales psicopedagogos son: ¿qué diagnóstico tiene el alumno? ¿Qué hacemos cuando la nena/nene no responde a la media o a las resoluciones legales vigentes para aprobar? ¿Cómo abordar la dificultad con las familias? ¿Cómo debemos trabajar con estos niños? ¿Cómo trabajar con la maestra integradora? ¿Es la escuela para este nene/a?

Otras son las cuestiones que nos hacemos desde la instancia profesional psicopedagógica: ¿qué respuestas acercamos desde las prácticas psicopedagógicas? ¿Ofrecemos una categoría diagnóstica según síndromes para responder a la demanda institucional pero que poco aportan para delinear tratamientos psico-educativos específicos? ¿Qué decir de manera prudente para acompañar el trabajo docente espe-

cífico evitando las resistencias e incertidumbres ante las dificultades que se presentan en los alumnos?

Y siempre volvemos a repensar la escuela y las aulas... porque es allí donde los alumnos aprenden “con” los otros transitando espacios comunes, con representaciones compartidas e identificándose con los discursos que en ella se enuncian y desde donde interpelan a la sociedad que... ¿los cobija? Una escuela que se presenta como espacio para el desarrollo personal donde se entrecruzan diferentes dimensiones que remiten a otros contextos ampliando fronteras más allá de sus paredes

También volvemos nuestra mirada al ejercicio pleno de las prácticas psicopedagógicas que requieren ser revisadas, actualizadas, superando posiciones patologizantes / estigmatizantes para posicionarse desde una perspectiva que aborde diferentes dimensiones en el *hacer educativo y en su intervención en las escuelas*. Nos referimos a la posibilidad de tender puentes entre lo terapéutico y lo educativo, donde el trabajo conjunto, el debate teórico y el acompañamiento pensado desde las posibilidades del sujeto educativo, acerquen significaciones que alojen a los niños, padres, pares, docentes y profesionales en un entorno de construcción de respuestas posibles.

Una psicopedagogía que bregue por el *encuentro con* una escuela que trabaje para y desde el entramado de los diferentes actores que la habitan, porque hablamos de chicos, hablamos de infancias, de adolescencias, hablamos de presente y de futuro, de procesos y cambios.

Estoy convencida de que es en los ámbitos universitarios y de formación donde debemos plantear estos interrogantes, profundizar en las teorías, interpelándolas desde las propias prácticas e ir acercando algunas respuestas sustentadas en *el derecho a la educación para todos en general y para cada uno de nuestros niños en particular*. Ir construyendo un saber que per-

mita comprender la realidad, reflexionar sobre nuestras propias limitaciones como profesionales y conformar equipos de trabajo posibilitando la apertura a nuevos interrogantes.

Para abordar estos encuentros y desencuentros entre educación y psicopedagogía, focalizando en la escuela como territorio en disputa, la profesora Nora Elichiri analiza los resultados de investigaciones que muestran cómo los grupos homogéneos tienden a obstaculizar los aprendizajes, valorando entonces los aprendizajes que consolidan acciones compartidas con otros, desde sus diferencias e intercambios de producciones cognitivas y simbólicas.

Retoma teorías acerca del aprender y de problemáticas escolares desde una mirada contextual, multidimensional e interdisciplinaria, considerando las condiciones institucionales y los sujetos involucrados.

Nos propone reflexionar sobre la exclusión educativa tomando en cuenta la trama que se entreteje entre lo pedagógico, lo social, lo político, lo económico, lo institucional y lo subjetivo. Invita a desnaturalizar la idea de un determinismo biológico y de un innatismo que justifican la desigualdad educativa y la exclusión social.

Norma Filidoro nos hace pensar en la posibilidad de un encuentro entre escuela y psicopedagogía, donde una práctica dialectiza a la otra. Sostiene que dichas prácticas requieren de un lenguaje de significados compartidos, de preguntas y respuestas abiertas que con argumentos teóricos las expliquen y promuevan así, la toma de decisiones. Nos invita a considerar la intervención psicopedagógica como proceso, cuidando a todos los agentes involucrados en el ámbito escolar, la necesidad de elegir discursos y estrategias al acercarnos a las escuelas que se presentan como propietarias de certezas y con su propio texto.

A través de la presentación de cuatro recortes de trabajo con niños escolarizados con diagnóstico de dislexia, desarro-

lla una serie de conceptualizaciones acerca de las prácticas psicopedagógicas y de la importancia de intervenir construyendo respuestas concretas relativas a las prácticas de enseñanza con los profesionales de las escuelas.

María Victoria Perales comparte su experiencia como docente y su trabajo con niños sordos. Nos acerca un breve recorrido por la historia de la educación de sordos y el paralelismo con la enseñanza de segundas lenguas. Comparte con nosotros el trabajo académico con propuestas de desarrollo del pensamiento y prácticas del lenguaje, el conocimiento del mundo, la lectura, escritura y el intercambio con otros. En esta oportunidad nos invita a pensar una propuesta de inclusión para niños sordos ¿cómo se piensan y se lleva a terreno?

A modo de apertura para la lectura de las exposiciones de las profesionales quiero retomar las palabras de Jackson, por su fuerza y su mirada optimista para llevar a cabo una acción educativa:

La educación está basada en la esperanza. Toda empresa educativa se fundamenta en la convicción que mejorar es posible, que el conocimiento puede reemplazar a la ignorancia y de que las habilidades pueden aprenderse. Quienes la practican no solo consideran posible estos cambios, sino que se comprometen a hacerlo realidad. (1999)

Referencias bibliográficas

Jackson, P. (1999). *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires, Amorrortu.

Relato de experiencia en escuelas interculturales bilingües para niñxs sordxs

María Victoria Perales

Es un placer tener la oportunidad de contarles la particular realidad que vivimos en las escuelas interculturales bilingües para niñxs sordxs.

Para iniciar me veo en la obligación de hacer un pedido de disculpas. Voy a hablar de la comunidad Sorda y voy a hablar de la educación intercultural bilingüe para niñxs sordxs. En estos tiempos en que nos planteamos no hablar por otrxs, dejar de colonizar culturas y comunidades, respetar y poner en valor a la diversidad, sería interesante que, en este momento, fuese una persona sorda quien esté aquí presente, contándonos sobre su realidad y su modo particular de percibir y vivir el mundo y cuáles son las propuestas educativas que se le ofrecen. Así que también es un poco una invitación a que, quizás en una próxima jornada, pueda ser una o un docente sordx quien esté acá presente para contar esta realidad.

Ocurre al mismo tiempo que las escuelas interculturales bilingües tendrán que esperar aún mucho tiempo para que estén predominantemente habitadas por profesionales sordxs, así que mientras tanto, y muy a mi pesar, lxs

oyentes seguimos siendo mayoría en las escuelas. Por eso, vengo desde mi rol de maestra bilingüe y bilingüista a contarles algunas de las variables que nos atraviesan. Sin dudas este presente que voy a compartir con ustedes es resultado de toda una historia de la comunidad sorda que hasta el día de hoy padece sus consecuencias, así que haré brevemente un racconto histórico.

Durante mucho tiempo, las personas sordas fueron consideradas por las sociedades como enfermos, como portadores de limitaciones a nivel cognitivo o intelectual, como locos; fueron segregados, oprimidos, marginados; fueron considerados por la ley y por las sociedades como personas incapaces. Sin embargo, el poder del lenguaje es tan potente, que las personas sordas siempre encontraron el modo de contactarse con la comunidad con la que vivían. Cada vez que por lo menos dos o tres personas sordas se encontraron en un mismo espacio, la magia del lenguaje sucedió y se creó lengua.

Ocurrió en Francia, a mediados del mil setecientos, que un religioso, el Abad de l'Épée, en su intención por hacer llegar a todas las almas su propósito evangelizador, descubrió en esta lengua que compartían las personas sordas por las calles de París una herramienta viable para acercar este conocimiento a estas personas. Es así que, de alguna manera, el Abad de l'Épée lo que hace es darles a las personas sordas un nuevo lugar que no habían tenido hasta ese momento, los ve como sujetos de derecho, de derecho a aprender, de derecho a acceder a los productos de la cultura con la que convivían y de derecho a que ese conocimiento les llegue por una lengua que les fuera cómoda y accesible. Así que seguramente sin pensarlo, sin querer y quizás hasta por error, el Abad de l'Épée llevó las lenguas de señas a los espacios de transmisión de los conocimientos. Poco a poco este método de enseñanza, conocido como el método francés, fue creciendo en Eu-

ropa. En 1789, año de la muerte del Abad, había más de veinte escuelas de educación bilingüe para sordos.

Lxs sordxs fueron saliendo de esta segregación, de este olvido y comenzaron a ocupar espacios de responsabilidad, siendo filósofxs, ingenierxs, docentes, intelectuales. A principios de siglo XX, el método francés había logrado trascender el continente europeo, y se habían fundado escuelas en los Estados Unidos con un 40% de maestros sordxs en su plantel docente. En el año 1864 se creó en Estados Unidos, en Washington, el primer centro de estudios de nivel superior para personas sordas, hoy conocido como Universidad Gallaudet, que continúa funcionando hasta el día de hoy.

Pero al mismo tiempo y de manera paralela empezó a surgir el llamado método alemán, un método que no permitía el uso de la lengua de señas adentro de los espacios escolares, sino que lo que buscaba era trabajar desde las lenguas audibles, trabajar con lo que llaman el resto auditivo. Estos espacios dejaban afuera las lenguas viso-gestuales-espaciales. Si se comparaba una educación con la otra en cuanto a la lectura y la escritura estaban obteniendo resultados similares, pero el método francés, el método con lengua de señas, obtenía resultados superiores en cuanto a lo que era la apropiación del conocimiento del mundo y la comodidad de acceso a los saberes. Sin embargo, el método alemán tenía exponentes muy poderosos, uno de los más conocidos es Alexander Graham Bell.

En el año 1880, en Milán, se llevó a cabo un Congreso Internacional de Educadores Sordxs, donde no se da voz ni voto a lxs docentes sordxs, y a puertas cerradas, lxs docentes oyentes decidieron la prohibición de las lenguas de señas en los espacios educativos. A partir de ese momento, hubo un antes y un después en la historia de la comunidad sorda. Esto fue un hito terrible para la historia de la comunidad sorda y para el desarrollo de las lenguas de señas. Este paradigma

oralista, con su modalidad colonialista barre con la educación en lengua de señas en el mundo.

Durante unos ciento treinta años este fue el modelo educativo hegemónico. En el año 2010 se llevó a cabo el vigésimo primer Congreso Internacional sobre Educación para Sordxs que se celebró en Vancouver, Canadá, donde se reconoce que este había sido un grave error en detrimento de la comunidad sorda. Se elabora un nuevo documento que deja sin efecto el acuerdo del Congreso de Milán y se pide disculpas públicas a la comunidad sorda por lo que había sucedido... ciento treinta años más tarde.

Antes de Vancouver habían empezado a surgir algunos movimientos y algunos accesos de la lengua de señas al “ámbito” de lo educativo. En Argentina y más específicamente en la ciudad de Buenos Aires, para el año 2001, la Legislatura porteña estableció el reconocimiento de la Lengua de Señas Argentina (LSA) en la Ley 672 donde dice que reconoce la LSA como “lengua y medio de comunicación para las personas con necesidades especiales auditivas”. El año siguiente, el año 2002, las escuelas públicas inician sus proyectos de educación intercultural bilingüe que ya tenían algunos antecedentes en los años ochenta, empezando a ingresar la LSA en algunos proyectos en las escuelas públicas oralistas y con la creación de cargos de Ayudantes de Clases Prácticas de Lengua de Señas Argentina desde el año 1996. Actualmente conviven los dos modelos. En las escuelas de educación pública la propuesta educativa es la educación intercultural bilingüe y en las ofertas privadas predominan las propuestas educativas oralistas.

Hecho este *racconto* histórico para tener idea de cómo llegamos a la actualidad de la educación para niñxs sordxs, me parece interesante que nos planteemos quiénes son esxs otrxs sordxs de los que estamos hablando. Y también nos encontramos con dos respuestas antagónicas para esta pregun-

ta. Por un lado, una de tinte clínico, que se centra de alguna manera en la falta, en lo físico, en lo que hay que rehabilitar, esta mirada que clasifica, que divide, que rotula, que nos divide, si se quiere, en normales y anormales, o en sanos y enfermos, o en capacitados y discapacitados, y donde los primeros, los normales, los sanos, los capacitados son quienes deben corregir, ayudar, enseñar, intervenir quirúrgicamente, decidir, trabajar “por” el otrx y “para” el otrx. Pero hay otra mirada que tiene que ver con lo socio–antropológico que se centra en lo que hay, en lo que se puede, que trabaja “con” el otrx o que, simplemente, deja al otrx que trabaje, porque reconoce que no necesitan de nosotrxs, lxs que sí escuchamos. Reconoce en las personas sordas a un otrx deseante, que sabe lo que quiere y cómo lo quiere. Entonces este planteo nos permite abandonar la idea de “necesidad” y cambiarla por la de “derecho”, y abandonar la idea de “persona con discapacidad” y cambiarla por la de “Otrx cultural y lingüístico”.

Más allá de estos ciento treinta años de opresión que atravesaron la comunidad sorda y sus lenguas, las personas sordas se encontraron y aunque fuera a escondidas o de manera prohibida las lenguas de señas se desarrollaron. Si bien durante ese tiempo estas lenguas no tuvieron la posibilidad de ingresar a los espacios académicos o de educación superior, espacios donde las lenguas se enriquecen, no hubo modo de evitar su existencia. Las lenguas de señas van a existir siempre que dos personas sordas se encuentren.

Desde esta segunda línea, la mirada socio–antropológica de las personas sordas, a lxs docentes bilingüistas no nos resulta significativo saber cuántos decibeles escucha un niño o una niña sorda, o qué equipamientos eligieron sus padres para que pueda decodificar el mundo de lo sonoro, si es un implante o si es un audífono, ni nos importa tampoco saber si la hipoacusia de nuestrx alumnx es leve o es una sordera profunda. Nada de esto nos importa. Lo que nos importa a

lxs docentes bilingüistas es reconocer que nuestrxs niñxs tienen una cultura diferente, una cultura visual, que es desde esa cultura que pueden comprender el mundo, simbolizarlo, apropiarse de él, acceder a los saberes y a los conocimientos, y que hay una lengua de acceso natural, armónico y sin dificultad, porque también es visual, que es la lengua de señas. Que, gracias a la lengua de señas, ellos pueden constituirse como sujetos, pueden desarrollar su pensamiento, reflexionar, decir lo que les pasa, lo que sienten, hacer amigxs, jugar, leer y escribir. Esta mirada etnográfica de la comunidad sorda que da vida a los proyectos de educación intercultural bilingüe elimina las prácticas colonizantes de la comunidad oyente sobre la comunidad sorda, reconociendo su lengua y su cultura, y utilizándola como punto de partida para que lxs niñxs sordxs accedan al conocimiento.

En todo esto que compartí con ustedes hasta aquí, pueden ver una de las grandes disputas que existen en el territorio escolar de la educación para niñxs sordxs, que es esta puja entre el modelo clínico y el modelo socio–antropológico o etnográfico que se traduce en dos modelos de abordaje educativo: el oralismo y el bilingüismo.

Entre los objetivos actuales de cualquier escuela encontramos la democratización de la cultura y de los saberes, la construcción de pensamiento crítico y reflexivo, la independencia, la socialización. Desde el bilingüismo pensamos y entendemos que para llevar a cabo estos objetivos tenemos que favorecer el desarrollo de una lengua cómoda y accesible, una lengua natural. Que es desde esa lengua natural que para lxs niñxs sordxs es la lengua de señas, ya que no representa ningún tipo de obstáculo de acceso, que van a poder acceder a la lengua de la comunidad mayoritaria oyente con la cual conviven, en nuestro caso, el español, que va a ser su lengua segunda (el español escrito específicamente por su característica visual). Y esto es de-

recho de lxs niñxs sordxs, ya que este español que circula en la comunidad mayoritaria es su lengua franca. La lengua franca es la lengua oficial e imperativa que utiliza una comunidad para todos sus intercambios políticos, sociales, culturales. Es la lengua con la que se van a encontrar en los espacios administrativos, en las dependencias públicas, en los medios de comunicación e incluso en sus familias. Por lo tanto, acceder al español es un derecho de lxs niñxs sordxs, y consideramos que la lengua de señas, como lengua natural y lengua primera de lxs niñxs sordxs, debe ser la lengua vehicular para el acceso a la lengua segunda.

Existe otro gran espacio de disputa en la educación para lxs niñxs sordxs que tiene que ver con la inclusión. Si la búsqueda de la inclusión es brindar a los niños y a las niñas igualdad de oportunidades, favorecer la igualdad desde la diversidad, generar equidad, entonces tenemos que pensar qué es la inclusión para lxs niñxs sordxs y cuáles son las herramientas que la escuela debe brindarles para lograr esta inclusión.

Lxs niñxs oyentes aprenden a hablar simplemente por andar por la vida, aprenden a hablar en el colectivo, aprenden a hablar en la plaza, en la verdulería, en los cumpleaños familiares, simplemente porque van por el mundo escuchando y asociando esas cosas que escuchan con lo que van viendo en su entorno y, de manera natural, se apropian de esta lengua, adquieren la lengua. Una vez incorporada esa lengua, cuando llegan a la escuela, generalmente, lo que empiezan a hacer es a filiar esos sonidos de la lengua con esos dibujitos que los representan y que lxs adultxs generalmente llamamos letras o grafemas; hay un trabajo que algunos llaman conciencia fonológica, sé que hay varias miradas con respecto a este aprendizaje, pero siempre opera algo de relacionar lo auditivo con lo visual.

Lxs niñxs sordxs no aprenden a hablar de esta manera y tampoco aprenden a escribir de esta manera. Se estima que

el 95% de lxs niñxs sordxs nacen en familias de personas oyentes, por lo tanto, no aprenden a hablar en su familia, ni en la plaza, ni en el colectivo, ni en la verdulería. Lxs chicxs sordxs aprenden a hablar en la escuela. Es impresionante ver cómo niñxs de cuatro, de seis o de ocho años se apropian con tal celeridad de la lengua de señas cuando llegan a la escuela y creo que lo que marca ese camino tan acelerado es la necesidad de disponer de un sistema lingüístico accesible para comunicarse. Lxs chicxs sordxs aprenden a hablar en la escuela, porque en la escuela intercultural bilingüe se habla en lengua de señas, no se les enseña a hablar, se habla con ellxs y se van apropiando de la lengua en el contacto con lxs otrxs, con lxs otrxs niñxs y con lxs otrxs adultxs. Y, posteriormente, una vez que adquirieron esta lengua primera y natural, es que se inicia un trabajo de acercamiento al español escrito utilizando la lengua de señas como lengua de enseñanza y de reflexión sobre la escritura. Si en pos de la inclusión, un niñx sordx es incluido en un grupo de chicxs oyentes, va a quedar vedadx de lo que suceda a su alrededor, no va a comprender lo que pasa alrededor, no se va a poder comunicar con sus compañerxs ni con sus docentes. No va a poder expresar lo que le pasa, probablemente sea víctima de burlas y estará solx, estará aisladx. Probablemente va a pasar el tiempo y no va apropiarse del español oral ni va a aprender al español escrito, porque no le resultan accesibles en ese contexto, estará vedadx de acceder a estos conocimientos del mismo modo que lo hacen lxs oyentes.

Al empezar me declaré abiertamente bilingüista, pero tengo que decir que, tanto para lxs docentes bilingüistas como para lxs docentes oralistas, el modo de enseñanza del español escrito es tan especial que se debe llevar a cabo en espacios preparados para esto, con docentes altamente capacitadxs para este trabajo. En el caso de la educación intercultural bilingüe, estamos hablando de prácticas pedagógicas con pare-

jas de docentes sordxs y de docentes oyentes, ambxs con alto dominio de lengua de señas y de español, que acompañen a lxs niñxs en la apropiación de su lengua y de la cultura sorda, en la construcción de su identidad, y desde ahí lxs guíen en el acceso al español escrito. Y recién en este momento, podemos estar hablando de la posibilidad de incluir a lxs niñxs sordxs en otros espacios, en otras escuelas.

Por lo tanto, ¿qué es equidad para un niñx sordx? Es permitirle acceder a una lengua natural, a una lengua cómoda, a una lengua sin obstáculos de acceso. Y luego, una vez armadxs con esta primera lengua que les permita simbolizar el mundo, la equidad es poder aprender el español escrito como lengua segunda a través de su lengua natural y primera. Y esta equidad se logra en las aulas de educación intercultural bilingüe.

Ya para la etapa de la educación secundaria, sí podemos empezar a pensar en otros modos posibles de inclusión. Actualmente en la ciudad de Buenos Aires existen diferentes propuestas de educación inclusiva en el nivel medio, propuestas donde lxs alumnxs tienen intérpretes dentro de las aulas, ya sea que son aulas exclusivamente de alumnxs sordxs donde el contacto con lxs oyentes es en el resto de la institución, o bien en aulas con intérpretes de lengua de señas, donde comparten también el interior del aula alumnxs sordxs y alumnxs oyentes; pero antes la escuela lxs preparó y les dio las herramientas necesarias para poder acceder al trabajo con intérpretes.

Quiero cerrar con una frase de dos personas sordas y académicas estadounidenses, Carol Padden y Tom Humphries, del libro *Dentro de la cultura sorda*: “Cuando se niega a un niño sordo conexiones con personas sordas o se le prohíbe aprender la lengua de señas está perdiendo el acceso a toda una historia de soluciones creadas para él por otras personas como él mismo” (2009).

¡Por una ley de Lengua de Señas Argentina!

[Muestra un pañuelo color azul, símbolo de la lucha de la comunidad sorda argentina, que dice: Reconocimiento y Respeto – Patrimonio Cultural – Identidad y Cultura – Nuestros derechos lingüísticos son nuestros derechos civiles – Lengua de Señas Argentina (LSA). Aplausos].

Referencias bibliográficas

Padden, C. y Humphries, T. (2006). *Inside Deaf Culture*. Cambridge, Harvard University.

Bibliografía de consulta

Ladd, P. (2011). *Comprendiendo la Cultura Sorda. En busca de la Sordedad*. Concepción, Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.

Ruggiero, F. (coord.). (2015). *Una mirada transversal de la sordera*. Buenos Aires, COPIDIS.

Sacks, O. (1991). *Veo una voz. Viaje al mundo de los sordos*. Madrid, Anaya.

Vélez Sarsfield, D. (1871). *Código Civil de la República Argentina*.

Pequeñas verdades artesanales: alguien lo sabe

Norma Filidoro

Una introducción entre encuentros y disputas

En principio, dejar ubicado que lo artesanal es colectivo: un amasado con ideas de otras y otros compañeras y compañeros del pensamiento a quienes quiero nombrar ahora, pero que van a estar presentes a lo largo del desarrollo de ideas, conceptos, teorizaciones y prácticas que vendrán a continuación. Comienzo: Nora Elichiry orientando sobre unas prácticas psicopedagógicas situadas histórica, social y políticamente. Antonio Castorina señalando la necesidad de explicitar los presupuestos ontológicos y epistemológicos para elucidar su incidencia sobre la actividad profesional. Flavia Terigi subrayando la necesidad de recortar unidades que nos permitan entramar dimensiones subjetivas y estructurales en el análisis de los procesos de aprendizaje. Delia Lerner ubicando las preguntas acerca de la lectura y sus vicisitudes, en el contexto de las prácticas escolares. Patricia Enright, compañera de reflexiones, preguntas y prácticas, en interpelación permanente. Y mucho más lejos, en

tiempos y espacios, ideas de Bourdieu acerca de las prácticas y su imposibilidad de coherencia absoluta que nos permite pensar tanto en su especificidad como en su lugar en tanto productoras de conocimientos. Ideas de Agamben referidas al ejemplo como modo de producir inteligibilidad, como modo de transmitir con las reglas universales del lenguaje sin quedar atrapadas en una racionalidad totalizante. Pensamientos de Rancière acerca de formas de pensar no diferente, sino en disidencia.

Encontrarán los créditos correspondientes en la bibliografía. Ahora, entramos por el título de esta III Jornada de Educación y Psicopedagogía: Encuentros y desencuentros. Encuentros no son negociaciones ni alianzas momentáneamente convenientes para los propósitos de algunos. El encuentro al que nos referimos es aquel donde una voz, una práctica, una perspectiva, dialectiza a la otra. O sea, no hay cierre posible. La estructura dialógica de la trama hace que de estos encuentros no puedan producir, por principio, una verdad última. Porque cuando hay dos, las verdades están “entre”, se producen como efecto de esos (des)encuentros, lo que las hace provisorias, situadas y revisables.

Encuentros no son acuerdos pacíficos. El encuentro por el que bregamos incluye trabajo, interpelaciones, preguntas, y no está exento de tensiones. Son encuentros que nos afectan, pues en ellos una voz refracta a la otra. Son encuentros en los que nos inter-definimos en tanto estamos allí, no como el Uno de la certeza que se reproduce, sino desde la pluralidad de los unos que intentan construir, no solo respuestas, sino también y principalmente, nuevas preguntas acerca de las condiciones del aprendizaje escolar, acerca de las condiciones de la enseñanza y acerca de su interrelación.

Y entrando por la Jornada llegamos a este espacio: La escuela como territorio en disputa. Vamos a situar una versión de esa disputa. La disputatio y la lectio, eran métodos de en-

señanza e investigación. Podemos ubicar la lectio del lado del recitado, de la repetición. La disputatio, en cambio, queda del lado de un debate donde lo fundamental no es el resultado, sino el proceso mismo: lo que se enseña no es una verdad, sino un modo de encuentro con la verdad del otro. Unos que, con sus verdades, se encuentran con unos produciendo, en el encuentro mismo, verdades otras. La disputatio fue sufriendo transformaciones, cayendo en desgracia hasta hoy, cuando los propietarios de certezas la defenestran. Pero aquí estamos, abriendo lugar al debate, claro que no como propietarios de otras verdades mejores, sino como artesanas y artesanos de pequeñas verdades sin centro. En esta desigual disputa, lo nuestro no es la epopeya épica: preferimos el breve haiku de “solo” tres versos.

Elegir nuestros problemas

Cómo trazamos una línea entre lo que afirmamos frente a un auditorio y lo que respondemos a una maestra, lo que desenvolvemos a una familia, lo que hacemos con un niño. Cómo transmitir significados y prácticas de manera que, a la vez, revelen la concepción del mundo que asumimos (Castorina, 2016a). Cómo comunicar un pensamiento racional que no sea totalizante, que reconozca lo imposible y las contradicciones y que, a la vez, se despliegue a la universalidad de las reglas del lenguaje (ya que de lo contrario no lograría construir y comunicar conceptos).

Este es el problema estructural sobre el que nos vamos a estar moviendo, bajo el supuesto de que, andar sabiendo nos podría dar pistas acerca de cómo situarnos en aquella disputa. Nos interesa transmitir un modo posible de abrir un campo de discusiones, de debates que nos ayuden a aprender y a enseñar. Intentamos transmitir un modo de transmisión

(de esas pequeñas verdades sin centro) de manera que puedan ser escuchadas. Nos interesa tanto transmitir un modo de transmisión como el contenido mismo que, claro, no son disociables.

Recortes, ejemplos, paradigmas

El recorte es un ejemplo que funciona como paradigma, en el sentido que le da Agamben (2009). Su función es hacer inteligible la totalidad del un contexto problemático más vasto. No se trata del imperio de la regla universal, sino de la lógica específica y singular del ejemplo. Así, el ejemplo escapa a la oposición entre lo universal y lo particular: es un objeto singular que vale para todos los casos del mismo género, definiendo inteligibilidad al conjunto del que forma parte a la vez que constituye.

El recorte al que nos referimos no es cualquier ejemplo: no se puede recortar por cualquier lado. El recorte requiere tener presente que nuestra unidad de análisis es siempre una relación y que debe poder ser leído, interpretado, desde más de un concepto o entramado de conceptos. No debe confundirse ni con la anécdota curiosa y divertida ni con el ejemplo ilustrativo.

En esta oportunidad vamos a trabajar con cuatro brevísimos recortes: nuestra intención no se dirige a discernir acerca de ellos, sino trabajar sobre las significaciones que producimos al ponerlos en relación. Se trata de recortes actos de lectura extraídos de procesos de diagnóstico psicopedagógico de una niña y tres niños.

Estos recortes nos van a permitir ubicar una posición que define una estrategia intelectual cuya encarnadura social y contextual son valores que inciden en las decisiones señalando aquello que consideramos digno de ser promovido

o realizado. La estrategia intelectual (Castorina, 2016b) nos orienta respecto a:

- › plantear el problema de una cierta manera;
- › realizar una opción metodológica acorde;
- › optar por una unidad de análisis.

En cuanto a los vectores para la acción: para el caso de la lectura, que es el que estamos tratando, valoramos fuertemente la posibilidad del sujeto de producir significaciones compartidas a partir de la lengua escrita, sobre la habilidad para decodificar un texto con fluencia, velozmente y respetando la asociación grafema–fonema.

Plantear la pregunta de una cierta manera

En los cuatro recortes que siguen vamos a ver a tres niños y una niña leyendo, pero el foco lo pondremos en la relación entre comprensión de la lengua escrita y decodificación. Entonces, vamos a leer los recortes teniendo presentes las combinaciones posibles representadas en el gráfico 1:



Gráfico 1: Combinaciones posibles, comprensión de la lengua escrita y decodificación

A los efectos de nuestro propósito, no será necesaria información acerca de las edades o el grado que cursan.

Joel

El texto informativo, que habla de la liebre, dice: *Las patas traseras le permiten correr a gran velocidad.*

Joel leyendo: *Lass... pa... ta... tara... serrra... le pere... mite... corre... a... garan... Ah... ia gran rápido!*

Ignacio

El texto de “La abejita haragana” dice: *Cuando comenzaba a calentar el sol, ella salía...*

Ignacio leyendo: *Cunado... come... zada... a cale...nnn...tale... caliente los... sale... Si... que se le quemaba la comida.*

Lucrecia

El texto informativo, que habla sobre el dragón de Komodo, dice refiriéndose a su hábitat que es endémico de algunas islas de Indonesia Central.

Lucrecia realiza una lectura fluente y veloz. Al finalizar le hago algunas preguntas entre las que interrogo sobre el lugar en donde se encuentra este lagarto y responde: No tengo idea. No se dónde vive. Entonces la animo a buscar la información en el texto, pero ella afirma: Si. Ahí dice que vive en los bosques de las islas de Indonesia Central, pero no tengo idea dónde es eso. No se dónde vive.

Emiliano

El texto escolar, de ciencias sociales, explica los cambios económicos producidos en Argentina a partir de 1884 y dice:

De Inglaterra llegaban capitales que se invertían en bancos, servicios públicos y obras de infraestructura.

Emiliano realiza una lectura fluente y veloz. Al finalizar hago una pregunta general sobre el texto y dice: De Inglaterra llegaban capitales que se invertían en bancos y servicios públicos. Entonces le pido que me explique qué se hacía con esos capitales y responde: Y no sé, depende, cada provincia tiene la suya. A partir de allí emprendemos un trabajo de explicación del texto, párrafo por párrafo, que incluye ejemplos y apoyos figurativos, después de lo cual le hago una pregunta acerca de la inversión en servicios públicos y me explica que la plata se usaba para comprar lamparitas y canillas para que la gente tuviera agua y luz.

Dijimos que la estrategia intelectual nos orientaba respecto de cómo plantear la pregunta. Allí vamos:

- › si la decodificación no asegura la comprensión (Emiliano);
- › si es posible comprender a pesar de las dificultades en la decodificación (Joel);
- › si el fin último de la lectura es la comprensión (en lo que todos y todas coincidimos independientemente de los marcos conceptuales);

¿Por qué no nos ocuparnos centralmente de que todos los niños y todas las niñas interpreten los textos?

Opción metodológica

La pregunta nos conduce a la elección de una opción metodológica que nos permita aportar conocimientos en

función de este problema que nos planteamos. Necesito instrumentos conceptuales y procedimentales para una evaluación de la lectura, orientada por la pregunta acerca de la comprensión, en el marco de un proceso de diagnóstico psicopedagógico.

Sabemos que el mercado ofrece variados instrumentos para evaluar conciencia fonológica, fluencia, velocidad de procesamiento y modalidad de procesamiento secuencial. Pero ¿cómo evaluamos la comprensión? ¿Cómo comprendemos el proceso de construcción y apropiación de significaciones a partir de la lengua escrita?

Si rechazo la idea de que el significado está en el texto y el lector lo encuentra para afirmar que la significación se genera estableciendo relaciones con: primero, los conocimientos previos referidos tanto a lo lingüístico como al contenido específico y segundo, las experiencias previas, de vida y de lectura, pues entonces tendré que diseñar una propuesta metodológica y procedimental que me permita constatar y evaluar esas relaciones en vistas a la lectura de un texto.

Si acordamos que las preguntas que le hacemos al mundo, la anticipación, son la base de la comprensión, entonces, ¿no deberíamos preguntarnos por el lugar del preguntar en la historia de un niño, de una niña, de una familia, de una comunidad? Y todo esto se enlaza, en una relación compleja, con la posibilidad de leer entendida como construcción de significaciones (antes que como proceso de decodificación). Y de nuevo, ¿cuál es la opción metodológica que diseño para responder a las familias, a las docentes, a las escuelas que preguntan por la lectura? (Lerner, 2006)

La comprensión no está, como nos lo muestra Emiliano y nos enseña Lucrecia, del lado de la repetición. La comprensión es construcción de significaciones y las significaciones no lo son en general, sino para el sujeto que se apropia de ellas. Por lo tanto, para poder evaluar procesos de lectura te-

nemos que conocer acerca del sistema de pensamiento y de las estructuras cognoscitivas que el sujeto dispone, acerca de sus competencias lingüísticas, acerca de sus conocimientos específicos sobre la lengua escrita. Y tenemos que diseñar herramientas metodológicas (que no tiene porqué ser test estandarizados) que nos permitan acceder a esta información acerca de la condición particular del sujeto.

Unidad de análisis

Hablamos sobre plantear el problema de una cierta manera: establecimos una pregunta en términos de la relación entre decodificación y comprensión en el acto de lectura.

Hablamos de la necesidad de diseñar herramientas metodológicas que se ajusten a nuestra pregunta permitiéndonos avanzar hacia la construcción de entramados complejos antes que simplificando y reduciendo. Los recortes son una orientación en este sentido.

Nos queda esbozar algunas líneas referidas a la elección de una unidad de análisis. No es posible interpretar el proceso de comprensión de la lengua escrita por fuera de los contextos educativos, sociales e históricos en que los niños y las niñas acceden a la enseñanza de la lectura.

En el recorrido que fuimos haciendo nos sostiene una opción epistemológica: lo que prima, antes que los estados o los componentes, son las relaciones, las vinculaciones estructurantes. Por eso defino la lectura en una trama social y escolar, cognitiva y subjetiva, donde privilegio la comprensión por sobre la decodificación.

Por tanto, la unidad de análisis no puede ser la condición (sustancializada) del sujeto ni, mucho menos, una supuesta capacidad inherente y determinante como, por ejemplo, la conciencia fonológica. No se trata de negar la existencia de

conciencia fonológica ni su participación esencial en los procesos de decodificación sino de situarla en un niño o niña, con una historia, un niño o una niña que van a una escuela que pertenece a una comunidad social e históricamente situada, un niño y una niña que aprenden con su condición social, subjetiva, neurobiológica sin quedar determinados por ninguna de estas dimensiones pensadas aisladamente, una por fuera de las otras.

Aquí remitimos a la perspectiva de trayectoria escolar (Terigi, 2018) que nos permite formular preguntas sobre las condiciones pedagógicas a partir de proponerse superar la reducción de los problemas a las condiciones estructurales o a las condiciones subjetivas, mediante la incorporación al análisis de las condiciones institucionales del sistema escolar.

Ello nos obliga a diseñar opciones metodológicas que antes de arribar a resultados (números o nomenclaturas), nos deberían conducir a la comprensión de un proceso que no solo de cuenta de la situación actual, sino que oriente en el sentido de propuestas clínicas y educativas. Estamos hablando de una evaluación dinámica y prospectiva. Dinámica porque debe permitir conocer qué puede hacer ese sujeto acompañado por otro y con qué tipo de apoyos. Y prospectiva porque debe brindar recursos para la intervención, centralmente, recursos para la intervención educativa, debe poder orientar propuestas para la enseñanza.

Demandas

Las prácticas profesionales se encuentran atravesadas por diversas demandas: no solo las que reconocemos más fácilmente, las que provienen de las familias, las escuelas, las docentes, los niños, niñas y jóvenes. También estamos atravesadas por otras demandas, las que provienen de las políti-

cas públicas de Salud y Educación y hoy, muy especialmente, de los medios que imponen consensos.

El diagnóstico de los procesos de aprendizaje escolar de la lectura se encuentra atravesado por un arbitrario cultural dominante que delimita los significados de lo que el sentido común considera saber leer: decodificación fluida. Consecuentemente, se fija también lo que considera un problema de la lectura: la dislexia, en tanto dificultad centrada en el reconocimiento rápido de sílabas y palabras.

La alternativa a lo establecido no es el silencio ni la negación. Al contrario, se trata de interrogar lo establecido para dar lugar a lo que no se deja totalizar, a lo que resiste a toda y cualquier totalización. Para dar lugar a Joel, a Lucrecia, a Ignacio y a Emiliano. Para dar lugar a las preguntas de sus maestras, a los enojos y angustias de madres y padres, al sufrimiento de niñas, niños y jóvenes.

Porque si descreemos de la certeza de que se llaman “dislexia”, “origen genético” o “neurodidáctica”, no es porque neguemos una posible causa genética para un cuadro que se denomina “dislexia”, sino porque afirmamos que aunque supiéramos mucho, y aún todo acerca de la dislexia, todavía poco o nada sabríamos de lo que Ignacio o Joel hacen, cada uno con su dislexia. Y entonces la propuesta de un diagnóstico dinámico y prospectivo se mantiene y la elección de los procesos de comprensión como eje de la intervención no se toca.

Encuentros y desencuentros: la escuela como territorio en disputa

En cuanto a los encuentros entre la educación y la psicopedagogía, requieren de nuestra parte de argumentos con coherencia conceptual, de pruebas clínicas, de producción

de datos, de diseños metodológicos, que no reduzcan las prácticas profesionales a procedimientos preestablecidos. Que no reduzcan el ejercicio profesional a la administración de pruebas estandarizadas y la aplicación de programas de rehabilitación.

Los encuentros entre la educación y la psicopedagogía precisan que construyamos verdades locales y revisables que nos permitan acercarnos a las escuelas, ese territorio en disputa, para acompañar a las docentes. Para decirles, por ejemplo:

- › Que Joel se beneficia de una lectura silenciosa antes que de la oralización de los textos. Seguramente, como algunos otros compañeros y compañeras.
- › Que Emiliano necesita explicaciones previas y apoyos figurativos para poder comprender un texto... Quizás, como les pasas a algunos otros alumnos y alumnas.
- › Que a Ignacio le vendría muy bien leer el texto con un par porque esa interacción le permite entrar en diálogo, a diferencia de lo que le pasa con los adultos. Además, la lectura de a dos puede enriquecer la comprensión de todos y todas.
- › Que Lucrecia puede encargarse de producir glosarios previos a la lectura de un texto para compartirlos con sus compañeros (y de paso la sacamos de aburrimiento que dice padecer en la escuela, como tantos otros y otras).

Entonces, no importa si sus maestras empezaron afirmando que Joel, Emiliano, Ignacio y Lucrecia tenían dislexia o eran disléxicos. Ni si estos niños o esta niña tienen diagnósticos previos que lo certifican. Se trata de acercar a la escuela una perspectiva del proceso de aprendizaje de sus alumnos y alumnas que oriente la enseñanza tornando insuficiente (no inválida) la etiqueta diagnóstica. Hay for-

mas de pensar no diferente, sino en disidencia. No es repetir el mensaje agotador acerca de lo que está mal acerca de los diagnósticos basados en clasificaciones universales o lo que no funciona acerca de los programas, también universales, de reeducación y rehabilitación basadas en condicionamientos de la conducta, sino de descubrir, para las y los docentes, para las escuelas, para la enseñanza, para el aprendizaje, para los niños, niñas y jóvenes, descubrir las posibilidades infinitas de la acción humana. Tenemos una responsabilidad de interrumpir el tiempo para ofrecer, a cada uno y cada una, su tiempo (Rancière, 2019).

El haiku

Al comienzo afirmé que lo nuestro no era la epopeya épica, sino el breve haiku de tres versos. Les dejo este que pertenece a Borges:

En el desierto
acontece la aurora.
Alguien lo sabe.

Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2009). *Signatura rerum. Sobre el método*. Buenos Aires, Adriana Hidalgo.
- Catorina, J. (2016a). La relación problemática entre Neurociencias y Educación. Condiciones y análisis crítico. En *Propuesta Educativa*, pp. 26–41. Buenos Aires, FLACSO.
- Castorina, J. (2016b). Algunos problemas epistemológicos de la teoría psicológica y de la práctica psicopedagógica. En *Pilquen*, vol. 13, núm. 2. En línea: <<http://revela.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/psico/article/view/1505>>__ (consulta: 13-04-2019).
- Lerner, D. (2006). La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión: Un enfoque psicogenético. En *Revista Lectura y Vida* 25 años. En línea <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a6n4/06_04_Lerner.pdf?view?searchterm=delia%20lerner> (consulta: 16-04-2019).
- Terigi, F. (2018). Trayectorias escolares. La potencia de un constructo para pensar los desafíos de la inclusión educativa. En Norma Filidoro *et al.* (comps.), *Miradas hacia la educación Inclusiva*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Bibliografía de consulta

- Agamben, G. (1996). *La comunidad que viene*. Valencia, Pretextos.
- Baquero, R. y Terigi, F. (1996). Constructivismo y modelos genéticos: notas para redefinir el problema de sus relaciones con el discurso y las prácticas educativas. En *Revista Enfoques Pedagógicos*, núm. 12, vol. 4 (2), pp. 2–11.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno.
- Catorina, J. (2003). Las epistemologías constructivistas ante el desafío de los saberes disciplinarios, En *Psykhé*, vol. 12, núm. 2, pp. 15–28.
- Castorina, J. (2017). *Los obstáculos epistemológicos en la constitución de la psicopedagogía. 25 años después*. En Filidoro, N. *et al.* (comps.), *Pensar las prácticas educativas y psicopedagógicas. I Jornadas de Educación y Psicopedagogía*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

- Castorina, J. y Baquero R. (2005). *Dialéctica y Psicología del desarrollo. El pensamiento de Piaget y Vigotsky*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Ferreira, J. y Castorina, J. (2017). El aplicacionismo de las neurociencias en el campo de la salud mental. En *Investigaciones en Psicología*, año 22, vol. 2, pp. 25-36. Facultad de Psicología, UBA. En línea <http://www.psi.uba.ar/investigaciones/revistas/investigaciones/indice/trabajos_completos/anio22_2/ferreira.pdf> (consulta: 16-04-2019).
- Filidoro, N. (2008). *Diagnóstico Psicopedagógico. La lectura*. Buenos Aires, Biblos.
- Filidoro, N., Enright, P. y Volando, L. (2016). *Prácticas psicopedagógicas. Desde y hacia la complejidad*. Buenos Aires, Biblos.
- Lerner, D. (1996). ¿Es posible leer en la escuela? En *Lectura y Vida*, año 17, núm. 1.
- Lerner, D. (1996). La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición. En Castorina, F., Ferreiro, E., Kohl de Oliveira, M. y Lerner, D., *Piaget Vigotsky. Nuevas contribuciones para el debate*. Buenos Aires, Paidós.
- Lerner, D. (2002). La autonomía del lector. Un análisis didáctico. En *ABC*. En línea <<http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/lecturayescritura/recomendados/23-3Lerner.pdf>> (consulta: 16-04-2019).
- Lerner, D. (2002). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Rancière, J. (2019). *En que tiempo vivimos*. Madrid, Casus Belli.
- Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. En *Revista Iberoamericana de Educación, Escuela y fracaso: hipótesis y circunstancias*, núm.50, pp. 23-29. Madrid.
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares*. Ministerio de Educación de la Nación. En línea <http://www.ieo.edu.ar/promedu/trayescolar/Las_Trayectorias_Escolares_Flavia_Terigi.pdf> (consulta: 20-04-2019).
- Terigi, F. (2010). El saber pedagógico frente a la crisis de la monocronía. En Frigerio, G. y Dicker, G. (comps.), *Educación: saberes alterados*, pp. 99-110. Buenos Aires, Del Estante.

Terigi, F. (2010). Docencia y saber pedagógico–didáctico. En *El Monitor de la educación, Dossier Ser Docentes hoy*, núm. 25, pp. 35–38. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina.

Terigi, F. (2017). Trayectorias escolares: aportes para el análisis de la escolarización secundaria. En Filidoro, N. *et al.* (comps.), *Pensar las prácticas educativas y psicopedagógicas. I Jornadas de Educación y Psicopedagogía*, pp. 87–101. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

La escuela como espacio inclusivo de acciones compartidas, interjuegos y prácticas situadas

Nora Elichiry

Introducción¹

Agradezco la invitación a participar de esta III Jornada de Educación y Psicopedagogía convocada de manera original como espacio de pregunta. En particular por la propuesta sugerida de *interpelar* en base a tres ejes: *la inclusión educativa, las teorías y la escuela como territorio en disputa*.

Esta presentación se enmarca en el último eje el cual está estrechamente relacionado con los anteriores. Los tres suponen interpelación de las representaciones que operan en las prácticas cotidianas y es por ello que ponderamos la mirada sobre las prácticas. En lo acotado de este escrito voy a procurar destacar aquellos núcleos conceptuales que no suelen estar presentes en los marcos teóricos de la psicopedagogía reciente.

El enunciado “la escuela como territorio en disputa” nos habla de la complejidad y de las contribuciones de diferentes

1 Por razones de fluidez lectora se utiliza en el texto un genérico, sin que ello implique discriminar el género femenino.

cuerpos disciplinarios que aportan para la comprensión de la cuestión escolar. Es necesario relacionar las intervenciones psicoeducativas a la complejidad, entendiéndola como posicionamiento conceptual. Los aportes que consideramos más significativos para comprender la complejidad en investigación, han sido los del epistemólogo Rolando García quien propone definir los factores constitutivos, las interrelaciones y las interacciones en un sistema complejo dado. García ha estudiado estos sistemas por medio de metodologías interdisciplinarias.

A modo de ejemplo, si tomamos una unidad de análisis recortada como la de la relación docente–alumno en el aula podemos registrar múltiples entrecruzamientos. Esa relación se encuentra enmarcada en la dimensión vincular, dentro de un sistema didáctico que, a su vez, se encuadra en lo institucional; que, a su vez, depende del sistema educativo y todo ello en un contexto social determinado. En ese interjuego —de lo que parecieran cajas chinas seriadas— se apela al psicoanálisis, a la teoría de la enseñanza, a la teoría de la educación, a la teoría social y a la política entre otras conceptualizaciones.

Si bien cada una de estas dimensiones contiene ejes básicos de carácter histórico, social y cotidiano eso no suele explicitarse y el “territorio” se torna en disputa cuando los supuestos epistemológicos no son compartidos. Surge entonces la disonancia.

En el ejercicio de interpelación propuesto para esta Jornada y tomando en cuenta la idea de *tradición selectiva*² del pensador galés Raymond Williams —quien con ese término nombra al proceso por el cual seleccionamos del legado del pasado fundamentos para explicar, sostener y justificar ac-

2 Es una versión selectiva de un pasado formador y un futuro preformado, que se operativiza en el proceso de definición e identificación social y cultural.

ciones del presente— resignificamos cuerpos conceptuales clásicos que aún poseen relevancia, dado que permiten responder a los nuevos problemas que se nos plantean.

Al mismo tiempo incorporamos conceptos clave producidos desde distintos cuerpos disciplinarios —como los de “complejidad”, “desafiliación”, “hegemonía”, “dialógico”³ “constructivismo situado” e “interdisciplina”⁴— para comprender la realidad escolar.⁵ Esto supone criterios que permitan definir marcos teóricos relevantes en el abordaje de las problemáticas. En cada caso ponderamos la dimensión *colaborativa* en tanto supone involucramiento de todos los participantes de la comunidad como parte de un proceso dialógico y participativo que procura alentar un estilo indagador que se opone al reduccionismo que se ha ido reposicionado en nuestro medio.

Detrás de la noción de *aprendizaje*, interpretada con frecuencia como algo entendido por todos, subyacen concepciones sobre la subjetividad, sobre el conocimiento y sobre la inteligencia que es necesario develar. Respecto al contexto, señalamos que este es inherente a los procesos mismos de aprendizaje los cuales solo pueden ser comprendidos en el marco de actividades específicas. No se trata de un proceso exclusivamente individual, sino que este se produce en la interacción con otros en *prácticas situadas*. Son las interrelaciones entre los sujetos, la tarea y los soportes mediadores lo que promueven aprendizajes. Así, los aprendizajes se consolidan en acciones compartidas con otros desde sus diferencias e intercambios de producciones cognitivas y simbólicas.

El concepto de “aprendizaje situado” indica el carácter contextualizado del aprendizaje que no se reduce a las no-

3 Reconsiderar los aportes de Martin Buber, Paulo Freire y Mijail Bajtin.

4 Resignificar las contribuciones epistemológicas de Piaget y de Rolando García.

5 El desarrollo de estas conceptualizaciones no es propósito de este escrito y se analiza en otro trabajo (en preparación).

ciones convencionales de aprendizaje *in situ* o aprendizaje activo, sino a la participación del aprendiz en una comunidad de práctica; esto es, en un contexto cultural. Así, la condición de aprendizaje situado se relaciona con la idea de cognición distribuida y toma en cuenta “historia”, “filiaciones” y “fondos de conocimiento”.⁶

Nos interrogamos sobre la *exclusión educativa* tomando en cuenta aportes de la teoría social en relación a la categoría “exclusión”. En el término exclusión vemos coalescencia de significaciones por lo cual pasa a ser una categoría sobredeterminada, aparentemente sin fronteras; a la vez interprofesional e interdisciplinaria. Pareciera tratarse de una categoría polisémica que designa situaciones diversas y heterogéneas de manera imprecisa.

Para profundizar en la comprensión de esa categoría incorporamos el concepto reciente de “desafiliación” elaborado por Robert Castel que supone tomar en cuenta trayectorias, procesos y la situación de las personas que han sido desligadas del sistema. Castel demarca la *desafiliación*, como dimensión simbólica de la exclusión, la cual nos permite visualizar la vulnerabilidad a la cual están expuestas las escuelas en la actualidad con las situaciones relacionales inestables que se promueven. El gran peligro es que, en ese proceso de degradación, las personas queden atomizadas y desvinculadas. La escuela podría brindar soporte para contrarrestar esto.

Prosiguiendo con el ejercicio de *tradición selectiva*, reconsideramos algunos estudios de Pierre Bourdieu como aquellos

6 Moll y Greenberg señalan que en la familia el conocimiento es compartido, está disponible para todos y ninguno de los actores lo posee en su totalidad, sino que se complementa con los otros para resolver una tarea. Llamamos a esto “*fondos de conocimiento*”. En la escuela, por el contrario, existe la exigencia de tener que dar cuenta del conocimiento en forma individual y el recurso de complementar los propios conocimientos con los de otros suele estar vedado. A diferencia de lo que ocurre en la familia, el sujeto debe poseer la totalidad del conocimiento requerido para la resolución de una tarea.

en los que señala que la principal función del sistema educativo es legitimar la reproducción cultural de la desigualdad social mediante la conversión de jerarquías sociales en educativas.

Por su vigencia y de modo central resignificamos los aportes de la *teoría de la hegemonía* de Antonio Gramsci, la cual nos permite explorar el mundo de la escuela desde un enfoque que trata de superar los riesgos del determinismo mecánico y del innatismo. El proyecto Gramsciano es el de una modificación consciente de la historia que no sea homogenización forzada de los individuos, sino su transformación recíproca y una convergencia hacia una meta. Se trata de...

... una reforma intelectual y moral mediante la cual vencer la pasividad de las personas y desarticular las resistencias específicas que les privan de la capacidad autónoma de decidir, condenándolos a una mentalidad disgregada, a una praxis subalterna y a formas de vida que escinden su conciencia y dispersan sus energías. (Gramsci, 1986: 379)

Si bien de larga data, la teoría de la hegemonía es una herramienta de análisis que nos permite comprender “el hoy”.

De modo similar a lo esbozado hasta aquí con la teoría social, sugerimos proseguir, con las otras dimensiones. Se trata de develar la compleja trama que se entreteje entre lo social, lo político, lo económico, lo institucional, lo pedagógico y lo subjetivo al revisar el aporte de las disciplinas involucradas en la cuestión escolar y convocarlas con sus representantes más significativos para un análisis conjunto de las problemáticas.

Desde esas conceptualizaciones nos proponemos desnaturalizar la idea de un determinismo biológico que justifique la desigualdad educativa y la exclusión social. Esto implica develar las concepciones innatistas desde las que se

lo constituye y cuestionar creencias que operan en las prácticas cotidianas.

En ese sentido no solo discutimos las categorías diagnósticas que predominan (DSM),⁷ sino que nos preocupa el replanteo de ese sistema clasificatorio como vigente en la actualidad, con propuestas de *screening* masivos rotuladores que se proponen realizar en las escuelas. Estos sistemas clasificatorios tratan a las personas como si fueran especies botánicas y al reducir a los sujetos a las categorías nosológicas de los nomencladores, se produce la desubjetivación de los mismos.

Es necesario analizar en profundidad el significado del resurgimiento del biologismo y la hegemonía de las *industrias* de la biotecnología del siglo XXI ya que tienden a utilizar falacias genéticas para fundamentar modelos económicos. En término de justificar esos sistemas, se apela a los “hallazgos” de las neurociencias.

Si bien reconocemos el potencial de las investigaciones de las neurociencias; su transferencia a lo psicoeducativo —sin que se incluya en esas investigaciones a las disciplinas básicas relacionadas— es prematura e inadecuada. Es preciso realizar investigación interdisciplinaria sobre el tema y debates acerca de sus implicancias. En cada caso conviene tomar en cuenta que el dialogo entre campos disciplinares surge como necesidad para la comprensión de la realidad escolar.

El trabajo interdisciplinario requiere en primer término reconocer las limitaciones del propio saber e implica la construcción conceptual común de un problema, con delimitación de los distintos niveles de análisis y de sus interacciones.

El procurar una articulación interdisciplinaria —sin yuxtaposiciones ni mera sumatoria de disciplinas— supone un logro de gran magnitud. Se suele acordar en el plano teóri-

7 Por su sigla en inglés Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders.

co multidisciplinar con algunos postulados, pero cuando se cambia de escala y nos orientamos a registrar las prácticas de aquellos conceptos enunciados; emerge la disonancia. Ese difícil logro de articulación, requiere como básico de la *colaboración* de los diversos sujetos involucrados en la construcción de un marco conceptual compartido y supone un análisis de viabilidad de las condiciones institucionales.

En la actualidad existe tanto en la política académica como en la científica internacional, un interés renovado por la interdisciplinariedad tomando en cuenta sus oportunidades, sus obstáculos institucionales y su potencial vinculación con agentes de la comunidad.

Pensamos que en estos ejercicios de interpelación es necesario volver a considerar, los modos de aprender del sujeto educativo (docentes, equipos de orientación, familias y alumnado). Para ello reconsideramos los aportes coincidentes de Piaget y de Vygotsky respecto a la necesidad de concebir el pensamiento como sistema y no como un conjunto de aptitudes, capacidades y unidades de información.

También reconocemos el aporte original de una discípula de Piaget, quien ha extendido a otros dominios la teoría piagetiana formulando nuevas interpretaciones y produciendo conocimientos nuevos. Se trata de Emilia Ferreiro quien retomando las bases teóricas y metodológicas del constructivismo genético avanza en estudiar una problemática relevante para la región: la alfabetización. En el amplio programa investigativo de la escuela de Ginebra, esto no había sido planteado y Ferreiro se orienta al tema dando un giro conceptual. En lugar de seguir preguntándose por el método de enseñanza y por la “maduración” como había sido la tradición en el área, comienza a interrogarse por la historia extraescolar de la alfabetización y por los procesos cognitivos y psicolingüísticos involucrados. Produce así un notable cambio conceptual que modifica algunas prácticas.

Otro gran aporte que contribuye a la comprensión psicopedagógica del contexto áulico, es el que nos lega Courtney Cazden —heredera de la tradición de Vygotsky y Bajtin— quien nos introduce de manera magistral a la investigación en el aula en contextos naturales.

Estos son algunos de los núcleos conceptuales que queremos valorar a la luz de las problemáticas educativas actuales. Al mismo tiempo ratificamos lo enunciado varias veces respecto a que la escuela puede incidir en forma favorable y favorecer aprendizajes, si se incorporan cambios en la relación con el conocimiento y se instauran espacios participativos.

Esto requeriría como básico:

- › romper con la primacía de los factores individuales en la construcción del saber;
- › favorecer las interacciones sociales;
- › flexibilizar las modalidades de transmisión de saberes;
- › disminuir las explicaciones e incluir las preguntas y
- › dar cabida a la experimentación del sujeto educativo.

También se abren interesantes posibilidades para repensar la escuela tomando en cuenta la dimensión colectiva de los procesos, que asumen como principio explicativo la participación de los aprendices en prácticas situadas. De esta manera, se pone énfasis en restituir y preservar el espacio del aprendiz en una aproximación que pone énfasis en la comprensión de la singularidad y de la complejidad.

Para complementar este punto y tomando en cuenta el encuadre psicopedagógico de la convocatoria; conviene recordar que el cuerpo conceptual de la psicopedagogía se encuentra escindido por estilos, corrientes y compromisos diversos que suelen ser contradictorios. Este señalamiento es útil porque a menudo se tiende a considerar el trabajo psicopedagógico por su estructura sin registrar que con frecuencia solo se trata de una reproducción de líneas teóricas y técni-

cas, con fuertes deslizamientos al dominio de otros cuerpos disciplinares y sin que se registre producción investigativa en recortes pedagógicos específicos.

Desde las conceptualizaciones esbozadas y en procura de alentar la investigación psicopedagógica en educación, compartimos a continuación algunos resultados de una investigación exploratoria en curso sobre un área problemática: la producción de desigualdades escolares.

Reflexiones acerca de los procesos de producción de desigualdades escolares

“Los estudios se construyen sobre otros estudios, no en el sentido de que unos avancen desde donde otros llegaron, sino en el sentido de que mejor informados y conceptualizados se sumergen al interior de los mismos temas”

Geertz, 1987: 77

Es bien conocida la brecha entre la investigación y la práctica. Sabemos que las contribuciones de las teorías no han sido totalmente “asimiladas” por los equipos escolares. También sabemos que la transferencia de los conocimientos científicos a las prácticas implica entender los procesos. Es solo en base a la comprensión conceptual que pueden generarse nuevas formas de operar y transformar en las escuelas.

Es por ello que, en un intento por superar la distancia entre teoría y prácticas cotidianas, propuse un recorte psicopedagógico de indagación en el tramo final del estudio psicológico UBACyT 2014–2018⁸ en procura de continuidad

8 Proyecto: “Sistemas de Apoyo al Aprendizaje Escolar: estudio desde la perspectiva psicológica situacional”, grupo de investigación consolidado 69BA, dirección Nora Elichiry.

investigativa. Así inicié un estudio descriptivo con el propósito de analizar microprocesos cotidianos “naturalizados” que tienden a generar exclusión educativa.

Desde esta perspectiva consideramos necesario revisar la tradición general de la investigación psicoeducativa en la cual la sociología de la educación no presta suficiente atención a los modos efectivos de transmisión, apropiación de conocimiento y de herramientas intelectuales; mientras que, por otra parte, la psicología y las investigaciones sobre aprendizaje y enseñanza no prestan adecuada atención a los diversos contextos sociales e institucionales en los que aprendizaje y enseñanza se hallan situados. Pensamos que el avance podría estar dado si incorporamos la colaboración de una nueva psicopedagogía, en la cual lo pedagógico tenga relevancia.⁹

Así, hemos estudiado las situaciones de la clase; como construcciones sincrónicas, así como diacrónicas; tanto como restricciones, como posibilidades; en términos de campos, así como de marcos/estructuras para aprendices y docentes. Sostenemos que las situaciones de la clase no pueden estudiarse solo considerando lo que sucede “aquí y ahora”, sino que lo que sucede también debe estudiarse e interpretarse en relación con factores y procesos externos.

El contexto social e histórico, la actividad del docente y las tareas (explícitas o implícitas) que los docentes proponen a los estudiantes constituyen un campo que es transformado por la actividad de cada aprendiz.

La actividad del alumnado constituye el campo desde el cual el docente modifica y regula su propia actividad y se desvía en mayor o menor medida de la tarea que tenía planeado realizar. Pero la manera en que cada alumno o docente reac-

9 En nuestro medio encontramos un predominio de prácticas psicopedagógicas desvinculadas de la “pedagogía”.

ciona a la actividad del otro depende de su propia biografía, ya sea social o académica. Por lo tanto, si deseamos comprender lo que sucede en las aulas y el efecto de lo que sucede en las clases, es necesario que conectemos la evidencia recogida en las aulas con la evidencia recogida fuera de ellas.

En la etapa de investigación que presentamos aquí, ponderamos unidades de análisis que refieren a las prácticas de conocimiento que el docente considera que propone a los estudiantes, las que el docente en efecto les propone y aquellas en que los estudiantes verdaderamente trabajan.

Los interrogantes en ese tramo del proyecto,¹⁰ se han centrado en los procesos de fracaso y de éxito escolar. Así, hemos intentado describir y comprender no solo las interacciones en la clase, sino además el potencial avance de conocimientos en las actividades de docentes y estudiantes.

En las observaciones en terreno, hemos efectuado el seguimiento del proceso de enseñanza–aprendizaje completo; desde la introducción de un nuevo tema hasta el trabajo en el cual el docente intenta evaluar la apropiación que los estudiantes lograron del tema, incluyendo los tipos de tareas y actividades.

En esas indagaciones registramos que existen presuposiciones recurrentes entre docentes y estudiantes en relación con aquello que es necesario hacer para aprender (y para aprender un tema específico), en relación con lo que el docente espera que los estudiantes hagan, y en relación con lo que los estudiantes verdaderamente hacen.

Los interrogantes principales han sido: ¿qué significa el aprendizaje?, ¿qué debe hacerse para aprender y para aprender una materia en particular?, ¿qué implica para los estudiantes pensar y aprender en la clase?, ¿en casa?, ¿qué clase de

10 Proyecto desarrollado en escuelas de gestión estatal y privada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el segundo ciclo de la enseñanza primaria y en el primero de la secundaria.

actividad?, ¿qué soporte requiere el aprendizaje académico: gramatical, matemático, tecnológico?

Los resultados parciales del estudio muestran algunas respuestas que están lejos de ser obvias para los estudiantes. Muchos de ellos, particularmente aquellos cuyas familias están menos familiarizadas con las rutinas escolares, suelen estar equivocados acerca del tipo de trabajo y de actividad intelectual que se requiere para aprender en la escuela, las cuales difieren de aquellas requeridas para manejarse en la experiencia cotidiana. Esos errores producen efectos acumulativos que luego conducen a recorridos académicos desiguales. Las confusiones se originan ya desde el inicio de la escolaridad y de no mediar un trabajo específico para esclarecerlos, tienden a incrementarse.

El alumnado suele presentar dificultades tanto para identificar la clase de trabajo intelectual que se le requiere para apropiarse del conocimiento como de las herramientas mentales específicas requeridas por la escuela. Suelen sostener que el éxito escolar es y debe ser proporcional a la cantidad de trabajo que realizan. En consecuencia, experimentan sentimientos de injusticia cuando “no les fue bien” y “habían dedicado mucho tiempo de preparación”.

Las investigaciones actuales en sociología, psicología y didáctica son convergentes en este sentido, y nos permiten afirmar que los procesos de construcción de éxito o de fracaso escolar y de desigualdades de naturaleza social en la enseñanza suelen tener relación con la manera en que los estudiantes interpretan las situaciones escolares y las actividades de aprendizaje. También con el tipo de tratamiento y funcionamiento cognitivo que utilizan en esas situaciones.

De esto se desprende que uno de los desaciertos más frecuentes que observamos es el que lleva a muchos aprendices a considerar el aprendizaje como una sucesión de tareas o ejercicios fragmentarios, de rutinas o procedimientos con-

cretos para realizar, sin ser capaces de relacionarlos con los principios generales de campos de conocimiento específicos.

Estos estudiantes no perciben los hitos del conocimiento y del aprendizaje más allá de los contextos, las tareas, los rituales o las reglas de comportamiento en la clase. Es así que se centran en el rendimiento, en las respuestas que suponen que el docente espera de ellos, en lugar de concentrarse en el tratamiento cognitivo de las tareas. En consecuencia, no pueden reconocer ninguna naturaleza específica o unidad en las asignaturas. Así cada tarea resulta “nueva” y suprime a la anterior, no registrándose filiaciones conceptuales.¹¹

Cuando se entrevista a los alumnos en relación con sus actividades escolares o con lo que sucede en el aula, narran acontecimientos y describen qué hacen, pero rara vez consideran aquello que supuestamente deben aprender o cómo aprenderlo. Esas dificultades son recurrentes en el comportamiento y en sus verbalizaciones, principalmente en aquellos que obtienen bajos resultados académicos.

Las diferencias no se producen solo en el aula, sino además en las prácticas educativas de la familia, a pesar de que estas diferencias no pueden ser estudiadas y analizadas sin considerar lo que ocurre en el aula, la práctica docente y la historia del sistema escolar.

Las indagaciones dialógicas¹² realizadas nos muestran que la manera en que los docentes enfrentan las dificultades suele consistir en dividir el trabajo de aprendizaje en micro tareas, bajo el supuesto de que así los estudiantes puedan avanzar más fácilmente.

Esta forma de enfrentar la situación a menudo no se centra en las verdaderas dificultades o interpretaciones erróneas de

11 Supone una visión de desarrollo cognitivo en término de formación de conceptos relacionados entre sí por una historia. La relación se constituye porque hay filiaciones, que luego forman sistemas.

12 Indagación dialógica como una predisposición a cuestionar, tratando de entender situaciones en forma participativa. Requiere acción colaborativa e interacción.

los estudiantes, en particular dirige la atención y el trabajo mental de los estudiantes hacia tareas limitadas y fraccionadas, en detrimento del nivel específico de actividad y contenidos de aprendizaje.

Algunos estudiantes suelen sentirse decepcionados por considerar que tuvieron un buen rendimiento en las tareas y creer que son “buenos” alumnos, cuando en realidad *no aprenden nada* de estas tareas limitadas, aún al realizarlas con éxito. Por ejemplo: los docentes tienden a evaluar la comprensión que sus aprendices tienen de un texto solo formulando preguntas sobre este; preguntas que pueden, a menudo, responderse recogiendo una palabra o una frase del texto. Algunos estudiantes se centran en buscar respuestas en el texto, pero *no en leerlo*, mientras otros acostumbran a leerlo e intentar comprenderlo antes de responder las preguntas.

En líneas más generales, observamos que la manera en que los docentes ayudan al alumnado que se enfrenta con dificultades, promueve que los estudiantes trabajen en pos del éxito, el rendimiento y los resultados, en lugar de formarlos para describir, cuestionar y comprender la actividad cognitiva esperada de ellos, la cual les permitiría realizar tareas, formular y responder preguntas.

Muchos docentes hacen esfuerzos denodados para variar las tareas que proponen y para estimular el interés y la atención en esas tareas; pero no atienden a las filiaciones conceptuales, a los frecuentes cambios de nivel en la actividad didáctica ni al hecho de que los estudiantes no están igualmente posibilitados para identificar y acompañar estos cambios.

Los alumnos pueden ser activos al realizar tareas de bajo requerimiento intelectual, pero abandonan el trabajo cuando el docente pasa a niveles más exigentes como por ejemplo resumir o sintetizar (no olvidemos que el resumen es una síntesis conceptual).

La aparente coconstrucción y las interacciones en clase entendidas como exitosas pueden ocultar formas de participación muy desigual. Consideramos que, para identificar y comprender los frecuentes malentendidos entre estudiantes y docentes, los requerimientos de aprendizaje deben centrarse no solo en lo que sucede en la clase, sino también en los procesos y modos de pensamiento que no pueden observarse y estudiarse solamente en la situación áulica. Estos debieran relacionarse, con la biografía social y escolar. Proponemos poner el foco en observar las trayectorias de aprendizaje de los estudiantes en lugar de los resultados del aprendizaje, de ese modo la enseñanza puede ayudar a desarrollar el potencial del alumnado.

La evaluación dinámica de la disposición de los alumnos para aprender un material nuevo puede conducir a mejores resultados de aprendizaje y además a la transferencia de conocimientos previos a situaciones nuevas. Una vía de investigación psicopedagógica que suena prometedora en ese sentido es la que enlaza la enseñanza, el aprendizaje y el desarrollo. Algunos entornos favorecedores, guiados por las teorías, pueden aportar importantes herramientas cognitivas para el aprendizaje y la evaluación. Este y otros temas nos sugieren la necesidad de generar espacios con instancias que contemplen andamiajes conceptuales y de procesos de elaboración tanto para los docentes, como para los especialistas y equipos de orientación de las escuelas.

Los hallazgos preliminares de este estudio exploratorio nos inducen a replantear el concepto de subjetividad en tanto que *subjetividad situada* ya que por un lado remite a las huellas que permanecen en el sujeto en tanto partícipe de ciertas relaciones sociales que lo incluyen e instituyen y por otro lo constituyen como parte de la cultura, con la escolarización.

A modo de cierre y de apertura a nuevos interrogantes quisiéramos reiterar lo que ya hemos planteado en otras

oportunidades, respecto a cuestionar la identificación de la psicología y de la psicopedagogía con el estudio de los fenómenos de naturaleza esencialmente individual. Es por ello que procuramos la búsqueda de explicaciones tratando de ampliar la mirada hacia procesos interindividuales en el marco de los contextos interpersonales, sociales y culturales en los que estos se inscriben.

Referencias bibliográficas

Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. México, Gedisa.

Gramsci, A. (1986). *Cuadernos de cárcel. Sobre la cuestión del conformismo*, vol 4. México, ERA.

Bibliografía de consulta

Bleichmar, S. (2004). Límites y excesos del concepto de subjetividad en psicoanálisis. En *Topía*, año XLV, núm. 40.

_____. (2009). *Inteligencia y simbolización*. Buenos Aires, Paidós.

Bourdieu, P. (2000). Comprender. En Bourdieu, P. (coord.), *La miseria del mundo*, pp. 527–543. México, Fondo de Cultura Económica.

Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1981). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, Laia.

Castel, R. (2010). Los caminos de la desafiliación. En *El ascenso de las incertidumbres*, pp. 227–301. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

_____. (2018). *Les mutations de la société française II*. París, Repères Sociologie.

Chaiklin, S. y Lave, J. (2001). *Estudiar las prácticas*. Buenos Aires, Amorrortu.

Cazden C. (2010). Las aulas como espacios híbridos para el encuentro de las mentes. En Elichiry, N., *Aprendizaje y contexto. Contribuciones para un debate*. Buenos Aires, Manantial.

Elichiry, N. (2013). *Historia y vida cotidiana. Perspectivas interdisciplinarias*. Buenos Aires, Manantial.

_____. (2018). *Aprendizaje situado*. Buenos Aires, Noveduc.

Ferreiro, E. (1999). *Vigencia de Jean Piaget*. México, Siglo Veintiuno.

García, R. (2000). *El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de sistemas complejos*. Barcelona, Gedisa.

- Moll, L. y Greenberg, J. (1993). Creación de zona de posibilidades. En Moll, L. (comp.), *Vygotsky y la educación*. Buenos Aires, Aique.
- Piaget, J. (1997). The role of action in the development of thinking. En Overton, W. F. y Gallagher, J. M. (eds.), *Knowledge and development*, vol. 1, pp. 17-42. New York, Plenum.
- Rockwell, E. (2010). Tres planos para el estudio de las culturas escolares. En Elichiry, N. (comp), *Aprendizaje y contexto: relaciones e interacciones*. Buenos Aires, Manantial.
- Terigi, F. (2010). El saber pedagógico frente a la crisis de la monocromía. En Frigerio, G. y Diker, G. (comps.), *Educación: saberes alterados*. Buenos Aires, Del Estante.
- Williams, R. (1997). *Marxism and Literature*. Oxford, Oxford University.

Para seguir pensando los encuentros y desencuentros...

Presentación

Este libro contiene los escritos presentados en las III Jornadas de Educación y Psicopedagogía e incluye algunos más que no pudieron formar parte de ellas por lo necesariamente ajustado de sus temáticas y lo riguroso del tiempo disponible.

Este espacio se propone dar lugar a esas palabras, aquellas que se vuelcan en los siguientes textos que compartimos y que son producto de reflexiones de colegas en quienes hallamos modos posibles de encontrarnos, de desencontrarnos y de seguir pensando...

De saberes, encuentros y desencuentros

El trabajo interdisciplinario en tiempos
de la escolaridad inicial

Patricia Enright

Primer escenario

Comienzo por situar el lugar desde el que voy a enunciar lo que escriba. Lugar que tiene que ver con mi especificidad, la clínica de niños pequeños con problemas en el desarrollo, concebida como un *campo de intervención* que se constituye y se construye para situar y situarse en diferencia con aquella que se ocupa de los bebés en el marco de la Atención Temprana.¹

Dar lugar a un niño pequeño, a una niña pequeña, demandarlos a que tomen esa posición cuando todo hace sospechar de su posibilidad de tomar posesión de ese lugar: así pensamos la función terapéutica en esta clínica que no puede ser sin los padres y que no puede dejar afuera las primeras experiencias de escolaridad. Y ello, desde una posición

1 Para profundizar acerca de la especificidad de esta clínica, sugiero retomar el Capítulo “De disciplinas, indisciplinas e interdisciplina” (Enright, 2017) algunas de cuyas ideas introductorias se retoman, reescriben y resitúan aquí para hacer eje en las primeras experiencias de escolarización en el Jardín de Infantes.

profesional abierta a las preguntas que permitan atravesar las fronteras del propio saber hacia el trabajo con otros *en interdisciplina*.

Nos moveremos —entonces— sostenidos en un marco epistémico que reconoce *los bordes* y la *insuficiencia* del dominio psicopedagógico para atrapar una complejidad que encontrará en el dispositivo interdisciplinario el espacio y el modo para trabajar con los obstáculos que le presentan límite y pregunta.

Segundo escenario: los niños pequeños y los primeros tiempos de la escolarización

¿Cuáles son los problemas que nos ocupan a los terapeutas de niños pequeños? Aquellos que atañen a su posibilidad de situarse en una posición de apropiación de las significaciones que han de construir en su interacción con el mundo y en la que se pone a jugar su lugar de aprendiz.

En ese proceso, nos tocará develar la entrada en escena de la institución escolar, particularmente, de aquella por la que se transita en estos tiempos de la infancia.

Hace a la posición de niños pequeños sostener la posibilidad de comenzar a recorrer espacios extrafamiliares, insertándose en alguna forma de discurso social que va más allá del discurso de los padres. Entre esas experiencias inaugurales, que significan su entrada en una extensión (o ampliación) discursiva que irrumpe en la legalidad familiar, el ingreso al mundo escolar lo desafiará “a transitar un costoso camino desde el ámbito familiar hacia una nueva pertenencia grupal” (Diseño curricular..., 2000: 110).

Entonces, los niños y las niñas —que van dejando de ser bebés— comienzan a incluirse en circuitos institucionales más o menos formales que el entorno cultural ofrece y que

operan con reglas diferentes a las familiares proponiendo un dispositivo portador de un nuevo orden cuyas reglas deberán reconocer y responder para poder formar parte. Circuitos en que, en ese movimiento de inclusión, se los desafía al encuentro con otros— pares, se los interpela desde nuevos códigos, se les propone la interacción con diferentes objetos y significaciones, se les reclama responder a una legalidad que condiciona y regula sus intercambios y que —por si lo dicho fuera poco— los sitúa y los demanda a ser uno más en un grupo.

Ahora bien, esta salida desde lo familiar hacia lo comunitario está supeditada a que se articule una demanda que, desde los padres, los tiree en ese sentido. A que se los suponga capaces y en condiciones para “ir al jardín”, cuestión que puede complicarse cuando algún obstáculo se interpone problematizando su desarrollo.

Si de niños pequeños nos ocupamos, resultará un eje de nuestro abordaje clínico el incluir y el sostener la demanda de circulación por tales espacios de socialización y de aprendizaje. Y, si los problemas en el desarrollo son nuestro campo de trabajo, no podrán quedar ajenos a nuestra intervención abrir, habilitar y dar soporte a esta demanda en un abordaje que apuntará a los niños, a los padres y —necesariamente— a la institución escolar.

El Jardín —por ende— es una instancia de trabajo inherente a nuestra práctica clínica que nos compromete a involucrarnos con las escuelas y con la singularidad del proceso de escolarización de cada uno de nuestros pacientes.

En ese marco, podemos abarcar un amplio espectro de intervenciones que van desde el trabajo con los padres para definir la elección de una modalidad y de una institución para su hijo hasta los encuentros con el equipo profesional docente que participa en la cotidianeidad de su escolaridad para pensar y delinear conjuntamente las condiciones y las

estrategias que hacen a su inclusión, aquellas que garanticen que en tiempos fundacionales de su historia escolar se inaugure y se construya su lugar de alumno.

Entre lo *fundante*, lo *nodal* y lo *marcante*... o el *porqué* de la abundancia de adjetivos

Que un niño se posicione en un lugar de *aprendiz* es uno de los ejes de la intervención clínica en el campo de los niños pequeños con problemas en el desarrollo. Hacia ello se orienta el demandarlo a situarse como un sujeto infantil en posición de dominar y apropiarse de las significaciones y las prácticas culturales que hacen a su tránsito por la infancia y en pos de un manejo lo más autónomo posible. “Doy a las palabras ‘ser humano’ el sentido de ‘ser autónomo’”, sintetizará bellamente Castoriadis (1993: 97).

En este marco, el desprendimiento del ámbito familiar hacia la conquista de un espacio comunitario como es el Jardín de Infantes, cobra una significación de *fundamento* —fundante de su escolaridad— y las experiencias inherentes a tal proceso no serán sin efectos en él, en sus padres y en su destino de alumno.

Cuando un niño ingresa en la escuela, un estilo de recepción se despliega. La misma institución puede tener distintos estilos. Estilos diferenciados destinados a “estos niños” o a “los niños”. Con la recepción se adjudica un rol (alumno, escolar, por ejemplo) y se facilitará la adquisición de un oficio (el oficio de alumno). (Frigerio, 2006: 341)

Lo pensamos como *fundante* porque la posibilidad de incorporarse y sostenerse en la experiencia escolar forma par-

te de los desafíos con los que un niño pequeño se pone en juego desde una posición que “*deja atrás*” su lugar de bebé.

A su vez, el modo en que se enfrenta a este desafío, el cómo el contexto demanda, habilita o responde a él, el cómo lo acoge, lo contiene o se desentiende, tiene efectos en él como sujeto que se está constituyendo. Y dejará marca en una historia que comienza a escribirse: una historia escolar que lo contará —o no— como un alumno más *entre otros*.

Cuando de un niño con problemas en el desarrollo se trata, que el Jardín sea un lugar posible para él, que pueda sostenerse *como alumno* en ese espacio que lo desafía y lo contiene, que logre apropiarse de sus legalidades, que construya los modos de aproximarse a los aprendizajes que el contexto le oferta y le demanda, nos requiere a los profesionales en un trabajo con los padres y con las escuelas que va más allá de las *configuraciones de apoyo* que podamos contribuir a diseñar.²

En ese sentido, los terapeutas operamos entre el ámbito clínico y el escolar intentando conformar un espacio de trabajo en el que sea posible la reflexión conjunta para analizar e intervenir respecto a los aprendizajes de cada niño en la trama de un grupo de una escuela particular. Trabajo en el que cada parte tiene un saber específico e insuficiente y necesita *del otro* para poder vérselas con los obstáculos que se recortan en su propia práctica: he aquí lo que motoriza y fundamenta el trabajo interdisciplinario.

El recurso es producto del trabajo de agujerear, de hacer poros en la frontera de cada disciplina, dirigiendo

2 Referirme al *más allá* remite a aquello que arma andamiaje a la posibilidad de implementar las configuraciones de apoyo: a la posición que asume el maestro frente al niño. Es referirme —entonces— a la implicancia, a la mirada y a la posibilidad del docente de articular una demanda que lo “tironee” en el sentido de situarse como parte de su comunidad de alumnos. Y, ello, en tanto hará marca en la relación que comienza a construir ese niño o esa niña con el ser, estar y el aprender en la escuela (Filidoro, 2013).

preguntas más allá de los propios límites, evitando soluciones reduccionistas, simplificadoras, dando el estatuto de complejidad a los problemas en el desarrollo de la infancia. (Maciel, 2017: 3)

Acerca de los escenarios, las diferencias y las fronteras

Los psicopedagogos y los docentes nos movemos en diferentes espacios y con diferentes miradas en la especificidad de uno y otro contexto. Orientados por distintos propósitos, consultorio y escuela serán generadores de tipos particulares de aprendizajes y producirán a sus sujetos: alumnos/pacientes. Decididos a incluir a la escuela en nuestras prácticas con los niños, los profesionales *nos dirigimos a y nos metemos en* (y con) ellas y operamos así una intromisión en un ámbito que nos es ajeno, que es extraño a nuestra función específica. Y que no deja de generar cierta tensión, aquella que —en definitiva— toda intromisión trae consigo: para los unos—anfitriones y para los otros—forasteros.

Como extranjeros nos terminamos inmiscuyendo en un territorio en el que la diferencia que nos define a cada cual se nos impone y nos desafía a trabajar con ella y desde ella. Si no fuera así, si la desconociéramos, podríamos perdernos en cierta ilusión de homogeneidad que nos habilitaría a una suerte de transpolación de ideas, de generalización de estrategias, de reproducción de intervenciones que podría —eso sí— aplacar el riesgo de la incomodidad y evitarnos el esfuerzo de hacerlas retribujar al interior de la especificidad de cada contexto.

“Me dijo la psicóloga que, entonces, cuando se esconde debajo de la mesa me ponga a jugar a las escondidas con él... ¿pero qué hago con los otros veinte neños que están sentados trabajando?”, pregunta —con absoluta razón— una maestra de sala de cuatro

años, cuestionando tímidamente una estrategia que la profesional plantea cual extrapolación del consultorio, en una suerte de réplica de intervención que no requiere ser revisada ni reconstruida en su lectura ni en su puesta en práctica en la sala del Jardín.

Reconocer lo que nos ubica y nos define en *un lugar de diferencia* y sostenerla para partir de allí: primer eslabón de un trabajo que parte de este inaugural y estructural desencuentro y que tendrá a la armonía del “*todos pensamos lo mismo acerca de lo mismo*” como un imposible por definición. “... es en la lucha con la diferencia y el malentendido donde el diálogo y el pensamiento son productivos y esa productividad no se mide necesariamente en el consenso” (Cheyne y Tarulli, 1999: 89, citado por Daniels, 2003: 99).

Comenzar por reconocernos en y desde *esta diferencia* es lo que nos permitirá introducir —en esa ajenez que nos significa el otro— un límite a nuestro saber. Límite que debería lanzarnos a la pregunta hacia el *más allá* de lo que hace borde a la especificidad de nuestras prácticas: ¿cómo se las arreglará este nene entre veinte más para anclarse en la actividad?, ¿qué efecto tendrán los pares en sus posibilidades y modos de producir en un ámbito de tarea?, ¿cuál será el impacto en él y en su producción el encuentro con las pautas propias del Jardín?, ¿cómo se reflejarán sus posibilidades de aprender en la participación grupal?, son algunas de las preguntas que solo en *el trabajo con la escuela* podrán aproximarnos a la construcción de una respuesta que podamos retrabajar al interior del espacio terapéutico.

Entonces, ¿cómo podemos dejar *por fuera* de nuestras prácticas la lectura de la escuela?, ¿cómo prescindir de las preguntas que ese territorio debería generar al interior mismo de nuestras prácticas?, ¿cómo eximirnos de vérnoslas con los problemas que se recortan en el marco de la dinámica escolar para ponernos a trabajar con ellos, junto a ella?

La diferencia que hace a la especificidad de nuestros contextos se actualiza en las lecturas y en las intervenciones con

las que, desde la psicopedagogía y las escuelas, nos entrometemos con la infancia. Y, cuando de trabajar juntos se trata, resulta absolutamente necesario vérnoslas con el desafío de no subsumir ningún discurso en el otro, ni suprimir, ni expulsar, en tanto inherentes a diferentes territorios por los cuales el niño debe transitar, en los cuales habrá de situar y entramar sus aprendizajes en su encuentro con otros.

¿Qué ganaría yo con la fusión del otro conmigo? Si el otro lo hiciera, no vería ni sabría nada más que lo que yo mismo veo y sé, se limitaría a repetir en él mismo las carencias que caracterizan mi propia vida. Dejemos, en cambio, que siga fuera de mí, pues en esa posición puede ver y saber lo que yo no veo ni sé desde mi lugar y puede enriquecer esencialmente el acontecimiento de mi propia vida. (Bakhtin, 1990: 87, citado por Daniels, 2003: 99)

Contamos con nuestro saber y nuestros límites, aquellos inherentes a nuestros dispositivos específicos de intervención y cuando el obstáculo nos insta a salir de nuestro reducto disciplinar, a dirigir la pregunta más allá de sus fronteras, la diferencia nos conmina a *hacer algo* con ella en un intercambio *con otros* que nos expone a las contradicciones y tensiones que son inherentes a él. El trabajo interdisciplinario no se definirá entonces por la *presencia* (de varias disciplinas), sino por la posición ética de quienes lo encarnan: aquellos que *se dejan agujerear* por el interrogante al que los precipita la singularidad de un sujeto para habilitar y dar lugar a otras voces que le permitan construir una respuesta. *Dar lugar* al diálogo y a la polifonía se sostiene en el reconocimiento de la propia falta de saber absoluto, así como en el respeto y la valoración de las otras voces y requiere la capacidad de tolerar el conflicto, el cuestionamiento o la insatisfacción a los que

nos enfrenta el encuentro con la diferencia y de los que *surge la transformación de la práctica*.

Romper con el pensamiento que reduce y que escinde es cuestionar a la simplicidad como modo de explicar lo que nunca podrá atraparse certeramente y a lo que solo es posible aproximarse desde discursos que se saben incompletos, necesitados de otros, en tensión: de esto se trata el trabajo interdisciplinario. (Maciel, 2017: 3)

Dejarse agujerear por la pregunta y dar lugar a otros requiere —venimos sosteniendo— de un corrimiento respecto a aquello que lo obtura: la posición de certeza. Cuando hay pura—certeza la interrogación que podría enunciarse se acalla en una respuesta que —desde el vamos— le calza en términos absolutos.

“Este nene no es para esta escuela”. O —en su versión más suavizada y políticamente correcta— “... esta escuela no es para él: es demasiado exigente... necesita otro perfil, más abierto, que le dé más libertad... Lo decimos pensando en lo que él necesita y nosotros no le podemos dar... ”.

“Yo te digo, no creo que vaya, no va para mi sala, son nenes muy rápidos que ya están con todo con las letras, con los carteles, reconociendo los nombres... Y él que todavía no habla bien. Pero vos ¿estás segura de que entiende? Porque, para mí, por más que vos me decís y me decís, no va...”.

“Lo que pasa es que yo a las escuelas no voy... no tengo para hacer ahí”, es la respuesta de una profesional a cargo del tratamiento de un niño a la docente del Jardín como corolario de infructuosos llamados para convocarla.

Cuando hay pura—certeza la interrogación que podría enunciarse se acalla, y las oraciones interrogativas —que dan lugar al ida/vuelta que es el trabajo compartido— se silencian en las afirmaciones, las negaciones, los imperativos que cercenan la posibilidad de un encuentro dialógico y polifónico con otros. (Najmanovich, 2008).

Tercer escenario: aquel que se configura en el encuentro en el Jardín (... y una vez que conseguimos el lugar donde reunirnos)

"... Yo no sé, Patricia, yo de esto no sé. Por eso esperaba que vinieras vos... para que me dijeras si está bien lo que hago o si tengo que hacer otra cosa. Tengo temor de hacerle mal y yo no estudié para esto... yo soy maestra jardinera y no maestra especial". Así me recibe la docente de Male en mi primera visita a su nuevo Jardín, finalizando el período al que conocemos como "de adaptación" a la sala de tres años. Creo que me sonrío y —seguro— le digo que pienso que no es tan así, que algo debe tener para contarme, cuando retoma la palabra —"... me preocupa. Hay muchos momentos en que le digo algo, me mira y sigue con la suya. Le hablo y parece que le hablara a la pared. Yo no sé si hago bien... pero cuando levanto la voz y se lo digo con cara enojada hay veces que responde y entonces se sienta, por ejemplo.

¿Y por qué no harías bien? (le pregunto) —"Por eso te estaba esperando a vos... para que me dijeras... por ahí le exijo demasiado y le estoy poniendo límites o le pido que haga cosas y ella no entiende y la frustró... y le hago mal. No sé, las chicas (por las otras maestras) me miran como si fuera una bruja cuando la reto, que "pobrecita", me dicen... pero ¿la verdad? me desorienta: creo que a veces no me entiende y que otras no quiere..."

La pregunta que se formula desde la lectura de la singularidad de Male en su circulación por la sala se recorta por los obstáculos que su maestra registra respecto —pretendo articular y sintetizar— a cómo opera el lenguaje en la niña, más precisamente, en cómo la palabra le resulta, en ciertos momentos y situaciones, inoperante con ella. Y la docente se desconcierta y se justifica a la vez que precisa sus interrogantes ofreciendo —en esa misma formulación— algunas hipótesis: "*creo que a veces no me entiende y otras no quiere*". Interrogantes que se precisan sustentados en observables que corresponden a diferentes situaciones en la sala que ella misma me comenta: "cuando está haciendo algo que le gusta y parece ser que Male no quiere interrumpirlo", "cuando la mira de reojo mientras continúa con aquello que la maestra sanciona con un 'no'", "cuando no le pierde la mirada —mientras su

maestra le habla— como buscando comprender de qué va la cosa”.

Entonces: ¿se trata de cuestiones comprensivas, de una actitud de oposición, de trasgresión...? —indago y arriesgo— ¿O de que la palabra no impacta en ella, no parece destinada a ella? Entonces ¿cómo poner a jugar —en la sala— la palabra con Male?

Fascinante el trabajo que pretendemos iniciar, en este caso, maestra, directora del Nivel Inicial de esa escuela y yo. Y en lo absoluto simple: no se trata de *hacerme cargo* (y cargar) con la respuesta que *se deposita* en mí para decir qué *hay que hacer*, sino de lanzarnos a un juego realmente complejo: repreguntar, analizar, retomar escenas (de la sala, del consultorio) para repensarlas al interior de cada contexto, para despuntar algunas estrategias *en borrador* que podrán o no ser desestimadas, re TRABAJADAS, puestas a prueba. Respuestas provisionarias que, en el trabajo con el otro, irán modelándose, redimensionándose o transformándose dando lugar a la creación de ideas nuevas, tejidas en y con un entramado singular. Fascinante y complejo este trabajo que apunta a Male, para que aprenda y sea parte de ese grupo que se configura con esa maestra de esa sala de ese Jardín y con los objetivos y actividades que la ocupan en ese momento (en este caso, los tiempos de la adaptación inicial).

“... Yo no sé, Patricia, yo de esto no sé. Por eso esperaba que vinieras vos... para que me dijeras si está bien lo que hago o tengo que hacer otra cosa. Tengo temor de hacerle mal y yo no estudié para esto... yo soy maestra jardinera y no maestra especial”.

Desde la misma presentación la docente aparece como portadora de un saber un tanto a la deriva frente al de la terapeuta (que se torna representante de *lo especial* de esta niña) que la deja en posición de espera de cierto aval o de

alguna autorización. Se presenta poniendo en cuestión un saber que, apenas habilitado desde mi gesto y algún breve comentario, comienza a deslizarse poniéndose a jugar en lo que tiene para decir acerca de la niña. Y es cuando comienza a plantear *lo que le preocupa* y a situar las observables que dan cuenta de ello que *la maestra de Male* hace su aparición como tal en este encuentro y el trabajo en interdisciplina comienza a cobrar su dimensión genuina.

Y retorno a *la maestra de Male* porque de ello se trata también este trabajo: de rescatar el saber de la docente y sostenerla —de ese modo— en *su lugar*. Recuperar y devolverle su “*saber ser maestra de Male*” puede tener que ver con el habilitar, el avalar, el sostener, el valorar, el descubrir otra forma de mirarla, pero nunca el cuestionar *su lugar*. Podremos cuestionar lecturas, intervenciones... sin poner en cuestión su posición como maestra, porque si esta pierde su lugar, la niña se arriesga a quedarse sin *docente*.

Cuando un docente no confía en que puede cumplir con aquello que es su función —que es justamente promover y producir ciertos aprendizajes en un contexto de escolarización de sus alumnos— su lugar trastabilla amenazado y capturado en la imposibilidad de pensar y de hacer con ese niño como su alumno. En ocasiones, puede recurrir a ayudantes, a auxiliares o —lo más probable en estos tiempos— a las figuras que supone como responsables de su integración, sean estos docentes integradores (MI) o APND³ que —en última instancia— podrían llegar a hacerse cargo de tomarlo en una suerte de adopción. Pero sin su docente de sala reconociéndose como tal, el niño termina quedando al margen de la legalidad y la dinámica de una trama que se construye desde

3 Me refiero a las nuevas figuras que se incorporan al aula más allá de su docente en el marco de los proyectos de integración: el maestro integrador o de apoyo a la integración (MI) o el acompañante personal no docente (APND).

sus prácticas y que es la trama de la comunidad de alumnos, del *todos* que lo define como *uno más*.

Y sin ese reconocimiento del docente que —a su vez— reconoce en el niño a su alumno como parte del *todos*, este no podrá apropiarse de ese lugar: se tratará de un niño que se mueve en los márgenes de esa trama y que puede llegar a *integrarse* de a ratos en ella de la mano de la MI o de la APND.

Entendiéndolo de este modo, para los profesionales decididos a encarar un trabajo en y con la escuela, lo que nos resulta fundamental es escuchar al docente en los modos de registrar y de interpretar lo que al niño le pasa en el contexto —que allí y con él— se entrama tanto como los obstáculos que recorta y las preguntas que formula. Más allá y más acá de la presencia de otras voces provenientes del interior y del exterior del dispositivo escolar, sin la palabra de la maestra de Male no tendríamos la posibilidad de entender de *qué alumna* se está hablando y —aún más— no podríamos dimensionar si es que *hay* o no alumna para ella. Porque “¿Qué es lo que hace de un niño un alumno? Eso que hace que devenga alumno debemos buscarlo en la mirada del otro, en el reconocimiento del maestro” (Filidoro, 2016: 22).

Entonces, no se tratará de intentar capturar en *una* todas las miradas, sino de preservarlas en su diferencia y reconocer que es en aquella que proviene del Jardín —en la figura de su docente— en la que deberíamos sostenernos para emprenderla con ese interjuego complejo entre saberes diferentes y diferenciados que buscará producir, como lugar posible para un niño, el lugar de alumno.

Tres escenarios y un niño en su devenir *alumno*

Cuando el Jardín avala la entrada de un niño, de una niña a su ámbito, debe responder escolarizándolos. Con mayor

o menor implicancia, con más o menos interrogantes, con coincidencias éticas y teóricas o con absoluta discordancia respecto a la posición del equipo terapéutico... los niños deben pasar sus días atravesando las horas que la institución les demanda cumplir (con o sin recorte horario).

El Jardín puede convocar al equipo terapéutico para trabajar juntos y demandar respuestas del *qué y cómo hacer*. O puede que no y, entonces, permanecer silencioso hacia el extra muros escolar. Y ello tendrá que ver —reiteramos— con su implicancia, con cómo lo piensa o la piensa, con los obstáculos y las preguntas que se le han generado y con los problemas que se recortan desde su lectura. Pero también tendrá que ver con la posición que asumen los terapeutas ante las cuestiones escolares.

En ocasiones negamos a lo escolar como ámbito que nos genere alguna pregunta que se relacione con nuestro abordaje clínico. En otras lo incluimos para emprenderla con decirle *lo que hay que hacer* a modo de una *intervención evangelizadora* que parte del supuesto de que al docente hay que enseñarle (Filidoro, 2002).

También, podemos disponernos a reunirnos para destinar los encuentros a llenar y e intercambiar actas e informes corriendo el riesgo de que se nos termine sepultando el niño entre los papeles, desdibujando el maestro con sus preguntas y —finalmente— empobreciendo a todos la oportunidad de escucharnos, de aportar y de pensar y construir conjuntamente.

A nuestro entender, somos los profesionales del campo clínico los que tenemos la responsabilidad de dar respuesta a las preguntas que —desde el Jardín— se nos formulan en tanto se recortan como obstáculos respecto a los aprendizajes y a la circulación de un niño por su sala. Y, de este modo, somos quienes tenemos el compromiso de introducir el trabajo interdisciplinario en las escuelas.

¿Y a qué se refiere esto que postulamos como compromiso?

En principio, a que tenemos la responsabilidad de romper con el encierro disciplinar para *dar lugar* a las palabras que enuncian las *voces extranjeras*, soportando la incomodidad de las diferencias para trabajar con ellas. Diferencias que, de no reconocerse, de no ponerse a trabajar pueden terminar generando obstáculos en tanto se acalla o se inhabilita aquello que no sintoniza con el propio discurso.

A su vez allí, en ese territorio interdisciplinario, tenemos la oportunidad de que donde solo se nos piden nominaciones, categorizaciones y pronósticos recortados en el niño como portador del obstáculo, resulte posible abrir preguntas que den lugar al análisis de las condiciones en las que se entrama su aprender. Y tenemos el compromiso de *problematizar* las situaciones en donde solo encontramos silencios o certezas que encierran, recortan, confirman y definen destinos sin que la interrogación los interpele.

Desde nuestra posición ética y nuestras intervenciones, el trabajo en interdisciplina resulta un custodio de *lo singular* del niño en su proceso de escolarización en pos de que pueda ser —paradójicamente— *uno más* aprendiendo y participando en su grupo de pares. Este desafío, nos convoca a pensar y generar movimientos construyendo desde lo que cada contexto ponga a preguntar, a aportar, a revisar, a retra-bajar con *los otros*.⁴

Escenarios en los que se juegan saberes diferentes que se desencuentran y se encuentran y allí —en ese atravesamien-

4 El trabajo interdisciplinario no se define por la *simetría* entre las partes: la asimetría se instala en tanto la pregunta que se genera en *una parte* se dirige a quien se supone portador de un saber que a uno le falta. Es decir, se destina a quien uno autoriza en ese lugar, otorgándole cierta autoridad de la que carece. Esto, a lo que llamamos *transferencia*, resulta absolutamente necesario para poder construir en el trabajo con otro. Estos encuentros resultan una compleja trama en un escenario problemático en el que no hay fijezas, sino piezas en movimiento en constante reacomodación.

to— generan *la posibilidad de un* trabajo en interdisciplina y, todo ello, en pos de que sea posible para un niño devenir *un alumno* de ese Jardín cuyas puertas atravesamos. Un trabajo que parte de las preguntas en torno a él pero que puede cobrar la potencia de transformarlo y transformar mucho más que a él y *más allá* de él.

Las intervenciones de los profesionales tienen consecuencias sobre los modos en que la escuela se mira y mira a los alumnos, sobre su modo de pensarse y pensarlos, de construir representaciones de sí y de todos y cada uno de ellos. Sobre esto también tenemos una responsabilidad. (Filidoro, 2016: 26)

En ese lugar nos demanda la escena.

Referencias bibliográficas

- Castoriadis, C. (1993). Psicoanálisis y política. En *El mundo fragmentado*. Montevideo, Altamira.
- Daniels, H. (2003). Teoría vygotskiana y educación. En *Vygotsky y la pedagogía*. Buenos Aires, Paidós.
- Diseño curricular para la Educación Inicial. Marco general*. (2000). Buenos Aires, Secretaría de Educación, Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Enright, P. (2017). De disciplinas, indisciplinas e interdisciplina. En Filidoro N. *et al.* (comps.), *Pensar las prácticas educativas y psicopedagógicas*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Filidoro, N. (2002). La participación de la institución escolar en los problemas de aprendizaje. En *Psicopedagogía: conceptos y problemas. La especificidad de la intervención clínica*. Buenos Aires, Biblos.
- _____. (2013). Psicopedagogía: pensar la intervención clínica en la escuela. En Kachansky, E., Dueñas, G. y Silver, R. (comps.), *Patologización de la infancia III. Problemas e intervenciones e las aulas*. Buenos Aires, Noveduc.
- _____. (2016). La escuela hace alumnos. La responsabilidad de los profesionales. En Filidoro N., Enright, P. y Volando L., *Prácticas psicopedagógicas. Interrogantes y reflexiones desde/hacia la complejidad*, Buenos Aires, Biblos.
- Frigerio, G. (2006). Infancias. Apuntes sobre los sujetos. En Terigi F. (comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires, Fundación OSDE/Siglo XXI.
- Maciel, F. (2017). En algunos barrios de Buenos Aires... Dar lugar al sujeto es sostener la infancia de un niño en los abordajes terapéuticos. En *Desenvolupa. La Revista d'Atenció precoç*. En línea: <<http://www.desenvolupa.net/Ultims-articles/En-algunos-barrrios-de-Buenos-Aires-Dar-lugar-al-sujeto-es-sostener-la-infancia-de-un-nino-en-los-abordajes-terapeuticos.-Fernando-Pedro-Maciel-04-2017-Nou>> (consulta: 03-04-2019).
- Najmanovich, D. (2008). Interdisciplina: riesgos y beneficios del arte dialógico. En *Mirar con otros ojos. Nuevos paradigmas en la ciencia y el pensamiento complejo*. Buenos Aires, Biblos.

Bibliografia de consulta

Maciel, F. (2001). Lo posible y lo imposible en la interdisciplina. En *Desenvolupament infantil 1 – Atenció precoç*, Revista de L'Associació Catalana D'Atenció Precoç, núm. 17-18.

La escuela y el dilema del aprendizaje

Virginia James

La paradoja del aprendizaje y la insatisfacción que genera el “fracaso escolar” es quizás uno de los mayores desafíos al que se enfrentan a diario educadores, psicopedagogos, psicólogos y otros sujetos que trabajan en la interfase educación–salud. ¿Qué ocurre cuando un estudiante con ojos de asombro y confusión expresa que no puede aprender?

Aprender es una forma de abrirse al mundo, es mucho más que saber, es un complejo proceso de transformación e incorporación de novedades por el que el sujeto se apropia de conocimientos que lo enriquecen. En sus intercambios con diversos contextos se pone en contacto con el sentido de los objetos, instituciones, costumbres y todo tipo de producciones socioculturales.

El aprendizaje escolar es quizás el más estudiado, existe una preocupación compartida entre las familias y los docentes frente a la insatisfacción que produce la frustración del “fracaso” y la falta de motivación ante las propuestas que la escuela ofrece.

Elichiry (2009) plantea que cuando el aprendizaje no se logra, desde orientaciones psicoeducativas tradicionales, las

interpretaciones sobre las razones ponderan factores de tipo individual con énfasis en la detección de patologías, sin considerar factores estructurales ni las necesidades de los conjuntos sociales.

Sin embargo, si pensamos el aprendizaje como un proceso complejo, entramado por las distintas variables que se ponen en juego, más allá de la singularidad, para darle sentido en un contexto social; no podemos obviar a la hora de abordar el aprendizaje escolar, el encuadre institucional que significa el accionar de los distintos agentes.

El trabajo de los equipos de orientación y de los docentes en las instituciones educativas tiene lugar en una trama que lo constituye y requiere de un posicionamiento ético y profesional (Filidoro, 2011) que puede provenir de lo que Castorina y Dubrovsky (2004) y Castorina (2017) han dado en llamar el marco epistémico de la escisión o el marco epistémico relacional.

En el quehacer de las instituciones educativas nos encontramos con un conjunto heterogéneo de prácticas de intervención pensadas desde diferentes concepciones del aprendizaje, de la enseñanza y de la práctica psicopedagógica, concepciones que no son neutras que remiten a posturas epistemológicas diversas.

Los debates presentes desde hace algún tiempo en el campo pedagógico, nos invitan a repensar las condiciones en las que se formulan y recortan los problemas vinculados al aprendizaje, desde qué concepciones de conocimiento y desarrollo se plantean los dispositivos de intervención escolar.

Baquero (2017) propone pensar la escuela como productora de cursos y modos específicos de desarrollo y aprendizaje, lo que implica no naturalizar las prácticas escolares para comprender problemas esenciales como el fracaso escolar o las trayectorias que no siguen un curso “esperable”.

La escuela sigue guardando muchas de las características de

sus momentos fundacionales, construye formas y posiciones subjetivas particulares (Baquero, 2017), y no favorece la expresión de la singularidad en la apropiación de conocimientos; por otra parte, la subjetividad moderna (Vasen, 2017) es objeto de nostalgia de las familias, de los docentes que esperan de los estudiantes comportamientos ajenos a sus formas de interacción habitual con el ambiente social y cultural.

Se pretende la escucha atenta al discurso de los adultos, disposiciones espaciales y organizaciones temporales en el aula que no favorecen el aprendizaje de niños/as que hoy se vinculan con el conocimiento a través de formatos diversos en los que articulan simultáneamente distintos lenguajes y, por lo tanto, la linealidad de algunas propuestas les resulta tediosa, desmotivantes.

Y surgen, entonces, situaciones problemáticas vinculadas al aprendizaje escolar, en las que se deposita en el/la estudiante la responsabilidad de generar aprendizajes significativos desconociendo la complejidad del proceso y la totalidad de los agentes intervinientes.

Ante la demanda, un trabajo en equipo

En la cotidianeidad de las escuelas frente al desafío de la inclusión educativa los EOE¹ son convocados para acompañar a docentes y estudiantes en sus trayectorias, las intervenciones que se plantean ya no admiten un abordaje individual, sino una perspectiva multidimensional que entienda al aprendizaje como un proceso singular y a la vez colectivo. Una escuela inclusiva requiere un trabajo interdisciplinario, ampliar la mirada institucional en relación a los problemas e intervenciones.

1 Equipos de Orientación Escolar.

... la interdisciplina nace, para ser exactos, de la incontrolable indisciplina de los problemas que se nos presentan actualmente. De la dificultad de encasillarlos. Los problemas no se presentan como objetos, sino como demandas complejas y difusas que dan lugar a prácticas sociales inervadas de contradicciones, imbricadas con cuerpos conceptuales diversos. (Stolkiner, 1987: 313)

Desde la epistemología el planteo de la interdisciplina implica un cuestionamiento a la causalidad lineal, se enfrenta a la interpretación única y a la fragmentación de los fenómenos a abordar.

En la escuela el trabajo interdisciplinario implica articular miradas desde la didáctica, la psicología, la psicopedagogía, la educación, recuperar los saberes de las familias, de otros actores de la comunidad y ampliar los espacios de intervención a los distintos agentes institucionales.

Veamos una situación en la que una demanda compleja, difusa y contradictoria dio lugar a prácticas diversas bajo un proyecto común de los distintos actores institucionales.

Lara es una niña que cursa cuarto año de una escuela primaria del conurbano de la provincia de Buenos Aires. La maestra refiere al Equipo de Orientación Educativa (EOE) problemas en la relación con el grupo, suele demandar con insistencia a sus compañeros/as docentes mayor atención y se enoja con frecuencia ante situaciones que la frustran, entre ellas aquellas vinculadas al aprendizaje ya que no puede organizarse frente a las propuestas escolares tales como la lectura de textos, interpretación de cuadros, la escritura autónoma con cohesión, respetando la tipología textual y la resolución de problemas en matemática. Requiere el andamiaje docente y la reformulación de las consignas ante la propuesta de actividades.

La docente destaca como fortalezas: la participación oral en temas de interés, disfruta las clases en el laboratorio escolar la observación del ambiente natural, muestra una motivación particular ante las lecturas colectivas de narraciones, lee textos cortos con estructura narrativa, resuelve algoritmos de suma, resta y multiplicación con apoyo de material representativo. Interpreta información a partir de recursos audiovisuales de corta duración.

Una mamá que acompaña a su hija, profesionales externos psicóloga, psicopedagoga y acompañante externa la asisten con los vaivenes que las prestaciones de la obra social presentan en un contexto de achicamiento del Estado. No obstante, ante las inquietudes de las familias de los/as compañeros/as de año y frente al desconcierto de cómo vincularse con su hija, cansada de las demandas piensa en cambiarla de escuela, esta postura, sostenida entre otros por la misma familia; admite implícitamente que es el estudiante que tiene que adaptarse al sistema, postura compartida por otros miembros de la comunidad educativa.

Desde la posición planteada en la que el contexto es constitutivo del proceso de aprendizaje, esto exigía para nosotros como EOE un dispositivo de intervención en el que era preciso articular las miradas de los distintos actores institucionales para así planificar intervenciones diversas que no tengan como objetivo único acciones vinculadas a Lara desde un abordaje individual.

La docente no trabajó desde la soledad que supone el desafío del aprendizaje y la enseñanza en la diversidad, sino que se constituyó un equipo con todos los docentes del año, la APND² y miembros de EOE.

A partir del diagnóstico de situación nos propusimos tres ejes de intervención: modalidades vinculares del grupo clase,

2 Acompañante Personal No Docente.

representaciones familiares e inclusión educativa e intervenciones didácticas para favorecer los procesos de aprendizaje.

En la intervención grupal se abrieron espacios de diálogo que permitieron visibilizar matrices vinculares y comunicacionales. En el grupo de clase de Lara predominaba una modalidad competitiva, la propuesta se orientó a reflexionar cómo el estilo vincular y comunicativo obstaculiza la tarea y promueve conflictos interpersonales que no dan lugar a la aceptación de la diversidad.

Se desarrollaron algunas propuestas del *Plan Nacional de Mediación Escolar* (García Costaya, 2005) para promover matrices vinculares solidarias (Barreiro, 2000), tendientes a una interacción grupal basada en la cooperación y el respeto.

Frente a las demandas de las familias se proporcionó información sobre las normativas nacionales y provinciales que regulan los procesos de inclusión educativa. Se generaron espacios en los que se reflexionó sobre los prejuicios, etiquetamientos como forma de reforzar la discriminación y se abrieron espacios de trabajo en los que las familias hicieron explícitas sus representaciones respecto a la diversidad.

Posteriormente, como eje esencial de abordaje se plantearon acciones vinculadas a la didáctica para favorecer el proceso de aprendizaje no solo de Lara, sino de toda la clase.

Se planificaron estrategias para promover la construcción de nuevos aprendizajes a partir de sus conocimientos previos.

En los momentos iniciales de cada clase los docentes dispusieron un espacio de revisión en los que se reflexionaba sobre los contenidos desarrollados previamente para establecer relaciones con los nuevos contenidos. Al finalizar cada clase un espacio de recapitulación posibilitó una integración final de los saberes construidos en cada una de ellas.

Se abordaron contenidos a partir de la construcción de problemas y el desarrollo de proyectos colaborativos, para

promover el debate, el intercambio, la toma de decisiones para la acción, este tipo de propuestas no solo afianzaron las modalidades solidarias de interacción grupal, sino que también favorecieron los procesos de aprendizaje.

Se planteó la incorporación de diversos Sistemas Externos de Representación (Martí, 2003) para ampliar la producción y comprensión de gráficos, cuadros, croquis, imágenes y de recursos audiovisuales. La organización de la agenda grupal con un diseño espacial en forma de líneas y columnas para visualizar relaciones temporales favoreció la planificación de tareas propuestas para Lara y para el grupo.

La construcción de un espacio de producción de estrategias para promover el aprendizaje de todos/as fue posible porque fundamentalmente la maestra de año, la acompañante externa, las familias, el grupo clase y los directivos, en articulación con el EOE comprendieron la importancia del trabajo colaborativo en el devenir del aprendizaje.

Si entendemos el aprendizaje escolar como una configuración³ que surge de una interacción multidimensional en el encuentro de los estudiantes con la escuela, el trabajo de los distintos agentes institucionales tiene lugar en una trama que lo constituye y requiere entender a los estudiantes como sujetos de deseo, históricos, sociales, portadores del derecho irrenunciable a la educación.

3 Najmanovich (2018) crea el dispositivo “configurazoom” para dar cuenta de la actividad del sujeto encarnado y entramado, que frente a la linealidad objetivista admite una multiplicidad de puntos de vista y reconoce el papel del sujeto y el colectivo en el que vive como productores de un saber dinámico.

Referencias bibliográficas

- Baquero, R. (2017). Pensar la escuela desde las intervenciones psicopedagógicas y las diferencias conceptuales. Filidoro, N. *et al.* (comps.), *Pensar las prácticas educativas y psicopedagógicas*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Barreiro, T. (2000). *Trabajos en grupo*. Buenos Aires, Noveduc.
- Castorina, A. (2017). Los obstáculos epistemológicos en la constitución de la psicopedagogía 25 años después. En Filidoro, N. *et al.* (comps.), *Pensar las prácticas educativas y psicopedagógicas*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Castorina, A. y Dubrosky, S. (2004). Teoría psicológica socio-histórica. Algunos problemas conceptuales. En *Psicología cultura y educación. Perspectivas desde la obra de Vigotsky*. Buenos Aires, Noveduc.
- Elichiry, N. (2009). Reflexiones e interrogantes acerca del aprendizaje humano. En *Escuela y Aprendizajes*. Buenos Aires, Manantial.
- Filidoro, N. (2011). Ética y Psicopedagogía. En *Pilquen*, año XIII, núm. 17.
- García Costaya, M. (coord.). (2005). *Programa Nacional de Mediación Escolar. Actividades para el Aula*. Buenos Aires, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología.
- Martí, E. (2003). Los sistemas externos de representación: un dominio de conocimiento. En *Representar el mundo externamente*. Madrid, Machado.
- Najmanovich, D. (2018). *La construcción de la experiencia*. Clase Virtual 3, Seminario Virtual La construcción de la experiencia: percepciones, paradigmas y configuraciones. Travesías Virtuales.
- Stolkiner, A. (1987). De interdisciplinas e indisciplinas. En Elichiry, N. (comp.), *El niño y la escuela. Reflexiones sobre lo obvio*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Vasen, J. (2017). Neurociencias: entre la prudencia y una expansión disparatada. (Introd.) y Una biología hecha de tiempo (Cap 1). En *Niños o cerebros Cuando las neurociencias descarrilan*. Buenos Aires, Noveduc.

La escuela, ese dispositivo tan complejo...

Patricia Klin

Introducción

“No creo que la decisión de ocuparnos de la ‘primaria’ requiera mayor justificación: allí está la escuela, en la que todos los días los niños y las niñas pasan varias horas diarias en una acción social a la que están obligados y cuya justificación principal es su derecho a aprender”.

Terigi, 2006: 19

El presente trabajo intenta desplegar una serie de temáticas que se nos presentan cuando pensamos en las infancias y en el hacer educativo en el ámbito escolar. El deseo de todo profesional de la educación es promover que cada niño en “nombre propio” aprenda sintiéndose protagonista de sus experiencias, creador, artista original e investigador de nuevas realidades.

Entendemos que no siempre se alcanza este deseo. Variados factores confluyen en esta situación. Desde el modelo

deconstructivo nos proponemos poner en cuestión estas realidades abordando tensiones que perduran en las escuelas ¿éxito/fracaso escolar?, ¿homogeneidad/heterogeneidad?, ¿docentes de grado/docente integrador/APND?, ¿equipo docente/de orientación/profesionales externos?, ¿escuela/medios?, ¿tradicción/innovación?, ¿escuela inclusiva/exclusiva?, ¿currículo oficial/currículo enseñado?, ¿igualdad/desigualdad de oportunidades? entre tantos otros.

Varias son las perspectivas teóricas que han intentado explicar las prácticas concretas, ampliar los fundamentos e intervenciones psicoeducativas. Desde el enfoque constructivista social de la educación y miradas psicoanalíticas, consideraremos el complejo entramado entre actores, dispositivos, enseñanzas, aprendizajes, intervenciones psicopedagógicas, que se despliegan en toda comunidad escolar y en su contexto particular.

Valoramos la “pregunta” como punto de partida y recurso necesario para la reflexión crítica. Elegimos considerar las “buenas preguntas” como estrategia de abordaje de estas ideas, generar la incertidumbre necesaria y convocarnos a pensar las prácticas que observamos en las escuelas, promoviendo rupturas con lo dado y buscando posibles “buenas respuestas” que mejoren los aprendizajes de todos para emprender un proyecto educativo efectivamente inclusivo.

Es así que retomo algunas preguntas presentadas por otros colegas, para profundizar el análisis ¿todos los chicos en la misma escuela, aprendiendo lo mismo, homogeneizando a modo de equiparar inclusión–igualdad?, ¿no sería más democrático organizar situaciones pedagógicas superadoras de lo “común”¹ para que todos los niños aprendan? (Terigi,

1 La autora (Terigi, 2008) se refiere a lo común en cuanto a finalidades formativas que son las mismas para todos quienes asisten a la escuela. Explica lo común como “lo mismo” y lo cuestiona, abriendo el debate a favor de propuestas que consideren la diversidad y la pluralidad.

2008), ¿todo a todos? (Camilloni, 2010), ¿y si la escuela, al imponer un molde rígido a la enseñanza, ha matado el deseo de aprender? (Meirieu, 2009).

A lo largo del texto compartiremos testimonios y experiencias escolares como referentes de nuestros planteos, con la convicción que las infancias que habitan las aulas requieren de nuevas respuestas ante estos contextos tan complejos y cambiantes. Nos interpelan como adultos insituyentes ante la diversidad y lo inesperado en el quehacer educativo.

La escuela que tenemos... la escuela que queremos

“Los conocimientos se acrecientan exponencialmente. Las expectativas sociales sobre lo que la escuela tiene que transmitir han aumentado. Lo que se tiene que enseñar es menos nítido y los aprendizajes que se tienen que lograr son mucho más sofisticados”.

Parra, 2006: 30

Estamos convencidos de que la *educación* es una empresa de formación centrada en fuertes valores humanos. Promueve saberes en entornos donde el vivir junto a otros de manera responsable, respetuosa y solidaria debería ser una realidad y no una utopía.

La escuela es una de las tantas instituciones educativas que reúne a ese “otros” en un espacio común, con un proyecto que trasciende los contenidos a enseñar, dando cuenta de la construcción de significados compartidos, la creación de escenarios que incluyen el abanico sociocultural, la visibilización y aceptación de lo diferente y las necesidades e intereses de los sujetos que la habitan.

“La escuela nos concierne”, dice Parra (2006: 26) aludiendo a las tradiciones, recuerdos, expectativas y acciones de niños y adultos que la habitan para mantenerla viva.

Retomo esta figura de la escuela porque la valoro como espacio formativo–instituyente. Hoy más que nunca, requiere de una revisión profunda de sus alcances, sus reales posibilidades, de su misión educadora, socializadora, inclusiva y creadora de entornos propios.

Cada escuela es un dispositivo educativo complejo, se ubica en un espacio geográfico, alberga un conjunto de sujetos activos que asumen diferentes funciones y van dejando sus marcas y son marcados en el interjuego cognitivo–afectivo y social que caracteriza los ámbitos de formación. Cada institución estructura un conjunto de normas que definen las políticas a seguir, lo prohibido y permitido, las formas de promoción y acreditación de saberes, dando cuenta de una gramática escolar singular que impacta en alumnos, docentes y padres. Se despliega allí un entramado de saberes a enseñar —currículo institucional— con propósitos y propuestas didácticas enmarcadas teóricamente. Como todo colectivo social, está atravesado por valores, cogniciones, representaciones, ideologías, sentimientos y discursos que la configuran de manera singular y que la interpelan cuando lo “diferente e inesperado” se hace presente.²

Testimonio 1: Judit (docente)

Acostumbrada al ritmo escolar tradicional clase–recreo, me llamaron para una suplencia en una escuela privada primaria de capital. No había uniformes ni guardapolvos para los docentes, pero lo que más me llamó la atención es que tampoco se utilizaba el timbre como señal de inicio al recreo. Cada docente —salvo hora de materia especial—

2 Afrontar la enseñanza de los contenidos escolares a sujetos distintos de los “esperados” pone en tensión el saber pedagógico–didáctico y enfrenta a la escuela con los límites de lo que sabemos acerca de cómo enseñar en determinadas condiciones, siendo el cronosistema una de ellas (Terigi, 2006: 210).

podía finalizar el trabajo en el aula considerando la tarea realizada por los alumnos y valorando el nivel de fatiga del grupo. La predisposición de los alumnos y la mía era diferente, asumíamos la responsabilidad de administrar tiempos, optar por salir al recreo según el desarrollo de las clases, promoviendo mayor autonomía, comunicación, vínculos entre pares y mejores desempeños. Sentía que podía respetarlos desde sus posibilidades. Fue muy interesante.

Volvemos nuestra mirada hacia la escuela³ cuando nos preguntamos: qué y cómo enseñar, respondiendo a las demandas actuales marcadas por el mercado, el vértigo y la incertidumbre. Volvemos nuestra mirada hacia la escuela que instaura al interior de sus muros, una vida de enseñanzas y aprendizajes, de vínculos intra e intergeneracionales, rutinas y agendas que intentan organizarla.

Miramos a esta escuela que intenta mantenerse ante los cambios del contexto y aggiornarse ante la novedad superando las paredes que la separan del exterior.

Y aquí nos preguntamos: ¿paredes que contienen y cobijan o aíslan y saturan?, ¿estructuras que sostienen el modelo de escuela moderna disciplinadora, homogeneizante y transmisora o estructuras flexibles que aceptan lo que la escuela es hoy como espacio que alberga a las nuevas subjetividades de niños y adultos? ¿Docentes y directivos con apertura a la innovación o abrazados a lo conocido y por ende seguro?

Testimonio 2: Sara (directora de Nivel Inicial)

Tenemos un nene, Matías, es inteligente, pero se pone muy agresivo cuando algo no le gusta. Sale del aula o tira los elementos de los amiguitos. Si quiere algo no puede esperar. Pega e insulta. Solo se calma y concentra cuando juega con algún dispositivo tecnológico. No lo podemos permitir frente a los demás nenes. No es un buen ejemplo. Los papás de los nenes de la sala se quejaban por lo que les contaban sus hijos. Algunos no lo invitaban a los cumpleaños. Esta situación fue tema de conversación en

3 Madonni (2004) retoma la idea de la escuela como producto de una construcción social, donde las relaciones entre quienes la habitan no son naturales, sino fruto de una negociación constante de significados.

una reunión de padres. Ante este panorama pusimos como condición —para seguir en la escuela— que contratasen una maestra integradora. Ellos se negaron al principio, los vimos angustiados y trabajamos con el equipo de orientación. Nenes con esa conducta deben estar controlados de cerca. Uno nunca sabe cómo van a reaccionar. Trajeron un informe psicológico que decía que Matías no necesitaba una “apoyatura profesional”. No compartimos ese diagnóstico y fuimos claros: con acompañante en la sala o no será matriculado.

Claramente nuestros alumnos y también los adultos —docentes y padres— responden a nuevos modelos de “ser y estar” en el mundo respondiendo a las exigencias de la vida contemporánea: tecnologías electrónicas y digitales, el consumo, la publicidad, el mercado globalizado, la exhibición de lo público, la valoración del éxito (Sibilia, 2012). Nos preguntamos entonces ¿ante esta realidad que impacta y violenta al dispositivo escolar... ¿Cómo debería operar la escuela hoy?, ¿cómo intervenir desnaturalizando ciertas prácticas que dicen responder a las necesidades de los alumnos al tiempo que los responsabilizan de los fracasos? (Bendersky y Aizen-cang, 2013).

Sin duda el crecimiento exponencial de los conocimientos, las demandas sociales y la aparición de otras agencias culturales cuestionan e interrumpen lo que se venía haciendo... Reclaman otros modelos pedagógicos, renovados saberes didácticos e implementación de nuevas prácticas inclusivas donde la irrupción de lo singular, la incertidumbre y lo heterogéneo tenga un lugar ante la tradicional uniformidad.

Nos preguntamos entonces: ¿cuáles serían los cambios sustantivos en el trabajo áulico para promover aprendizajes respetando las singularidades de cada alumno?

Las aulas... aquellos entornos educativos que nos desvelan

“... adaptar la acción pedagógica al alumno no significa, sin embargo, renunciar a instruirlo, ni abandonar sus objetivos esenciales. Diferenciar es luchar simultáneamente para atenuar las dificultades en la escuela y aumentar el nivel”.

Perrenoud, 2007: 9

Hoy, las aulas... espacios intramuros... son agrupaciones por edad con una distribución mobiliaria más o menos fijas, con modalidad de enseñanza simultánea y actividades compartidas por todos. No están dando respuestas sensibles a las realidades áulicas.

Hoy, la vida en las aulas, da cuenta de una diversidad que requiere ser develada ante los hechos que la quieren invisibilizar...

La identidad de alguien que acude a la escuela (¿a aprender?) es siempre plural, diversificada, portadora de rasgos heterogéneos, a veces opuestos y aparentemente irreconciliables. Y sin embargo su presencia nos obliga a mirar incluso cuando no queramos, nos convoca al trabajo de otra manera... (Greco, citado por Anijovich, 2014: 25)

Que los niños estén escolarizados nada dice de su competencia como aprendices creativos y autónomos. ¿Y si, como dice Meirieu, la escuela con su modelo tan estructurado ha afectado el deseo de aprender y consolidado un “oficio de alumno” que obtura y no alienta la curiosidad por el conocimiento? (Meirieu, 2009). ¿Es que estaremos necesitando nuevas miradas?

En este sentido y retomando el planteo de Terigi:

La idea de atención a la diversidad expresa la expectativa de que las escuelas sean sensibles a las diferencias que caracterizan a la población escolar y de que desarrollen formas de enseñanza que no solo respeten esas diferencias, sino que respondan a ellas realizando un trabajo didáctico que posibilite el acceso a los aprendizajes fundamentales. (2006: 218)

Los responsables de la gestión escolar deben comprometerse a flexibilizar los determinantes duros de las prácticas escolarizadas y brindar oportunidades innovadoras para acompañar a todos los alumnos en la tarea educativa. El éxito o el fracaso de estas innovaciones dependerá de cómo los educadores definan, interpreten, se involucren y acompañen estos cambios.

La heterogeneidad que encontramos en los grupos requiere trabajar con paradigmas epistemológicos centrados en la construcción de entornos educativos⁴ formales y enriquecidos con recursos mediáticos, tecnología, ambientes digitalizados, expresiones artísticas, propuestas colaborativas, trabajos extramuros, etcétera. La apertura a lo novedoso, conmueve con fuerza el devenir y la inercia de lo establecido (Moreno, 2010) e irrumpe para acercar nuevas experiencias educativas.

El enfoque de trabajo en aulas heterogéneas reconoce las diferencias entre los alumnos: sus competencias y habilidades cognitivas, estilos y experiencias de aprendizaje, intereses, acervo cultural y modelos vinculares. Favorece el trabajo con los alumnos flexibilizando las propuestas, creando “contratos pedagógicos” adaptados a las necesidades de los niños.

4 La noción de entorno educativo no se restringe al espacio físico, incluye los recursos simbólicos y sociales como vehículos de pensamiento y en tanto tal, condiciona las relaciones entre los diferentes actores institucionales (Anijovich, 2014).

Asimismo, reconoce la necesidad de una gestión institucional que promueva la innovación curricular y didáctica en las prácticas de enseñanza y asesore a los docentes en su quehacer. Atender la diversidad y aceptar la heterogeneidad es valorar la singularidad y las posibilidades reales de desarrollo del colectivo de alumnos.

Testimonio 3: Mabel (directora escuela primaria)

Analizando las producciones de las evaluaciones de mitad de año, incentivé al colectivo docente a trabajar con una modalidad centrada en la comprensión y el pensamiento divergente. Reconocí que los desempeños de los alumnos podían mejorarse con la inclusión de software creativo, espacios mediatizados de lectura (libros, biblioteca circulante, videos subtitulados, narraciones orales, talleres de escritura) superando modalidades reproductivas de la “hora de lectura” y proponiendo dinámicas más democráticas y de respeto por las posibilidades de los alumnos. Poder elegir entre varias propuestas y organizar la agenda del día sería una estrategia liberadora para los alumnos y también docentes, quienes debían monitorear las actividades del grupo brindando devoluciones en el acto. Este cambio generó incertidumbre entre los docentes al principio. Promoví entonces la libre elección de los docentes a sumarse al cambio sin imposiciones limitantes. Poco a poco y evaluando los resultados entre los colegas, fueron solicitando acompañamiento por parte del equipo directivo. Investigamos aportes teóricos sobre educación para la diversidad, varios docentes presentaron propuestas novedosas con instancias de seguimiento individual a los alumnos y organizando evaluaciones auténticas adaptadas a las diferentes posibilidades del grupo. ¡Un gran desafío! Algunos alumnos descubrieron el placer por la lectura en entonos menos estructurados. ¡Mucha satisfacción!

Los niños. Aquellos otros que siempre nos asombran

“... la infancia es lo ‘otro’: lo que siempre, más allá de cualquier intento de captura, inquieta la seguridad de nuestros saberes, cuestiona el poder de nuestras prácticas y abre un vacío en el que se abisma el edificio bien construido de nuestras instituciones de acogida”.

Larrosa, 2000: 166

Los niños, portadores de saberes, intereses, habilidades, buscan ser escuchados y visibilizados como sujetos de derecho. Necesitan ser convocados al trabajo escolar, sintiéndose en posición de dominio de sus conocimientos y desempeños. Esto requiere de una institución abierta y comprometida con lo contextual y con visión a futuro.

Afecta a los equipos de conducción y orientación, dispuestos a implementar nuevas modalidades de trabajo colaborativo, la consideración de nuevas alfabetizaciones y su relación con el saber, la autoridad y el quehacer docente que entran las experiencias escolares (Dussel, 2006). Y especialmente contar con docentes activos, innovadores y éticos, comprometidos con su rol formativo y central en todo proyecto educativo.

Cada día, en la tarea diaria nos encontramos con un niño que pregunta y calla, que nos mira expectantes con sus certezas y dudas. Esa otredad, tan diferente respecto al mundo adulto, que nos interpela. La manera en que lo miramos, escuchamos y pensamos adquiere sentido para él. ¿Confiamos en sus habilidades?, ¿ofertamos estrategias para sus aprendizajes?, ¿contenemos emocionalmente?, ¿calificamos o descalificamos?

Trabajar con las infancias exige siempre pensar sobre uno mismo como adulto, nuestras propias historias, nuestros logros y los no alcanzados... aún (Frigerio, 2006).

Los docentes frente a esta heterogeneidad, muchas veces trabajan en una “verdadera invención del hacer en acción”. Como dice Larrosa, “*si la educación es una relación con la infancia, repensar la educación es repensar la infancia*” (2000: 169).

Testimonio 4: Romina (docente de grado)

Nunca había tenido un alumno como Ariel, cariñoso, querido por sus compañeros, con buena conducta, pero... no comprendía lo que leía solito ni resolvía operaciones matemáticas o situaciones problemáticas. Ante mi dificultad para trabajar con Ariel,

solicité orientación a la psicóloga del colegio y a la dirección y elaboramos el proyecto pedagógico individual (PPI). Por suerte la psicopedagoga particular del alumno visitaba periódicamente el colegio. En esos encuentros y también por mail, íbamos pensando propuestas diferenciales adaptadas a las posibilidades de Ariel: consignas breves, modalidades diferentes para operar numéricamente, preparar textos breves con imágenes, situaciones problemáticas en secuencias separadas... Resolvimos —dada sus dificultades gráficas— proponerle que leyera sus producciones y en algunos momentos trabajase con la notebook personal. Reconozco que tenía sentimientos encontrados, por momentos me enojaba por los no logros del nene y mi no saber qué hacer, y cuando lograba avances en las tareas que previamente preparaba de acuerdo a las sugerencias psicopedagógicas y veía sus adelantos me sentía feliz por el alumno y por mí misma. Investigué sobre sus dificultades y cómo acompañarlo. Aprendí a respetarlo en sus posibilidades, a anticiparle las tareas y lo que se esperaba de él, a contenerlo ante su angustia y darle el espacio y tiempos para comunicarse con los pares, jugar, y compartir los trabajos grupales. Todo un desafío.

Sostenemos que ante la singularidad para aprender de los niños es imprescindible contar con un equipo docente que se anime al “encuentro” con el no saber, la pregunta, y la capacidad de tolerar las diferencias. De esta manera las rutinas escolares serán enriquecidas por un trabajo artesanal, repensando las prácticas y ofreciendo un proyecto educativo potente y respetuoso para todos. Pensar en clave de inclusión, significa realizar las adaptaciones necesarias, realizar seguimiento de las tareas, crear espacios de trabajo conjunto y de sostén con los profesionales externos que acompañan a los niños y con una actitud de diálogo constante con sus padres.⁵ Para muchos de ellos el trabajo de contención en la escuela les permite crear un “nosotros”. ¿Cómo afecta al niño la mirada de los “otros” y cómo impacta en la representación de sí mismo? ¿Qué oportunidades tendrá el trabajo terapéutico—

5 La institución escolar recibe a un niño. Acto simple, gesto de exogamia de lo familiar, ingreso al mundo social. Para el niño la oportunidad de inscripción, ocasión de novedad, posibilidad de acceso al mundo, tiempo de pluralismo y proximidad con lo diverso, oferta de prestadores de identidad. Tiempo de aprehender el mundo. Para muchos esa oferta no es solo una oportunidad, sino “la” oportunidad (Frigerio, 2006).

psicopedagógico? ¿Podrá la escuela desnaturalizar aquella mirada del mentado “fracaso escolar”?

Trabajar con niños es pensarlos como sujetos de derecho, cognoscentes y deseantes. Las intervenciones psicoeducativas, fundamentadas en sólidos supuestos epistemológicos, incidirán en los procesos de apropiación de los conocimientos, la confianza en las propias posibilidades y el desarrollo personal y en el destino escolar de los alumnos.

Testimonio 5: de Noemí (integrante del equipo de orientación escolar)

Sol cursa segundo grado. Es una nena muy sensible y le cuesta demostrar sus sentimientos abiertamente.

A lo largo del año se lo ha visto pasar de una situación en la que estaba “metida en sus cosas” a estar interesado por participar en el grupo.

En relación al aprendizaje, Sol muestra dificultades en la atención, fijación (memoria) y ejecución de trabajos. Requiere el permanente acompañamiento del docente y del docente auxiliar, para concentrarse y organizar la tarea. Nos hemos encontrado en varias oportunidades con el profesional externo que la atiende y entrevistas con la madre/padre y ambos para plantearles los logros, las dificultades y las estrategias tomadas en el aula. La angustia de los padres se visibiliza en ofrecer propuestas extraescolares: tratamientos psicopedagógicos, maestra particular, asistencia a Kumon, el “resto del tiempo” ellos se sientan con Sol para hacer los deberes.

En todo momento desde la escuela valoramos los progresos, continuamos con adaptaciones curriculares y didácticas y el trabajo con los profesionales para encauzar el diálogo y el trabajo conjunto de: escuela-terapeuta-padres.

Puntos de llegada... puntos de partida

Escribir es exponer pensamientos, compartir experiencias e invitar a los lectores a seguir pensando.

Revisar los formatos de prácticas educativas y crear condiciones de posibilidad en el cotidiano escolar, debería ser un imperativo de cada escuela. En cada contexto, crear oportunidades de interacción y lazo social con

otros, habilita una oportunidad subjetivante en el devenir de un *nosotros*.

Pensar una escuela que, aceptando las diferencias, ofrezca oportunidades de aprender y transitar las aulas democráticamente: donde el trabajo colaborativo e inclusivo promueva el conocimiento y el respeto entre todos y donde la palabra del docente en tanto signo, permita apropiarse de la cultura escolar y alcanzar otros destinos posibles.

Como decía Meirieu:

La educación no consiste ya en adaptar a quienes llegan a un mundo dado, postulado como más o menos constante y en el que la verdad de ha dicho de una vez por todas. Consiste en crear las condiciones para que nuestros hijos sean capaces de crear juntos un mundo nuevo y habitable, un mundo más democrático y solidario. Una auténtica revolución copernicana: ya no se trata de adaptar a unos individuos al mundo, sino de formar sujetos capaces de volver a crear el mundo. (2009: 157)

Referencias bibliográficas

- Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*. Buenos Aires, Paidós.
- Bendersky, B. y Aizencang, N. (2013). *Escuelas y prácticas inclusivas. Intervenciones psicoeducativas que posibilitan*. Buenos Aires, Manantial.
- Camilloni, A. (2010). La Validez de la Enseñanza y la Evaluación. En Anijovich, R., *La Evaluación Significativa*. Buenos Aires, Paidós.
- Dussel, I. (2006). *Educación la Mirada: Políticas y Pedagogía de la imagen*. Buenos Aires, Manantial.
- Frigerio, G. (2006). Infancias, apuntes sobre los sujetos. En Terigi, F. (comp.), *Diez miradas sobre la escuela puestas primaria*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno.
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana*. Buenos Aires, Noveduc.
- Madonni, P. (2004). La escuela entre lo universal y lo particular. En Elichiry, N., *Aprendizajes escolares*. Buenos Aires, Manantial.
- Meirieu, P. (2009). *Una llamada de atención. Carta a los mayores sobre los niños de hoy*. Buenos Aires, Paidós.
- Moreno, J. (2010). *Ser Humano. La inconsistencia, los vínculos, la crianza*. Buenos Aires, Letra viva.
- Perrenoud, P. (2007). *Pedagogía diferenciada*. Madrid, Popular.
- Sibilia, P. (2012). *¿Redes o Paredes? La escuela en tiempos de dispersión*. Buenos Aires, Tinta Fresca.
- Terigi, F. (comp.). (2006). *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno.
- _____. (2008). Lo mismo no es lo común. En Frigerio, G. y Dikier, G. (comps.), *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires, Del estante.

Bibliografía de consulta

Filidoro, N., Enright, P. y Volando, L. (2016). *Prácticas psicopedagógicas*. Buenos Aires, Biblos.

Perkins, D. (2010). *El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación*. Buenos Aires, Paidós.

Interpelar la inclusión educativa y sus (entre)dichos

María Inés Monzani

Sin dudas tiene mucho sentido hacernos un tiempo y un espacio para comunicar y compartir nuestras preocupaciones acerca de la inclusión y, más aún, para interpelarla desde diferentes perspectivas, respecto a las múltiples ocupaciones y preocupaciones que ella genera, provoca en nosotros como sujetos y en las instituciones en las que nos desempeñamos.

Quizás porque sabemos de qué hablamos o porque innecesariamente se instala una jerga que nos lleva a ahorrar —también innecesariamente— palabras y, más aún, *ciertas* palabras, es que necesitamos aquí recordarnos que cuando decimos “inclusión” estamos refiriéndonos a la inclusión educativa de personas con discapacidad. Modificadores directos e indirectos del término “inclusión” que disponen y configuran una cartografía particular, como un asunto del que hablar, como un conjunto de problemas y preocupaciones.

Habitualmente —o al menos con mucha más frecuencia— interpelamos, analizamos, enfrentamos a la inclusión educativa respecto de sus consecuencias o aplicaciones prácticas. La contienda pone en escena normativas de diferente alcance, instituciones (particular y sustancialmente la

escuela común) y actores diversos: docentes, padres, niños y niñas con diferentes tipos y grados de discapacidad. El factor común no es otro que la posibilidad efectiva de que la inclusión suceda.

Así, podemos preguntar a la normativa por su grado de ajuste a los actores e instituciones, por su habilidad o incapacidad para dar cuenta y acompasar los paradigmas teóricos que —decimos— rigen su tiempo. A veces las interrogaciones se orientan a las instituciones y sus actores. Fundamentalmente los inquirimos por su capacidad y posibilidad por encarnar tal o cual normativa, por cuánto hacen o dejan de hacer a su favor y, también a ellos, por la medida en que dan cuenta de los tiempos de la inclusión. Y alcanza retroceder uno o dos renglones en la escritura para advertir lo complejo de estas cuestiones, lo espinoso de tales interrogatorios. Más aún —y quizás no sea otra cosa que un efecto no deseado— en ocasiones terminamos escuchando a la normativa cuestionando a las instituciones y su instituido, a estas a sus actores reactivos a modificar sus prácticas y a ellos (lo más delgado del hilo) buscando múltiples justificaciones o coartadas para tratar de encontrar una respuesta que, en estos términos, resulta imposible y las más de las veces frustrante. Las razones (¿culpa?) de la imposible inclusión o de sus grandes dificultades parece ser un juego de dados en el que cada jugador sabe desde el primer tiro que, aunque todos sean “participes necesarios” todos saldrán impunes.

Ni una pregunta a las personas con discapacidad. Pocas o nulas intervenciones de ellos o ellas. Silencio forzado, sin dudas por los modos en que queda trastocada la dupla corporalidad–subjetividad cuando en ese cuerpo se cuele la discapacidad. Como sostiene Nadia Heredia:

... en muchas de nuestras prácticas cotidianas la situación de discapacidad pone en duda el hecho de poseer

una subjetividad activa, hasta que no se demuestre lo contrario. [...] Si un determinado cuerpo o subjetividad se nos presenta tan extraño a nuestros parámetros de cuerpos y subjetividades habituales o “normales”, se tiende a pensar que ese cuerpo o esa subjetividad no tienen voz. Y, cuando la tiene, solo es relevante en tanto y en cuanto exprese lo mismo que se cree —desde diferentes enfoques— médico-educativos y sociales en general— debería expresar... (Heredia, 2012: 108)

Lejos de considerar este como un asunto menor o que no requiera nuestra atención, resulta obvio que escapa a las pretensiones de esta escritura; aunque no desconocemos que los ecos de esa subjetividad trastocada impactan radicalmente en cualquier consideración que se haga acerca de la inclusión o cualquier otra cuestión ligada a ella.

Quizás debamos detenernos más, una vez más en la inclusión educativa de personas con discapacidad no ya para pensar y debatir respecto a sus consecuencias prácticas, no ya para preguntarle a la inclusión que ha podido hacer con las legislaciones que meticulosamente hemos articulado, con los docentes que han sido capacitados, con las visiones y supervisiones sobre las instituciones educativas y su capacidad de incluir. Se trata —sin desmerecer el valor de lo actuado a favor de instituciones y docentes más y mejor preparados para resguardar el derecho a la educación de todos los niños y niñas— de preguntarnos por las consecuencias teóricas del discurso de la inclusión tal y como se ha ido instalando, circulando y, me animo a decir, *apropiando* de nuestras certezas.

Así, interpelar a la inclusión educativa requiere también preguntar por las consecuencias teóricas de ese discurso que parece estar muy cómodo en nuestras aulas, en nuestros espacios de intercambio y de formación, en más y nuevos artículos y articulados. Una interpelación tal debe ir más allá de la

“buena prensa” que ese discurso mantiene aun en tiempos de neoliberalismo explícito, debe ir más allá del reparto de culpas, así como de las sospechas acerca de las cualidades éticas y políticas de quien se anime a confrontarlo. De otro modo, el discurso de la inclusión se habrá convertido en un nuevo dogma al que adherir sin siquiera conmovirlo, una consigna que clausure cualquier palabra que la exceda. Sería conveniente tomar las palabras de Legendre a modo de advertencia: “el miedo a pensar fuera de toda consigna ha hecho de la libertad, que tanto ha costado, una prisión, y del discurso sobre el hombre y la sociedad una lengua de plomo” (2008b: 9).

¿Cuál es ese miedo del que nos habla Legendre? ¿De qué hilos está hecha la trama que lo compone? En una bella canción Gabo Ferro nos dice algo acerca del miedo que nos da una pista para avanzar en la comprensión de esa trama...

*“Lo que te da terror te define mejor, /no te asustés, no sirve,
no te escapés, volvé / volvé, tocá, miralo dulcemente esta vez,
/ que hay tanto de él en vos, pero hay más de vos en él”¹*

Entonces, ¿qué es aquello que “nos define mejor”? ¿De qué escapamos sin querer—poder volver y tocar, mirar con dulzura? Legendre nos asiste con un indicio: se trata del “Intento absurdo por ocultar la indubitable certeza de que la experiencia de la humanidad confluye en [...] el dolor de haber nacido y tener que morir...” (2008b: 10) o, en otras palabras, en que todo sucede “entre la tierra natal y la tierra fúnebre...” (*ibid.*: 45). Al mismo tiempo nos ayuda a comprender las razones de nuestra recurrente huida ya que “no hay nada más humano que escapar a lo que uno es” (Legendre 2008a: 14).

¿En qué medida los pequeños miedos, aquellos que solo parecen presentarse en *ciertas* ocasiones condensan mie-

1 Ferro, Gabo: Lo que te da terror. *La aguja tras la máscara*. 2018.

dos más radicales, indecibles? ¿Cómo leer estas preguntas en términos de la discapacidad? Pensemos, por ejemplo, en los anuncios de un niño por venir, en las proximidades de un nacimiento. Los buenos deseos, ahuyentan cualquier carencia² “*lo que importa, que sea sano*”, nos oímos decir. Así, nadie la espera, nadie quiere recibirla; aunque sepamos que es esperable, factible. Quien debe comunicarla seguramente deba escoger las palabras para anunciar la *mala nueva*, nació así, no aprende como debería, no se relaciona con sus compañeros, no puede, no le sale, no se esfuerza, no le da...

¿Qué sentidos tienen esas palabras y esos temores si el discurso de la inclusión dice asegurar la posibilidad de convivencia con la discapacidad? Más aún, normativiza, reglamenta y regula esa (in)decisión de convivir. ¿Qué preguntas deberíamos hacerle al discurso de la inclusión en orden a interpelarlo? Una vez más, no se trata de preguntarle por sus derivas prácticas, sino por conmoerlo, sacarlo de la zona de confort en la que lo hemos ubicado, averiguar qué hay detrás de su aspecto siempre progresista, de sus respuestas sencillas atadas a normativas y acuerdos internacionales, y de su recurrente capacidad para eludir ser pensado, cuestionado. Como si gozara de cierta impunidad hecha de buenas intenciones, certezas irrefutables y escribas y oradores que evangelizan en su nombre, elude pre-

2 Elegimos la palabra “carencia” por su rudeza, por el rechazo que genera, por el miedo que da; porque pretendíamos distanciarnos de cualquier eufemismo en palabras más nuevas y otra vez más nuevas para nombrar el acto de decirle a otro que no es como es debido, que su inteligencia, su cuerpo están mal hechos o que son inadecuados para ciertos lugares como la escuela. Al mismo tiempo, para tomar distancia de ese término, consideramos la asignación de carencia como un acto/gesto discursivo, político, simbólico y performativo por el cual se impone a otro “*cualsed*” el carácter de desigual incompleto, denunciando en él algo ausente-faltante. Ambas consideraciones se articulan en el hecho de que este acto, se encuentra (camuflado, a veces) en la base de las diversas designaciones y modos de nombrar que, de modo más o menos eufemístico, han discurrido, en nuestro caso, en la educación especial.

guntas que nadie se anima a realizar en voz alta so pena de ser tratado de retrógrado, reaccionario e insensible a una causa tan “afectivizada” como es la de la inclusión educativa de personas con discapacidad.

Propongo, entonces, interpelar al discurso de la inclusión educativa de personas con discapacidad desde dos conceptos: el de exclusión y el de hospitalidad.

Inclusión–exclusión: los silencios de un vínculo repudiado

Cualquier sentido común advierte que la inclusión necesita como paso previo, como antecedente inapelable el gesto y el acto de la exclusión.

Ahora bien, ¿qué sabe el discurso de la inclusión de su otra–cara, la exclusión? Por alguna razón sospechosa dice no conocerla, no saber de ella. Pareciera que solo se trata de un antepasado lejano del que reniega y ante quien esgrime su enorme buena voluntad. O quizás es que no quiere hablar de ella, porque se silencia, así, a su otra–cara (la exclusión) como cómplice inexcusable de su existencia. Se borra entonces a la mirada ingenua, la íntima relación entre ambas: *hay* inclusión en tanto *hay* (y no solo hubo) exclusión, más aún debemos o queremos incluir porque supimos y decidimos excluir. Podemos ir un poco más lejos y asegurar que los bordes, los límites que dicen separar ambos términos no son tan ciertos, ni tan delimitados como pareciera a simple vista. ¿Es posible, superando cualquier contienda binaria entre exclusión–inclusión, encontrar algunas semejanzas en las tramas que conforman el discurso que sostuvo exclusión de algunos en razón de su incapacidad para poder permanecer en el sistema educativo común respecto de aquel que dice ser su contestatario?

Tiene sentido hacer aquí referencia a los trabajos de M. Foucault³ respecto de la noción de “norma” y “normalidad” y sus derivas. Marcherey (2011) afirma que en ellos la norma ha sido pensada en una suerte de punto de cruce entre dos líneas. Una de ellas concierne a la relación de *elucidación* que enlaza a la norma con su sentido jurídico y otra que refiere un *límite* y emplaza a la norma en su sentido biológico. De aquí derivan dos prácticas opuestas respecto a los sujetos, la norma será principio de exclusión (la de los leprosos a los confines del mundo) o de inclusión (la de los apestados a una ciudad cuadrículada en ventanas) o de identificación/descalificación según sean situados a uno u otro lado de una norma que, al tiempo separa, distingue. En ambos casos, la norma actúa de manera positiva y expansiva, ampliando su campo de acción y constituyendo el campo de experiencia al que habrá de aplicarse.⁴

Una vez más, el pensamiento binario clausura la posibilidad de pensar y de elucidar más allá de la dupla-trampa *on-off*. Y es aquí donde el discurso de la inclusión debería ser interpelado teóricamente ¿no estamos [...] frente a un mecanismo que, simplemente sustituye la exclusión para continuar su secuencia de control y orden sobre los otros? (Skliar, 2007: 138). Saber-control, saber-corrección, saber-adapta-

3 Hacemos referencia en particular a Los Anormales. Curso en el Collège de France (1974-1975) donde se presenta la genealogía de la anormalidad desde el monstruo humano, el individuo a corregir y el masturbador.

4 Foucault modeliza las prácticas de exclusión a partir, por un lado, de la expulsión de los leprosos a la tierra de los-muertos-en-vida. Se trata de. "... una práctica social que implicaba [...] una partición rigurosa, una puesta de distancia, [...] entre un individuo (o grupo de individuos) y otro. Se trataba de la expulsión de esos individuos hacia un mundo exterior, confuso, más allá de las murallas de la ciudad, más allá de los límites de la comunidad" (2011: 53). Por otro, considera la inclusión de los apestados ligada a la necesidad de controlar la peste. Se trata de un proceso mucho más minucioso de normalización social, política y técnica, ligado a clasificación y a la corrección y cuya función no es excluir, rechazar, sino incluir en categorías, "lugar" y condición para el ejercicio del poder correctivo.

ción/adecuación; términos detrás de los cuales advertimos, con mayor o menor lucidez, una homogeneidad sistemáticamente excluyente. Nadia Heredia afirma que:

El saber no nos ha ayudado a fortalecer la humanización de todos y todas. Al contrario, exige una amalgama de conocimientos que prometen hacernos sentir como peces en el agua de los y las diferentes... El saber parece seguir prometiendo suelo firme y seguro para poder acercarnos —y solo acercarnos— al Otro/a. La apuesta parecería ser entonces apostar al saber, al conocer, al estudiar acerca de múltiples *otredades manualizadas*.⁵ (2010: 108)

Para tales otredades es fácil escribir unos procedimientos también manualizados y normativizados. Alcanza una mirada perspicaz hacia la educación especial, sus instituciones y prácticas ligadas a la inclusión para ver que los “pasos” se cumplen rigurosamente: el diagnóstico (que es siempre un modo de clasificar más o menos minuciosamente), conlleva (y nos parece que aquí está una de las paradojas) una técnica positiva de intervención (adecuaciones/adaptaciones curriculares de diverso tipo ya que ellas también son clasificadas) con miras a la inclusión. Pero para que esta sea posible, se requiere, una vez más, de procesos de corrección y reparación de los niños y niñas para hacerlos *integrables/incluibles* y de docentes capacitados *ad hoc* para volverlos *inclusores*. Sin esos procesos de corrección y reparación (de cuya necesidad sospechamos tanto como de su eficiencia) los niños y niñas no tienen lugar en las escuelas y los docentes no hacen lugar o dicen no saber cómo hacer lugar. Detrás de ambos se perfila una escuela, hasta ahora, incorregible.

5 El destacado es nuestro.

Así, más allá de todos sus pertrechos y de sus cruzados, la inclusión no termina de ganar la batalla con su (aparente) contraparte: la exclusión. Podemos comprender esto como errores de aplicación o pésima voluntad de sus representantes. También podemos encontrar en ese binarismo, en ese aparente juego de opuestos, de lucha de buenos y malos, justos y pecadores, más de un factor común, más de un sentido compartido respecto a las personas con discapacidad y su (im)posible vida en nuestro mundo parametrizado.

Inclusión–hospitalidad: los rasgos de una convivencia burocratizada

Tiene sentido, creemos, interpelar al discurso de la inclusión desde el concepto de hospitalidad. Sin dudas nuestros requerimientos en este apartado tendrán múltiples conexiones con lo que hemos planteado en el anterior.

Recordemos, brevemente, algunas notas de este concepto haciendo la salvedad que su tratamiento en profundidad excede ampliamente los propósitos de estas páginas. Nos sostenemos en nuestro interés, por conmover, por inquietar el discurso de la inclusión a veces demasiado seguro de sí mismo.

La cuestión de la hospitalidad, ligada a la pregunta por el extranjero, se encuentra siempre vinculada, en el pensamiento de Jacques Derrida, a un pensamiento sobre lo político y, a la vez, a un intento por reconsiderar las relaciones que se tejen entre la ley, el derecho y la justicia, así como de apostar por la promesa de una política imposible que coloque en su centro la hospitalidad y no la hostilidad.

Gustavo Guille advierte que el concepto derrideano de hospitalidad encierra una aporía irresoluble al configurarse en el cruce entre lo condicional y lo incondicional:

Entre la hospitalidad condicionada relativa a las leyes que forman parte del corpus del derecho, las leyes positivas, las normas y reglas impuestas al huésped-extranjero —solo en el marco de las cuales se puede brindar algún tipo de hospitalidad—, y la Ley de la hospitalidad absoluta, ofrecida sin condición y sin deber. (2015: 268)

Avancemos en la comprensión de esa aporía: las leyes de la hospitalidad limitan, al imponer derechos y deberes, y así transgreden continuamente la ley de hospitalidad que “ordenaría ofrecer al recién llegado una acogida sin condición”;⁶ pero, a la vez:

La ley incondicional de la hospitalidad necesita de las leyes, las requiere. Esta exigencia es constitutiva. No sería efectivamente incondicional, la ley, si no debiera devenir efectiva, concreta, determinada [...] Correría el riesgo de ser abstracta, utópica, ilusoria, y por lo tanto transformarse en su contrario. Para ser lo que es, la ley necesita así de las leyes que, sin embargo, la niegan, en todo caso la amenazan, a veces la corrompen o la pervierten. [...] Porque esta pervertibilidad es esencial, irreductible. Es el precio de la perfectibilidad de las leyes. Y por lo tanto de su historicidad. Recíprocamente, las leyes condicionales dejarían de ser leyes

6 En los textos [...], analizo lo que, entre «lo incondicional» y lo «condicional», no es, sin embargo, una simple oposición. Si ambos sentidos de la hospitalidad permanecen irreductibles uno al otro, siempre es preciso, en nombre de la hospitalidad pura e hiperbólica, para hacerla lo más efectiva posible, inventar las mejores disposiciones, las condiciones menos malas, la legislación más justa. [Todo esto sin] cerrar la puerta a lo incalculable, es decir, al porvenir y al extranjero, he aquí la doble ley de la hospitalidad. Esta define el lugar inestable de la estrategia y de la decisión. Tanto de la perfectibilidad como del progreso. Este lugar se busca hoy en día, por ejemplo, en los debates sobre la inmigración.

de la hospitalidad si no estuviesen guiadas, inspiradas, aspiradas, incluso requeridas, por la ley de la hospitalidad incondicional. (Derrida, 2008: 83)

La hospitalidad así concebida por Derrida, se distancia de la idea tradicional de caridad y de la noción más actual de “tolerancia”.⁷ En ambos casos se trata, en definitiva, de un sujeto propietario, quien abriría momentánea y eventualmente sus puertas para recibir a un otro constituyéndose, en ese mismo acto, en sujeto soberano. Afirma Derrida:

Si yo creo ser hospitalario porque soy tolerante, es que deseo limitar mi acogida, mantener el poder y controlar los límites de «mi casa» (*chez moi*), de mi soberanía, de mi «yo puedo» (mi territorio, mi casa, mi lengua, mi cultura, mi religión, etcétera). (2004: 185)

Por tanto, la tolerancia está siempre del lado de “la razón del más fuerte”; es una marca suplementaria de soberanía; “... es la cara amable de la soberanía que dice, desde sus alturas, al otro: yo te dejo vivir, tú no eres insoportable, yo te abro un lugar en mi casa, pero no lo olvides: yo estoy en mi casa” (*ibid.*).

Derrida (2008) nos propone, así, pensar la hospitalidad, por fuera de la *lógica de la invitación*, (delimitada por “yo te invito, yo te acojo en mi casa con la condición de que te adaptes a mis leyes y mis normas”) para afirmar la *lógica de la visitación*, la de hospitalidad incondicional que espera abierta a cualquiera, inesperado, extraño, imprevisible, un enteramente otro.

¿En qué lógica se siente cómodo el discurso de la inclusión? ¿Se anima a pensar más allá de una invitación de difícil

7 Carlos Skliar y Silvia Dutchasky (2000) analizan las implicancias del término “tolerancia” en el discurso posmoderno.

escritura y que supone siempre modificar leyes y normas tan obsoletas como inamovibles de la escuela? ¿Cómo es posible que el discurso de la inclusión se siga contentando con modificaciones cosméticas (aunque puedan ser significativas en términos de las trayectorias de los sujetos individuales)? ¿No es tiempo de desenmascarar su familiaridad con las palabras que tejen la exclusión y salimos de esa tediosa representación de juego de opuestos?

Más arriba hemos hecho referencia a las *otredades manualizadas* expresión que condensa íntegramente nuestras tendencias a disponer sobre unos otros de acuerdo con ciertos diagnósticos, rótulos, siglas que *congelan subjetividades* en nombre de saber-con-quienes-tratamos, que vuelven a esos otros *objetos* de nuestro interés, *temáticas* de nuestra preocupación. Todos conocemos las “ventajas prácticas” de contar con manuales de instrucciones, básicamente siempre dicen saber qué hacer y constituyen inestimables antídotos para lidiar con la incertidumbre de otro cualquiera que nos visite.

Se trata entonces de elegir, sabiendo qué elegimos. Porque en tales circunstancias, en un mundo de otros–tematizados no hay lugar para la hospitalidad ya que esta va unida a una “... preocupación por el otro que denota una ética que debe ser anterior al otro conocido, a cualquier otro específico, a cualquier rostro, a cualquier nombre...” (Skliar, 2005: 27) a cualquier diagnóstico. La Ley de la hospitalidad supone dar hospedaje sin hacer preguntas, ni indagar acerca de quién es el otro, sin inquirir o solicitar identificación alguna. Sostiene Derrida:

... ¿O bien la hospitalidad comienza por la acogida sin pregunta alguna, en una doble borradura, la borradura de la pregunta y del nombre? [...] ¿O bien la hospitalidad se ofrece, se da al otro antes de que se

identifique, antes de que sea [...] sujeto, sujeto de derecho, sujeto nombrable por su apellido? (2008: 33)

¿Es esto posible en nuestras instituciones? ¿Podemos hacer algo inmediatamente antes de preguntar, de inquirir? Hacer algo que sea un gesto genuino de dar la bienvenida. ¿En qué medida el discurso de la inclusión nos *pide* este gesto antes de echar mano de las múltiples normativas y legislaciones también *manualizadas*? ¿En qué medida ese discurso nos conmina a la incertidumbre, nos obliga a dudar, nos intima a escuchar, nos obliga a salir de la zona de confort de una normativa que tiene (parece) todo (¿todos?) previsto?

Hannah Arendt (2016) nos despabila al decirnos que la “... esencia de la educación es la natalidad, el hecho de que en el mundo hayan nacido seres humanos (271), [...] empezar un nuevo mundo con los que por nacimiento y por naturaleza son nuevos” (273). Sin dudas si pensamos en la hospitalidad como un derecho de los recién llegados, de todos de cualquiera, cualsea⁸ es fácil admitir la necesidad de repensar la inclusión y su discurso. Bárcena (2002) sostiene que pensar la educación bajo la figura la natalidad como tiempo inaugural supone considerar la experiencia educativa en términos de la irrupción de lo imprevisto y extraordinario que nos exige, pensar lo acontecido con un pensamiento nuevo, y con un nuevo lenguaje. Se trata, además, de aquello que hace experiencia en nosotros, aquello que *nos* pasa y no nos deja igual que antes.

Pensar la hospitalidad como derecho de los recién llegados celebra la novedad de los nuevos sin pretender burocratizarla. Es desde allí que es posible pensar en la idea de *don*,

8 Tomamos el término cualsea de Agamben (2003) El cualsea se constituye por la indiferencia del común y del propio, del género y de la especie, de la especie y del accidente. El rostro cualsea aquello que pertenece a la naturaleza común y aquello que es propio son indiferentes.

de “dación de sí”; como gesto, que no impone ni enmascara una deuda, como gesto de “... dar de repartir de distribuir la herencia designando al colectivo como heredero, a cualquiera como heredero, asegurando que no haya desheredados” (Frigerio, 2005: 135).

Si convenimos en que la invitación, la acogida, pasan también por la lengua y que ella es (o puede ser) lengua de hospitalidad, entonces: ¿Qué pregunta hospeda o deja de hacerlo? ¿Qué silencios podemos resistir antes de hacer la primera pregunta? ¿Será que la hospitalidad, incondicional “consiste en suspender el lenguaje, cierto lenguaje...” (Derrida, 2008: 135)? Y abstenerse de hacer tantas preguntas. Preguntas que son, en definitiva, linajes requeridos al otro para una hospitalidad decidida e intencionalmente condicionada. Preguntas de anamnesis, de historia clínica, de precisiones sobre los padres; preguntas de cuánto, de cómo, en qué medida y en qué tiempos. Preguntas para supeditar la posibilidad de un banco en una escuela común. ¿Será posible, al menos, balbucear algo de la lengua de una genuina incertidumbre?

Si pudiéramos deslizarnos de nuestra preocupación por las estrategias y técnicas de inclusión para advertir que esa visión restrictiva de lo humano persiste y está (sigue estando) en la base de cualquier exclusión sería posible advertir que “No se trata simplemente de hacer ingresar a los excluidos dentro de una ontología establecida, *sino de una insurrección a nivel ontológico...*” (Butler, 2009: 59). Se trata de la posibilidad de concebir y afirmar que cierta vulnerabilidad común pueda volverse parte de un encuentro ético sustentado en el reconocimiento de esa vulnerabilidad como condición de lo humano. Desligar ese reconocimiento de prescripciones normativas, hace impacto en el sentido y en la estructura de la vulnerabilidad misma y, a la vez, ubica tal necesidad de reconocimiento en el contexto del intercambio recíproco, que nos iguala en la necesidad de obtenerlo y con ello, desestima

los posicionamientos asociados al otro como objeto de ayuda o la tolerancia. Si (el pretendido) reconocimiento no hace más que articular de otro modo con los marcos normativos para decir reconocer los rasgos ostensiblemente definidores de los sujetos (la homosexualidad del gay, la trisomía del niño con Síndrome de Down), ese reconocimiento no hace más que reproducir las mismas prácticas de regulación y de ordenamiento y según las mismas normas que “justifican” la falta de reconocimiento.

Poco o nada queda por concluir. Pocas orientaciones precisas para delinear prácticas docentes que suenen al unísono solo que, con otras notas o variaciones, con algunos acordes brevemente disonantes. Pero que, ciertamente, se abstienen de contrarrestar nuevas homogeneidades.

Si pudiéramos advertir que en tanto persista la norma y sus ataduras, es decir, la normalidad como precepto, no habrá resolución, normativa, acuerdo o convención que puedan socorrernos. Si fuésemos capaces de correr nuestro horizonte de utopía de lo que hemos llamado inclusión a la hospitalidad y hacer lugar a algo más radical, menos burocrático e infinitamente menos previsible: evitar las preguntas con respuesta casi de selección múltiple y hacer lugar amorosamente al otro cual sea, su palabra, su lengua, su conversación, su deseo.

Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (2016). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Buenos Aires, Ariel.
- Bárcena, F. (2002). Hannah Arendt: Una poética de la natalidad. En *Revista de Filosofía*, núm. 26, pp. 107–123.
- Butler, J. (2009). *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia*. Buenos Aires, Paidós.
- Derrida, J. (2004). Autoinmunidad: suicidios simbólicos y reales. En Borradori, G., *La filosofía en una época de terror. Dialogos con Jürgen Habermas y Jacques Derrida*. Buenos Aires, Taurus.
- _____. (2007). El principio de hospitalidad. En *Derrida en castellano*. En línea: <https://redaprenderycambiar.com.ar/derrida/textos/hospitalidad_principio.htm> (consulta: 20-04-2019).
- _____. (2008). *La hospitalidad*. Buenos Aires, La Flor.
- Foucault, M. (2011). *Los Anormales. Curso en el Collège de France (1974–1975)*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Frigerio, G. (2005). Acerca de lo inexorable. En Skliar, C. y Frigerio, G. (comps.), *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados*. Buenos Aires, Del estante.
- Guille, G. (2015). Las aporías de la hospitalidad en el pensamiento de Jacques Derrida. En *Revista de Filosofía Erkasia*, núm. 64, pp. 263–276.
- Heredia, N. (2012). Corporalidades, subjetividades y discapacidad: Hacia una des-educación de los sentidos y sentires. En Angelino, M. A. y Almeida, M. E. (comps.), *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina*, 1a ed. Paraná, Facultad de Trabajo Social, UNER. En línea: <https://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana-cm/libro_detalle_resultado.php?id_libro=468&campo=cm&texto=378> (consulta: 20-03-2019).
- Legendre, P. (2008a). *Lo que Occidente no ve de Occidente. Conferencias en Japón*. Buenos Aires, Amorrortu.
- _____. (2008b). *La fábrica del hombre occidental. Seguido de El hombre homicida*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Marcherey, P. (2011). *De Canguilhem a Foucault: la fuerza de las normas*. Buenos Aires, Amorrortu.

Skliar, C. (2005). Pensar al otro sin condiciones (desde la herencia, la hospitalidad y la educación). En Skliar, C. y Frigerio, G. (comps.), *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados*. Buenos Aires, Del estante.

_____. (2007). *La educación (que es) del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Buenos Aires–México, Noveduc.

Skliar, C. y Dutchasky, S. (2000). La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas. En *Cuaderno de Pedagogía Rosario*, año 4, núm. 7.

Prácticas psicopedagógicas en ámbitos comunitarios

Experiencias desde el Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria

Carla Lanza y Susana Mantegazza

El presente escrito tiene por objetivo socializar una experiencia de trabajo que viene desarrollando el Equipo de Educación y Psicopedagogía del Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria (CIDAC), dependiente de la Secretaría de Extensión y Bienestar Estudiantil (SEU-BE) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (FFyL-UBA).

Las/os integrantes del Equipo formamos parte del Comité Organizador de las Jornadas de Educación y Psicopedagogía que se desarrollan año tras año, desde el 2016, en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA el cual se ha instaurado como un espacio generador de debates, reflexiones y acciones que promueven el derecho a la educación. En las distintas circulares de las III Jornadas: “Encuentros y desencuentros entre la escuela y la psicopedagogía”, el comité organizador se propuso generar:

Un espacio de reflexión sobre unas prácticas profesionales y académicas, que tengan en cuenta tanto

las condiciones de vida y de aprendizaje de los sujetos como las condiciones de enseñanza escolar y sus necesarias transformaciones. En momentos en que la educación (y la educación pública en particular) es interpelada, se torna imprescindible profundizar en el debate y las acciones tendientes a generar condiciones favorecedoras de la inclusión educativa, el derecho a la educación de los/as estudiantes de los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo, como así también destinatarios de diversas prácticas sociocomunitarias.

Ubicamos a la Jornada de Educación y Psicopedagogía como un espacio de formación, en el que concluyen diferentes sujetos y actores institucionales que promueven desde la Universidad Pública un espacio de encuentro. Las Jornadas son a la vez, parte de un esfuerzo por defender las incumbencias profesionales de los/as licenciados/as en Ciencias de la Educación en el campo de la psicopedagogía, y con ellas, nuestro posicionamiento académico y profesional respecto de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Es por ello que la Jornada de Educación y Psicopedagogía, y la posterior publicación de trabajos que allí se presentan, constituyen un dispositivo de trabajo en el que el Equipo participa junto a otros docentes, autoridades, no docentes, graduados/as y estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación a quienes agradecemos la apertura y posibilidad de compartir estas líneas que forman parte de la presente publicación.

Contextualizando las experiencias

Compartir experiencias que dan cuenta de prácticas psicopedagógicas desplegadas por el Equipo de Educación y Psi-

copedagogía del CIDAC, nos obliga a explicitar el modo en que entendemos a los espacios de formación, lo comunitario, las intervenciones en el campo educativo y psicopedagógico, las infancias, las adolescencias, los distintos modos de ser adultas/os, al sujeto como sujeto de derecho, como sujeto social y de deseo, nuestras intervenciones históricamente situadas. Nos remitiremos, a partir de estas experiencias, al trabajo con otros/as saberes/disciplinas, contextos, sujetos que trabajan en espacios con niños/as, jóvenes, adultos.

Desde el año 2008, la Facultad de Filosofía y Letras viene desarrollando una labor colectiva que tiene lugar en el CIDAC Barracas.¹ El Equipo de *Educación y Psicopedagogía*² se sumó en el 2015 a los equipos de trabajo de dicho Centro, con la finalidad de contribuir en la promoción de prácticas inclusivas que promovieran el derecho a la educación de niños/as, jóvenes y adultos a partir de una demanda de parte de la comunidad acogida por el CIDAC. Las acciones del CIDAC ponen de relieve “el principio de integralidad de las prácticas de extensión, investigación y docencia y la necesidad de enfatizar la agencia no solamente social, sino política y epistémica de los movimientos sociales, de los sectores populares y organizaciones con las que se plantea el trabajo”.³

Las experiencias se inscriben en los Proyectos de Extensión Universitaria de la Universidad de Buenos Aires (UBA-NEX), denominados “Aprender juntos/as en el barrio y en la escuela” que el Equipo de Educación y Psicopedagogía del CIDAC–FFyL, presentó y recibió la aprobación año tras año

1 Experiencia de la cual podemos encontrar antecedentes fundacionales (“algo de lo que se alojaba”) en el Proyecto de Extensión Universitaria de Isla Maciel.

2 Creado en 2015 por docentes de diferentes cátedras de la carrera de Ciencias de la Educación FFyL–UBA e Integrantes de Programas de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil, dirigido por Norma Filidoro y Silvia Dubrovsky e integrado por Verónica Rusler, Carla Lanza, Susana Mantegazza, Bárbara Pereyra y Patricia Enright, como así también estudiantes y graduados/as.

3 Cfr.: CIDAC, <<http://www.cidac.filo.uba.ar/presentaci%C3%B3n-0>>.

desde el 2015 hasta la actualidad (Convocatoria UBANEX7 en el período 2015–2016, UBANEX8 en 2016–2017, UBANEX9 en 2017–2018 y UNABEX10 en 2018–2020). Dichos proyectos, se proponen y han llevado a cabo la incorporación de prácticas educativas y psicopedagógicas en el marco de un trabajo interdisciplinario articulado con organizaciones de salud y educación, organizaciones que reciben niños, niñas, jóvenes y adultos que habitan en la comuna 4 y, más específicamente, en la Villa 21–24 y alrededores. Se trata siempre de instituciones y organizaciones que cuentan entre sus objetivos el de garantizar el derecho prioritario a la educación.

Un espacio que refiere a la formación: “Proyecto UBANEX Aprender juntos/as”

Los proyectos UBANEX⁴ permiten articular el trabajo compartido entre docentes, graduados/as y estudiantes, en este caso fundamentalmente de la carrera de Ciencias de la Educación y disciplinas afines, con diferentes referentes de las organizaciones con las que se trabaja conjuntamente (por ejemplo: coordinadores, talleristas, maestros/as).

Es el encuentro y el trabajo acerca de las prácticas desplegadas que se ponen en análisis, lo que nos permite pensar y diseñar estas experiencias en términos de *formación*. Giles Ferry (1996: 53) destaca que “formarse es adquirir una cierta forma. Una forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma”. Allí la enseñanza y el aprendizaje están comprendidas en la formación, pero la formación es *otra cosa*. *Ponernos en formación para ejercer prácticas profesionales*. Ferry dirá que refiere a la dinámica de un desarrollo personal mucho más amplio.

4 Para mayor información sobre las características de los proyectos UBANEX sugerimos visitar el siguiente enlace: <<http://www.uba.ar/contenido/53>>.

Aparece aquí la idea de que la formación no se recibe... es el sujeto el que se forma, es una dinámica que está orientada por *cierta finalidad* y de acuerdo con *cierto posicionamiento*. Ferry dirá que uno se forma a uno mismo pero que nos formamos por mediación: mediación “de formadores, de lecturas, de circunstancias, de accidentes, de relaciones con los otros” (Ferry, 1996: 53). Ubica allí un trabajo sobre sí mismo: “pensar, tener una reflexión sobre lo que se ha hecho, buscar otras maneras para hacer”. No nos formamos “haciendo”: en este sentido que él plantea, lo hacemos solo si podemos volver para revisar de manera reflexiva lo hecho. Esto requiere de un tiempo, de un espacio y de un trabajo sobre sí mismo, implica tomar cierta distancia de la realidad para representársela.

Esta idea se enlaza para nosotras, con la posibilidad de pensar los diferentes campos de intervención en donde se juegan trayectos formativos y posicionamientos posibles que refieren a decisiones éticas, políticas, epistemológicas e históricamente situadas. Es por ello que consideramos preciso interrogarnos desde lo que nos interpela, nos conmueve. Claro que esto no es por fuera de situarnos en espacios de formación, de reflexión sobre nosotros/as mismos/as, pero con otros/as (saberes, sujetos, equipos, etcétera) con los que construimos mediaciones. Es allí que cobra relevancia en términos clínicos (y por ello éticos, epistemológicos y políticos) la pregunta acerca de qué miramos cuando miramos, qué podemos leer y qué no, a partir de las situaciones diversas en nuestras prácticas cotidianas.

Acciones y dispositivos de intervención

Compartiremos algunas de las acciones que se desarrollan en el Equipo de Educación y Psicopedagogía a través de las

cuales creemos que se juegan estos posicionamientos que mencionamos. Ubicaremos aquí, las prácticas educativas y psicopedagógicas como aquellas intervenciones tendientes a promover la educación inclusiva en los diferentes niveles de escolarización/sistema educativo desde un espacio comunitario. Para ello, contextualizaremos la experiencia que venimos desplegando en tanto propuesta de espacios de trabajo–reflexión—supervisión–talleres con adultos/as que trabajan en espacios de apoyo escolar y de sostenimiento de la escolaridad, trabajo con talleristas–operadores comunitarios: adultos/as referentes que trabajan con grupos de niños/as, jóvenes o adultos. Se trata del trabajo junto a otros/as, armando una red a modo de sostén.

Un análisis de situación diagnóstica realizado por el Equipo, permitió inicialmente identificar en la Comuna 4, Barracas Sur, problemáticas que afectan directa o indirectamente el acceso y la permanencia en el sistema educativo formal de los niños/as y jóvenes del barrio. Repitencia, deserción escolar y abandono, cuestiones vinculadas con maternidad y paternidad adolescente, diversas problemáticas psíquicas de los progenitores, ingreso a primer grado sin asistencia previa al nivel inicial, barreras lingüísticas en el caso de niños/as cuyas familias no utilizan el castellano en el ámbito familiar, niños/as y jóvenes con privaciones múltiples y derechos vulnerados. Desde una lectura diagnóstica a la que atribuimos siempre un carácter provisorio, identificamos distintas situaciones que generan configuraciones complejas dentro de las cuales incluimos los efectos que las políticas públicas tienen en los niños, niñas y jóvenes. En función de ello reconocemos como necesario consolidar una red intersectorial que posibilite articular y desplegar distintas acciones en pos de la promoción, prevención, diagnóstico y orientación que aporten a problematizar y construir respuestas posibles en busca de generar condiciones que promuevan el aprendizaje escolar.

La propuesta del Equipo se orienta, por un lado, a establecer dispositivos destinados a aquellos adultos (docentes, madres, padres, maestros comunitarios, talleristas, coordinadores, auxiliares, profesionales de la salud) que acompañan a los niños, niñas, jóvenes y adultos en el proceso de aprendizaje escolar. Por otro, a acompañar la formación de docentes, estudiantes y graduados/as, a través de propuestas de prácticas socioeducativas territorializadas supervisadas de manera cercana por los/as docentes de las cátedras intervinientes.

En este tiempo de trabajo en la zona se ha consolidado la presencia del Equipo y se han recibido demandas diversas a las que se procura alojar, siempre sosteniendo el principio de fortalecer la función de los/as adultos a cargo y proveer recursos conceptuales y procedimentales para el mejor funcionamiento de los dispositivos existentes.

Entre las intervenciones educativas y psicopedagógicas llevadas a cabo por el equipo se identifican procesos de:

- › Orientación a familias: contacto con centros de salud, escuelas, asesoramiento sobre propuestas educativas de la zona.
- › Orientación a Equipo de Apoyo a estudiantes.
- › Orientación y trabajo con familias, docentes y directivos: Taller en escuelas en torno a la Educación Sexual Integral (ESI) en el marco de los Espacios para la Mejora Institucional (EMI).
- › Espacio de análisis/reflexión–acción junto a maestros/as comunitarios, talleristas y referentes de organizaciones barriales en torno a la tarea cotidiana con los/as destinatarios de los espacios (organizaciones vinculadas al apoyo escolar, a la terminalidad de estudios para jóvenes y adultos en nivel de escolaridad primaria o secundaria, Centros de Actividades Infantiles, otros equipos del CIDAC).

Las prácticas desplegadas por el equipo se sustentan y articulan con conceptualizaciones rigurosas, que devienen de un posicionamiento ético, político e históricamente situado que encuentra direccionalidad desde un enfoque de derechos y un enfoque clínico.

Los contactos iniciales con los diferentes equipos u organizaciones barriales, inician con alguna comunicación entre algunos/as miembros que funcionan como mediadores. Estos vínculos se van construyendo a partir de demandas concretas expresadas por los equipos, las organizaciones, las escuelas, en relación a su labor orientada a la enseñanza, el aprendizaje y la inclusión educativa. A partir de las diferentes situaciones compartidas, se van delineando estrategias, frecuencias y modalidades de trabajo. No hay un único modo de pensar las prácticas, sino que las mismas adquieren consistencia/toman forma, en la medida en que dialogamos, escuchamos y construimos (de manera colectiva) la demanda con el grupo. Las prácticas educativas y psicopedagógicas que se despliegan se ponen en marcha en función de las preguntas que construimos como problemas en el territorio, en función de lo planteado por cada uno de los/as integrantes de las organizaciones.

¿Cómo pensar las intervenciones educativas y psicopedagógicas?

Los debates presentes desde hace algún tiempo en el campo pedagógico y psicopedagógico proponen repensar las condiciones en las que se formulan y recortan los problemas, se construyen conceptualizaciones y se diseñan intervenciones. En términos de Castorina, se trata de interpelar el sentido común que lleva a considerar naturales ciertas preguntas y enfoques de los problemas (2017: 24).

El trabajo de profesionales de la salud y la educación en las instituciones (de salud, educativas, comunitarias, entre otras) tiene lugar en una trama que lo constituye y requiere de un posicionamiento ético y profesional que puede provenir de lo que Castorina ha denominado el marco epistémico: conjunto interconectado de principios que subyacen a la propia práctica profesional, que establece el contexto en el que se piensa qué es significativo y qué no lo es, qué es aceptable y qué es inaceptable (Castorina, 2017: 21; Castorina y Dubrovsky, 2004). Antonio Castorina postula que podemos posicionarnos desde un marco epistémico de la escisión o un marco epistémico relacional. Asumir la primera postura implica en términos del autor considerar una unidad de análisis sobre la base de una disociación tajante entre los fenómenos neurológicos con respecto a la inserción en las prácticas socio-culturales, disociando la naturaleza de la cultura, y poniendo el énfasis solo en una de ellas, ya sea en el naturalismo/dualismo o en el construccionismo social. Posicionarse desde el marco epistémico relacional implica por el contrario una articulación dialéctica, un complejo entramado de relaciones entre: sujeto y objeto, naturaleza y cultura, individuo y sociedad, interno y externo. De esta postura deriva una unidad de análisis centrada en los sujetos en situación escolar, que hace foco en los alumnos en contextos didácticos y en el estudio de actividades y prácticas, relaciones entre el sujeto y el contexto irreductibles a las propiedades de los individuos (Castorina, 2017: 26).

Toda intervención tiene su sustento teórico, y esta a su vez, explícita o implícitamente, su concepción política, ideológica, gnoseológica, estética y ética. Pilar Martínez Clares sostiene que la “intervención psicopedagógica” es un “proceso de transformación social de la realidad que se realiza a través de una acción sistemática y contextualizada que tiene como finalidad atender necesidades de los demandantes” (2002: 24).

“Intervenir” es desplegar acciones sobre una práctica social, accionar sobre la práctica de otro/s para construir alternativas posibles, promover la generación de otras *condiciones para*. En esta dirección, Carballeda (2012: 94) señala que la intervención desencadena una serie de expectativas y consecuencias fuertemente ligadas a la construcción simbólica y a las representaciones de quién está interviniendo. Como destaca el autor, la palabra intervención proviene del latín “*intervenio*”: venir entre. Allí es que puede ser pensada como mediación, como “un espacio, momento o lugar artificialmente construido en tanto acción” (Carballeda, 2012: 94). En tanto artificio, se construye, deconstruye, reconstruye, y permite su desnaturalización.

La intervención puede ser del orden de la mediación, la cooperación, pero también puede ser del orden de la injerencia y la intromisión (Filidoro, 2018). No se trata de una u otra: siempre están las dos caras presentes y en tensión. Lo que legitima la intervención es la demanda (Carballeda, 2012). Los padres, docentes o quienes nos convocan demandan, demandan un *saber*. Pensar en términos de intervención nos previene de naturalizar ese espacio, nos permite reflexionar acerca de nuestro decir, de nuestra escucha, nos permite revisar las consecuencias de nuestras prácticas profesionales.⁵ Las intervenciones psicopedagógicas son necesariamente el efecto de una lectura y de una interpretación (Filidoro, 2016). La teoría es el instrumento que nos permite leer/analizar, nos permite interpretar. Y lo que guía nuestras intervenciones son nuestras propias preguntas y las preguntas que construimos con otros.

Para diseñar estratégica y clínicamente las intervenciones,

5 Las reflexiones en torno a las intervenciones psicopedagógicas compartidas en estas breves líneas, son fruto de intercambios y lecturas con colegas entre las que se encuentran la licenciada Marcela Mas, licenciada Bárbara Pereira y licenciada Gisela Torre con las cuales hemos compartido varias experiencias de formación en los últimos años.

este Equipo se incluye en los espacios que ya funcionan en el barrio de manera de extender la trama vigente en él. La intervención psicopedagógica se orienta siempre por el eje institucional (Butelman, 1996): se trata de ubicar la producción de los/as niños/as, jóvenes y adultos en el contexto de referencia (del aula o los espacios de apoyo pedagógico) entendiendo que el aprendizaje no puede entenderse desde el interior y la soledad de un sujeto, sino en una trama de las interacciones. En este sentido este proyecto plantea como lugar central de intervención los espacios comunitarios, grupales e institucional–escolar, y se aleja de las clasificaciones, las nomenclaturas, la sustancialización y la naturalización de los problemas que pudieran surgir en los procesos de aprendizaje escolar.

La construcción de la pregunta, la construcción del problema, es una intervención y, en tanto fundada en lecturas, la intervención no excluye impugnaciones, resistencias, esto es conflictos, desacuerdos, tensiones a los que se trata no de eliminar, sino antes bien de poner a trabajar (Filidoro, 2016). La problematización abre, complejiza el análisis y, a la vez, permite delimitar el foco de la intervención, que siempre estará vinculada con la generación de las mejores condiciones posibles para que el acto educativo tenga lugar (Ministerio de Educación, 2014).

De algunos encuentros con otras disciplinas (y no solo disciplinas): una posición interdisciplinaria

En el marco de la labor que venimos desarrollando compartimos la tarea con otros equipos de trabajo conformados por docentes, graduados/as y estudiantes de distintas disciplinas como así también de diferentes saberes (no necesariamente vinculados a alguna disciplina). Tal como enunciamos,

en el CIDAC nos encontramos con: referentes de organizaciones barriales, talleristas, voluntarios/as, graduados/as, estudiantes y docentes de carreras como Antropología, Filosofía, Ciencias de la Educación, Historia, Artes, Letras, Geografía, Trabajo Social, personal auxiliar y no docente. Y es desde allí donde configuramos nuestras intervenciones en el marco de procesos que son colectivos.

El trabajo con adultos/as, docentes, maestros comunitarios, otros/as requiere que ubiquemos la importancia de la escucha, una escucha que se sostiene en un enfoque clínico, que busca restituir los saberes construidos por quienes demandan a partir de lo singular. Como expone Han, “escuchar no es un acto pasivo, primero es preciso dar la bienvenida al otro, afirmar al otro en su alteridad. Escuchar es un prestar, es un dar, un don. Es lo único que le ayuda al otro a hablar” (2017: 113).

A lo largo de estos años nuestra tarea ha sido fundamentalmente establecer lazos y nexos para pensar en conjunto, aquello que junto a los equipos y la población del territorio construimos como “problema” en función de aquello que nos llega como demanda. Ubicamos allí la posibilidad de instalar una pregunta y de generar condiciones para que puedan plantearse y construirse diferentes/posibles lecturas en torno a ello.

La complejidad en la que navega un campo de intervención no puede pensarse por fuera de un trabajo interdisciplinario en cuyo marco se define y se sostiene su praxis (Enright, 2016: 62). Una posición interdisciplinaria requiere de un trabajo sostenido y constante, de una posición donde asumimos cierta falta, cierta incompletud y preguntamos a un otro al que le suponemos un saber (Maciel, 2001). Como afirma Nora Elichiry “una cooperación ocasional no es interdisciplina, se requiere de una actitud de ‘cooperación recu- rrente’” (1987: 337).

Señala M. Lischetti respecto del trabajo con poblaciones —en el que se realizan actividades intersectoriales— que los miembros pueden no pertenecer a una disciplina específica pero sí poseer otros saberes vinculados al arte, saberes populares, experiencias en distintas actividades. La interrelación entre los distintos actores supone la diferenciación de una totalidad dada (en relación a los colectivos de los que se proviene) y la integración o reintegración en una totalidad conceptualmente enriquecida (Lischetti, 2017: 249).

A continuación, compartiremos cómo articulamos algunas acciones y coconstruimos junto a distintos actores del territorio intervenciones que dan lugar a lo singular teniendo presente el marco epistémico compartido.

Durante el año 2015, comenzamos a asistir regularmente a un Centro de Actividades Infantiles (CAI).⁶ El equipo de maestros/as comunitarios/as estaba conformado fundamentalmente por antropólogos/as que veían con preocupación las trayectorias escolares de los alumnos y alumnas que concurrían los días jueves y sábado a talleres de apoyo pedagógico, actividades lúdicas y recreativas.

En este contexto, habían identificado problemáticas que afectaban directa o indirectamente el acceso y la permanencia en el sistema educativo formal de los niños/as y adolescentes del barrio. Además de repitencia, deserción escolar y abandono, se visibilizan cuestiones vinculadas a la maternidad y paternidad adolescente, enfermedad psíquica de los progenitores, el ingreso a primer grado sin asistencia previa al nivel inicial, barreras lingüísticas en el caso de niños/as cuyas familias no utilizaban el castellano en el ámbito familiar, niños/as y jóvenes con privaciones múltiples y derechos vulnerados. El equipo del

6 Centro de Actividades Infantiles dependiente del área Socio-Educativa del Ministerio de Educación Nacional.

CAI nos convocaba con ciertos interrogantes referidos a lo que identificaban como obstaculizador de los procesos de aprendizaje y de inclusión educativa, generando distintas configuraciones que se ponían de manifiesto en las instituciones educativas y en los grupos a los que los niños, niñas y jóvenes asistían.

En ese momento, las acciones que llevamos a cabo de manera cooperativa fueron:

- › El desarrollo de una práctica de diagnóstico de situación y acompañamiento a los/as maestros/as comunitarios y al grupo de niños/as que concurren al espacio.
- › La colaboración en el asesoramiento junto a maestros/as comunitarios/as y talleristas en torno a la conformación y sostenimiento de propuestas con los niños/as y adolescentes a través de las acciones que tendientes a promover inclusión educativa.
- › La orientación a docentes comunitarios, talleristas, docentes y a las familias de los niños/as y adolescentes que asistían al CAI en pos de fortalecer sus trayectorias educativas.
- › El armado de redes y derivaciones en dispositivos de atención psicopedagógica en Salud.

A partir del comienzo de 2016 la situación del CAI se tornó incierta e inestable debido al jaque del que empezaron a anunciar a diferentes programas sociocomunitarios/educativos/de salud, etcétera. Sin embargo, el espacio de apoyo escolar, así como los talleres de los días sábados siguieron funcionando a fuerza de voluntad y compromiso de los talleristas y maestros/as comunitarios conjuntamente con el CIDAC.⁷ Junto con estudiantes y graduados/as de

⁷ Destacamos esto dado que, sin contrato y seguridad en la percepción de honorarios correspondientes, desplegaron sus prácticas y funciones durante el tiempo que les fue posible sostenerlo.

la carrera de Ciencias de la Educación que elegían el Ciclo de formación orientado a la psicopedagogía, participamos de esos espacios elaborando registros e informes de lo que acontecía en los encuentros. A partir de estos registros, continuamos propiciando intercambios con el propósito de favorecer la elaboración de propuestas que permitieran sostener las trayectorias educativas de los niños y niñas que asistían a esos espacios.

Algunas de las intervenciones llevadas a cabo tuvieron que ver con el establecimiento de lazos en el Sistema de Salud, acompañando a las familias tanto a los CESAC como a los Centro de Atención que se encontraban en la zona, asesorando en torno a derivaciones y obtención de turnos, diseño e implementación de talleres (sobre escritura, lectura, matemáticas, el juego) para promover el trabajo y reflexión sobre conocimientos iniciales para quienes no siendo docentes, se abocan a actividades vinculadas a los contenidos escolares y su enseñanza.

También durante el 2015, se trabajó junto al Equipo de Salud Mental de la Interministerial Villa 21–24, realizando reuniones entre los equipos coordinadores para acordar acciones. En ese contexto se llevaron a cabo las siguientes acciones: observaciones de los talleres de psicomotricidad a partir de los cuales:

- › se orientó a los coordinadores para que pudieran dar respuesta a algunos niños y niñas con problemas en el desarrollo;
- › se orientó y direccionó la derivación de dos niños que concurrían a los talleres del equipo de Salud Mental a partir de una articulación con el CESAC n°10;
- › se ofreció un espacio de orientación psicopedagógica con el Equipo de Psicopedagogía, en CIDAC.

De igual modo que con el CAI, el trabajo con el Equipo de Salud Mental de la Interministerial Villa 21-24 debió interrumpirse luego de las elecciones presidenciales.⁸

Las definiciones político económicas que atentan contra las políticas públicas, las redes y el trabajo cooperativo establecido en el territorio, han tenido su impacto y siguen teniéndolo. Estas políticas, resquebrajan lazos, pero frente a ciertos escenarios también nos encontramos con la potencia de lo construido y por construir: hemos avanzado en nuevos vínculos territoriales y otros se afianzaron, fundamentalmente aquellos que dependían de organizaciones barriales, fundaciones o asociaciones de la sociedad civil.

Una de las acciones que se sostienen en el tiempo y se vinculan a aquellos inicios, refiere al acompañamiento que realizamos a una organización que brinda apoyo escolar de un hogar perteneciente a una parroquia de la zona Villa 21-24.

En dicho dispositivo acompañamos a los maestros/as comunitarios/as con el objetivo de construir lecturas/análisis relativos a situaciones que involucran a niños y niñas que encuentran problemas en el proceso de aprendizaje escolar o que en ocasiones los maestros/as comunitarios son quienes encuentran interrogantes en cómo pensar el acompañamiento en el espacio de apoyo escolar. Ese trabajo es supervisado mensualmente y a partir de estos encuentros se construyen intervenciones, recursos y materiales. En un segundo momento, este trabajo se extiende a las escuelas a la que los niños/as asisten y a las familias vía coordinadores de la fundación. En el marco de esta misma propuesta, en algunos cuatrimestres participan también estudiantes y algunas de las cátedras que conforman al Equipo de Educación y Psicopedagogía, concurriendo a los espacios de apoyo escolar y

8 Tenemos entendido que no se renovaron los contratos de los profesionales que allí se desempeñaban.

brindando algún acompañamiento más específico a alguno de los niños/as.

Otra experiencia que tuvo lugar en el CIDAC, se desarrolló junto a los Equipos de Educación Sexual Integral, Diversidad Lingüística, Antropología y Educación en el armado de un ciclo de capacitación para Educadores y Educadoras. El ciclo se denominó “Educar en Contextos” y se constituyó en un espacio de capacitación, reflexión e intercambio de experiencias sobre el abordaje de distintas problemáticas del campo de la educación: en relación a las políticas y prácticas de educación inclusiva; la diversidad lingüística en la escuela; el pasaje de la escuela primaria a la escuela secundaria en contextos de diversidad y desigualdad; y la educación sexual integral. Cabe destacar que este trabajo surgió a partir de los diagnósticos y análisis elaborados por distintos equipos del CIDAC en el territorio durante los últimos cuatro años y en la continua interrogación respecto al vínculo y las funciones de la Universidad Pública en la comunidad de la cual forma parte.

A modo de cierre

El relato de algunas de las acciones que hemos desplegado en los últimos años en el CIDAC, nos permite dar cuenta del trabajo colectivo que se juega en las intervenciones en un contexto comunitario y en esta época. Época signada por el vaciamiento de políticas públicas, por un crítico escenario social y económico del país, que tiene un impacto cruel en los/las ciudadanos/as en situación de vulnerabilidad. Desde allí hablamos de encuentros y desencuentros.

Las prácticas educativas y psicopedagógicas que referimos, se configuran en el seno de la época. Desde aquí, la lectura/análisis clínico que destacamos se configura en términos de

posicionamiento. Las intervenciones/prácticas son en contexto, en el seno mismo de cada situación: más allá y bien acá, en el suelo, en el territorio que compartimos.

Tanto las Jornadas de Educación y Psicopedagogía, como las posteriores publicaciones como cada uno de los trabajos que se comparten por este gran colectivo que se reúne en la Facultad de Filosofía y Letras año a año, como la difusión de prácticas posibles sostenidas desde un marco epistémico relacional, permiten materializar un proceso que trasciende las paredes del aula universitaria. En este marco es que jugamos con la idea de los encuentros y desencuentros entre la escuela y la psicopedagogía, para ubicar justamente allí que cuando decimos escuela, también estamos diciendo universidad. Cuando decimos derecho a la educación, estamos hablando de un derecho a lo largo de toda la vida y de pensar el despliegue de prácticas que promuevan la generación de condiciones que lo hagan posible.

Paulo Freire expresó: “la transformación del mundo implica establecer una dialéctica entre la denuncia de la situación deshumanizante y el anuncio de su superación, que es en el fondo nuestro sueño” (Freire, 1996: 77). Freire hablaba del amor al mundo, del amor al ser humano... desde allí levantamos esta bandera, defendiendo derechos conquistados: desplegando acciones tendientes a transformar condiciones que cercenan, que circunscriben los problemas o dificultades a los sujetos o sus familias, o al contexto o a las experiencias, dando a alguna de estas dimensiones una capacidad suficiente para explicar los acontecimientos.

Esto implica un compromiso colectivo, allí nos encontramos e invitamos a seguir encontrando(*nos*).

Referencias bibliográficas

- Butelman, I. (1996). Espacios institucionales y marginación. La psicopedagogía institucional: su acción y sus límites. En *Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación*. Buenos Aires, Paidós.
- Carballeda, A. (2012). *La intervención en lo social. Excusión e integración en los nuevos escenarios sociales*. Buenos Aires, Paidós.
- Castorina, A. (2017). Los obstáculos epistemológicos en la constitución de la psicopedagogía 25 años después. En Filidoro, N. et al. (comps.), *Pensar las prácticas educativas y psicopedagógicas*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Castorina, J. A. y Dubrovsky, S. (2004). La enseñanza y la teoría psicológica socio-histórica. Algunos problemas conceptuales. En Castorina, J. A. y Dubrovsky, S. (comps.), *Psicología, Cultura y Educación. Perspectivas desde la obra de Vigotski*. Buenos Aires, Noveduc.
- Dubrovsky, S. (2017). Políticas públicas que atraviesan las intervenciones psicopedagógicas. En Filidoro, N. et al. (comps.), *Pensar las prácticas educativas y psicopedagógicas*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Elichiry, N. (1987). *El niño y la escuela. Reflexiones sobre lo obvio*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Enright, P. (2016). En Filidoro, N., Enright, P. y Volando, L. (comps.), *Prácticas psicopedagógicas. Interrogantes y reflexiones desde/hacia la complejidad*. Buenos Aires, Biblos.
- Ferry, G. (1996). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA – Novedades Educativas.
- Filidoro, N. (2016). Entre tantos nombres un nombre propio. En Filidoro, N., Enright, P. y Volando, L. (comps.), *Prácticas psicopedagógicas. Interrogantes y reflexiones desde/hacia la complejidad*. Buenos Aires, Biblos.
- _____. (2018). Prácticas psicopedagógicas, conceptualizaciones teóricas, posición profesional. En *Revista Pilquen*, vol. 15, núm. 1.
- Freire, P. (1996). Saberes necesarios para la práctica educativa. En *Pedagogía de la Autonomía*. México, Siglo Veintiuno.
- Han, B. C. (2017). *Expulsar lo distinto*. Barcelona, Herder.

Lischetti, M. (2017). La interdisciplina. En Filidoro, N. *et al.* (comps.), *Pensar las prácticas educativas y psicopedagógicas*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.

Maciel, F. (2001). Lo posible y lo imposible en la interdisciplina. En *Desenvolupament infantil 1 – Atenció precoç*, Revista de L'Associació Catalana D'Atenció Precoç, núm. 17-18.

Martínez Clares, P. (2002). *Modelos y estrategias de intervención*. Madrid, EOS.

Ministerio de Educación. (2014). *Los equipos de orientación en el sistema educativo*.

Bibliografía de consulta

Normativa

Congreso Nacional de Argentina. (14 de diciembre de 2006). Ley de Educación Nacional. [Ley 26206 de 2006].

Filidoro, N., Dubrovsky, S; Rusler, V; Lanza, C; Mantegazza, S; Pereyra, B; (2015 a 2018) Proyecto UBANEX "Aprender juntos en el barrio y en la escuela".

Los autores y las autoras

Silvia Dubrovsky

Licenciada en Ciencias de la Educación, UBA. Magister en Psicología Educacional, UBA. Profesora adjunta de la cátedra Teorías Psicológicas de la carrera de Ciencias de la Educación e investigadora de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Codirectora del Proyecto Ubanex (Extensión Universitaria): Aprender juntos en la escuela y en el barrio. Formadora, capacitadora e investigadora docente en Institutos de Formación Docente, CABA. Ex directora del Área de Educación Especial del Ministerio de Educación del GCBA. Autora de numerosos trabajos sobre inclusión educativa.

Patricia Enright

Licenciada en Psicopedagogía del CAECE. Maestranda en Psicología Educacional de la Facultad de Psicología de la UBA, miembro de la Fundación FEPI y del Equipo Lugar de

Infancia. Supervisora de la Residencia Hospitalaria de Psicopedagogía de CABA. Docente interina a cargo de Teoría y Técnica de la Asistencia Psicopedagógica en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Participante del Proyecto UBANEX “Aprender juntos en la escuela y en el barrio”.

Norma Filidoro

Licenciada en Ciencias de la Educación por la UBA. Magíster en Psicopedagogía Clínica por la Universidad de León. Miembro de Fundación CISAM y FEPI. Supervisora de la Residencia Hospitalaria de Psicopedagogía de CABA. Docente regular a cargo de Teoría y Técnica del Diagnóstico, Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Directora del Proyecto UBANEX “Aprender juntos en la escuela y en el barrio”.

Carla Lanza

Maestranda en Psicología Educacional (UBA). Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación (UBA). Licenciada en Psicopedagogía (UM). Auxiliar docente de las cátedras Teorías Psicológicas y Análisis Sistemático de las Dificultades de Aprendizaje (FFyL, UBA). Profesora titular de las cátedras Intervención Psicopedagógica en Educación y Práctica Profesional Supervisada (UCP). Docente de Pedagogía en el ISFD n.º1. Psicopedagoga en el Hospital Vecinal de Gerli. Integrante del “Equipo de Educación y Psicopedagogía” (CIDAC-FILO-UBA).

Susana Mantegazza

Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación por la UBA. Licenciada en Psicopedagogía (UM), especializada en Orientación por la UNTref. Maestranda en Política y Administración de la Educación (UNTref). Docente en Teoría y Técnica de la Asistencia Psicopedagógica (Ciencias de la Educación, UBA), integrante del Programa de Orientación (SEUBE, Facultad de Filosofía y Letras, UBA), integrante del “Equipo de Educación y Psicopedagogía” (CIDAC-FILO-UBA); docente de las cátedras Diagnóstico Psicopedagógico I; Clínica Psicopedagógica II y Seminario de Introducción a la Psicopedagogía (UCP), docente de la asignatura “Sujetos, psiquismo y aprendizaje (UNTREF), coordinadora pedagógica (UCES).

Bárbara Pereyra

Licenciada en Ciencias de la Educación, FFyL, UBA. Ex Residente y Jefa de Residentes del Equipo de Psicopedagogía del Hospital Durand. Adscripta a las cátedras Teoría y técnica del diagnóstico psicopedagógico (2014-2018) y Teoría y técnica de la asistencia psicopedagógica (2017-2019), FFyL, UBA. Ex miembro de Fundación CISAM.

Verónica Rusler

Licenciada en Ciencias de la Educación, FFyL, UBA. Maestranda en Ciencias Sociales con orientación en Educación, FLACSO, Cohorte 2014-2016. Docente extensionista en FFyL: desde 2003 miembro del Programa de Orientación y desde 2012 Coordinadora del Programa de Discapacidad.

Profesora adjunta a cargo del seminario de Integración escolar y organización institucional de la Licenciatura en Educación Especial en la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín desde 2007.

Myriam Feldfeber

Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA), Magíster en Ciencias Sociales con mención en Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Realizó estudios de Doctorado en Educación en la UBA.

Directora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de FFyL, UBA.

Se desempeña como profesora de Política Educacional y de Sociología de la Educación en las facultades de Filosofía y Letras y de Ciencias Sociales de la UBA. También es profesora del posgrado en diversas universidades nacionales e investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (UBA). Participa como miembro del Consejo Editor de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) y co-coordina la Red ESTRADO por la Argentina. Ha publicado libros y artículos en revistas nacionales y extranjeras sobre temas de política educacional.

Anahí Guelman

Licenciada y Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires y especialista posdoctoral en Metodología de la Investigación Crítica, IPECAL-Universidad de Chiapas, México.

Directora del Departamento de Ciencias de la educación de la FFyL de la UBA.

Profesora regular de la cátedra de Pedagogía de la carrera de ese Departamento. Investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la educación (FFyL-UBA). Profesora de la Maestría en Pedagogías Críticas y Problemáticas socio-educativas de la FFyL de la UBA y de otros posgrados. Coordina el Grupo de Trabajo “Educación Popular y Pedagogías Críticas” de CLACSO.

Dirige proyectos de investigación UBACYT que abordan las pedagogías descolonizadoras desde el trabajo productivo. Dirige proyectos de extensión UBANEX, con organizaciones del Movimiento Nacional Campesino Indígena (MNCI). Coordinadora del área de Formación para el trabajo del Centro de Investigación y Desarrollo para la Acción Comunitaria (CIDAC-Barracas), FFyL, UBA.

Autora de artículos y libros alrededor de estas temáticas tal como *Pedagogías descolonizadoras. Formación en el trabajo en los movimientos populares* (Buenos Aires: El Colectivo/CLACSO).

Luz Ayuso

Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires y Licenciada en Ciencias de la Educación por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Su trabajo docente y de investigación se desarrolla en el área de Historia de la Educación en el Departamento de Ciencias de la Educación y en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de FFyL-UBA.

Fue becaria de investigación inicial (FONCyT, 2005-2008) y de culminación de doctorado (UBACyT, 2008-2010), Secretaria editorial del *Anuario – Historia de la Educación* (2010-

2015), y Secretaria Académica del Departamento de Ciencias de la Educación FFyL, UBA (2015 y 2018). Desde 2012 es Coordinadora del Archivo Histórico escolar de los Espacios de Memoria de la ENS N° 2 “Mariano Acosta”.

Pablo Pineau

Doctor en Educación (UBA). Es profesor titular regular de la cátedra de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana (FFyL-UBA) y de la ENS N° 2 “Mariano Acosta”. Ha publicado diversos libros y trabajos en revistas nacionales y extranjeras como autor, coautor y director en temáticas de historia, teoría y política de la educación. Presenta una vasta experiencia en cursos de formación y capacitación docente, y de posgrado en instituciones argentinas y extranjeras, así como en la dirección y participación en proyectos de investigación. Ocupó la presidencia de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación, y la dirección del Departamento de Ciencias de la Educación de la UBA. Actualmente dirige el Proyecto “Espacios de Memoria” de la ENS N° 2 “Mariano Acosta”, y el Doctorado en Educación de la Universidad Nacional de Tucumán.

Verónica Serdiuk

Profesora para enseñanza primaria: Escuela Normal n.º 2 “Mariano Acosta” (2005). Estudiante de la carrera de Ciencias de la Educación con focalizado en psicopedagogía.

Laura Kiel

Es psicoanalista, miembro de la Escuela de la Orientación Lacaniana y de la Asociación Mundial del Psicoanálisis. Profesora adjunta a cargo de Diplomatura en Inclusión Escolar con Orientación en Trastornos Emocionales Severos (TES) en la Universidad Nacional Tres de Febrero, modalidad presencial y virtual.

Directora del Proyecto de Investigación Interno: “Inclusión escolar desde la perspectiva de la Teoría de los Discursos”. Miembro del Consejo Consultivo y docente en la Especialización: “Psicoanálisis y Prácticas Socio-educativas” FLACSO Argentina.

Supervisora en el Servicio de Supervisiones para graduados recientes de Extensión de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Coordinadora un Servicio de Apoyo a la Integración Escolar CERCA Integraciones. Fundadora de Entrevenir, colectivo que se dedica a sostener el discurso del psicoanálisis al servicio de los lazos sociales en los ámbitos escolares. Asesora y supervisora en diversas instituciones escolares, tanto del ámbito público como privado.

Lara Arcuschin

Egresada de la carrera de Ciencias de la Educación en la Universidad de Buenos Aires. Docente y educadora popular de jóvenes y adultos/as en el Centro Educativo Isauro Arancibia y el Bachillerato Popular Villa Crespo. Trabajadora de Idelcoop Fundación de Educación Cooperativa.

Flavia Terigi

Es licenciada en Ciencias de la Educación, magister en Ciencias Sociales y doctora en Psicología. Decana del Instituto del Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento, donde es investigadora responsable del proyecto de investigación “Transiciones educativas primaria / secundaria y secundaria/ superior: trayectorias escolares y evaluación de aprendizajes” y es asesora de la Escuela Secundaria que la Universidad abrió en 2015. Profesora titular regular de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, donde dirigió hasta hace poco un proyecto de investigación sobre el aprendizaje en los plurigrados rurales.

Estudia el aprendizaje y sus condiciones, le preocupa comprender de qué manera las condiciones de escolarización se imbrican con los procesos cognoscitivos y las relaciones sociales en la posibilidad de que los alumnos y estudiantes se hagan partícipes de la producción cultural. Dirige proyectos de investigación y tesis enfocadas a formular el saber pedagógico que se produce en distintas experiencias (algunas macropolíticas, otras de escala intermedia, la mayoría escolares) en las que se pone en cuestión la monocronía que sostiene el diseño del sistema escolar.

Perla Zelmanovich

Es doctora en Ciencias Sociales, magister en Educación por la FLACSO – Argentina y licenciada en Psicología por la UBA. Dirige el Programa de Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas. Aportes para abordar el malestar educativo actual: Investigación, formación y Clínica Socio-educativa”, en FLACSO – Argentina —Área de Educación— Programa Políticas, Lenguajes y Subjetividades en Educación. En ese mar-

co dirige la Carrera de Especialización en “Ciencias Sociales con mención en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas” (modalidad virtual). Dicta seminarios de maestría y doctorado en universidades nacionales y extranjeras. Integrante de Red INFEIES (Red Internacional Inter-universitaria de Estudios en Infancia e Instituciones). Trabaja en la Formación y supervisión de Equipos de Orientación Escolar. Codirectora de la revista *INFEIES RM*.

Es profesora adjunta en Profesorados Universitarios (CCPMS). Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, UBA. Psicología del Aprendizaje y de la Adolescencia, sub-área Psicología de la Adolescencia.

Investiga actualmente “Las paradojas de la inclusión escolar a partir de una lectura de la posición de los docentes en el vínculo educativo” y “Las configuraciones de la segregación y su incidencia en las prácticas profesionales”.

María Victoria Perales

Profesora de Sordos e Intérprete de LSA. Profesora en escuela intercultural bilingüe para niños sordos.

Nora Elichiry

Es Profesora Titular Consulta e Investigadora Categoría I de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Dirige un Proyecto de Investigación UBACyT de Grupos Consolidados, de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires titulado: “Sistemas de Apoyo al Aprendizaje Escolar. Estudio desde la perspectiva psicológica situacional. Tiene a su cargo seminarios de maestría y doctorado en temas de Psicología Educativa.

Se ha desempeñado como: directora de la Maestría en Psicología Educativa (de 1997 a 2007); profesora titular de Psicología y Epistemología Genética (de 1986 a 1995); profesora titular de Psicología Educativa (de 1995 a 2009).

Mabel Virginia Edith James

Profesora y licenciada en Ciencias de la Educación (UNLu). Magister en Psicología Cognitiva y Aprendizaje (Flacso, UAM). Licenciada en Psicopedagogía. Profesora para la Enseñanza Primaria. Profesora adjunta a cargo de la cátedra Análisis Sistemático de las Dificultades de Aprendizaje/ Neuropsicología del Aprendizaje, Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Jefa de trabajos prácticos de la asignatura Neurobiología, Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Luján. Fue directora de Educación Primaria, profesora de Nivel Terciario y miembro de Equipo de Orientación Escolar en la Provincia de Buenos Aires.

Patricia Klin

Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Profesora en Enseñanza Media y Superior (UBA). Especialista en Didáctica (UBA). Profesora en Enseñanza Primaria. Docente regular (suplente) a cargo de la cátedra de Psicología del Desarrollo en la carrera de Ciencias de la Educación, FFyL (UBA).

Asesora en Didáctica en la Facultad de Arquitectura. Universidad de Palermo. Tutora en cursos virtuales: EpC–Universidad de Harvard/ Constructivismo en FLACSO/ INFoD del Ministerio de Educación, Cultura Ciencias y Tecnología de la Nación. Exdirectora de equipos de gestión en escuelas primarias en CABA.

María Inés Monzani

Licenciada en Ciencias de la Educación por la UBA. Doctora en Educación por la UNER. Profesora de Educación Pre-escolar por el INSP Sara C. de Eccleston. Profesora adjunta a cargo de la Cátedra Educación y Discapacidades, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Profesora adjunta regular Facultad de Ciencias Sociales, UBA. Equipo técnico de Secundaria Técnica Ministerio de Educación de la nación.

