



IV Jornada de Educación y Psicopedagogía **La psicopedagogía en tiempos de interpelaciones**

**Norma Filidoro, Patricia Enright, Carla Lanza,
Susana Mantegazza (compiladoras)**



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras

IV Jornada de Educación y Psicopedagogía

IV Jornada de Educación y Psicopedagogía

La psicopedagogía en tiempos de interpelaciones

Norma Filidoro, Patricia Enright, Carla Lanza,
Susana Mantegazza (compiladoras)



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

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Decano Américo Cristófalo	Secretario de Investigación Marcelo Campagno	Consejo Editor Virginia Manzano
Vicedecano Ricardo Manetti	Secretario de Posgrado Alejandro Balazote	Flora Hilert Marcelo Topuzian María Marta García Negroni
Secretario General Jorge Gugliotta	Subsecretaria de Relaciones Institucionales e Internacionales y de Transferencia y Desarrollo Silvana Campanini	Fernando Rodríguez Gustavo Daujotas Hernán Inverso Raúl Illescas Matías Verdecchia Jimena Pautasso
Secretaria de Hacienda y Administración Marcela Lamelza	Subsecretaria de Bibliotecas María Rosa Mostaccio	Grisel Azcuy Silvia Gattafoni Rosa Gómez Rosa Graciela Palmas
Secretaria de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil Ivanna Petz	Subsecretario de Hábitat e Infraestructura Nicolás Escobari	Sergio Castelo Ayelén Suárez Directora de imprenta Rosa Gómez

Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras
Colección Saberes

ISBN 978-987-8363-34-9

© Facultad de Filosofía y Letras (UBA) 2020

Subsecretaría de Publicaciones

Puan 480 - Ciudad Autónoma de Buenos Aires - República Argentina

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

www.filo.uba.ar

La psicopedagogía en tiempos de interpelaciones / Alejandra Birgin ... [et al.] ; prólogo de Patricia Enright... [et al.] - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2020.

378 p. ; 14 x 21 cm. - (Saberes)

ISBN 978-987-8363-34-9

1. Psicopedagogía. 2. Ciencias de la Educación. 3. Educación Universitaria. I. Birgin, Alejandra. II. Enright, Patricia, prolog.

CDD 370.158

Índice

Prólogo	11
<i>Patricia Enright - Norma Filidoro - Carla Lanza - Susana Mantegazza</i>	
Presentación	15
<i>Alejandra Birgin</i>	
Los diagnósticos en la infancia	19
<i>Alicia Stolkiner</i>	
Mesa 1: La psicopedagogía en un dispositivo de trabajo interdisciplinario. Una respuesta clínica posible	43
Presentación	45
<i>Patricia Enright - coordinadora</i>	
Pensar la singularidad de un proceso. Armar lecturas y preguntas con un sentido propio	51
<i>Andrea Tene</i>	
Relato de una experiencia escolar	59
<i>Lorna Enright</i>	

Dispositivo de trabajo interdisciplinario de los problemas
en el desarrollo de la niñez 71
Fernando Maciel

La psicopedagogía en un dispositivo de trabajo interdisciplinario.
Una respuesta clínica posible 91
Patricia Enright

**Mesa 2: Interpelaciones desde el territorio escolar
a las prácticas psicopedagógicas 103**

Presentación 105
Bárbara Pereyra - coordinadora

Ema, entre lo común y lo especial 107
Andrea Argüelles y Mariel Tropeano

Los gajes del oficio. Vicisitudes de una psicopedagoga en la escuela 121
Silvia Patrich

**Mesa 3: Nuevos escenarios, tecnologías, medios
y subjetividades 137**

María José Biscia - coordinadora

Encuentro de escuelas. La inclusión es encontrarse pensando en el otro 139
Lorena Carracedo - Vanesa Casal - Pablo Licitra

Enseñar en el contexto digital. Entre la necesidad, los problemas
y los desafíos 161
Guadalupe Álvarez

De sentidos y subjetividades que se encuentran en la escuela 175
Gabriela Toledo

Mesa 4: Tecnologías, aprendizajes y subjetividades	189
Presentación	191
<i>Virginia James - coordinadora</i>	
Subjetividad, niños y tecnología	195
<i>Diego Zerba</i>	
Las tecnologías educativas que habitan nuestras instituciones. La construcción del conocimiento mediado por TIC	207
<i>Silvia Martinelli</i>	
Viaje a la Argentina Mesozoica	221
<i>Carolina Piva y Julieta Blanco</i>	
Algunas conclusiones que permanecen abiertas para seguir dialogando. Subjetividades, infancia y formas del lazo, las tecnologías hoy	233
<i>María Beatriz Greco</i>	
Para seguir pensando...	237
Los sistemas externos de representación en las prácticas psicopedagógicas	239
<i>Virginia James</i>	
Intervenciones en tiempos de coronavirus. Subjetividades y tecnologías. Sobre tramas, espejos y prácticas	251
<i>María Beatriz Greco</i>	
Mesa 5: Identidades en las infancias	263
Presentación	265
<i>Verónica Rusler y María Inés Monzani - coordinadoras</i>	
Mitos sobre niñez y adolescencia trans	269
<i>Francisco Fernández Romero</i>	

Mesa 6: Género y sexualidades en la escuela	287
Presentación	289
<i>Silvia Dubrovsky - coordinadora</i>	
¿Cómo interpela a la escuela una situación trans en la infancia?	293
<i>Anny Colli y Gisela Torre</i>	
La Educación Sexual Integral (ESI) como proyecto político y su potencia productiva y crítica	307
<i>Graciela Morgade</i>	
Conversación	
Sobre la posibilidad de una psicopedagogía enmarcada programáticamente en la perspectiva del pensamiento complejo	323
<i>José Antonio Castorina y Norma Filidoro</i>	
Los autores	367

Prólogo

Norma Filidoro

Patricia Enright

Carla Lanza

Susana Mantegazza

Año tras año, desde 2016 con la primera Jornada de Educación y Psicopedagogía, procuramos difundir producciones colectivas que relatan diferentes modos de hacer y pensar en relación con el aprendizaje escolar y el derecho a la educación de niñas, niños, jóvenes y adultos/as.

Estas producciones dan cuenta de diversas perspectivas acerca de las infancias, las adolescencias y los atravesamientos de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Son producciones que interpelan las ideas hegemónicas que reducen las complejas dimensiones que atraviesan las condiciones en las que aprendemos los sujetos, a relaciones causales simples y directas entre variables supuestas como independientes.

Asumimos este desafío como Equipo de Educación y Psicopedagogía de la Facultad de Filosofías y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA) pero también, como integrantes de un colectivo más amplio de docentes, graduados/as, estudiantes y no docentes de la Facultad.

Esta publicación está terminando de editarse y publicarse en el contexto de la pandemia mundial de COVID-19 y de

las políticas de cuidado que ha adoptado nuestro país a través del aislamiento social preventivo y obligatorio. Políticas que han asumido que hoy no ir a la escuela es un modo de cuidarse. Mientras cerramos los detalles de este libro, se nos impone la necesidad de acompañar a docentes, equipos técnicos, talleristas y maestros/as comunitarios/as en la difícil tarea de dar continuidad a propuestas educativas y escolares en un contexto de desigualdad social y económica. Por estos días, muchos de los debates de los que fuimos partícipes se re-actualizan, se re-configuran al mismo tiempo que lo hacen los territorios en los que tienen lugar nuestras prácticas educativas y psicopedagógicas. Esta situación nos demanda nuevas respuestas en tiempos en que los contextos nos interpelan desde nuevas preguntas.

Cuando pensamos la IV Jornada, su nombre intentó dar cuenta de las preguntas e interrogantes que se le hacen a la psicopedagogía desde otros campos de conocimiento, así como también de los modos en que quienes hacemos psicopedagogía interpelamos nuestras propias prácticas/intervenciones y las de nuestros/as colegas.

Año tras año, nos convocan las ganas de seguir construyendo y compartiendo junto a otros/as reflexiones y debates que consideramos necesarios. Este libro recoge valiosos aportes de cada uno/a de los y las panelistas y participantes en las mesas de trabajo de la IV Jornada de Educación y Psicopedagogía en ese sentido.

Los ejes propuestos en la jornada, que en este libro se comparten a partir de las producciones en cada una de las mesas, fueron girando en torno a cómo poner en agenda de discusión aquellos discursos reduccionistas y simplificadores, y cómo allí se torna imprescindible construir espacios de reflexión y producción de pensamiento que promuevan la circulación de otras ideas. Así lo comparte Alejandra Birgin en la apertura de la jornada y presentación

de Alicia Stolkiner, quien nos invitó a pensar los diagnósticos en la infancia, y cuya ponencia abrió al debate, a esos encuentros y desencuentros.

La mesa de trabajo coordinada por Patricia Enright: “La psicopedagogía en un dispositivo de trabajo interdisciplinario: una respuesta clínica posible”, dio lugar a valiosos intercambios entre Lorna Enright (docente de Nivel Primario en una escuela de CABA), Fernando Maciel (psicoanalista) y Andrea Tene (psicopedagoga integrante de un equipo de orientación del Nivel Inicial).

“Interpelaciones desde el territorio escolar a las prácticas psicopedagógicas”, espacio coordinado por Bárbara Pereyra, permitió el intercambio entre Andrea Argüelles (exdirectora de escuela de Modalidad Especial, CABA), Silvia Patrich (miembro de Equipo de Orientación de Escuela Primaria CABA y Provincia de Buenos Aires) y Mariel Tropeano (exvicedirectora de Escuela de Modalidad Especial, CABA).

Profundizando en las temáticas y sus respectivos debates en el encuentro, en este libro se comparten las reflexiones en torno a la mesa de trabajo “Nuevos escenarios, tecnologías, medios y subjetividades”, coordinada por María José Biscia. En dicha mesa se fueron abordando diferentes modos de pensar las articulaciones desde la perspectiva de equipos de gestión, asesores técnicos y docentes a partir de las ideas y experiencias de Guadalupe Álvarez (Universidad Nacional de General Sarmiento), Lorena Carracedo (supervisora de Educación Especial, CABA), Vanesa Casal (supervisora de Educación Primaria, CABA), Pablo Licitra (asesor tecnológico, CABA) y Gabriela Toledo (docente, UBA).

Contamos en esta publicación con los aportes de la mesa: “Tecnologías, aprendizajes y subjetividades”, coordinada por Virginia James, y con las producciones de Julieta Blanco y Carolina Piva (maestras de la Escuela Integral Interdisciplinaria 8, DE 8, CABA), Silvia Martinelli

(Universidad Nacional de Luján, UNIPE) y Diego Zerba (UBA) a los que se agregan dos propuestas para seguir pensando la educación en esta coyuntura desde las reflexiones de Virginia James y María Beatriz Greco.

Una conversación en torno a “Identidades en las infancias” fue coordinada por María Inés Monzani y Verónica Rusler y cuenta, en esta publicación, con la participación de Francisco Fernández Romero (Geografías emergentes-Instituto de Geografía, UBA/ CONICET).

A través de la mesa de trabajo denominada “Género y sexualidades en la escuela”, coordinada por Silvia Dubrovsky, se apuntó a poner a trabajar las interpelaciones desde las perspectivas de género. En este libro, contaremos con las reflexiones compartidas por Anny Colli (maestra de Nivel Primario, licenciada en Psicología), Gisela Torre (licenciada en Ciencias de la Educación y psicopedagoga), y Graciela Morgade (ex-decana de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA).

Finalmente, los debates generados en cada una de estas mesas de trabajo, encuentran un momento de cierre y al mismo tiempo de apertura a nuevos interrogantes en el último capítulo de este libro en el cual Norma Filidoro (UBA) y José Antonio Castorina (IICE-UBA) comparten la presentación conjunta que dieron en llamar “Conversación: Sobre la posibilidad de una Psicopedagogía enmarcada programáticamente en la perspectiva del pensamiento complejo”.

Nos reúne año tras año la necesidad de hacer circular algunos de los debates que desde la universidad pública se promueven. Procuramos visibilizar y democratizar la participación en los espacios colectivos de producción de conocimiento valiéndonos de lecturas y miradas heterogéneas a partir de las cuales seguir construyendo prácticas educativas y psicopedagógicas que alojen a todos/as/es, a cada uno/a/e y a cualquiera.

Presentación

Alejandra Birgin

Tengo el gusto, el honor, el placer de que me hayan convidado a presentar a Alicia Stolkiner, a quien muchos de ustedes conocerán. Pero, antes, quisiera decir dos o tres cosas que, me parece, tienen que ver con que sea Alicia quien dé la conferencia inaugural de esta IV Jornada de Educación y Psicopedagogía. El título que enmarca las presentaciones de este año es *La psicopedagogía en tiempos de interpelaciones*, dando cuenta de que, como vimos desde el inicio, se trata de una conversación, un diálogo entre pedagogía y psicopedagogía, o entre educación y psicopedagogía. Y es allí donde me preguntaba por esas interpelaciones, que son tantas, desde la educación hacia la psicopedagogía y desde la psicopedagogía hacia el campo de la educación.

Hoy estamos ante múltiples nuevos escenarios que nos provocan, a veces, desorientaciones, pero si hubiese que elegir una temática que nos interpela, una que está en el corazón de tantas, es la relación entre la masificación escolar y el derecho a la educación. La escuela se hace masiva, las escuelas (hay que decirlo en plural) se masifican, aquí

y en otros lugares de nuestro planeta, depende de qué país hablemos y a qué sectores sociales nos estemos refiriendo, pero podemos decir que es un proceso que arranca mediados del siglo XX y que, claramente, en la región, en América Latina, es un proceso que se ha acelerado en el siglo XXI. Un siglo XXI donde las transformaciones socioculturales, podríamos enumerar desde la cultura digital hasta las entidades juveniles, infantiles pasando por las nuevas conformaciones familiares, producen nuevos escenarios. Nos interpela, entonces, la pregunta de cómo es que ahí aseguramos el derecho a la educación. A mí me parece que esta pregunta es un interrogante que interpela a las escuelas y a las clásicas gramáticas escolares. ¿Cómo producir inclusiones? Y de nuevo, tenemos que hablar en plural. Es la escuela, la maestra, la inclusión, todo eso dicho en plural. Hacernos estas preguntas con eje en el derecho a la educación me parece que es, quizás, la interpelación mayor, la que seleccionaríamos y la que debería ordenar a todas las demás que, me parece, son muchísimas.

Entonces, en un contexto de proliferación de discursos simplificadores —discursos que no solo banalizan nuestro lugar en tanto profesionales, trabajadoras/es, sino que, además nos ofrecen opciones binarias que no reconocen la complejidad, la inmensa complejidad del desafío que tenemos delante— en este contexto, es que tenemos que ubicar estas preguntas. Necesitamos espacios para pensar, mucho más en los tiempos particulares que se nos vienen y en relación con discursos simplificadores y reduccionistas que han proliferado exitosamente. Philippe Meirieu dice que el problema no son las neurociencias, son las neuropedagogías, y hoy cuando hablábamos, Alicia me decía, haciendo una broma, que ella no era tan “philippariana” y proponía: “El problema no son las neurociencias, sino la neurochantada”. Pero esta discusión tenemos que darla seriamente,

con argumentos. Estamos con el tema de la medicalización creciente de las infancias que se presenta como la forma de simplificar problemas muy difíciles con que nos encontramos cotidianamente en las escuelas y nos convocan; está la propuesta de la gestión de las emociones que, claro, el problema no es con las emociones, el problema es cuando se cree que las emociones pueden ser gestionadas. Bueno, ¡hay tanto para pensar y para discutir! El diálogo entre la pedagogía y la psicopedagogía es imprescindible. En ese lugar, para pensar esos problemas, para pensar las preguntas, para pensar alternativas, me parece que la convocatoria a Alicia es un precioso inicio de esta jornada.

Los diagnósticos en la infancia

Conferencia de apertura

Alicia Stolkiner

Antes que nada, agradezco mucho la invitación. Es un gusto compartir con profesionales del campo de la psicopedagogía y la educación, ya que fue uno de los campos interdisciplinarios con los cuales intercambié durante mi primera investigación Ubacyt, de la que fui codirectora de Nora Elichiry.

Con Nora, que es mi amiga, hicimos una investigación en Nicaragua con todos los niños en edad escolar de la ciudad de León, viendo variables asociadas al buen rendimiento escolar. Fue una investigación que abordamos con los estudiantes de Medicina de segundo año, cada uno de los cuales tenía a su cargo un grado para seguimiento de salud escolar durante un año. Ellos conocían a los chicos, les tomaban la talla y el peso, visitaban a las familias haciendo prevención y vacunación, que era parte de su formación. Nosotros, con Juan Samaja, aprovechamos eso para insertar un proceso de investigación que tuviera que ver con variables asociadas al rendimiento escolar. Un estudio cuantitativo, por cierto, pero de toda esa investigación, que no les voy a narrar, hubo una cosa que resultó asombrosa: muchas de las variables

que se suponía se asociaban tradicionalmente al buen rendimiento escolar no dieron una asociación significativa; en cambio, una que dio una asociación muy significativa fue *la relación de los padres con la escuela*. Esta variable correlacionó mucho más que la lateralidad, la discriminación derecha-izquierda o toda una serie de pruebas que se tomaban usualmente a modo diagnóstico.

La segunda experiencia que hicimos con Nora fue trabajar sobre los dibujos de los niños refugiados salvadoreños. Esa actividad conjunta se plasmó en dos capítulos que forman parte de un libro que Nora compiló, que se llamaba *El niño y la escuela. Reflexiones sobre lo obvio*; de esos capítulos, hay uno que ha circulado muchísimo, que se llama “De interdisciplina e indisciplina”, que es el texto mío más citado. Sin embargo, en ese mismo libro, había un capítulo que trabajamos juntas y desarrollé yo, que se llamaba “Supuestos epistemológicos comunes en salud y educación”. Obviamente, estamos hablando de un libro de la época del retorno a la democracia, entonces, algunas cosas son anacrónicas, pero voy a retomar algo de lo que estaba planteado allí para contextualizar, desde ahí, la cuestión del diagnóstico. Haré también una aclaración acerca de a quién le debemos: hay un trabajo muy importante, que ha hecho un colectivo en este país, para pensar las problemáticas de la medicalización de la infancia, que es el Fórum Infancias. Si bien yo no pertenezco al FI, interactué con él permanentemente, participo de sus libros, de sus publicaciones y de sus actividades y ellos/as han sido interlocutores muy importantes en este proceso.

Si bien trabajo en el terreno de la salud mental y, en los últimos años, prácticamente casi todas mis investigaciones han estado centradas en ese campo, tenemos muchos puntos de confluencia porque, entre otras cosas, la psicopedagogía es una de las áreas disciplinarias y una de las

prácticas sociales que forma parte y debe necesariamente estar incluida en los equipos interdisciplinarios de atención, en particular —pero no únicamente— de infancia, y porque pensar la problemática de la educación en las escuelas, el derecho a la educación, es pensar, también, en una dimensión más macro, ya que se trata de una de las instituciones constitutivas de los procesos de subjetivación en nuestra cultura. En el texto que les acabo de mencionar, decía que la escuela y la salud son constitutivas de nuestra subjetividad. Cuando pensamos en articular la dimensión institucional, la dimensión de la vida cotidiana y la dimensión de lo económico para pensar las formas de producción de la subjetividad, obviamente, la escuela está en juego. Por otro lado, en ese texto ya había un señalamiento de cómo se jugaba el reduccionismo biológico para tratar de constituir, alrededor de una problemática que aparece con un alto nivel de complejidad, una respuesta simple, reduciendo el problema a una cuestión individual que puede ser pensada como un problema específico de uno de los sujetos que, de este modo, deviene individuo que puede ser abordado de una manera científico-técnica sin poner en juego y sin cuestionar otras dimensiones ni el contexto.

Suelo comentar que fui a una Escuela Normal Nacional, me eduqué en una escuela sarmientina que configuraba un tipo de relación con el tiempo, que es específica de lo que sería el fordismo. Hoy estamos en la sociedad posfordista, o sea, la escuela, en la cual yo me formé era una escuela en la que el tiempo se medía por minutos: no recuerdo que una maestra llegara tarde, la escuela se ponía en funcionamiento a las ocho menos cuarto; si uno llegaba a las ocho menos doce minutos, ya estaba cerrada la puerta y había una sanción; si uno llegaba a las ocho menos cuarto en punto, llegaba a entrar, se cerraba la puerta, pero se tenía que parar y no podía seguir porque empezaba el momento en que se izaba

la bandera, y en el momento en que se izaba la bandera, había tres mil alumnos adentro de escuela y no volaba una mosca. No estoy haciendo ningún elogio, estoy describiendo el funcionamiento de una institución que muchos de ustedes ni llegaron a conocer y otros han olvidado. Le pregunto a cualquier maestra de ahora si se puede imaginar esa situación. Esa escuela tenía cuarenta alumnos por aula en primer grado, me formé como maestra ahí, o sea que también di clases en primer grado; la clase duraba cuarenta minutos y no había un chico que se moviera durante la clase. Eso se llama *biopolítica*. Treinta años después, cuando volví a la Argentina con un hijo en edad escolar, entré por primera vez a una escuela argentina posdictadura. Era una reunión de padres, nos sentamos en los bancos, entró la maestra y yo me paré y le dije: “Buenas tardes”; no sé si queda claro, habían pasado treinta años... Sin pensar, me paré y le dije: “Buenas tardes”, entonces me di cuenta de que la escuela se inscribía en el cuerpo. Esa experiencia me sirvió para pensar que el modelo de escuela fordista me había marcado: se trata de una forma de organización del tiempo que marca, es la expropiación del tiempo que se necesita para un modelo de producción fordista. No es que alguien lo hubiera pensado teóricamente, sino que sucedía así, porque las instituciones, como los sentimientos, se corresponden.

La cuestión es que era bastante improbable, en aquella época en que me formé, que alguna situación de disfuncionalidad escolar determinara una deriva diagnóstica, a menos que fuera claramente una problemática de discapacidad cognitiva manifiesta. Era realmente difícil: en primer grado, yo escribía en espejo, por ejemplo, y entonces me marcaron las flechas y se corrigió naturalmente; había malos alumnos, había alumnos sancionados, pero no había esta situación que uno se encuentra hoy de que, en una

escuela de zona norte del Gran Buenos Aires, el 40% de los chicos tienen algún diagnóstico y, de ellos, una buena parte están medicados con metilfenidato o con ritalina, o como lo quieran llamar. Si uno se aviene a ello —después vamos a hablar del diagnóstico que estos niños tienen—, se da por sentado un daño neurológico, una cierta falla neurológica, una inmadurez neurológica, es un diagnóstico que entró, acá, en la Argentina, en 1970 y pico con Telma Reca. En esa época se llamaba Disfunción Cerebral Mínima (DCM), pero viene desde 1930, cambiando de nombre, y proviene de un modelo de diagnóstico que bien puede considerarse en la forma del círculo vicioso positivista. O sea, la prueba de la existencia de esa disfunción neurológica radica en la conducta y la conducta prueba la existencia, y la modificación que produce el medicamento prueba la existencia. Ahora, si en un colegio de zona norte, donde el 40% de los niños tienen alguna disfunción, daño, inmadurez neurológica, en ese colegio, que debe salir en este momento unos treinta mil pesos por mes, donde los niños tienen buena alimentación, están estimulados, hay atención médica durante el embarazo, se supone que las madres están bien alimentadas, se supone que tienen control pediátrico, etcétera, si esos niños tienen esa situación neurológica, entonces la especie se está degenerando, y el estudio es para los genetistas, no para los neurólogos ni para los psicopedagogos. O hay que hacer, por lo menos, una hipótesis en relación al funcionamiento: en una de esas, no se está degenerando; en una de esas, lo que está sucediendo es que las condiciones actuales están modificando el funcionamiento del sistema nervioso. Y acá viene la idea de que el sistema nervioso humano no es natural genéticamente, los mismos “cientistas de verdad” lo reconocen. Lo que puede estar sucediendo es que se está modificando el funcionamiento del sistema nervioso humano y nosotros no estamos adecuando los modelos

educativos; o sea, no se trata de medicar a los niños, sino, en una de esas, de pensar los dispositivos para nuevos modelos de diversidad neurológica. O quizás se trata de un problema que, incluyendo la dimensión de análisis neurológica, la excede y por ende incluye otras determinaciones y debe ser abordado en su complejidad.

Hecha esta salvedad, tenemos el problema de la articulación con las políticas públicas. La existencia de leyes por patología se liga a la necesidad de los padres de sostener económicamente determinado tipo de tratamiento que, a su vez, suelen requerir las escuelas y sostener algunas corporaciones profesionales. Entonces, no se relaciona necesariamente con el diagnóstico, sino con la articulación con un modelo de servicio de salud que evoluciona rápidamente hacia los modelos de aseguramiento. Así, los padres temen quedar fuera de las coberturas, que van a ser cada vez menores si uno se guía por lo que pasó en Chile con la mercantilización de las coberturas de salud, y entonces abren el paraguas antes de que llueva (o cuando ya llueve) y solicitan una legislación que les garantice, por ley, la entrada a la cobertura de tratamiento, que ellos suponen —no vamos a penalizar a los padres— son los tratamientos que sus hijos necesitan, y esto, a veces, es (o no) acompañado por algunas corporaciones médicas y/o farmacológicas y etcétera, que tienen intereses en ella. Por otro lado, tenemos leyes basadas en los derechos en un sentido muy amplio, como es la Ley Nacional de Salud Mental, que debiera incluir más específicamente algo con respecto a infancias, aunque tenemos una cobertura de derechos generales de las infancias y de la salud bastante amplia en materia legislativa. En medio de todo esto se inscriben nuestras prácticas y, dentro de ellas, la práctica del diagnóstico, que es doblemente problemática cuando articula con la cuestión del aprendizaje y cuando trabajamos con infancia, porque

como bien dice Giselle Untoiglich: “En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz”.

En principio, ¿qué quiere decir *diagnóstico*? Es una palabra de etimología griega que significa ‘a través del conocimiento o ser capaz de discernir’ y recién en el Renacimiento se ligó o se redujo este concepto a la noción de comprender las causas de las enfermedades; a partir de ahí, queda engrampada la idea de diagnóstico con la idea de enfermedad. A medida que se va desarrollando el modelo biomédico —y recuerden que el modelo biomédico se construyó por algunas eficacias pragmáticas como fueron los antibióticos—, se construyó la idea de que la reducción a la linealidad monocausal biológica permitía intervenir de alguna manera sobre la causa modificando definitivamente el resultado. Les voy a poner un ejemplo: en una enfermedad infecciosa, el estudio que permite reconocer cuál es el factor patógeno de esa enfermedad permite una decisión más certera acerca de cuál va a ser la herramienta de intervención antibiótica con respecto a ese factor; pero esto, que parece la ciencia puesta al servicio de la salud, y lo es, se basa en un modelo científico que tiene su eficacia pragmática para determinada respuesta, pero no para otra. Tomemos un contexto más amplio: les cuento una situación en la cual me tocó intervenir; se trataba de una niña que tenía infecciones recurrentes de vías urinarias, no es algo por lo cual se consulte a una psicóloga, lo que pasa que yo trabajaba con la madre, era mi paciente, y la hija tenía infecciones de vías urinarias a tal extremo recurrentes que el médico llegó a pensar que no iba a llegar a adulta sin un trasplante de riñón. En cada infección, la operatoria era la misma: indicar el antibiótico, sacar la muestra, hacer el urocultivo, ver cuál era el agente patógeno y corroborar, o no, si el antibiótico era el adecuado; el agente patógeno siempre eran los bacilos *coli*. Y acá viene esto de que no es cierto que las

bacterias son nuestros enemigos y hay que ir con Lysoform para evitar que ataquen a nuestros hijos desinfectando todo lo que uno tiene a mano: los bacilos coli son normales en el intestino, más aún, sin ellos este órgano no podría funcionar, pero pasados a las vías urinarias, producen daño. Y, en realidad, únicamente la intervención de un médico con una mirada muchísimo más amplia, que hizo un seguimiento de la vida completa de esta chica, incluyendo su alimentación, permitió encontrar los puntos exactos en donde se producía la reinfección permanentemente, centrada, además, en cuestiones alimenticias. Entonces el problema de la infección, de cada infección, se resolvía de una manera que daba cuenta el modelo biomédico muy bien y además era necesario, pero el problema de la secuencia repetida de infecciones no se resolvía de otra manera que pensando en términos mucho más amplios, incluyendo mi trabajo con la madre, para poder decirle que *no* a determinados alimentos y modificar con mucha angustia algunas prácticas que ella tenía con respecto a su hija. Entonces, no es que vamos a tirar el modelo biomédico por la borda, sino que *lo que no tenemos que hacer es imitarlos para aquellos problemas que no requieren respuesta del modelo biomédico*, pero, además, porque el modelo biomédico, hoy en día, está siendo reducido también por la protocolización extrema que plantea la reforma de los sistemas de salud por la vía del aseguramiento; ahí está el complejo médico-industrial-financiero.

Me voy a detener a explicarles esto mejor y voy a seguir con lo del diagnóstico, porque esto influye en todos los diagnósticos y en todos los tratamientos. Muchos de ustedes conocerán a una científica del campo de la educación que se llamaba Graciela Batallán, una antropóloga dedicada a la educación. Ella tiene una frase que me parece interesantísima: “Una maestra es un trabajador intelectual interferido”. ¿Por qué? Porque es una persona que se supone

que tiene que desarrollar la creatividad y la inteligencia en otros, pero le protocolizan y le normatizan el trabajo de tal manera que no le permiten ni crear ni pensar. Eso mismo está sucediendo en todo el campo de la salud. ¿Por qué? Porque los modelos de aseguramiento son modelos que requieren protocolos de seguimiento estricto para permitir conocer los costos y los riesgos financieros de cada tipo de intervención. Mis colegas psicoanalistas suelen decir que los psicoanalistas trabajamos caso por caso, pero no es una especificidad nuestra, el médico clínico debiera trabajar caso por caso, el psicopedagogo obviamente trabaja caso por caso, el abogado trabaja caso por caso. Se dice que la medicina es una ciencia y un arte de curar, pero la parte artesanal de la práctica clínica, la parte artesanal de la práctica médica, se intenta borrar para hacer que el médico sea como un aplicador de fórmulas preestablecidas. Entonces los protocolos requieren diagnósticos estrictos y los tratamientos tienen que ser protocolizados también, con pasos bien definidos, de acuerdo con el diagnóstico que se realiza, como si estuviéramos hablando del antibiótico que le corresponde a cada bacteria, pero nada nos dice sobre la recurrencia de las infecciones y además no se trata de una bacteria. La revista *Salud Colectiva* está convocando a un número nuevo, que se va a titular *Recuperar la artesanía en salud*, la artesanía en el buen sentido de la palabra, la artesanía porque el artesano es el que hace pieza por pieza, y aunque las piezas parezcan iguales, cada una de ellas tiene algún rasgo que la caracteriza. Entonces, vuelvo con la idea del diagnóstico. Nosotros no podemos, no debemos, aceptar que un diagnóstico de nuestro campo, cuando trabajamos con problemas de altísima complejidad, sea equivalente a descubrir cuál es la bacteria; más aún, renunciemos al sueño de la bacteria; más aún, renunciemos a la idea de causalidad, y empecemos a pensar en

epistemologías de la complejidad, donde cada uno de los campos disciplinarios pueda aportar una parte del enfoque del diagnóstico para pensar una estrategia conjunta. El diagnóstico es una herramienta fundamental de trabajo, no se trata de renunciar al diagnóstico. Se trata de saber qué tipo de herramienta es el diagnóstico.

Voy a poner algunos ejemplos que vienen del campo de la medicina; uno, que pega fuertemente en infancias, viene del estructural funcionalismo, que es la idea de prevención secundaria. Diagnóstico precoz y tratamiento oportuno. Hay que diagnosticar antes de que se manifieste. Por supuesto que esto tiene muy buena prensa. ¿Por qué? Porque, si somos responsables, todas nos hacemos una mamografía, nos hacemos un papanicolau, se trata de diagnosticar antes de que la “enfermedad” se manifieste. Ya nos está pasando de ver pruebas para tratar de diagnosticar el futuro problema de aprendizaje que podría tener un niño de dos años por ejemplo: ¡salgamos a prevenir! Esta idea se junta con otra, que es que el niño no es en el presente, sino en cuanto potencia de futuro, y nada más. Se piensa lo que esté sucediendo hoy únicamente como algo que puede dañar a ese adulto del cual se espera un alto rendimiento, o quizás no un alto rendimiento, quizás está en la marginalidad, pero entonces se espera que no distorba demasiado. Prolifera entonces la idea de la “detección temprana” de niños que pueden ser psicópatas, y los diagnósticos psicopatológicos de adultos se aplican a las infancias, tal la asombrosa proliferación de diagnósticos de bipolaridad en la infancia. Por definición, todo niño pequeño es bipolar. Ahora, si una criatura, un niño, tiene momentos de mucha alegría y momentos de mucho sufrimiento, antes de diagnosticar una bipolaridad, yo pensaría qué es lo que está pasando. Ni hablar de ese diagnóstico que se llama *oposicionismo desafiante*.

Les voy a contar una historia y después sigo con el diagnóstico: me llaman, esto fue hace años en México, el niño debe ser un adulto ya, me llama una señora muy preocupada porque el hijo, con un bate de béisbol, había roto todo lo que era posible romper en el dormitorio de ella; los espejos, los frascos de perfume, los vidrios de la ventana —se había lastimado en eso—, me dice: “¿Qué cree qué tiene doctora?”. Respondí: “No sé, pero me parece que está muy enojado”, y le pregunté si estaba casada y convivía con el padre, me dijo que sí. Le pedí que vinieran ambos. Vino sola alegando que él estaba muy ocupado. Y, no sé por qué tuve esa intuición, y le dije “No, no, no, venga con el padre”. A la tercera vez, vino el padre. Ella se sentó y empezó a hablar; él, un señor encantador, que se notaba que hacía deportes, gente de muy, muy alto nivel económico. Y, a medida que ella comenzaba a hablar y a contar, yo le pedía que me hablara del niño, de cómo era su vida; el padre se iba interesando, y entonces me miró y me dijo: “Yo nunca pensé en ese chico, nunca pensé en él”. A la mañana siguiente, él decidió interesarse en el hijo, entonces lo invitó a afeitarse juntos, una cosa insólita porque un niño de siete años no se afeita, pero lo recibió en su baño, y después me llamó y me dijo: “Vale la pena”. Bueno, en síntesis, el chico tenía razón de estar enojado. El tema es que antes de diagnosticar una psicopatía hay que pensar —después vamos a hablar de las herramientas— en términos de personas en circunstancias vitales cuya posibilidad, a veces, es una respuesta disruptiva. Los niños y los adolescentes son analizadores privilegiados de las instituciones porque aún no están domesticados del todo; traen y tienen una mirada nueva sobre fenómenos que nosotros hemos naturalizado, responden de acuerdo con su momento evolutivo, en general, de una manera anómala o disruptiva. Y esa forma de respuesta anómala o disruptiva es lo que considero un analizador institucional: no es lo mismo

un actor social que un analizador institucional. Ambos ponen en escena un problema y hacen hablar de ello, pero el actor institucional tiene la intencionalidad; un grupo que se organiza para poner en escena las asociaciones de usuarios de servicios de salud mental, que se organizan para que sus derechos sean reconocidos, es un actor social, son agentes con una intencionalidad. Ahora, cuando un chico, en Estados Unidos entra en una escuela con un arma y mata a sus compañeros, y eventualmente se mata él, es un analizador institucional, hace hablar de muchísimas cosas, pone en escena una sociedad donde es natural tener armas; hace hablar sobre la aceptación o no aceptación de las armas como algo natural; nos hace pregunta sobre la violencia; nos hace mirarnos en el espejo y preguntarnos qué hicimos, pero lo hace poniendo el cuerpo, no lo hace configurando un colectivo para lograr algo. No estoy diciendo que se trata de un acto heroico, aunque puede suceder que se lo ponga en el lugar de víctima.

Vuelvo al diagnóstico: toda esta trama compleja es lo que tenemos que tener en la cabeza cuando hacemos un diagnóstico. Hay un juego entre la necesidad clasificatoria y la renuncia a la clasificación. Cuando la madre me dice “¿Qué tiene?”, me está pidiendo que yo le dé la tranquilidad de clasificar, en algún lugar reconocible, esto que acaba de suceder. Y cuando yo le contesto “No sé, pero me parece que está muy enojado”, trato de reconstruir la dimensión inclasificable que tiene muchas veces el sufrimiento humano. Recuerden que la ciencia moderna nació de la clasificación y que, para nosotros, la clasificación es una necesidad. Todos necesitamos clasificar la realidad de alguna manera y, cuanto más compleja, más necesidad de clasificación tenemos, nosotros trabajamos en el campo de la salud mental, de la clasificación no se desprende linealmente una intervención necesaria. Nosotros clasificamos “científicamente” entre

comillas, pero después actuamos artesanalmente. Y en ese actuar artesanalmente, la clasificación, eventualmente, nos sirve, aunque muchas veces podríamos actuar sin ella. Por ejemplo: considero que un psiquiatra debe distinguir entre un diagnóstico de bipolaridad y un diagnóstico de psicosis. ¿Por qué? Porque va a trabajar con una medicación distinta, pero tampoco pensemos que se trata de una certeza: el avance actual de las neurociencias no puede responder exactamente cómo funciona la psicofarmacología, son todas hipótesis. Si no, lean los prospectos de cualquier medicación y al final van a encontrar que dice que no se sabe cómo actúa. Se conocen sus efectos, pero no se sabe cómo actúa, y, en el caso de los niños, se desconocen sus consecuencias a largo plazo (que es una vida). Y aunque el manual diga que para tal diagnóstico corresponde tal medicación —por ejemplo, un antidepresivo—, se pueden encontrar con unos datos tan insólitos como estos: este medicamento, que es un antidepresivo, entre sus defectos indeseados o negativos puede producir depresión. Son los famosos efectos paradójales. Y les voy a dar otro dato para que desmitifiquen no las neurociencias, que tienen avances muy interesantes, sino la relación entre neurociencias y prácticas. Hace más de diez años que no se crean psicofármacos nuevos: la industria farmacológica decidió no invertir más en eso y redirigió la inversión a oncología, diabetes y otros campos, porque consideró que no era rentable seguir tratando de encontrar la nueva fórmula mágica; entonces, dentro del campo de la salud mental, la psicofarmacología intenta ampliar el mercado por varias vías. Una de ellas es ampliarlo a población joven (como hacen con la cerveza, el cigarrillo, etc.) y a los niños. Esto influyó directamente en la categorización del DSM-5¹ de dos maneras: la primera, transformando las

1 N. de la ed. Publicado por la American Psychiatric Association, el DSM-5 (*Diagnostic and Statistical*

prácticas de la vida cotidiana en enfermedades (el síndrome de oposicionismo desafiante); y la segunda, que esa es muy riesgosa, implica usar la categoría de riesgo epidemiológico para el diagnóstico y la intervención. En el DSM-5 aparece una categoría que se llama “riesgo de psicosis” que habilita, más o menos, a medicar a cualquier joven extravagante, la mitad de los cuales pueden ser alumnos de esta facultad, que se dejó las rastas, que se tatuó, o lo que sea. Cuando yo estudiaba epidemiología —hice una especialización en epidemiología—, lo primero que nos enseñaron fue que nunca se toma una decisión clínica por derivación directa del riesgo estadístico, porque el riesgo estadístico es el riesgo poblacional. Entonces, mi riesgo estadístico de morir en un accidente aéreo, más allá de mi fobia a los aviones, puede ser de uno en veinte o treinta millones. Ahora, si yo voy en un avión que se accidenta, no me sirve de nada. Y el riesgo estadístico de Angelina Jolie de haber tenido cáncer de mama por su trazador genético era alto y ella probablemente se hizo una mastectomía para evitarlo, pero nada dice que hubiera tenido cáncer.

Entonces ella puede tener todo el derecho, es su cuerpo, pero no habilita necesariamente a intervenir el cuerpo y el sistema nervioso de un niño o un adolescente, que son una delicada pieza en evolución. El diagnóstico por riesgo estadístico es lo que retoma la llamada “medicina basada en la evidencia” para disminuir, justamente, la decisión médica autónoma en la toma de decisiones: de allí los protocolos que transforman en una decisión clínica, una serie de conocimientos que son de estadística poblacional y no resuelven el problema de comprender específicamente ese caso

Manual of Mental Disorders, 5ta. edición) es un sistema de clasificación de los trastornos mentales orientado a que los profesionales e investigadores de las ciencias de la salud puedan estudiar, diagnosticar y tratar dichos trastornos.

singular. No solo las subjetividades son singulares, los cuerpos lo son. Descartemos el sueño clasificatorio.

Cuando la clasificación internacional de cuidados de la salud mental de la Organización Mundial de la Salud (OMS) en 1993 decide transformar la palabra *diagnóstico* en *valoración funcional del problema* (que es una expresión bastante interesante), hay un deslizamiento que queda condensado en la palabra *condición*, evaluar una cierta condición. Anotemos la palabra *condición*. Ante la proliferación de diagnósticos, por ejemplo, de patologías del trastorno del espectro autista, hay todo un movimiento que dice que no se trata de un trastorno sino de una condición, y este deslizamiento de la palabra *trastorno* a la palabra *condición*, que puede parecer pequeño y solo de palabras, sin embargo, despatologiza una característica para colocarla en el terreno de lo que algunos autores llaman *neurodiversidad*. Y esos autores no son exclusivamente académicos, sino que conjugan lo que hoy se llama los *madness studies*, los estudios de la locura; son académicos que, simultáneamente, atraviesan la situación, investigan, como dicen ellos, por una experticia, que es la experticia de haber atravesado por esa situación ellos mismos. Una becaria de mi equipo acaba de volver de Londres, donde había estado en una universidad importante trabajando con un equipo con un nivel académico muy alto, que trabaja con movimientos de usuarios de salud mental, pero que son, ellos mismos, todos, usuarios de servicios de salud mental, por esta cuestión de la experticia. En este momento, el uso de las clasificaciones está siendo fuertemente revisado a partir de la aparición de nuevos actores que modifican la epistemología. Los *madness studies* implican una articulación con los movimientos sociales. La condición no es algo que se diagnostica desde afuera. Condición es una entidad que se asume o no. Los que plantean el término *condición* es porque ellos han decidido

que esa es su condición, que esa es su forma de andar por el mundo. Los fenomenólogos dicen: una enfermedad es una forma de andar por el mundo, es muy interesante la definición: implica al sujeto y al mundo, interpela al mundo. Entonces los movimientos de personas con discapacidad que ya no utilizan el término de *discapacidad* están virando a otros tipos de términos como *diversidad funcional*. Tuve una experiencia importante: tenía que hablar sobre discapacidad y una persona que es militante de esos movimientos, que para desplazarse necesita una silla de ruedas, me dijo: “Te voy a pedir que me acompañes en las actividades de un día”. Yo podía escribir sobre la discapacidad motriz, había leído, pero no me imaginaba lo que es el día completo de una persona con una discapacidad motriz en la ciudad de Buenos Aires, hay cosas que no había ni pensado, incluso la molestia que les pueden producir otras personas que las quieren ayudar.

El diagnóstico tiene una posibilidad performativa en cuanto a la construcción de identidad, hay un uso performativo del diagnóstico que se confirma después permanentemente, se reconfirma, construye identidad. Entonces, abrimos a los que plantean neurodiversidad, abrimos a los *madness studies*, abrimos a pensar *condición* y no *enfermedad* y, por supuesto, ya se ha tirado por el piso la idea de *normalidad*. El cuestionamiento que hacen quienes hablan de diversidad funcional es el siguiente: que el proceso de normalización hace que los tratamientos de la discapacidad tiendan a producir, en esa persona, determinadas capacidades de las cuales esa persona carece, pero descuida absolutamente las capacidades que podría desarrollar si tuvieran en cuenta su condición. Hay un ejemplo que doy siempre, el de las personas privadas de vista: hay personas con discapacidad visual severa que juegan al tenis y que no necesariamente se han entrenado desde chicas, ni tienen capacidades

especiales para ello, ni cosas por el estilo, sino que juegan al tenis, porque todo el secreto es que la pelota tenga sonido. Entonces, el secreto era pensar no en la imposibilidad, sino en la particular capacidad auditiva que desarrolla una persona que no tiene la posibilidad de ver.

Entonces, voy a volver al tema del diagnóstico. ¿En qué diagnóstico estamos? ¿Diagnosticamos una enfermedad? No. ¿Diagnosticamos una anomalía? No. Porque el criterio de normalidad, la curva normal, ya fue cuestionado hasta por la fisiología. El criterio de normalidad es una construcción útil que la biomedicina hizo de alguna valoración estadística, que es la curva normal que permite ubicar lo que está dentro de ella y lo que está fuera, pero que puede ser una trampa para las variables sociales. Por ejemplo, estatura se distribuye normalmente; salario, no. En el campo de la psicometría, la inteligencia no se distribuye normalmente. ¿Por qué? Porque cuando se valida una prueba como la Escala Wechsler de inteligencia, la validación de la prueba, finalmente, es una media de medias. Se toma una serie de muestras poblacionales y, después, las medias de cada una de esas muestras se transforman en los valores con los cuales se arma la última distribución que muestra; por definición, una media de medias da una distribución normal. Pero si ustedes en lugar de utilizar la media de medias hicieran una prueba al universo, se la aplicarían a toda la población, con el cuarenta y pico por ciento de los niños en estado de pobreza y privaciones, la aplicación de la prueba probablemente no les daría una curva normal. Y, por cierto, si diera normal, consideraría como norma el resultado de una privación. Pero nosotros aplicamos la prueba de inteligencia y creemos que nos da un valor que nos permite colocar a estos niños en una población que, sin embargo, está falseada. No quiero decir que no las usemos, pero escribamos sus resultados con lápiz, porque, además, las pruebas de inteligencia

nacieron por una necesidad del Estado, no nacieron por una necesidad de los niños, ni siquiera de la escuela. Fue un pedido del Estado para clasificar y ordenar a los niños, a cada uno, en el lugar “correcto”. Entonces, no diagnosticamos una anomalía, no necesariamente diagnosticamos una enfermedad y, en todo caso, una enfermedad es una forma de andar por el mundo; estamos, quizás, preguntándonos por una condición del sujeto y, básicamente, estamos tratando de diagnosticar no un niño, sino un problema, y el problema no necesariamente es el niño. Cuando uno termina admitiendo que el diagnóstico es la relación funcional con un problema, en eso está contenido mucho más que si nos centramos en conocer cuál sería la anormalidad, la enfermedad e incluso la condición de ese niño, a menos que por *condición* se entienda la forma particular de andar por el mundo en ese momento.

Ahora me voy a centrar en el carácter performativo del diagnóstico y, particularmente, en la infancia. Toda intervención tiene algún efecto. Les voy a dar dos ejemplos. Primero, hicimos una investigación hace algunos años que era un estudio epidemiológico; estábamos aplicando una herramienta de estudios epidemiológicos en niños en edad escolar en México, en todos los niños de la guardería de un ministerio. Era una encuesta que la tenía que llenar la madre, con una serie de preguntas; nosotros se la entregábamos a las maestras, que se la tenían que dar a las madres. Esas encuestas llevaban el nombre de la UNAM, pero las madres nunca tuvieron contacto con la gente de la UNAM. El tema fue que recolectamos muchos datos, armamos tablas, pero lo más interesante fue que se modificaron las conductas de algunos niños, lo registraron las maestras. Eso se llama serendipia: cuando se está investigando una cosa y se encuentra otra más valiosa, azarosamente, como sucedió con la penicilina, por ejemplo. Entonces, teníamos

que rastrear y necesitábamos a las madres para preguntar qué había pasado, y las madres nos decían unas cosas muy interesantes: “Porque ustedes me preguntaron”, ¿qué quiere decir? Que, aunque nosotros nunca las hubiéramos visto, el lugar de supuesto saber puesto en el logo de la UNAM bastó para que la madre se sintiera interpelada por las preguntas. ¿Qué es lo que estas madres nos enseñaron sobre algo que nunca habíamos pensado? No solo puede ser performativo el diagnóstico, también puede ser performativa la herramienta del diagnóstico. Por ejemplo, para diagnosticar comportamientos infantiles, se usa el Child Behavior Check List. Uno después ve cuadros y los estudios publicados con esa herramienta, y supone mucha ciencia contenida en esos números; sin embargo, el cuestionario tiene preguntas de esta índole: “¿Tiene juegos del sexo contrario?”, “¿Piensa demasiado en el sexo?”, preguntas que yo, y lo he dicho muchas veces, jamás le permitiría a un investigador de mi equipo que se esté formando. ¿Por qué? El cuestionario lo contesta la madre y, primero, ¿qué hace suponer que la madre sabe lo que piensa el hijo?; segundo, ¿qué es *pensar demasiado en el sexo* para esa madre? Y tercero y más grave, en una de esas, a la madre nunca se le ocurrió meterse en la cabeza de su hijo para saber cuántas veces pensaba en el sexo y ahora se lo pregunta un experto para diagnosticarlo, y entonces ella empieza a observar cuánto piensa en el sexo su hijo y ahí se produce una interferencia. Otro ejemplo de hace muchos años: traen a consulta a un niño preescolar, derivado por la escuela porque juega en el rincón de las niñas y dibuja princesas. Entrevisto a los padres, que no estaban particularmente preocupados, y más tarde traen al niño a una hora de juego. Llega un chico inteligente que se pone a dibujar con mucho placer princesas, llena la hoja de princesas, y las que no eran princesas eran sirenas. Entonces, yo le tenía que explicar por qué estaba ahí. ¿Qué le digo?

¿Qué estaba ahí porque jugaba con las nenas? Bueno, le digo que la escuela había pedido que él viniera a hablar conmigo porque yo hablaba con los chicos para ver cómo estaban y digo algo, muy de costado, acerca de jugar con nenas y nenes, de los dibujos de diferentes. El chico estaba regio, no parecía angustiado. La siguiente vez viene, dibuja, me mira y pregunta “¿Qué dibujé?” Miro: un chico, y le digo “Dibujaste un chico”. Responde: “No, no digas nada, es una nena disfrazada de varón”. Entonces, la intervención había sido iatrogénica. Cuando llamo a la escuela y le pregunto por qué lo habían enviado, la maestra me dice: “Porque es muy chiquito, todavía estamos a tiempo”. Ahí está la idea de “prevención secundaria” actuando frente a la homologación de enfermedad a una posible o supuesta condición que es segregada. Y la maestra agrega: “Yo no discrimino a nadie, pero si estamos a tiempo de impedirlo...”. Entonces son todas representaciones que nos atraviesan a todos, ¿está claro? El mal ya estaba hecho, el chico descubrió el clóset. Entonces, el proceso diagnóstico mismo puede ser performativo, no solo el diagnóstico como etiqueta.

No le temamos a la palabra. El problema no es la palabra. Hay gente que cree que no diciendo el nombre del diagnóstico va a evitar la performatividad. Yo trabajo con adultos que leen, el psiquiatra les da la medicación, se la llevan a la casa, la googlean y dicen: “Es un antipsicótico, ¿tengo diagnóstico de psicosis?”. ¡No! Entonces, el tema no es la palabra; el tema es que nosotros tengamos absolutamente claro que eso no es lo que la persona es. El diagnóstico es una herramienta, una frágil herramienta que usamos para intervenir, que nos sirve para intervenir, si no, no la necesitamos. Si no es necesario el diagnóstico en tanto etiqueta, no acudimos a su uso salvo que la escuela o la obra social o la obtención de un certificado de discapacidad lo requieran. Lo cierto es que nos piden diagnósticos como etiqueta

desde muchos ámbitos, pero en todos estos casos, el diagnóstico no constituye una herramienta para trabajar el padecimiento, el sufrimiento, sino que es parte del problema por la burocracia y por el tipo de red institucional que se arma en torno del problema. El nombre del diagnóstico no nos habilita a decir nada del orden del ser: no existen niños que son autistas, existen niños a quienes la herramienta diagnóstica que el campo disciplinario dispone para trabajar con ellos (que puede cambiar en un año y que hace diez años era otra), los denomina como *autistas*. Esto lo aprendí de un psiquiatra, a quien una de sus pacientes, que también trabaja conmigo, una mujer muy inteligente a quien él le estaba haciendo el certificado de discapacidad, lee lo que él escribe en las planillas que hay que completar y le pregunta: “Doctor, ¿qué quiere decir *esquizofrenia paranoide?*”. El psiquiatra le responde: “Esos son los problemas que usted tiene, es la forma en que nosotros llamamos esos problemas que usted tiene y con los cuales estamos trabajando, la forma en que nosotros, los psiquiatras, los llamamos”. No es algo que la persona es, no es algo que necesariamente va a durar toda la vida, puede ser parte de una condición. Entonces, ¿cómo se construye la identidad de una persona? La identidad es un proceso frágil que permite construir, a lo largo de la vida, una cierta continuidad frente a los cambios; hasta las células de nuestro cuerpo cambian durante la vida. Es lo que nos permite decir que yo soy la que era cuando tenía diecisiete años, y, sin embargo, hay un abismo entre esa persona que era a los diecisiete años y la que soy ahora. La identidad cambia cuando uno pasa de la infancia a la adolescencia, cuando pasa de la adolescencia a la edad adulta, cuando se termina una carrera, cuando se consigue un trabajo, cuando se tiene un hijo, cuando de repente aparece una enfermedad crónica, cuando se tiene un accidente y se le produce una discapacidad, cuando emigra y entonces

deja de ser una persona que pertenece a un determinado lugar y pasa a ser un extranjero, un exiliado o un emigrado; aprender otra lengua es un cambio de identidad. Entonces, cuando se inserta un diagnóstico en la vida de una persona, algún impacto va a tener en su identidad. Más aún, algún impacto va a tener quien, en algún momento, atravesó una serie de tratamientos. ¿Cuál es ese impacto? Eso no lo sabemos: uno de los médicos, que conocí recientemente, fue un niño tratado por leucemia. Creo que tuvo que ver mucho la intervención temprana de la medicina en su vida para que, posteriormente, decidiera ser médico.

Entonces, no le temamos al diagnóstico; lo que tenemos que hacer es desmitificar el diagnóstico. Si nosotros lo desmitificamos, los padres no lo van a mitificar y no habrá impacto negativo o etiquetante sobre la propia identidad del niño. Lo que no sirve es ocultar el nombre del diagnóstico debajo de la mesa, lo conocemos, pero no lo queremos decir por temor a lo que pudiera provocar. ¡No! Desde la lógica que estamos trabajando, si lo necesitamos, podemos introducir el diagnóstico, pero tenemos que saber, primero, que el diagnóstico disciplinario nunca da cuenta de todo el problema, que el enfoque tiene que ser prioritariamente interdisciplinario; segundo, que nunca podemos asegurar que esa persona a la que una vez que se le hizo ese diagnóstico va a tener una evolución definida: la esquizofrenia se caracterizaba como una enfermedad de deterioro progresivo hasta que descubrieron que el problema era el tratamiento, o sea, la internación prolongada. Y comparen lo que son, hoy, los sujetos con síndrome de Down con lo que eran hace treinta años, cuál es la potencialidad que han logrado desarrollar.

Y lo último que les digo es: tengamos cuidado, porque la neurodiversidad existe. Cuando estaba en primer grado hicieron un experimento, fue un grado que se tomó como piloto de un modelo de enseñanza global de la lengua

escrita. En ese grado éramos cuarenta, veinte aprendieron, y veinte, no. Los que aprendimos, aprendimos todo, escribíamos y leíamos de corrido; y los que no aprendieron, no aprendieron nada. Como por suerte eran veinte y veinte, concluyeron que había algunos niños que parecían estar capacitados para aprender con la lectura global y otros que parecían disponer de otras capacidades y que, pasados a otros métodos, leían y aprendían; no era un problema de los niños, sino del método de enseñanza. Ahora, si en lugar de haber sido veinte y veinte hubieran sido treinta y cinco y cinco, hoy habiéramos diagnosticado y derivado a tratamiento a esos cinco. Entonces, más o menos el diagnóstico es eso. Es una herramienta de trabajo dirigida a, de alguna manera, comprender y conocer algo con referencia a un problema; usamos herramientas frágiles y provisionarias, y solo tiene sentido introducirlo como tal cuando lo tiene desde el punto de vista de la intervención. Lo que no sirve jamás es utilizar una categoría diagnóstica sin ninguna explicación en el medio. Cuando los padres demandan la categoría diagnóstica es porque están ansiosos y, además, porque hay un discurso constante que les está diciendo que tienen que obtener el diagnóstico porque, si no tienen el diagnóstico su hijo no va a recibir el tratamiento adecuado, y nosotros debemos aprender a lidiar con eso porque es un discurso hegemónico. También está lo que llamé la “neurochantada”, que es la cantidad de textos donde se usa un lenguaje de las neurociencias —nada más ni nada menos— para construir una especie de sueño de autoayuda en la búsqueda de la felicidad absoluta: cómo tener su cerebro sano, cómo desarrollar el cerebro de su hijo. Se trata de un discurso político que no se corresponde con lo que dicen los investigadores en el campo de las neurociencias. En lo concreto, no ha habido una modificación sustancial de las herramientas terapéuticas excepto en el caso de las

personas con daños cerebrales probados que producen formas particulares de padecimiento, pero, en términos de los sufrimientos con los que nosotros trabajamos en el campo de las problemáticas de salud mental clásicas y, en especial, los sufrimientos de los niños, por el momento ese discurso solo reduce todo a una cuestión neurológica no probada.

Hasta aquí, gracias.

Mesa 1: La psicopedagogía en un dispositivo
de trabajo interdisciplinario.
Una respuesta clínica posible

Presentación

Patricia Enright, coordinadora

La propuesta de esta mesa es *hacer lugar* y *hacer jugar* nuestras propias lecturas respecto de las situaciones escolares de dos niños que transitan, respectivamente, el Nivel Inicial y el Nivel Primario. Y, desde ellas, *hacer lugar* y *hacer jugar* nuestras diferencias buscando soportar y sostener un espacio de interrogación, *de problematización* de nuestro pensamiento en pos de articular nuevos sentidos.

En el punto de entrecruzamiento de perspectivas diferentes, en sus encuentros y en sus desencuentros,

... el impacto se produce principalmente en nuestro pensamiento, puesto que la diferencia nos deja suspendidos en un espacio de interrogación. Esto es justamente lo interesante: caen las certezas y habrá que articular nuevos sentidos allí. (Arzeno, 2004: 18)

Los criterios de selección sobre a quiénes invitar para conformar una mesa en una jornada son múltiples y heterogéneos. En este caso, han tenido que ver con el tema que nos *hace encontrarnos* desde su título mismo, “La psicopedagogía

en tiempos de interpelaciones”. Y, a su vez, con la idea de convocar a referentes de diferentes ámbitos con los cuales —desde hace más o menos tiempo— coincidimos en un trabajo que pensamos *entre saberes*: para la psicopedagogía en tiempos de interpelaciones, el trabajo interdisciplinario es una de las respuestas posibles cuando de lo que se trata es de vérnoslas con esas *demandas complejas y difusas* a las que nos enfrentan los niños en situaciones en las que se les problematiza su aprender y su desarrollo (Stolkiner, 1987).

Con esta idea, podemos detenernos y hacer un pequeño análisis de su configuración:¹

- Andrea Tene, psicopedagoga, vicedirectora del Nivel Inicial e integrante del equipo de Psicopedagogía de una escuela de gestión privada de CABA.
- Lorna Enright, profesora de educación preescolar y profesora de educación primaria, docente de una escuela de gestión estatal de CABA.
- Fernando Maciel, psicoanalista, integrante de un grupo de trabajo interdisciplinario dedicado a la atención de niños con problemas en el desarrollo.
- Patricia Enright, psicopedagoga, integrante de un grupo de trabajo interdisciplinario dedicado a la atención de niños con problemas en el desarrollo.

Desde esta diversidad de territorios a los que pertenecemos, todos haremos jugar algo de nuestra propia extranjería. Recuperando algunas de las reflexiones de Derrida (2008)

1 En ese orden se exponen a continuación los textos que componen esta mesa. Se sugiere su lectura respetando esa secuencia.

acerca de la *hospitalidad*, estaremos advertidos de que este encuentro entre anfitriones y extranjeros no ocurre sin cierta tensión, generada ésta por el desconocimiento de nuestras mutuas costumbres, por el desconcierto ante muchas de las cosas que suceden *a uno y otro lado de las fronteras* y que, por lo tanto, promoverá preguntas por aquello que podría resultarnos *obvio en territorio propio* y no tanto *en territorio ajeno*. Estaremos advertidos entonces, tanto anfitriones como extranjeros, de que en la aceptación de esta invitación nos ubicamos —cada uno— en un lugar de cierto riesgo.

Por mi parte, hay algo que encarno de esta extranjería que tiene que ver con una especie de doble pertenencia o doble ciudadanía: ser parte del mundo académico —y estar a cargo de la coordinación de esta mesa— al mismo tiempo que formar parte del dispositivo clínico. A su vez, en este encuentro, podríamos reconocer en la escuela y en el ámbito clínico dos territorios que en el campo de la niñez trazan y comparten una frontera: no es lo mismo un consultorio que una escuela en el encuentro con un niño o con una niña ni es lo mismo lo que de su aprender acontece en uno y en otro.

En esta escena y en este escenario, cada uno de nosotros podría haber elegido realizar una presentación referida a su punto de vista, resultado del lugar y de la función que ocupa y acorde con cierta ética: henos aquí, una maestra, una psicopedagoga de un equipo escolar, una psicopedagoga clínica y un psicoanalista.

Podríamos haber elegido esa dinámica y presentar cuatro disertaciones ajustadas a la temática, compartiendo la experiencia y el conocimiento que cada una y cada uno habría de donar. En ese caso, las comunicaciones previas entre las y los disertantes hubieran podido ser formales y centradas en el intercambio de informaciones: el tiempo de exposición, el orden de las disertaciones, los formatos del currículum vitae y su modo de presentación, ya sea

amenizadas con un café o sea desde la virtualidad que nos ofrecen el WhatsApp o el correo electrónico. En ese caso, cada disertación hubiera podido resultar paralela a las otras evitando cruces, detenciones, interrupciones... algo así como bailar un *vals discursivo* en el que se van dando giros y se van recorriendo los espacios de la pista ordenada y continuamente hasta el final.

Pero esta presentación se *nos armó* y la *fuimos armando* diferente: ni mejor ni peor, solo con la propuesta de un encuentro distinto.

Desde la convocatoria y la selección de los disertantes —o *habladores* o *decidores*— esto tuvo que ver con reflexionar sobre el *trabajo con otros* partiendo de la idea de que el *problema* que abordamos es complejo. Y entendiendo que no es sino inquietud lo que nos genera el reconocimiento de nuestros propios límites y la necesidad de proyectarnos con nuestras preguntas hacia otros territorios del saber. En definitiva, es en estos cruces de fronteras donde se nos juega lidiar con nuestra propia hospitalidad u hostilidad o con nuestra propia extranjería.

La pregunta es lo esencial de lo extranjero. Podemos dar o no hospitalidad a la pregunta. Pero ¿qué sentido tiene preguntar, cuestionar cuando el destinatario de la pregunta no se dispone a aceptarla?, ¿cuando el *dueño de casa* no admite ser interrogado? [...] El anfitrión se hace vulnerable cuando aloja la pregunta. Puede pues exigir, a su vez, igual disposición de parte del huésped, de quien la dirige. (Derrida, 2008: 8)

En tiempos de interpelaciones, vamos a referirnos al dispositivo de trabajo interdisciplinario de los problemas en el desarrollo de los niños. Y esta misma presentación es el resultado de un trabajo *entre*, que se fue tejiendo en y con

cada uno, y juntamente en distintos encuentros sostenidos desde que aceptamos la invitación a *formar parte* de ella: lo que vamos a ofrecer, en cada apartado, son esas tramas singulares necesariamente parciales tejidas con *los hilos* con los que fuimos entramando la construcción de *este dispositivo*.

Bibliografía

Arzeno, M. E. (2004). *Pensar, aprender, subjetivar. De la psicopedagogía a las prácticas de pensamiento*. Buenos Aires, Grama.

Derrida, J. (2008), *La hospitalidad*. Buenos Aires, De La Flor.

Stolkner, A. (1987), De interdisciplina e indisciplina. En Elichiry, N. (comp.), *El niño y la escuela*. Buenos Aires, Nueva Visión.

Pensar la singularidad de un proceso

Armar lecturas y preguntas con un sentido propio

Andrea Tene

No todas las escuelas tienen las mismas preguntas, los mismos obstáculos, las mismas escenas. Por eso hay tantas escuelas como lecturas posibles.

Hay escuelas en las que los obstáculos son de las y los otros. Hay escuelas en las que las preguntas permiten la interpelación de todo el colectivo (comunidad) y ello es vivenciado como un tiempo de análisis, de pensarse y redefinirse, de dimensionar dificultades y dejarse atravesar por diferentes cuestionamientos.

Las preguntas que arma cada escuela, cada docente, frente a cada niño y niña definen escenas y posibles entramados en relación con la posición ética desde donde mirar y escuchar cada situación, cada obstáculo y cada potencia. Desde allí, nos podemos ubicar desde la imposibilidad y depositar el saber y/o responsabilidad en otros/as (familia, niño/a, equipo terapéutico) o identificar los obstáculos, nombrarlos y redefinirlos en términos de problemas como una instancia que nos desafía para inventarnos.

Dentro de la escuela hay intención, pero no definición *a priori*, anticipada. La pregunta es una herramienta propia y colectiva, una invitación para dejarse llevar.

Abrir interrogantes en relación con lo dado, con lo naturalizado o con situaciones nuevas que producen desconocimiento nos permite problematizar. Es una oportunidad para salir del obstáculo, del malestar o de la queja que anulan la posibilidad del pensamiento y la reflexión.

Desde esta arista, la de movilizarnos pensando preguntas, problematizando, voy a compartir un proceso escolar que nos permitió transitar un espacio para el armado de una lectura y de preguntas propias y, también, de proyección hacia el afuera escolar.

Juan llega a la escuela a mitad del primer semestre para tramitar el ingreso al Nivel Inicial. Comenzamos a conocernos sin prisa, ubicando un tiempo para transitar.

Convocamos a la familia, nos cuentan que está en una escuela confesional, con un grupo muy numeroso donde, como condición para la continuidad de Juan, solicitan el acompañamiento de un acompañante profesional no docente (APND). “No nos dejan tener entrevistas con la docente”, dicen tanto la mamá como el equipo de profesionales.

Conocimos a Juan. En nuestro encuentro accedió a dibujar al Rayo McQueen, a hablar muy poquito de manera mecánica y repetitiva. Las escenas de juego fueron breves y rígidas.

Nos comunicamos con su equipo de profesionales externos para que nos contaran sobre su proceso y así empezar a pensar juntos. *¿A armar un lugar posible?* Los informes de la escuela anterior (la familia no autorizó el contacto, ya que no estaban seguros del cambio de colegio aún) no daban cuenta de los interrogantes que nos planteábamos, ya que era una lectura situada desde otro paradigma: informaban y describían los obstáculos de Juan, datos no compatibles con nuestras definiciones institucionales de sujeto,

de aprendizaje, y de la diversidad desde donde miramos, pensamos el proceso de las niñas y niños.

En equipo y con algunos acuerdos con la familia, Juan comenzó en nuestra escuela. Planteamos que nos faltaba experiencia con él para definir si necesitaba o no un acompañamiento. Esta posición nos permitía un tiempo para elaborar y transitar preguntas con un sentido propio y singular, desde nuestra mirada, con nuestra estructura escolar, manteniendo la atención flotante en la lectura de las escenas que —acordábamos— no tenía destino prefijado. ¿Es necesario armar algún dispositivo?, ¿para qué?, ¿por quién?, ¿qué necesita Juan para estar/transitar una escena con otros y otras? Nos preguntamos por su singularidad: ¿qué condiciones necesita para el aprendizaje?, ¿cómo arma lazos?, ¿cómo lo recibirá la docente?, ¿qué relación se dará para que se instale el reconocimiento del docente/alumno?

Cuando comenzó en la sala se mostraba muy tranquilo, sin implicarse en la tarea, sin hablar. La docente decía: “Está en el lugar donde está el grupo, tranquilo. No habla... pero ¿está?”. Decidimos esperar sus tiempos de adaptación, de conocimiento, de armado de vínculo y confianza. Comenzó a demandar ir al patio en cualquier momento, en el colegio anterior esto era posible, pero en soledad, suelto. Un estar por fuera.

Luego los límites y las demandas propias de la escuela comenzaron a desbordarlo y lo disruptivo empezó a desarmar escenas en la sala donde él quedaba por fuera y muy enojado.

En ese desarme de escenas escolares, empezamos a identificar, nombrar y cuestionar los supuestos que se ponían en juego, algunas de aquellas lecturas que se hacían desde el afán de dar soluciones pensando desde la lógica de los tiempos y modos escolares. Incluimos también la angustia que genera estar frente a una situación en la que la docente queda capturada en su no saber, no poder o no entender qué sucede.

Esto requirió un trabajo con la maestra, que solicitaba alguien que estuviera con él en un “cuerpo a cuerpo”: “No le podés pedir nada, se enoja y pega”, manifestaba, “No puedo llegar a él”. Fue en este momento cuando cobró forma la pregunta sobre el vínculo con la docente: ¿cuál era su modo de mirarlo, sus supuestos, su disponibilidad subjetiva para sostener a un niño que parecía cuestionar esos supuestos? Entendimos que era necesario ponerlo en palabras para problematizar y habilitar otra posibilidad de pensamiento dentro de la escuela.

Empezamos a construir otro encuadre para las escenas que desplegaba Juan, darles sentido y legalidad a los cortes que buscaba como alivio a la tensión que la demanda le generaba. Otros sentidos para alojar su subjetividad en lazo con su docente, en lazo con el grupo. En esta situación empezamos a preguntarnos: ¿cómo necesita que lo interpelemos?, ¿cómo acercarnos?

Convocamos para pensarnos al equipo de profesionales externos en el marco de un trabajo interdisciplinario, ante la necesidad de reflexionar con otros y otras acerca de las preguntas que no podíamos responder o entender desde el ámbito escolar. Pudimos abrir y enunciar interrogantes a los espacios clínicos de Juan: ¿qué le pasa con la demanda?, ¿cómo armar y sostener la posición de docente/alumno?, si él no respondía a la demanda de la docente desde lo que suponía su saber, ¿cuál era el lugar de ella?, ¿cómo habilitar otros modos de ser “docente de Juan”?, ¿cómo crear posibilidades para que pudiera entamar en la escena grupal?, ¿qué se ponía en juego en el lazo con Juan?

Los y las profesionales externos, en un trabajo conjunto, también nos exhortaron para construir otros observables, abrir a la reflexión y al trabajo las escenas que la docente desde un rol privilegiado podía recortar y relacionar con sus propias intervenciones: ¿qué lo detiene? ¿En qué se

detiene? ¿Cómo reacciona? ¿Es siempre igual? ¿A quién se acerca? ¿Qué mira? ¿Miraron con él? Nos encontramos con que algunas preguntas podíamos responderlas y otras no, algunas se habían disuelto dentro del barullo y el ruido desde donde se mostraba Juan.

En ese trabajo en equipo, pudimos aproximarnos a leer qué se ponía en juego. Algunas respuestas transitorias (porque no son absolutas ni certeras) posibilitaron armar estrategias diversas que propiciaron que la docente comenzara a sentirse más potente y a poder vincularse con Juan armando puente en la relación con los y las compañeras.

A la par que íbamos pensando algunas estrategias, la inquietud persistía en relación con cómo lo interpelaba la demanda escolar en una escena grupal. Frente a esta pregunta, luego de desacuerdos y ciertas resistencias, entendimos cuando el psicoanalista nos dijo: “No lo demanden”. Pero, a su vez, al escucharlo se abrieron interrogantes: ¿qué era no demandarlo en una escena donde eso articulaba con el objeto de conocimiento?, ¿cómo en la escuela no lo *íbamos a demandar*?

Empezamos a trabajar con los observables y cuestionando nuestros supuestos con la idea de armar una lectura y dar un sentido propio a la intervención. ¿Cómo podíamos poner a circular esta tensión? ¿Cómo hacerla friccionar con la demanda que supone la escena escolar? ¿Qué demanda le armaba borde y cuáles no? ¿Cuál era el lugar de la docente? Ubicamos estas inquietudes para pensar respuestas y estrategias provisorias, para ese momento de Juan. Fuimos discriminando qué modos de apelarlo y qué demandas eran subjetivantes para su proceso porque dejaban alguna marca, qué límites sostener para habilitar otra posición, otra disponibilidad. Esta lectura habilitó la posibilidad de que Juan pudiera empezar a tolerar y aceptar otras demandas, por ejemplo, dejar de jugar para trabajar, incluirse de otra

manera en pequeñas escenas de juego, tomar la anticipación de los encuadres de los momentos de la jornada desde una posición más permeable.

Entonces, a la intervención externa de “no demandarlo” le dimos una lectura posible y propia dentro de la escuela. Apuntando al armado de una posición que le posibilitara sostenerse en la escena armando lazo, el “no demandarlo” no tenía como objetivo que Juan quedara por fuera en soledad, sino generar aquellos bordes que reconocieran la condición singular que necesitaba para estar y sentirse seguro. Acompañarlo proponiendo y sosteniendo una oferta era una escena diferente a la demanda de producir, donde el otro aparecía en lo real solicitando una producción que aún no podía sostener desde lo simbólico. Sus enojos y desbordes se fueron acotando a los momentos en los que la propuesta pedía dejar una marca propia (un trazo en la hoja, con sentido). Entonces las preguntas volvieron sobre la escuela para pensar intervenciones que acompañaran *su* proceso de aprendizaje: ¿cómo regular la demanda?, ¿en qué no demandarlo?, ¿cómo friccionar esa no demanda?, ¿cómo seguir “siendo escuela” frente a la necesidad de este niño?

Transitamos la reflexión por los sentidos de las propuestas, de las demandas de la experiencia escolar. Intentamos reconocerlas como escenas desde una mirada compleja que reconociera las múltiples dimensiones y variables en sus interrelaciones (la institución y sus supuestos, la subjetividad del docente, de los niños y las niñas, el aprendizaje, el entramado social, las familias, etcétera) que no son posibles de analizar por separado. Una se define en vínculo con las otras.

Desde esta posición pensamos que en las escenas escolares no hay una suma de variables y/o factores; es el entramado mismo de cada experiencia lo que da lugar a lo novedoso, a la sorpresa, a los interrogantes.

La posibilidad de hacer lecturas que incluyan la singularidad y cuestionen las representaciones de lo que debería ser un alumno, de lo que debería ser y proponer una escuela brinda la oportunidad de habitar, de apropiarse y mostrarse desde un lugar de potencia en lazo con los otros, con la cultura, con los objetos de conocimiento. Es dar lugar a la demanda que se articula y, a partir de ahí, constituir una posible respuesta transitoria.

Luego de haber transitado este período, con un sentido propio de la escuela, ubicamos en equipo qué condiciones eran más favorables para acompañar a Juan en su proceso, para sostener los movimientos en relación con los lazos con los pares y con la demanda escolar que ya se iba tensionando hacia la escolaridad primaria. Tomamos la decisión en equipo de armar un dispositivo de acompañamiento, al que entendemos como una estrategia pensando en Juan como eje central, y no como una necesidad de la institución para sostener el armado esperable desde las diferentes representaciones de la escuela.

Habilitar la posibilidad de alojar lo singular de cada niño, sus modos de estar y crear lazo con el mundo y los pares, nos permitió armar lecturas y estrategias para poder acompañarlo en este movimiento singular (que cuestionaba la demanda escolar de a ratos) sabiendo que, desde allí, sería posible su entrada al aprender haciendo lazo. Juan necesitaba tiempo para ser y estar en una escuela que lo convocaba a ser parte de ella, que no lo quería en el patio sino adentro, y que, para eso, paradójicamente, tenía que poder tolerar sus salidas esperando su regreso y su hacer.

Esta posibilidad de problematizar y reconocer potencias, debilidades y obstáculos desde donde reflexionamos la escuela cada vez, nos abre una oportunidad de ubicar lecturas y preguntas propias en un trabajo interdisciplinario en el

que se pongan a jugar diferentes miradas y circulen diversas lecturas allí donde la escuela tiene un límite. A la vez, este intercambio permite la producción de nuevos sentidos y conocimientos para entamar y pensar la diversidad y complejidad de las escenas escolares. Sin él hubiéramos obturado las diferentes situaciones que se fueron armando y la dificultad hubiera quedado ubicada en Juan.

Bibliografía

- Duschatzky, S. y Aguirre, E. (2013). *Des-armando escuelas*. Buenos Aires, Paidós.
- Filidoro, N. et al. (comps.). (2017). *Pensar las prácticas educativas y psicopedagógicas. I Jornadas de Educación y Psicopedagogía*. Buenos Aires, Facultad Filosofía y Letras, UBA.
- Maciel, F. (2001). *Lo posible y lo imposible en la interdisciplina*. En *Desenvolupament Infantil i Atenció Precoç*. Revista de L'Associació Catalana D'Atenció Precoç, núm. 17-18.
- Terigi, F. (2010). *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias yectorias escolares*. Conferencia Jornada de Apertura. Ministerio de Educación y Cultura del Gobierno de La Pampa, Santa Rosa, La Pampa. En línea: <<http://www.uepc.org.ar/conectate/cronologiasde-aprendizaje-un-concepto-para-pensar-trayectorias-escolares/>> (consulta: 05-07-2020).

Relato de una experiencia escolar

Lorna Enright

Introducción. “De boca en boca”

Las experiencias que se producen a diario en las escuelas se alejan, por lo general, de las temporalidades proyectadas y de los modelos explicativos que tienden a encorsetarlas. De alguna manera, se construyen a la par de los imprevistos que sorprenden en las aulas y que impactan en las biografías de las y los sujetos que ingresan a ellas obligados y obligadas por un “dispositivo escolar” que desconoce, muchas veces, la diversidad de sus identidades. Las experiencias que se construyen en un espacio escolar, para algunos inhóspito y desconocido y, para otros, imprescindible y socializante, se nutren de las *palabras andantes*¹ para dar lugar a la multiplicidad de las historias.

Las palabras, convertidas en relato y en narración, constituyen la forma de presentación de esta experiencia escolar atravesada, esencialmente, por la práctica. En cierto aspecto, porque nuestro artesanal oficio de maestras y maestros

1 Tal el nombre de uno de los libros de Eduardo Galeano (1993).

hace uso de la palabra como herramienta de comunicación y como modo de vincularnos con los y las estudiantes para construir, entre todos y todas, los conocimientos. Además, porque las palabras, como hacedoras de la memoria colectiva, entrelazan y resignifican cuando circulan “de boca en boca” y cuando plasman sus huellas en la escritura, los momentos más importantes que se viven tanto dentro como fuera del ámbito escolar.

Este relato no pretende ser ejemplificador ni tampoco se arroga el derecho de determinar el “cómo deben ser las prácticas inclusivas” en las escuelas. Al contrario, se propone simplemente pensar, reflexionar, abrir nuevas preguntas, reformular las viejas, ensayar respuestas novedosas y problematizar en torno al rol que nos compete como integrantes de las escuelas públicas, todo lo que concierne a “la educación inclusiva”.

Esta experiencia escolar se refiere al intento colectivo de comenzar a dar entidad a las ideas, y al esfuerzo por plasmarla en acciones concretas y socializadoras para los y las estudiantes. Una tarea, por momentos, compleja y difícil porque se mueve a contramano de una institución escolar que desde su origen prioriza el individualismo y la meritocracia por sobre lo colectivo y las singularidades.

Relato de un proyecto

Esta experiencia forma parte de un proyecto educativo que surge y se desarrolla en una escuela primaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de gestión estatal, y que va cobrando forma entre los años 2013 y 2016. Contempla una serie de trabajos escolares cuya esencialidad se intenta recuperar en el presente —a partir de la incorporación de nuevas voces de docentes y estudiantes— desafiando los propios

límites de un sistema educativo que, paradójicamente, fluctúa entre la fragmentación y la inclusión educativa.

No es casualidad que este proyecto se haya comenzado a diseñar en un marco socio-político que estuvo signado por la discusión, el interés y la implementación de políticas educativas cada vez más expansivas en el cual fue factible pensar la inclusión como un derecho que, desde el Estado, se debía garantizar a todos, todas y todes sin ningún tipo de distinciones.

Ahora bien, todo relato nos habla de tiempos, de espacios, de sujetos, de ausencias y de presencias. Por eso, al referirnos a esta escuela aparece un protagonista, Mati, y junto a él, grupos de compañeros y compañeras, los y las docentes, y todos y todas quienes transitan y habitan, cotidianamente, este lugar público.

Esta experiencia alude a la llegada de Mati a nuestra escuela, a su primer día de clases, cuando frente al saludo de bienvenida de todos los grupos anunció, con la voz casi entrecortada, cuál era su nombre. Se refiere también al modo en que los chicos y las chicas de todos los grados lo aplaudieron y se acercaron a él para saber de dónde venía al tiempo que lo llenaban de preguntas curiosas que lo obligaron a revisar cada respuesta enunciada para saciar con sus palabras las inquietudes de los espectadores ávidos por escucharlo.

Pero, sobre todo, rememora los tiempos previos a su llegada y se detiene en cada uno de los preparativos que forjaron los cimientos necesarios para su alojamiento en este espacio escolar. Tiempos previos y preparativos en los que hizo falta “una juntada de docentes”, maestras y maestros, que llegaron por primera vez a esta escuela y se descubrieron, entre miradas y lecturas comunes con respecto a los y las estudiantes, emprendiendo prácticas educativas similares. Lasas reuniones de “haceres y decires” compartidos permitieron cuestionar y poner en tensión ciertos elementos de la

cultura institucional para dar lugar a los nuevos desafíos de enseñanzas y de aprendizajes.

Pero ¿de qué modo y a partir de qué propuestas didácticas se puede dar lugar a las voces de todos y todas, docentes y estudiantes?

Alrededor de esta pregunta asoman, de a poco, las siguientes iniciativas colectivas:

- Asambleas de grado: instancias participativas que se realizan en las aulas, por lo general, en forma semanal ante la demanda de los chicos y las chicas del grado o la planificación de temas previstos. En estos encuentros se consideran los conflictos que se producen entre los y las estudiantes para analizarlos, se da lugar al planteo de las ideas, a la escucha de los otros y las otras, a la reflexión en torno a las distintas situaciones que se refieren a la convivencia escolar. Se sugieren acuerdos colectivos y se proponen diferentes alternativas para mejorar las prácticas sociales. Todo ello, teniendo en cuenta las perspectivas de género (Educación Sexual Integral, ESI).
- Espacios de escuchadores y escuchadoras: construcción de lugares destinados a la circulación de los mensajes (personales, familiares, culturales, deportivos, históricos, de divulgación científica, etcétera). Se realizan frecuentemente en el patio, luego del izamiento de la bandera, haciendo uso del micrófono para amplificar las voces. Los y las estudiantes se disponen en semicírculo “para verse y escucharse entre sí” ante los relatores y las relatoras de noticias.
- Encuentros musicales, celebraciones culturales, espacios de construcción de la memoria colectiva: mo-

mentos semanales destinados a compartir temas musicales seleccionados por las familias, por los chicos y las chicas de la escuela sobre la base de distintas intencionalidades (recordar un acontecimiento histórico, reflexionar a partir de un evento artístico y cultural, celebrar un suceso personal o comunitario de ampliación de derechos, etcétera).

- Implementación de talleres *intergrados*: reagrupamientos de niños y de niñas teniendo en cuenta los aportes de los y las docentes de distintas disciplinas para articular “transversalmente” los contenidos de las áreas, los temas de interés, los gustos/deseos personales, las diferencias grupales, a través de la realización de diversas actividades compartidas.

Cabe señalar que dichas acciones didácticas adquieren suma importancia porque fortalecen las relaciones entre los y las estudiantes y permiten el reconocimiento de los chicos y las chicas por parte de los y las docentes. En ellas ya no prevalece una docente para cada grado, sino que *todas somos docentes de todos los chicos y las chicas*. Estas prácticas facilitan la “horizontalidad” de las comunicaciones docentes-estudiantes erosionando ciertas asimetrías de poder muy arraigadas en las instituciones escolares. Asimismo, promueven un espacio de pertenencia en el que Mati, al llegar a la escuela y permanecer en ella, puede alojarse, sentirse nombrado y reconocido por los demás.

La escuela pública es el lugar del acontecer colectivo, el espacio en el que se aprende en compañía de los otros y las otras, el sitio en el que se forjan los lazos interpersonales. Es el ámbito en donde “lo público” debe acontecer en libertad, sin condicionamientos ni arbitrariedades. La escuela pública es un espacio común y compartido en donde les

estudiantes, más allá de sus individualidades, construyen vínculos colectivos y grupales. Ello, considerando al grupo de acuerdo con la *grupalidad*. La grupalidad alude a la posibilidad de ser grupo. Es una dimensión con sentido de temporalidad, de proceso, de camino o trayectoria. La grupalidad es esa potencialidad de ser, de advenir y devenir como grupo que está inscripta en todo encuentro social y humano (Souto, 1993 y 1999).

Por eso, sostenido en esta noción de grupalidad, este relato menciona no solo a Mati, sino también a otros actores sociales, a otros sujetos del espacio escolar que, con sus diferencias, dan lugar a las grupalidades en las que él aprende de manera colaborativa. Porque son ellos y ellas, portadores y portadoras de diversas biografías, quienes construyen como estudiantes trayectos escolares que entraman y dan lugar a las historias colectivas.

De allí que los proyectos escolares que se implementan tengan en cuenta a los grupos desde una visión integradora atenta a las diversidades para facilitar nuevos/otros re-agrupamientos de los y las estudiantes. Ello, con el propósito de construir y fortalecer los lazos, las relaciones y los vínculos mediante la participación en actividades recreativas, talleres literarios, teatrales y artísticos.

A partir del enfoque en torno a las grupalidades, se contemplan importantes intentos de transformación que tensionan sobre ciertas condiciones institucionales fuertemente ancladas en el dispositivo escolar. Entre ellos: la organización, medición y segmentación de los tiempos escolares; los criterios de agrupamiento basados en edades y grados; los usos específicos e inamovibles de los diferentes espacios escolares; las relaciones de marcada “unilateralidad” docente-estudiante; la verticalidad en los roles institucionales; la fragmentación de los contenidos por disciplinas curriculares, áreas de estudio, grados y ciclos; la hegemonía

de enfoques pedagógicos tradicionalistas en los modos de relación con los conocimientos; y la preponderancia de roles docentes con cierta raigambre en la meritocracia y en la competitividad.

Lo expuesto denota que no era —y no es— una tarea sencilla deconstruir ciertos elementos de la cultura y de la gramática escolar e intentar problematizar colectivamente a partir de ellos. Hago un paréntesis para aclarar que aludo al término *colectivo* porque esta experiencia escolar se propone superar las prácticas individualizantes en el sentido del “lo hacés vos solo o sola sin ayuda de nadie” como expresión de lo esperable y valorable en los y las estudiantes y docentes, para, en cambio, desarrollar prácticas comunes que, desde las grupalidades, reivindiquen las potencialidades de los aprendizajes colaborativos.

Retomo en este sentido los planteos de Flavia Terigi (2018) cuando, al referirse al saber pedagógico por defecto, destaca que la misma escuela tiene potencialidades que el funcionamiento por defecto no aprovecha. Por ejemplo, la escuela agrupa gente y, por lo tanto, podría dar lugar a situaciones interesantes en términos de aprendizaje colaborativo y de ayuda entre pares. Pero esa misma escuela que agrupa tiene una mirada muy precisa sobre los ritmos y los aprendizajes individuales. Y entonces, tiende a sospechar de aquellos aprendizajes que los alumnos y las alumnas no logran demostrar a título personal: si no pueden mostrar en algún momento lo que saben individualmente, queda en duda que dominen cierto conocimiento (Terigi, 2018: 47; Mercer, 1997).

Tal vez la sospecha aparece porque lo que se produce colectivamente, por su misma complejidad, se torna difícil de evaluar en los y las estudiantes. Sobre todo, cuando la “calidad educativa” de la que tanto se habla como meta resalta el rendimiento y la eficacia individual como aspectos destacables de los alumnos y las alumnas. O cuando priman en los

enfoques educativos dominantes las mediciones, los resultados, los parámetros y las cuantificaciones que estandarizan los saberes del sujeto que aprende y se minimizan los efectos de los contextos y las condiciones sociales en las que los maestros y las maestras enseñan, y los niños y las niñas aprenden en las escuelas.

¿Cómo leer *el hacer* de Mati cuando cada paso que realiza para avanzar parece transgredir lo que la escuela tiene para decir de él, y de los otros y las otras?

En la clase de Informática, Mati consigue usar el *mouse* de la computadora por primera vez. Pero no lo hace solo. Uno de sus compañeros lo ayuda y le indica cómo utilizarlo. Le sugiere cómo debe colocar su mano en el dispositivo y le señala el recorrido que es necesario realizar sobre la pantalla. Ambos retoman las consignas del trabajo, exploran, indagan, sonríen y disfrutan juntos, sin atenerse a —y yendo más allá de— lo que el programa tecnológico demanda.

¿Cómo construir un espacio escolar público que, como tal, reconozca y al mismo tiempo se nutra de las diferencias? ¿De qué modo hacerlo sin invisibilizar las identidades?

En plena realización de un espacio radial, cuya emisión se lleva a cabo en la escuela, el grupo de Mati participa con entusiasmo produciendo publicidades “disparatadas”. Las escriben entre todos discutiendo, con énfasis, cuáles van a ser los nombres y los usos de los productos. En esta oportunidad, Mati se ofrece para leer oralmente la publicidad y es así como su voz se multiplica, para ser escuchada por los otros y las otras, en la radio de la escuela.

La inclusión nos desafía, permanentemente, a formularnos interrogantes y a no anticiparnos a las posibles respuestas, porque las *grupaldades* trascienden los límites previstos e interpelan las fronteras. Sin embargo, nuestras prácticas pedagógicas no abandonan la premisa de “enseñar lo mismo a todos en el mismo tiempo” y se pegan a los formatos

impuestos, a la organización de las horas y a la rigidez de los tiempos que transcurren en las escuelas —o fuera de ellas—, desatendiendo los tiempos personales y familiares, y los contextos sociales, muchas veces disruptivos y vulnerables, en los que los y las estudiantes aprenden.

Esto, a pesar de reconocer que los quehaceres docentes bordean siempre lo imprevisible y la emergencia. Que lo anticipado se trastoca frente a lo que urge y hace tambalear los muros de las aulas o ante la incomodidad de una pregunta inesperada que modifica el devenir de las clases.

Lo interdisciplinario. Un desafío por construir juntos y juntas

¿Qué desafíos nos plantean los nuevos roles que conviven en la institución escolar? ¿De qué modo llevar a cabo un trabajo interdisciplinario que apunte a potenciar los aprendizajes de todas y todos les estudiantes? ¿Cómo conjugar los distintos enfoques teóricos en las prácticas de las aulas?

En un ámbito institucional en el que la coordinación, la organización, la secuenciación didáctica de las clases se producen, en gran medida, bajo la responsabilidad de los maestros y las maestras, el trabajo interdisciplinario implica un verdadero desafío porque nos convoca a valorar lo que pensamos y tenemos para decir, a abrir preguntas, a buscar generar posibilidades de aprendizajes, a encontrar las coincidencias y a debatir las divergencias.

En este sentido, los acuerdos entre la/el docente del aula y estas nuevas figuras (maestro/a integrador/a, MI; acompañante personal no docente, APND) en torno a las metodologías —al cómo deberían ser las prácticas educativas para alcanzar los objetivos previstos— no parecen, por momentos, fáciles de lograr. Especialmente cuando en un presente escolar, dinámico y complejo, se aplican programas de enseñanza que no parecen visualizar las vicisitudes sociales que atraviesan a los y las estudiantes y docentes, cuando

prevalecen lineamientos didácticos que se desprecupan de las territorialidades de las aulas y cuando se incorporan nuevos roles en el hacer escolar sin que sean claros los aportes y las especificidades de cada uno de ellos.

En tal aspecto, considero que el riesgo que se produce en las escuelas es el de generar “un *como si*” a la hora de enseñar. Esto, en tanto se dificultan las articulaciones, se diluyen los consensos didácticos y se afecta la autonomía de los y las docentes, porque se los desvincula de los saberes en torno a las prácticas de enseñanza que involucran a *todos/as* los y las estudiantes.

El trabajo interdisciplinario implica, no obstante, desplazarse de un posicionamiento estático para *dar lugar al movimiento y a la escucha*, a lo que tenemos y tienen los otros y las otras para decir con respecto a los sujetos que conviven en el espacio escolar. A la vez, implica arriesgarse a crear lo inexistente y a reinventar lo nuevo.

Mati escribe en su cuaderno de apuntes las preguntas que le permitirán realizar el trabajo de Ciencias Sociales. Recurre a su texto de Historia y lo consulta, lentamente, recorriendo con la mirada cada uno de los párrafos. Su APND está sentada junto a él y le ofrece, con afecto, su ayuda. Mati le hace un gesto con la mano y le avisa que esta vez lo hará solo. Retoma luego la lectura y comienza a leer, muy despacio, pronunciando en voz alta cada palabra que sale a su encuentro.

Mati observa y escucha en el aula a quienes *van siendo con él* y aprende con ellos mientras erige su trayecto escolar: maestras, APND, MI, maestras de apoyo pedagógico, compañeras y compañeros se suman a esta travesía. Mati diferencia y reconoce a cada uno de ellos y cada una de ellas, sabe de sus demandas y de sus expectativas, y también distingue —y pugna para que sean reconocidas— las propias. Recurre a todos y a todas cuando tiene dudas, se enoja cuando se siente interpelado y construye, entre los otros y las otras, su autonomía.

Paradójicamente, el mayor inconveniente no reside en él, sino en todos aquellos y todas aquellas que miramos sin ver a los grupos de estudiantes, investidos e investidas del “aparente poder” que otorgan nuestros roles, atados y atadas a ellos sin la posibilidad de inventar las preguntas necesarias que doten de nuevos sentidos las experiencias que acontecen en el espacio escolar.

Como sostiene Norma Filidoro (2018), la inclusión es un proceso permanente, y no un punto de llegada. Un proceso inacabado en el que son indispensables las preguntas, pero también los acuerdos interdisciplinarios que construyan las posibles respuestas, el hacer compartido. Un proceso que nos interpela y nos abre la posibilidad de repensar y problematizar como docentes aquellas acciones que invisibilizan las diferencias y las singularidades para transformarlas, colectivamente, en prácticas educativas cada vez más igualitarias e inclusivas.

Algunas preguntas para abrir futuros debates

- ¿Qué lugares “deberían moverse” en las escuelas —y más allá de ellas— para lograr hospedar a les otros?
- ¿Qué respuestas, de fuerte anclaje en las escuelas, deberíamos revisar y desplazar para dar lugar a las “nuevas preguntas”?
- ¿Cómo articular los saberes que se aportan desde las distintas disciplinas que se incorporan al ámbito escolar?
- ¿De qué manera incluir estos nuevos roles que se introducen en las escuelas para que dejen de ser solamente siglos alejadas de las prácticas didácticas? (APND;

MI; maestro/a acompañante de trayectorias escolares, MATE; maestro/a de apoyo psicológico, MAP; etcétera).

- ¿Impactan estos nuevos roles en las aulas, sobre la figura y la autoridad de los y las docentes? ¿Las fortalecen o las debilitan?
- ¿Qué cambios se producen a partir de estas nuevas presencias/asistencias hacia el interior de las grupalidades?
- ¿Cómo potenciar las autonomías en la formación de los y las estudiantes desde vínculos que pueden tornarse dependientes con las/los APND, MI, MAP, MATE?

Bibliografía

- Filidoro, N. (2018). Notas para un diálogo posible acerca de la inclusión educativa. En Filidoro, N. et al. (comps.), *Miradas hacia la educación inclusiva. II Jornada de Educación y Psicopedagogía*. Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Galeano, E. (1993). *Palabras andantes*. Buenos Aires, Catálogos.
- Mercer, N. (1997) *El habla de profesores y alumnos*, España, Paidós.
- Souto, M. (1993). Hacia una teoría de lo grupal en las situaciones de enseñanza. En *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Souto de Asch, M. (1999). Lo grupal en las aulas. En *Praxis Educativa*, vol. 4, núm. 4.
- Terigi, F. (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*. Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Dispositivo de trabajo interdisciplinario de los problemas en el desarrollo en la niñez

“Si a un niño le sacamos el juego,
le arrebatamos la infancia”

Dr. Jorge Fukelman, psicoanalista

Fernando Maciel

El encuentro de un psicoanalista

Algunos psicoanalistas pensamos que todas nuestras intervenciones con los niños deben ser en el juego. Parece algo obvio; se podría decir que todos los profesionales, educadores, terapeutas, médicos pediatras se acercan a un niño de manera diferente a lo que se hace con un adolescente o un adulto. Cambia la entonación de la voz, los movimientos se hacen menos bruscos, el lenguaje se modifica, los gestos mutan y en el encuentro con ese niño o esa niña se ofrece y se demanda de manera muy diferente. Podríamos decir, en forma muy general, que uno se acerca a un niño *jugando*.

La afirmación que utilizo como epígrafe de esta presentación, “Si a un niño le sacamos el juego, le arrebatamos la infancia”, genera y es causa de un profundo trabajo destinado a pensar las intervenciones, dentro de lo que podríamos denominar el *psicoanálisis de niños* o —tal como lo plantea Jorge Fukelman (2011)— “el encuentro de un psicoanalista con un niño”. Este modo de enunciarlo encierra un gran enigma acerca de la diferencia entre el *encuentro de*

un psicoanalista con y el psicoanálisis (de) niños y niñas que podemos comenzar por develar enfatizando una forma de pensar el juego en ese encuentro.

Algunos psicoanalistas pensamos que el dispositivo psicoanalítico en el encuentro con una niña o un niño se sostiene en el deseo de capturar sus acciones (el emergente) en una dimensión de un juego.

Sin juego, no hay infancia... para un niño o una niña.

Queremos plantearlo desde un principio: la condición de ser categorizado como un niño o una niña no garantiza que uno u otra estén habitando o transitando su infancia o que se les demanda en el lugar de un sujeto infantil o que sus condiciones heterónomas¹ lo condicionan

El acontecer de la infancia se da en el juego de un niño o de una niña. Sus acciones, sus palabras son trastrocadas² por el Otro en actos de juegos. Su mundo se divide en “lo que es de jugando”, territorio o campo donde todo es posible, donde no hay lugar para lo imposible y, en tal sentido, el juego *suprime*³ la relación con lo real. Es jugando como se trazan los bordes sobre lo real y se va delimitando una realidad. Entonces, habitar la infancia se hace *jugando*, construyendo *otra realidad* que tiene la particularidad de ser más placentera y que se puede dominar *a piacere*, otra realidad en la que todo vale.

El límite se define en la regla que constituye el juego o le pone fin. Hay una entrada a ese sistema cerrado que es el juego, que protege y garantiza que las acciones dentro de él carezcan de consecuencias en lo real: el juego no tiene riesgo porque no tiene consecuencias en lo real. Los objetos que se utilizan en él son juguetes, cocinas que no cocinan,

1 Que está sometido a un poder externo. El antónimo es *autónomo*.

2 Trastrocar significa cambiar el ser o estado [de una cosa] dándole otro diferente del que tenía.

3 Utilizo este término en el sentido que a la supresión se le da en la teoría psicoanalítica.

cacerolas que no van al fuego, comiditas que no se comen, serruchos que no cortan, zapatos y vestidos que, aunque hayan sido de Armani o Lacroix, ya están fuera del valor de cambio, fuera de moda y nadie usaría. Podemos afirmar que *el riesgo* es lo contrario al juego y, ante el hecho de que irrumpiera el riesgo en el juego y generara que los actos tuvieran consecuencias en lo real, se marcaría su final.

Muerte y sexualidad están *fuera* de la esfera del juego. La muerte en los juegos es “por un ratito”, hasta el momento en que un golpe de varita, un superpoder desconocido o algún elixir de la vida logren *hacer revivir* sin ninguna secuela. A su vez, las madres y los padres de los juegos no implican ningún riesgo.

Entonces, no podemos afirmar rápidamente cuando vemos un niño o una niña que está habitando su infancia: “habitar significa dejar huellas” (Benjamin, 2005). La infancia es el acontecimiento del juego. Es el niño o es la niña jugando en el campo de juego que le ofrece y le sostiene el Otro quien irá habitando singularmente la infancia. Otorgarle esta dimensión a la infancia implica que hay niñez que puede estar, en un sentido extremo, excluida de una infancia o que puede encontrar sumamente condicionada su posibilidad de habitarla por situaciones accidentales. Y también habrá una gran mayoría que irá jugando, descubriendo las fronteras de lo real, constituyéndose como sujetos y construyendo una realidad.

En esta línea, existen algunas formas discursivas sobre las que sería muy importante reflexionar. Enunciados como “violencia infantil”, “abuso sexual infantil”, “trabajo infantil” podrían ser considerados como un oxímoron⁴ en tanto nada tienen que ver la violencia ni el abuso sexual con

4 Un *oxímoron* es una figura retórica de pensamiento que consiste en complementar una palabra con otra que tiene un significado contradictorio u opuesto.

la infancia. Como lo venimos planteando, el hecho de ser niño o niña no garantiza que se vaya a habitar la infancia: aquellos o aquellas que son tomados o tomadas como objeto sexual, de violencia, de trabajo, hambreados o abandonados no poseen ningún lazo con *lo infantil* o con *la infancia*. Vale reiterar que es el juego, como sistema cerrado, lo que los salvaguarda de las consecuencias en lo real.

¿Por qué ha aparecido como necesario hacer este recorrido? Para poder advertir lo determinante del juego en la constitución del sujeto y de lo infantil. Y, entonces, una vez establecida la importancia del juego, podremos abocarnos a analizar nuestras intervenciones con los niños y niñas, y los efectos que condicionan el *acontecer infantil*.

Para ello, recuperaremos el título de la presentación para plantearlo en tres preguntas y abrir al trabajo con ellas:

—¿Por qué *dispositivo*?

—¿Por qué *trabajo interdisciplinario*?

—¿Por qué *problemas en el desarrollo en la niñez*?

¿Por qué *dispositivo*?

Debemos comenzar por definir que entendemos por *dispositivo*. Para ello, nos sustentaremos en las definiciones propuestas por Giorgio Agamben (2005) en “¿Qué es un dispositivo?”.⁵ En este artículo, el autor comienza por un seguimiento del concepto en el marco de la filosofía partiendo de la idea de *positividad* en Hegel y arribando, finalmente, a las precisiones que Michel Foucault articula sobre él. Aunque Agamben advierte que Foucault nunca terminó por dar una definición precisa acerca del *dispositivo* va a adjudicarle a lo que enuncia en una entrevista el valor de tal.

En esa entrevista planteará Foucault:

5 “¿Qué es un dispositivo?” es una presentación hecha en la Universidad de La Plata que luego se transformó en un libro que lleva ese mismo título.

Lo que trato de indicar con este nombre es, en primer lugar, un conjunto resueltamente heterogéneo que incluye discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, brevemente, lo dicho y también lo no-dicho, estos son los elementos del dispositivo. El dispositivo mismo es la red que se establece entre estos elementos [...] por dispositivo, entiendo una especie —digamos— de formación que tuvo por función mayor responder a una emergencia en un determinado momento. El dispositivo tiene pues una función estratégica dominante... (1977: 299).

El surgimiento de un emergente, que tiene un carácter de urgencia, genera una formación que da respuesta. Esta es una red de relaciones entre los elementos heterogéneos y cumple una función estratégica: la de capturar, controlar y ordenar lo que ha surgido o lo que ha emergido. Esta red incluye lo que Foucault plantea como la *episteme*, aquello que, en determinada sociedad, permite distinguir lo que es aceptado como un enunciado científico de aquel que no es considerado como tal. Dicho de otro modo, ante aquello que irrumpe o que emerge —entendido como lo que aún *no tiene un lugar*—, se forma una red que controla, captura y ordena esa manifestación.

Agamben (2005), en un momento de su desarrollo conceptual, propone abandonar el análisis sobre la *filología foucaultiana* y sugiere considerar —cuando del concepto de *dispositivo* intenta dar cuenta— una “repartición general y maciza en dos grupos”: uno de ellos, correspondiente a los seres vivos y las sustancias; el otro abarcaría los dispositivos en los que vivos y sustancias están continuamente capturados.

En ese marco, el autor aporta la siguiente definición:

... llamaré literalmente *dispositivo* cualquier cosa que tenga de algún modo la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivientes. No solamente, por lo tanto, las prisiones, los manicomios, el panóptico, las escuelas, la confesión, las fábricas, las disciplinas, las medidas jurídicas, etcétera, cuya conexión con el poder es en cierto sentido evidente, sino también la lapicera, la escritura, la literatura, la filosofía, la agricultura, el cigarrillo, la navegación, las computadoras, los celulares y —por qué no— el lenguaje mismo, que es quizás el más antiguo de los dispositivos, en el que millares y millares de años un primate —probablemente sin darse cuenta de las consecuencias que se seguirían— tuvo la inconciencia de dejarse capturar. (Agamben, 2005: 6)

Como resultado de esta relación cuerpo a cuerpo con los dispositivos, surge el sujeto como un tercer elemento que articula el proceso de subjetivación. En principio, se podría afirmar que nada escapa a la captura de los dispositivos y que ellos no son producto de un accidente producido por casualidad, sino que están en la raíz del proceso de hominización.

Ahora bien, es en este sentido que nuestras intervenciones terapéuticas o educativas deberían ser pensadas como producto de la puesta en función de un dispositivo en tanto ellas tienen la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas y opiniones, aunque no seamos conscientes de ello.

Un niño que presenta una dificultad es un emergente en tanto es algo que surge, que irrumpe y tiene siempre un

sesgo de inesperado. En ocasiones, ese emergente se articula con la urgencia y se torna una *emergencia*. Es a partir de esa irrupción que se comienzan a tramar una serie de relaciones entre los diferentes elementos para intentar dar una respuesta desde la construcción de dispositivos. Se articulan saberes, discursos y objetos que plantean capturar, orientar, ordenar algo de lo que ahí se produjo inesperadamente. No hay otra forma ni otro modo de intervención: como nos señala Agamben (2005), en la raíz de todo dispositivo hay un deseo de felicidad que apunta a lo resolutivo.

Ya establecida esta dimensión que nos previene de los *otros efectos* que producimos en nuestras intervenciones, más allá de que los consideremos positivos o negativos, es momento de reflexionar sobre las consecuencias de nuestra praxis. Los dispositivos terapéuticos o los de integración o los de inclusión generan un efecto de *separación*, tanto desde lo material como desde lo discursivo.

Acudamos a algunos ejemplos de ello. Aún hoy algunos niños mayores, frente a la decisión de los padres de que concurran a alguna entrevista con un psicoanalista, se resisten aduciendo: “Yo no estoy loco”, y denunciando que este dispositivo está designado para atender la locura. O, en el aula escolar, un niño o una niña le anuncia a su compañerito que no deberá quedarse porque su maestra integradora no vino. Estas manifestaciones evidencian la existencia de cierta frontera o separación del universo de lo común. Nuestros actos de tomar a un niño en tratamiento o de decidir introducir una maestra integradora o un acompañante en el aula, lo queramos o no, produce cierta salida de lo común. Al mismo tiempo, una vez constituidos estos dispositivos, ellos se sostienen en un reajuste continuo que garantiza su permanencia; se verifica que, estando el dispositivo creado, se lo utiliza y se cumple con él.

El dispositivo, una vez constituido, se sostiene como tal en la medida en que tiene lugar un proceso de sobredeterminación funcional: cada efecto positivo o negativo, querido o no querido, entra en resonancia o contradicción con los otros y exige un reajuste. Se verifica, además, un proceso de perpetuo completarse (*remplissement*) estratégico. (Castro, 2011: 114)

La sobredeterminación⁶ funcional es lo que sostiene al dispositivo una vez que este se ha constituido. En este proceso convergen una multiplicidad de causas que se reajustan para perpetuar su función.

¿Cuál sería la estrategia frente a esta tendencia de los dispositivos a perpetuarse y *sacralizarse*?

En principio, habrá que realizar un trabajo de análisis y elaboración de estas causas múltiples contingentes que van convergiendo y sobredeterminan la función del dispositivo para poder introducir la posibilidad de un desmontaje en cierto momento.

Al aludir a su *efecto sacralizante*, coincidimos con Agamben en que toda separación contiene o conserva en sí un núcleo auténticamente religioso, por lo tanto, todo dispositivo tiende a sacralizar en el sentido de retirar del uso común e introducir a la persona o el objeto en una esfera separada. El proceso contrario a la sacralización es la *profanación*, que alude a *volver al uso común* sacando a la persona o el objeto de la esfera de lo sagrado, de lo que hay que hacer y decir.

6 El concepto de *sobredeterminación* fue acuñado por Freud para dar cuenta de la causalidad de los síntomas, los sueños y los actos fallidos. Partiendo de esta concepción, podemos decir que los dispositivos se perpetúan en una multiplicidad de causas contingentes que se actualizan.

¿Cómo volver al uso común aquello que fue separado?

El juego es un dispositivo profanador, el único, según Agamben. El juego comparte idéntica estructura que lo sagrado, pero en sentido inverso (Benveniste, 1947):⁷ también separa de lo real para producir algo en un sistema cerrado. Cualquier objeto puede ser capturado por el juego y pasar a ser un juguete, del mismo modo que una persona dentro de él puede ser un personaje.

¿Por qué trabajo interdisciplinario?

La causa de la interdisciplina es el reconocimiento de la falta de un saber absoluto y la imposibilidad de construir una respuesta plena a lo irreductible del obstáculo (Maciel, 2001). En este sentido, se ubica el saber de cada disciplina como un *saber parcial*.

A su vez, referir al *obstáculo clínico* es referir al *encuentro* con el *límite o frontera* que toda disciplina conlleva por poseer un saber parcial sobre su objeto en su constructo teórico. Es desde ese lugar de la falta, del *sin recursos*, desde donde se proyecta hacia la interdisciplina, la que no se sostiene en una ilusión de completitud o de integración total a partir de la sumatoria de ideas dadas por cada disciplina, sino que apunta a la búsqueda de respuestas parciales que permitan salir de la aporía.⁸ Esta *pregunta o problema* es lo que permite salir del *sin recursos* y es

7 Este texto, que fue el inspirador para Agamben en esta temática como lo afirma en su libro *Infancia e Historia* (2001), especifica que lo sagrado se sostiene en tanto entrama el mito y el rito. En el juego, estos elementos se separan y falta uno de ellos: el juego es, entonces, un mito sin rito o un rito que no se sostiene en un mito. Al desarticularse, se pueden reproducir las acciones rituales o se puede hacer un cuento.

8 Una *aporía* es un enunciado que expresa o contiene una inviabilidad de orden racional.

a partir de ella que se inaugura la dinámica del trabajo interdisciplinario.

Retornando al *obstáculo*, se pueden ubicar tres destinos o tratamientos posibles para él:

- La supervisión
- El reduccionismo teórico
- El trabajo interdisciplinario

La supervisión

Una supervisión⁹ es uno de los destinos que puede tener una pregunta/problema cuando se dirige en transferencia¹⁰ a otro profesional o a un equipo de trabajo de la misma disciplina demandando la intromisión de otra mirada que pueda leer o escuchar algún *punto ciego* o *sordo* que, inevitablemente, produce toda perspectiva que orienta las intervenciones clínicas o educativas. Este destino de la pregunta apunta a introducir elementos nuevos que permitan su reformulación o la articulación de nuevas estrategias e intenta una resolución dentro de los saberes de la propia disciplina, paso necesario antes de dirigirse hacia otro campo inaugurando un trabajo interdisciplinario.

9 La supervisión es el trabajo que encara un psicoanalista con otro sobre un caso clínico. Antiguamente, en épocas del psicoanálisis didáctico, se le daba el nombre de *control*. La supervisión es “entre dos” y, si bien es asimétrica, no se trata de que haya alguien cuyos actos, en este caso, psicoanalíticos, haya que controlar.

10 Maciel (2001) precisa que la transferencia es un fenómeno esencial, nodal del ser humano, ligado al deseo. La transferencia se ubica como un instrumento central para pensar esta forma de abordaje interdisciplinario.

El reduccionismo teórico

El reduccionismo teórico es el intento por explicarlo todo desde la propia disciplina, sin dar lugar a pensar que todo problema es complejo y que toda respuesta es parcial. En él se conserva la ilusión de una respuesta certera y completa sobre el problema.¹¹ Desde esta posición teórica se suele recortar y rechazar todo aquello que *sobresale* de su constructo teórico evitando encontrarse con su propia aporía.

El trabajo interdisciplinario

La referencia es al *trabajo interdisciplinario* y no a la interdisciplina, en tanto se entiende ésta como producto de aquel. Este trabajo tiene su origen en el punto en que se reconoce el *obstáculo clínico*, amalgama que se produce entre el límite propio y el de la propia disciplina. Este reconocimiento promueve una búsqueda que se orienta más allá del conocimiento que se posee y de la frontera disciplinar, para intentar encontrar nuevos elementos que permitan otras articulaciones en la construcción de las respuestas. Inaugura un nuevo destino para ese enigma. No es a cualquiera a quien se dirige esa demanda de respuesta, es a otro sujeto de otra disciplina al que se le supone un saber¹² sobre

11 Al reduccionismo teórico en que puede incurrir cualquier disciplina lo podríamos comparar con "el lecho de Procusto". Según el mito griego, Procusto brindaba posada a los viajeros solitarios. Por la noche, mientras el viajero dormía, lo amordazaba y ataba a las cuatro esquinas del lecho de hierro que le había proporcionado. Si la víctima era alta y su cuerpo era más largo que la cama, Procusto le cercenaba las partes del cuerpo que sobresalían: los pies y las manos o la cabeza. Si, en cambio, era más corto que la cama, lo descoyuntaba a martillazos hasta estirarlo.

12 Sujeto supuesto saber, alude al concepto de *transferencia* tal como lo articula Jacques Lacan (1987). Más precisamente, en las formulaciones del autor, la *transferencia* resulta un fenómeno nodal del sujeto y lo humano.

lo que aparece como incógnita o límite. Este movimiento transferencial habilita la posibilidad de ubicar elementos que faciliten el pensar nuevas estrategias y reorientar la dirección de las intervenciones.

A su vez, el trabajo interdisciplinario no se sostiene en la *indisciplina*, sino que apunta a la construcción de un “pensamiento mestizo”. La idea de *ser indisciplinado* resulta interesante y hasta tentadora, pero no aparece como un signifiante que sea útil para pensar la interdisciplina. El llamado a la indisciplina apuntaría a no ser tan obediente con las reglas, las normas, las definiciones o el método que hacen a las disciplinas. No es por el lado de la desobediencia ni la rebeldía por el que se hace interdisciplina, sino, por el contrario, por el reconocimiento del límite y de la falta de respuestas totales: implica renunciar a ese niño maravilloso de nuestro propio narcisismo y a los aspectos ilusorios que depositamos en nuestro propio saber disciplinar. La interdisciplina es “entre” y rompe con la propiedad del resultado que no es *ni de uno* ni *de otro* y es siempre en singular.

El pensamiento interdisciplinario es, entonces, un *pensamiento mestizo*. François Laplantine y Alexis Nouss, en su libro *Mestizajes. De Arcimboldo a zombi* (2007), brindan algunos elementos para considerar este pensamiento “entre” como un *pensamiento mestizo*. Este no es mezcla ni es fusión, y por más que se revuelva no va a combinarse ni se van a disolver sus componentes en otra cosa, tal como el aceite con el huevo para producir mayonesa. Ese “entre” de la interdisciplina la convierte en un *pensamiento mestizo* singular que es producto de un trabajo.

Jugando con ciertas figuras, la interdisciplina tiene algo de tango. A diferencia de un vals, que siempre recorre circularmente los espacios del salón de modo armonioso sin detenerse hasta que llega previsiblemente a su fin, el tango es una danza mestiza. Y ello, tanto en un sentido histórico con

sus orígenes en el candombe, como en la forma de bailarlo: está hecho de cortes, de detenciones que marcan un abismo, que lo tornan, en cierto modo, imprevisible, y serán los bailarines quienes irán construyendo una salida posible.

¿Por qué *problemas en el desarrollo en la niñez*?

En cuanto concepto, el “problema en el desarrollo” alude a una forma denominativa interdisciplinaria que formula una pregunta sobre el desarrollo de un niño o una niña, una incógnita que introduce la dimensión de lo singular. Un problema, entonces, no es un *déficit* ni un *trastorno*, no es lo *anormal*. Pensar en términos de *problemas en el desarrollo* nos permite correr el fantasma de la patologización de los niños y niñas con las diferentes clasificaciones de lo normal y lo patológico en sus diversas nomenclaturas.

Como planteáramos previamente, definirlo en términos de *problema* nos remite al hecho de que un problema es una pregunta. Un problema, en matemática, es aquel que aún no tiene un algoritmo resolutivo, a diferencia de un ejercicio matemático en el que ya están previstos los pasos que hay que seguir para encontrar el resultado correcto. Los problemas en el desarrollo de un niño o una niña jamás pueden ocupar la lógica de un ejercicio matemático; muy por el contrario, su resolución requiere de un trayecto que es singular.

El trabajo interdisciplinario como profanador

Pensamos que el dispositivo de trabajo interdisciplinario de los problemas en el desarrollo en la niñez es un dispositivo profanador por el hecho de sostener permanentemente

una pregunta por la singularidad del sujeto. Introducir y sostener la dimensión de lo singular impide la posibilidad de encontrar respuestas universales. Lo *singular* es entendido como aquello que excede y/o falta en toda lectura; es el lugar vacío que permite y garantiza que se realicen historias, versiones. Quien rechaza la existencia de ese lugar vacío que produce lo singular se hunde inevitablemente en la ilusión de las certezas.

La interdisciplina tiene como función profanar todo discurso disciplinar en su tendencia a sacralizarse. Es subversiva a cualquier discurso disciplinar que intenta postularse como soberano y, en ella, no se *hace lugar* a una disciplina “reina” que marque una dirección por seguir en forma permanente. Las preguntas por el límite son las que van determinando el rumbo que se va develando en el mismo trayecto.

Esta presentación interdisciplinaria¹³ que intentamos plasmar no puede continuar sin mostrar lo que produce esta operación del dispositivo de trabajo. En ese sentido, recuperaremos tramos de la presentación de la Lic. Andrea Tene,¹⁴ compañera disertante en esta mesa y con quien formamos, juntamente con la Lic. Patricia Enright, el *dispositivo de trabajo interdisciplinario de Juan*.

Los primeros recortes por resaltar de su texto, al que podríamos titular “el de los encuentros inaugurales del Jardín con Juan”, son aquellos en los que Andrea plantea lo siguiente:

13 Remito a leer, en este mismo libro, el material de presentación y el trabajo elaborados por Patricia Enright en los que se explica lo *diferente* en la concepción de esta mesa cuyas ponencias apuntan a un trabajo *entre* disciplinas.

14 El capítulo de Andrea Tene introduce la lectura escolar acerca de un niño de cinco años con problemas en el desarrollo al que identifica como Juan. Andrea es miembro del equipo de psicopedagogía del Jardín al que Juan asiste. En éste, retomamos parte de ese material para hacerlo trabajar a la luz de la lectura clínica desde mi lugar como psicoanalista de ese mismo niño.

... ¿qué necesita Juan para estar/transitar una escena con otros y otras? Nos preguntamos por su singularidad: ¿qué condiciones necesita para el aprendizaje?, ¿cómo arma lazos?, ¿cómo lo recibirá la docente?, ¿qué relación se dará para que se instale el reconocimiento del docente/alumno?

... La docente decía: “Está en el lugar donde está el grupo, tranquilo. No habla... pero ¿está?”. Decidimos esperar sus tiempos de adaptación, de conocimiento, de armado de vínculo y [...]. Comenzó a demandar ir al patio en cualquier momento, en el colegio anterior esto era posible, pero en soledad, suelto. Un estar por fuera.

Luego los límites y las demandas propias de la escuela comenzaron a desbordarlo y lo disruptivo empezó a desarmar escenas en la sala, donde él quedaba por fuera y muy enojado. (Tene, 2020: 53)

Se pueden leer allí las primeras preguntas que se producen frente a la inclusión de Juan. Se puede advertir, ya en el orillo de la trama de este dispositivo, que la escuela hace con sus preguntas un lugar a la incertidumbre, se abstiene de responder anticipadamente al interrogante sobre quién es este niño. Este *lugar vacío* no es otro que un lugar para el sujeto que, en su presencia y ausencia, irá dejando las trazas que leeremos como la subjetividad, lo singular. Y definirá la trama de relaciones entre los elementos que determina el dispositivo de captura y orden de lo que este alumno producirá como exceso o defecto.

El estar en la escuela expone a Juan a diferentes demandas; la principal de ellas va a tener que ver con los aprendizajes con otros y, por lo tanto, entrarán en juego las tensiones con los aspectos cognitivos y con aquellas dificultades de

encuentro tanto con pares como con adultos. En la escuela surge un nuevo emergente:

En ese desarme de escenas escolares, empezamos a identificar, nombrar y cuestionar los supuestos que se ponían en juego, algunas de aquellas lecturas que se hacían desde el afán de dar soluciones pensando desde la lógica de los tiempos y modos escolares. Incluimos también la angustia que genera estar frente a una situación en la que la docente queda capturada en su no saber, no poder o no entender qué sucede. (Tene, 2020: 53)

Este recorte permite ejemplificar cómo surge el obstáculo, el encuentro con el límite, con la aporía, ese momento en el que se reconoce que se está sin recursos. En el texto se explica claramente cómo las intervenciones y estrategias se afanaban en “... dar soluciones pensando desde la lógica de los tiempos y modos escolares” (Tene, 2020: 53).

Este punto coyuntural implica la necesidad de un cambio; se hace necesario enunciar un problema/una pregunta que se dirija más allá de *la frontera de lo escolar*.

Convocamos para pensarnos al equipo de profesionales externos en el marco de un trabajo interdisciplinario, ante la necesidad de reflexionar con otros y otras acerca de las preguntas que no podíamos responder o entender desde el ámbito escolar. Pudimos abrir y enunciar interrogantes a los espacios clínicos de Juan: ¿qué le pasa con la demanda?, ¿cómo armar y sostener la posición de docente/alumno?, si él no respondía a la demanda de la docente desde lo que suponía su saber, ¿cuál era el lugar de ella?, ¿cómo habilitar otros modos de ser “docente de Juan”?, ¿cómo

crear posibilidades para que pudiera entramar en la escena grupal?, ¿qué se ponía en juego en el lazo con Juan? (Tene, 2020: 54).

En ese encuentro, en el que se nos abrieron y enunciaron interrogantes a los espacios clínicos de Juan, surgieron más preguntas que respuestas: se introdujo otra mirada, ni mejor ni peor, solo otra que visibilizaba otros puntos. Las inquietudes que surgieron desde el dispositivo terapéutico a la escuela giraron alrededor de *¿qué lo detiene?, ¿en qué se detiene?, ¿cómo reacciona?, ¿es siempre igual?, ¿a quién se acerca?, ¿qué mira?, ¿miraron con él?* Se introduce, desde ellas, la referencia a lo que se podría situar como lo subjetivo, sus intereses, lo que lo detiene en su deriva y lo que lo orienta en la situación escolar, lo que lo expulsa o lo hace estallar. Como resultado inicial de ese trabajo *entre* ambos dispositivos —terapéutico y escolar—, queda ubicado un enunciado: “No lo demanden”.

Este nuevo elemento, que se produjo en ese trabajo interdisciplinario, disparó una nueva reflexión en la escuela, que Andrea transmite así:

Pero, a su vez, al escucharlo se abrieron interrogantes: ¿qué era no demandarlo en una escena donde eso articulaba con el objeto de conocimiento?, ¿cómo en la escuela no lo *íbamos a demandar?* (Tene, 2020: 55)

De eso se trata el trabajo. La forma de intervención cambia, las estrategias se piensan de otro modo y se sale de una repetición que resulta estéril, por eso se repite. Se abre la alternancia, la no fijeza y repetición, una nueva alternativa para Juan: dos espacios, dos lugares posibles: jugar con otros o deambular en soledad, jugar o hacer la tarea.

Se podría afirmar que se produjo en el trabajo interdisciplinario un *enunciado mestizo*, producto del encuentro/desencuentro *entre* lo escolar y lo clínico. Ese nuevo elemento “no demandarlo” comienza a circular y a tener sus efectos en las diferentes intervenciones.

Precisa Andrea al respecto:

Entonces, a la intervención externa de “no demandarlo” le dimos una lectura posible y propia dentro de la escuela. Apuntando al armado de una posición que le posibilitara sostenerse en la escena armando lazo, el “no demandarlo” no tenía como objetivo que Juan quedara por fuera en soledad, sino generar aquellos bordes que reconocieran la condición singular que necesitaba para estar y sentirse seguro. (Tene, 2020: 56)

Se podría afirmar que acompañarlo sosteniendo una oferta no es lo mismo que demandarlo; el que acompaña está a su lado, pero no pide nada a cambio. Estas lecturas que permitieron alojar y estar junto con Juan en sus lazos con otros y en sus estallidos se debieron a que la escuela pudo sostener y soportar para ese niño diferentes espacios, de juego, de aprendizaje y de soledad, intentando que se diferenciaran simbólicamente.

Previo a finalizar esta presentación, la idea es dar cierre a este relato del trabajo del *dispositivo interdisciplinario de Juan* compartiendo sendos recortes de un artículo de Émile Benveniste titulado “Le jeu comme structure” (1946). En ellos, el autor precisa:

Cuando el niño adquiere la primera noción de lo real, cuando él comprende que este mundo “útil” está formado por peligros, de cosas faltas de lógica

y prohibiciones, encuentra refugio en el juego y compensa así el esfuerzo agotador que el aprendizaje de la realidad impone a su espíritu. Y a toda edad, que uno se deja ir o donde uno lo busca, el juego significa olvido de lo útil, abandono benéfico de las fuerzas que la vida real refrena y mortifica...

... Esta visión mágica que el mundo verdadero traiciona a cada instante y cada vez más es la misma que permite “vivir” al juego: puede identificarse con cualquier cosa, romper el reino de lo posible y de lo imposible. De una edad a otra, los prestigios del juego no varían; en cuanto ahí se entra, todos los poderes de la sociedad y de la razón son afectados por una suspensión. El rigor de lo ficticio subvierte lo real.

Y finalizando, comparto un relato que me contaron hace ya un tiempo sobre un rasgo particular de la cultura japonesa. A decir verdad, no sé si tiene asidero en la realidad o si es solo un cuento. Sin embargo, aunque sea solo una ficción, es útil para pensar cómo se dirigen nuestras intervenciones. El relato se refiere a cómo se definían los caminos dentro de los jardines japoneses: cuando se realizaba un jardín, quedaba pendiente por un tiempo la realización de los caminos para recorrerlos. La idea era que la gente los caminara por donde elegía transitarlos, ya vendría el tiempo en que se construirían los caminos siguiendo las huellas que el caminar de sus caminantes había dejado marcadas.

Debemos atender al armado de estos caminos singulares que se deben construir para cada niño o cada niña evitando la tentación de pretender saber, anticipadamente, cuál es el mejor.

Bibliografía

- Agamben, G. (2001 [1979]). *Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia*. Buenos Aires, Adriana Hidalgo.
- (2005). ¿Qué es un dispositivo? Conferencia. La Plata, Universidad Nacional de La Plata. En línea: <<http://ayp.unia.es/r08/IMG/pdf/agamben-dispositivo.pdf>> (consulta: 13-07-2020).
- (2014). *¿Qué es un dispositivo?* Buenos Aires, Adriana Hidalgo.
- Benjamin, W. (2005). *Libro de los pasajes*. Madrid, Akal.
- Benveniste, É. (1947). Le jeu comme structure. En *Deucalion. Cahiers de Philosophie*, núm. 2, pp. 160 a 167. París, De la Revue Fontaine.
- Castro, E. (2011). *Diccionario Foucault. Temas, conceptos y autores*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Foucault, M. (1977). Entrevista. En *Dits et écrits*, tomo 3, p. 299.
- Fukelman, J. (2011). El juego sitúa al niño. En De Gainza, P. M. y Lares, M. J., *Conversaciones con Jorge Fukelman*. Buenos Aires, Lumen.
- Maciel, F. (2001). Lo posible y lo imposible en la interdisciplina. En *Desenvolupament Infantil 1. Atenció Precoç*, núm. 17-18. Barcelona, Associació Catalana D'Atenció Precoç.
- Lacan, J. (1987). *Seminario XI. Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*. Buenos Aires, Paidós.
- Laplantine, F. y Nouss, A. (2007). *Mestizajes. De Arcimboldo a zombi*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Tene, A. (2020). Pensar la singularidad de un proceso. Armar lecturas y preguntas con un sentido propio. En Filidoro N. et al. *La psicopedagogía en tiempos de interpelaciones. IV Jornadas de Educación y Psicopedagogía*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

La psicopedagogía en un dispositivo de trabajo interdisciplinario

Una respuesta clínica posible

Patricia Enright

Introducción

Este capítulo intentará un trabajo de articulación de las presentaciones que conformaron la mesa “La psicopedagogía en un dispositivo de trabajo interdisciplinario”. Trabajo que buscará dar cuenta de los *cruces de fronteras* entre los dispositivos clínico y escolar a partir de las preguntas que se generan a un lado y al otro de esos bordes territoriales.

El *trabajo en interdisciplina* se sostiene en el reconocimiento de los límites del propio saber disciplinar para abarcar *todas* las respuestas inherentes, en este caso, al campo de intervención relativo a los niños y las niñas con problemas en su desarrollo. Y ello nos enfrenta, inevitablemente, a una indefinible *inquietud*.

Es inquietante registrar la insuficiencia de recursos para superar los obstáculos que se producen en el devenir de nuestras prácticas. Lo es también soportar la incertidumbre de proyectarnos con la pregunta más allá de las fronteras disciplinares buscando articular —pensando *con otras y otros*— posibles respuestas. Es inquietante tener

que lidiar en un lugar desconocido con nuestra propia extranjería.

Cuando entramos en un lugar desconocido, la emoción sentida es casi siempre la de una indefinible inquietud [...] Uno de los nombres de este desconcierto es el asombro. (Derrida, 2008: 30)

Este capítulo se irá delineando entre el reconocimiento de los obstáculos en nuestras prácticas, las preguntas, las fronteras y los cruces entre saberes, para detenerse en el trabajo *entre dispositivos* en el intento por construir *nuevas* respuestas respecto de los niños y las niñas en su proceso escolar. Y, ello, sin desconocer lo que se juega de esa *indefinible inquietud* de la que es imposible escapar.

Pensando a Juan con la escuela

Nos convoca a una reunión de trabajo la escuela de Juan: un niño de cinco años que, a mediados de ciclo lectivo, ha concretado un cambio de institución en pleno tránsito por su Sala de Cinco Años. Fueron los obstáculos que se evidenciaban en su anterior Jardín para alojar sus singulares posibilidades de aprender e interactuar con otros, como también la imposibilidad de trabajarlos conjuntamente, los que precipitaron una decisión que los padres venían elaborando en el marco del dispositivo clínico.

Reproduzco mis notas, registradas por esos mismos días en que se concretó el encuentro con su nuevo Jardín, las cuales dan cuenta de lo que acontece en su tratamiento psicopedagógico:

Es clara la mayor movilidad con relación a las posibilidades de negociación que revierten en cierta posibilidad de espera, de dilación de lo que él quiere en función de lo que quiere el otro y de lo que pauta la propuesta que este porta. Esto permite ir consolidando la interacción con objetos que —hasta hace un tiempo— aparecían significativamente resistidos por él y que ahora le resultan posibles de ser indagados en tanto menos riesgosos.

Los observables construidos respecto de las producciones de Juan en el contexto psicopedagógico venían haciendo evidentes, en comparación con unos meses atrás, movimientos —cognitivos, subjetivos— que lo mostraban en una posición de mayor apertura y disponibilidad para aprender e interactuar con los pares y con los adultos. Atravesando las puertas del consultorio, escucho en *el decir* de la escuela aquello que recupera y transcribe, en su texto, Andrea Tene (2020).¹

Esto requirió un trabajo con la maestra que solicitaba alguien que estuviera con él en un “cuerpo a cuerpo”. “No le podés pedir nada, se enoja y pega”, manifestaba, “no puedo llegar a él”.

Me encuentro allí con *otra versión de Juan* desde una lectura que se construye hacia dentro del dispositivo escolar y que —desde esa diferencia— no puede sino interpelar al dispositivo clínico. Y, hete aquí que lo interroga más allá de que le dirija o no una pregunta: en este encuentro, en el compartir acerca de las lecturas construidas respecto del

1 Se retoman tramos del texto de Andrea Tene que forma parte de lo trabajado en esta mesa y cuya lectura previa se sugiere. En ese texto, Andrea relata lo acontecido en este encuentro en la escuela, cuyo eje es este Juan y su proceso escolar, y en el que también se incluye Fernando Maciel como psicoanalista.

niño en cada uno de los espacios, algo de esta *diferencia* me descoloca por lo imprevista y por lo inexplicable, recortando allí un obstáculo imposible de reconocer y de dimensionar si me limitaba a lo que acontecía en el consultorio.

Entonces no se trata, decía, de una interrogación que la escuela me dirige explícitamente para que yo responda suturando su *no saber* o su ignorancia acerca de lo que le pasa a este niño. De hecho, el equipo profesional docente venía, desde sus propias inquietudes, intentando construir respuestas, y es desde allí desde donde nos propone el intercambio.

La pregunta se articula en ese cruce entre la lectura escolar y aquella que yo encarno desde el territorio psicopedagógico, a partir del reconocimiento de un obstáculo que conmueve a mi propio saber acerca de este niño y que se me impone problematizar para, en todo caso, poder reorientarla y retrabajarla en la escuela: ¿por qué no se refleja en ella lo que el niño puede construir en el ámbito clínico? O, más aún, ¿por qué, *esta distancia* en sus posibilidades de pensar y producir en uno y otro contexto de tal modo que la escuela no puede siquiera sospechar esas posibilidades?

Es la específica lectura del proceso escolar de este niño —que la escuela se toma el tiempo de construir— la que me conmueve como su psicopedagoga: lejos de pensarla desde lo que esa lectura ignora, se trata de reconocerla en el marco de su saber específico y de sus límites. Y es desde el reconocimiento de sus límites que el Jardín convoca y habilita la entrada a estos *otros extranjeros*, representantes del dispositivo clínico, para que aportemos a “pensar entre” lo que no se puede pensar *en soledad*. Y esto lo podemos hacer jugar de un lado y del otro de *la frontera* que nos separa.

Esta específica lectura del proceso escolar del niño trae consigo a un Juan inmerso en las vicisitudes de ese movimiento —a la vez potencial y potencia— que hace a las relaciones con los pares en las que cobrarían sentido sus

aprendizajes, Juan inmerso en el desafío de la *grupalidad* en cuyo devenir, necesariamente, debe insistir con sostener —a como dé lugar— un espacio propio (Souto, 1993). Allí, lo que pueda *pensar* y *producir* en el espacio psicopedagógico —aquello que aporte como lectura desde el consultorio— queda desdibujado ante el desafío de *tener que ser parte* de un devenir grupal que ahora buscaba incluirlo, cuando siempre lo había dejado al margen.

Esta lectura de la puesta en juego de la posición y los recursos de un niño o de una niña (simbólicos, cognoscitivos, subjetivos), en el marco de una dialéctica grupal en la que se construyen ciertos contenidos y en la que se le proponen ciertos modos de relación condicionados institucionalmente, *hace al saber específico de la escuela*. Se trata de una lectura que recorta, como ninguna otra, los vaivenes de la construcción de la *experiencia escolar* de quienes transitan por ella y que, por lo tanto, resulta insustituible.

La propia experiencia escolar es una experiencia subjetiva y social productora de sentidos múltiples, sentidos que afectan las relaciones tanto con los saberes como con cuestiones de identidad y de representación y proyección sobre el futuro. (Baquero, 2017: 57)

Es entonces esta lectura escolar la que, como tal y en su diferencia, interpela a la lectura psicopedagógica problematizándola y motorizando la construcción de un *pensamiento mestizo* entre ambos dispositivos que —en uno y otro territorio— debería plasmarse en nuevas respuestas e impactar en las prácticas específicas.

En el ejemplo de Juan, este interrogante que irrumpe en el dispositivo clínico resitúa las cosas en otro lugar e implica un movimiento de las intervenciones en su interior. En el tratamiento psicopedagógico, uno de los efectos fue

comenzar a introducir, en las sesiones con el niño, un tiempo para recuperar las actividades y tareas que se proponían en su sala para reconocerlas en su valor de producción escolar (“Tienen que ser muy importantes si las mandó a hacer la seño”), para revisarlas, completarlas o re-construirlas en ese espacio, y contarle a su maestra —en breves notitas— qué habíamos hecho y cómo.

La introducción de su cuaderno en las sesiones con la revisión y reinterpretación de lo que allí se registraba apuntó a un doble movimiento. Con respecto a Juan, este *atravesamiento* de la tarea escolar por nuestro espacio se dirigió no solo a sostener y complejizar su proceso singular de producción, sino también a ratificar el valor de responder a una demanda escolar que hacía a la comunidad de pares: era “re importante para la seño” y por lo tanto había que hacerla “como *todos* los chicos de la Sala”.

Con relación a su docente, las *notitas* aportaban a que pudiéramos compartir las aproximaciones conceptuales a ciertos contenidos que le resultaban posibles de abordar en el encuentro clínico, pero imposibles de tolerar en el contexto escolar. En ellas, no solo se detallaban las estrategias puestas en juego para la realización de las actividades, sino que —fundamentalmente— se daba cuenta de que Juan *estaba aprendiendo* más allá de que aún no pudiera mostrarlo en su Jardín.

Pensando a Juan con *los otros* de la escuela y del dispositivo clínico

Retornamos a esa primera reunión de trabajo en la escuela de Juan a la que asistimos —como integrantes del dispositivo clínico— su psicoanalista y su psicopedagoga.

Recupero y reproduzco otras de mis notas, registradas por esos mismos días en que se concretó este encuentro con su nuevo Jardín, y que dan cuenta de lo que acontece en su tratamiento psicopedagógico.

La apertura y complejización de hipótesis para enfrentarse a los objetos de conocimiento que se tornan especialmente significativos en los tiempos finales del Nivel Inicial —lectura, escritura, dominio numérico— reconocen la posibilidad de interacciones constructivas por parte del niño.

Los observables construidos respecto de las producciones de Juan en el contexto psicopedagógico venían evidenciando, decíamos más arriba, movimientos que lo mostraban en una posición de mayor apertura y disponibilidad para aprender e interactuar con los pares y con los adultos. Atravesando las puertas del consultorio, puestos a pensar junto con la escuela, escucho en *el decir* del psicoanalista aquello que recupera y que transcribe, en su texto, Andrea Tene:²

... luego de desacuerdos y ciertas resistencias, entendimos cuando el psicoanalista nos dijo “no lo demanden”. (Tene, 2020: 55)

¿Cómo es que *lo entendimos*? ¿Cómo entender esto y hacerlo jugar en el marco de una lectura psicopedagógica que, cuando se refiere a Juan, no puede dejar afuera el demandarle que se apropie de un lugar *de aprendiz* y que aprenda aquello que le permita *ser y estar* en su espacio escolar, *siendo y estando* junto con sus pares?

2 Se sugiere la lectura previa del material trabajado por Fernando Maciel en las páginas 71-90 del presente volumen.

En un principio, no fue fácil entenderlo. Fue necesario todo *un trabajo* en ese encuentro para que algo de esta lectura, planteada desde el psicoanalista, pudiera mestizarse con *las otras* y dar lugar a pensar y construir estrategias *que pudieran ponerse a jugar* en el dispositivo escolar.

Lo entendimos, entonces, como un movimiento necesario de la docente respecto de Juan para habilitar y sostener la construcción de un lugar propio que no hacía más que trastabillar con la presencia de los otros-pares y ante una demanda escolar que lo desafiaba a *formar parte* de esa grupalidad. Lo entendimos como un movimiento que apuntaba a reconocer sus necesidades singulares en ese momento, pero sabiendo que era su inclusión en la escena escolar y su aprender en el contexto grupal lo que debería a futuro jugarse allí. Y entendimos que, para que ello se jugara, se requería cierto margen, cierta *profanación* respecto de la lógica áulica/institucional que diera lugar a la generación de otras *condiciones* (Agamben, 2014).

Pensando a Mati desde las preguntas de la escuela

Si este escrito trata del dispositivo interdisciplinario y de las experiencias que nos permiten dar cuenta de su *trabajo* y de sus tensiones, el relato de la experiencia escolar de Mati da cuenta, en rigor, de su no presencia.

La escuela —que es presentada en el texto de Lorna Enright (2020)³— nos muestra su propia creatividad y su potencia para pensar y diseñar estrategias que *alojen inclusivamente* a todos los niños y las niñas interpelando, desde su mismo planteo,

3 Se sugiere la lectura previa del material de Lorna Enright, centrado en el proceso escolar de Mati, —en las páginas 59-70 de este volumen— del que se retoman algunas preguntas planteadas por la autora para trabajarlas aquí.

ciertas concepciones que las piensan con escasas posibilidades *reales* de transformación o de prácticas innovadoras sin la ayuda de *un experto* que arroje luz sobre lo que habría que hacer. La escuela nos muestra, en definitiva, los movimientos posibles de imprimir desde el interior del dispositivo cuestionando su propia resistencia para que todo siga igual a sí mismo, *desacralizándolo* (Agamben, 2014; Najmanovich, 2016).

Tales estrategias contemplan, también, el lidiar con la presencia de otras figuras creadas en otros nuevos dispositivos: son aquellas que aparecen por la escuela desde no hace mucho tiempo y que son planteadas en su función de acompañamiento y/o de apoyo para asegurar la inclusión de los niños y las niñas a los que se les problematiza su aprender en ese contexto.

Pero parece ser que, entre tantos personajes que dan vueltas por este escenario, es posible —paradójicamente— que la escuela se quede sola, sin que ese “trabajo entre” orientado por los obstáculos que se recortan en esos niños o esas niñas en ciertas condiciones escolares se plantee genuinamente. A veces, la escuela se inhibe de preguntar hacia *afuera*, o se agota, o se naturaliza que las respuestas tienen que ser construidas *desde adentro para adentro*. A veces, la escuela pregunta y no recibe respuestas, sino imposiciones o bajadas de línea y, en ese marco, es muy difícil interrumpir, repreguntar o reclamar (Mehan, 2001).

No debería ser una imposición sino un “trabajo entre”: ese sería el modo de incluir a todos esos roles para que no queden vaciados en siglas que no dejan de afectar a los niños y las niñas a los que se adhieren. Mediante un *trabajo entre* dispositivos (escolar, clínico, de integración...) debería pensarse cómo incluir esas figuras de modo que se garantice que la autoridad de los y las docentes de la Sala o del grado afecte y atraviese al grupo todo: representantes

de *lo común* del grupo, son los garantes de que lo que está en juego es la inclusión en “el todos” y no la marginalidad o el estado de excepción de aquel o aquella a quien se pretende *integrar*.

Con *trabajo* deberían encontrarse los modos de evitar que esos roles se transformen en *ortopédico-dependientes* para los niños y las niñas, y que resulten en *andamiaje* en un movimiento de progresiva autonomía, en su transitoriedad y en su destino de desaparición (Cazden, 1991; Mercer, 1997).

Si hay algo que interpela al dispositivo clínico desde lo que se plantea en la presentación de Lorna Enright es que un niño con todo un conjunto de profesionales externos que interviene con él, quede solo *en* y *con* su escuela.

Fueron sus docentes quienes diseñaron e implementaron los modos de garantizar la inclusión de Mati creando las condiciones de una grupalidad motorizadora de su aprender como *uno más*, con sus posibilidades y necesidades. Esto acentúa lo valioso de su trabajo. Pero, a su vez, deja en evidencia la soledad en que los profesionales abandonamos a la escuela —muchas veces, en épocas de demandas complejas y de difíciles condiciones de enseñanza— desconociéndola en sus saberes, eximiéndonos de aportar los propios y perdiéndonos la posibilidad de asombrarnos con las respuestas que seríamos capaces de construir juntamente.

Si ese saber no se toma como asunto central, se corre el riesgo de que los docentes, que son los actores más importantes con que cuenta el sistema educativo a la hora de producir cambios de escala en las condiciones de inclusión educativa, deban afrontar condiciones de enseñanza difíciles con saberes insuficientes. (Terigi, 2009: 42)

... *Algo* se hubiera tenido que hacer para no dejar a la escuela sola, pero también, *algo* hubiéramos tenido que hacer para no quedarnos a solas en la quietud de nuestros respectivos territorios creyendo que lo que sucede en ellos lo *dice todo*.

Bibliografía

- Agamben, G. (2014). *¿Qué es un dispositivo?* Buenos Aires, Adriana Hidalgo.
- Baquero, R. (2017). Pensar la escuela desde las intervenciones psicopedagógicas y las diferencias conceptuales. En Filidoro, N. *et al.* (comps.), *Pensar las prácticas educativas y psicopedagógicas. I Jornadas de Educación y Psicopedagogía*. Buenos Aires, Facultad Filosofía y Letras, UBA.
- Cazden, C. (1991). Discurso en clase y aprendizaje del alumno. En *El discurso en el aula*. Barcelona, Paidós.
- Derrida, J. (2008), *La hospitalidad*. Buenos Aires, De La Flor.
- Enright, L. (2020). Relato de una experiencia escolar. En Filidoro N. *et al.* *La psicopedagogía en tiempos de interpelaciones. IV Jornadas de Educación y Psicopedagogía*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Mehan, H. (2001). Un estudio de caso en la política de la representación. En Chaiklin, S. y Lave, J. (comps.), *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Mercer, N. (1997). Una teoría de la práctica. En *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona, Paidós.
- Najmanovich, D. (2016). El cambio educativo: del control disciplinario al encuentro comunitario. En Finocchio, S., Najmanovich, D. y Warschauer, M., *Diversos mundos en el mundo de la escuela*. Barcelona, Gedisa.
- Souto, M. (1993). Hacia una teoría de lo grupal en las situaciones de enseñanza. En Souto, M., *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Tene, A. (2020). Pensar la singularidad de un proceso. Armar lecturas y preguntas con un sentido propio. En Filidoro N. et al. *La psicopedagogía en tiempos de interpe-
laciones. IV Jornadas de Educación y Psicopedagogía*. Buenos Aires, Facultad de
Filosofía y Letras, UBA.

Terigi, F. (2009). *Segmentación urbana y educación en América Latina. Políticas de
inclusión educativa en ciudades de la región*. En *Revista Iberoamericana sobre
Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 7, núm. 4, pp. 29-47.

Mesa 2: Interpelaciones desde el territorio
escolar a las prácticas psicopedagógicas

Los trabajos que se presentan en esta publicación son aquellos cuyos autores manifestaron explícitamente su decisión de participar a través del envío de sus escritos.

Presentación

Bárbara Pereyra, coordinadora

Esta mesa de trabajo tiene como eje la clínica psicopedagógica y la hemos dado en llamar “Interpelaciones desde el territorio escolar a las prácticas psicopedagógicas”.

En principio, nos parece importante aclarar a qué nos referimos cuando hablamos *de clínica psicopedagógica* en este caso, ya que no se trata de pensar las prácticas que se dan en el consultorio.

Hacer referencia a la clínica psicopedagógica tiene que ver con asumir una posición que sostiene la tensión entre las prácticas y las conceptualizaciones, ubicando la singularidad de cada situación y contexto.

Cuando intervenimos en el campo educativo desde una posición clínica, lo hacemos a partir de todas las conceptualizaciones que hemos construido: del proceso de aprendizaje, del sujeto que está en situación de aprendizaje escolar, de la enseñanza de las diversas áreas, de los contenidos escolares, de las prácticas docentes, de la institución educativa, etcétera.

Ejercer las prácticas psicopedagógicas en la escuela desde esta posición nos obliga a poner en tensión esas

conceptualizaciones y nos aleja de la aplicación de teorías, ya que de lo que se trata es de realizar el siguiente recorrido: ir de la práctica a las preguntas, de las preguntas a las conceptualizaciones teóricas y de esas conceptualizaciones a la práctica nuevamente, manteniendo siempre presente esa tensión y el desajuste que se produce entre ambas.

Es por esto que pensamos que sostener una posición clínica dentro de la escuela no es hacer clínica en la escuela, sino que tiene que ver, por un lado, con las preguntas que se formulan en su interior y, por el otro, con las intervenciones que se llevan a cabo.

Habitar la escuela nos enfrenta a una multiplicidad de demandas y obstáculos referidos a las condiciones de enseñanza, y a las características y condiciones particulares de los sujetos y las instituciones. Nos interesa en esta mesa poder reflexionar en torno de estas cuestiones, saliendo de la captura que producen los discursos reduccionistas y simplificadores, para abrir un espacio para el debate y el pensamiento.

Para esto, hemos invitado a referentes con amplia trayectoria dentro del ámbito educativo, de modo tal que den cuenta de diversas intervenciones que se piensan y se llevan a cabo en equipos de trabajo en las escuelas, que dan lugar a prácticas inclusivas.

Las experiencias compartidas ponen de manifiesto un modo de hacer en singular que construye respuestas provisorias a partir de abordajes contextualizados.

Desde una mirada compleja, se presentaron estos trabajos con la intención de repensar las prácticas y realizar un aporte a la construcción de saberes elaborados dentro de los equipos de trabajo. Equipos que se han dejado interpelar por sus propias prácticas, interrogantes y obstáculos, con el fin último de garantizar el derecho a la educación de las niñas, los niños y jóvenes.

Emá, entre lo común y lo especial

Andrea Argüelles y Mariel Tropeano

Agradecemos a Norma Filidoro la posibilidad de estar presentes en esta jornada compartiendo prácticas psicopedagógicas que se desarrollan a diario en las escuelas de gestión pública, y que muchas veces se desconocen.

Conformábamos un equipo de conducción en una escuela integral interdisciplinaria (EII) y nos desarrollamos en otras como profesionales en diferentes funciones. Las EII pertenecen a la modalidad de educación Especial; cada una de ellas cuenta con un equipo interdisciplinario conformado por psicopedagog@s, psicólog@s, fonoaudiólog@s, trabajador@s sociales, psicomotricistas. En la mayoría de los distritos de CABA, existe una EII. En aquellos distritos que carecen de ellas, funciona el Centro Educativo Interdisciplinario (CEI). Las EII se articulan con las escuelas primarias comunes del distrito en las que funcionan, a través de las maestras de apoyo pedagógico (MAP), coordinadas por la vicedirectora de cada EII. Con el paso del tiempo, fue surgiendo la necesidad de elaborar proyectos de intervención en el nivel Inicial y en el Medio. En dichas instituciones, las propuestas educativas para

cada niñ@ son planificadas para favorecer trayectorias escolares singulares.

Cuando analizábamos en qué recorte realizar, iban viniendo a nuestra mente cada un@ de l@s niñ@s de la escuela; pensábamos cuánt@s de ell@s interpelan al sistema educativo, a la escuela, tal vez desde su manera de estar en ellas, y nos preguntábamos si sería uno de los motivos por los cuales estaban en una EII.

Desde nuestro lugar en la conducción, reflexionábamos acerca de por qué estar en la escuela de una sola manera.

Y desde este pensar se iban planificando las intervenciones, que se acordaban colectivamente.

Sostuvimos y sostenemos que las intervenciones se dan dentro de un marco teórico, un posicionamiento. Coincidiendo con Filidoro (2009): “Nuestra posición como escuela ubicará al niñ@[@] aprendiente en un determinado lugar y no en otro”.

En la cotidianeidad de la escuela, algunas veces las intervenciones se van “esfumando” y quedan en una nebulosa, sin darle el lugar de importancia que tienen.

Por nuestra parte, consideramos que pensar en intervenciones psicopedagógicas es relacionarlas, enmarcarlas con la escuela que proyectamos, y que es en ese entramado y en ese pensar escuelas donde estas tienen lugar y se analizan.

Para hablar y reflexionar sobre intervenciones, debemos pensarlas en relación con el *contexto*, por lo cual el proyecto escuela lo consideramos fundamental porque en él se construye el trabajo por realizar entre tod@s: de qué marco teórico se parte, qué propósitos se plantea alcanzar, qué acciones se realizarán, cómo se darán los procesos de enseñanza-aprendizaje (innovaciones didácticas, capacitación, propuesta educativa, etcétera).

En nuestro caso, el proyecto escuela se centró en la comunicación, la palabra y el trabajo *entre tod@s*, para construir

una mirada singular en los procesos de aprendizaje de cada niñ@. Esta EII tiene una organización ciclada y de ella surgieron diferentes intervenciones.

Desde esta línea de pensamiento, compartiremos un recorte de una intervención psicopedagógica en la escuela.

Al tercer día de iniciar el ciclo lectivo, una mamá se presenta en la EII con su hija Ema; la reciben la directora y la vicedirectora. A la mamá se la observa verborrágica, angustiada y desesperada. La niña corría por el patio y en el escenario cantaba, gritaba, saltaba.

Con el fin de conversar con la mamá, convocamos a la psicopedagoga del equipo interdisciplinario para que acompañe a Ema, a quien no conocíamos.

Invitamos a la mamá a pasar a la dirección, tratando de comprender la situación expuesta, y de explicarle cómo ingresan los niñ@s a las EII.

La señora nos cuenta que Ema iba a otro distrito en el ciclo escolar anterior, y el equipo de orientación escolar (EOE), juntamente con la dirección, le sugirieron que sería recomendable una escuela de jornada simple próxima a su domicilio. En este nuevo ciclo lectivo, ya en la nueva escuela, mientras l@s alumn@s se preparan para el inicio de la jornada escolar, la niña irrumpe deambulando, cantando, corriendo, pegando. Ante esta situación, según expresa la mamá, el equipo docente y las autoridades de la escuela no propiciaron un encuentro ni plantearon ninguna propuesta diferente para Ema ni para ella.

Esa forma de estar en el saludo de inicio escolar se mantuvo dentro del aula.

La mamá, con su desborde y angustia, no se despegó de su hija. La situación se fue complejizando, por lo cual la mamá decide retirarla del aula. Una autoridad le expresó que la niña no era para esa escuela y le dio la dirección de la EII.

Ema es una niña de siete años de una familia de clase media, que ingresaba a segundo grado. Mostraba un gran interés por las historias y cuentos de princesas, le encantaba disfrazarse. Leía de corrido, pero necesitaba acompañamiento para su organización. No le gustaba matemática. Dibujaba. No escribía.



Dibujo de princesas.

Ema era inquieta, mostraba dificultad para respetar normas y señalamientos. Elegía los espacios abiertos. Realizaba un gran despliegue motriz.

La mamá invadía el espacio de Ema, desde la mirada, la palabra, los gestos, lo corporal.

Si hacemos mención de la línea de trabajo que se realizaba entre educación Especial y Primaria en el distrito en pos de la inclusión educativa, encontramos las siguientes características:

- La participación de la directora de la EII en las reuniones de directores del distrito
- Reuniones periódicas con las conducciones de las escuelas Primarias
- Seguimiento de la vicedirectora de la EII con las maestras de apoyo que se desempeñan en el distrito
- Reuniones mensuales con maestras de apoyo
- Articulación entre supervisiones
- Reuniones interescalafonarias

Considerando lo expuesto, como equipo nos preguntamos:

- ¿Por qué no se respetaron los canales de comunicación entre la escuela Primaria común y la especial?
- ¿Se puede realizar una intervención sin acuerdos institucionales?
- Sostenemos que, para toda intervención, es necesario respetar los acuerdos construidos.

Nuestra primera acción fue comunicarnos con la escuela Primaria, con el propósito de reunirnos para conocer la situación y luego planificar una configuración de apoyo, con acuerdo de las supervisiones.

- ¿Qué intervenciones se llevarían a cabo para realizar el acompañamiento en el proceso de la niña?

- ¿Cómo aprender en una escuela que no aloja, interviene ni acompaña?
- ¿De qué manera pensar cómo estar en la escuela?
- ¿Qué ofrecemos como escuela?

En función de las preguntas que nos fuimos haciendo, se pensaron diferentes intervenciones.

Desde educación Especial, entonces, se planifica la siguiente configuración de apoyo: la intervención de una maestra de apoyo pedagógico que trabajaría con la niña en un espacio por fuera del aula, con el propósito de iniciar un trabajo personalizado con Ema, para construir un lazo que luego le permitiera ingresar al aula, y formar parte del grupo de modo tal de posibilitar el aprendizaje.

En función de la evaluación que se iba realizando de la configuración pensada y observando la dificultad de la escuela de posibilitar otra forma de estar de la niña, en la EII se habilita el espacio del proyecto de juegoteca, al cual Ema asistiría dos veces por semana durante una hora y estaría coordinado por la maestra psicomotricista y maestra psicóloga. En un principio, concurriría en forma individual para luego ser incluida en un grupo de niñ@s con sus intereses similares. “Sostenemos que el niño no construye en soledad, toma del otro, pero lo que ese otro le da no es de ninguna manera conocimiento, pues este es su construcción...” (Filidoro, 2009).

En los inicios de esta propuesta, Ema queda tomada en su propio juego (juego con muñecas, cocinita, etcétera), no puede incluir a otro, realiza un juego paralelo donde, por momentos, incorpora los aportes de la docente. Posteriormente, se pueden incluir propuestas de lectura y escritura mediadas por el juego que ella establece. Por

ejemplo, la lectura de un cuento donde las muñecas ocupan el lugar de oyentes.

En ocasiones lograba integrarse acompañada por la docente que realizaba un trabajo de mediación con los compañeros. Generalmente elige los juegos de construcción y lectura.

Desde nuestro proyecto escuela, los espacios en la EII estaban pensados para la disponibilidad de l@s niñ@s. Ema podía hacer uso de ellos de la manera como los fuera necesitando. Era habitual observar que entraba y salía constantemente de los espacios y, muchas veces, se sentaba en el límite entre el afuera y el adentro de un aula. La maestra que acompañaba fue construyendo, paulatinamente, un marco al desborde convocándola a jugar utilizando diferentes objetos de interés para darle un sentido al despliegue y poder, poco a poco, construir escenas de juego.

A partir de esta posibilidad, logró sostener tiempo de juegos en el espacio de la jugoteca y luego compartir dicho espacio con un grupo de niñ@s.

Simultáneamente, la conducción, junto a profesionales del equipo interdisciplinario, organizaron encuentros con la mamá. El propósito fue instalar una diferenciación entre el espacio de Ema y el de ella.

También decimos que “No podemos dejar afuera en ningún momento la posición subjetiva del niño que aprende, la subjetividad es constitutiva del proceso de aprendizaje...” (Volando, 2016).

Evaluando la configuración de apoyo armada para Ema, tanto en la escuela Primaria común como en la EII, se observó que en esta última pudo sostener un trabajo en el tiempo vinculándose paulatinamente con otr@s, a diferencia de lo que ocurría en la escuela Primaria. Por tales motivos, se consideró beneficioso para la niña el ingreso en la EII.

En función de todo lo que conocíamos de Ema y la vinculación con algun@ de l@s chic@s, se decidió el ingreso

a un grupo. Pensando en la configuración para la niña, se designó un referente, quien la esperaba en el inicio de la jornada escolar favoreciendo la separación con su mamá, la acompañaba su recorrido escolar e intervenía generando un vínculo con sus compañer@s a través de juegos, diálogos, cuentos, entre otros.

Ese referente lo era también para el grupo.

Configuración de apoyo planificada por el equipo de la EII

Propósitos

- Establecer vínculos con sus pares y docentes en actividades cotidianas.
- Lograr vincularse con el aprendizaje pudiendo sostener la actividad áulica y grupal.
- Sostener una actividad lúdica con el apoyo de un otro.
- Habilitar un otro, que pueda entrar en el juego a través del diálogo y los acuerdos.
- Lograr que se implique en el trabajo cotidiano favoreciendo la construcción de ser alumna con la progresiva inclusión al grupo.
- Construir el lugar de autoría de sus producciones.
- Lograr a partir de asambleas y charlas grupales que Ema vaya construyendo su “estar” en la escuela.
- Abrir y posibilitar caminos de aprendizaje

- Trayecto singular en un contexto específico, acompañada por un referente que trabaje con una modalidad de organización que le permita vincularse con el trabajo escolar. Un entretiempo que propone la configuración de propuestas pedagógicas en un tiempo secuenciado y promueva la evolución de su proceso de aprendizaje (marcas para historizar sus producciones).
- Acompañamiento en los espacios comunes, por ejemplo, desayuno y recreo, ya que en un primer momento eran evitados.
- Flexibilización de tiempos y espacios.

Propuesta curricular de contenidos y actividades por trabajar

Prácticas del Lenguaje

A partir de su interés por las princesas, se toman los cuentos clásicos como recurso para trabajar diferentes contenidos de Prácticas del Lenguaje.

Proyecto: Cuentos infantiles clásicos: Caperucita Roja, Cenicienta, Valiente, la Princesa de la Lluvia, Rapunzel, etcétera.

Secuencia

- a. Leer imágenes de cuentos clásicos.
- b. Caracterizar los personajes a partir del relato y las imágenes observadas.
- c. Inventar diálogos de los protagonistas en forma oral.
- d. Escribir diálogos con acompañamiento de la docente.
- e. Clasificar los personajes en principales y secundarios.

- f. A partir de ilustraciones, escribir secuencias cortas del cuento leído.
- g. Identificar las diferentes secuencias temporales de los relatos.
- h. Inventar escenas a partir de los personajes trabajados.

Proyecto literario: Novelas cortas de tres capítulos: *Mucho perro*, de Silvia Schujer y *La peor señora del mundo*, de Francisco Hinojosa.

Secuencia

- a. Leer en voz alta cada uno de los capítulos por parte de la docente y, por momentos, de la alumna.
- b. Verificar la comprensión cada uno de los capítulos a través de comentarios orales.
- c. Renarrar el cuento: a través de imágenes, se irá reconstruyendo la historia desde lo oral, focalizando lo sucedido en cada capítulo.
- e. Establecer relaciones con el contenido de la novela y el proyecto de Conocimiento del Mundo sobre los trabajos, focalizando el de la veterinaria.

Conocimiento del Mundo

Proyecto: Oficios y profesiones

Secuencia

- a. Jugar con una lotería de los oficios.
- b. Describir cada uno de los oficios/profesiones.
- c. Identificar las actividades que realiza cada uno de los trabajadores.
- d. Pensar diálogos entre los distintos trabajadores de acuerdo con el oficio o profesión que realizan.
- e. Identificar los diferentes espacios físicos donde desempeñan su oficio y/o profesión.
- f. Realizar diferentes acrósticos de profesiones.

- g. Resolver adivinanzas a partir de pistas dadas.
- h. Crear adivinanzas a partir de las características observadas en cada una de las profesiones/oficios.

Matemática

Se propone abordar las regularidades del sistema de numeración: análisis de sus características decimal y posicional, unidades de distinto orden y resolver situaciones problemáticas como la compra y venta con billetes.

Proyecto: El supermercado

Secuencia

- a. Armar la escena del supermercado.
- b. Clasificar los productos.
- c. Adjudicar precios de acuerdo con los productos.
- d. Analizar las revistas del supermercado.
- e. Confeccionar billetes y monedas.
- f. Dramatizar situaciones de compra y venta.
- g. Manejar la calculadora.
- h. Resolver operaciones de suma y resta sencillas.
- i. Calcular la entrega de vueltos.

Plástica

Proyecto: Confeccionar de accesorios para las princesas (coronita, ropas, etcétera), articulado con Tecnología.

Secuencia

- a. Exploración del espacio y los materiales.
- b. Organización espacial en el plano bidimensional.
- c. Expresión plástica sobre temáticas de su interés.
- d. Uso de colores: mezclas y diluciones.

Tecnología

Secuencia

- a. Exploración de materiales.
- b. Uso adecuado de las herramientas.
- c. Propósitos y fines de las herramientas.
- d. Construcción del castillo de las princesas con materiales reciclables (tubos de papel, cartones, etcétera).

Criterios de evaluación

- Se realizó una evaluación de proceso y de logros (autonomía, resoluciones creativas, colaboración, participación, escucha) de acuerdo con los propósitos planteados, articulada con la evaluación semanal entre los integrantes del proyecto con el fin de retroalimentar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Se estableció una reunión mensual con los padres y los referentes del proyecto.
- Se incluyó en la evaluación el aporte de los profesionales tratantes.
- Ema participaba de este proceso reconociendo sus logros y observando los aspectos que debería continuar trabajando.

Escuela

- Como posibilidad de formar nuevos reagrupamientos, diferentes usos de espacios y tiempos.

- Lazo con otros.
- Amorosidad.
- Lugar.

Esto posibilitó:

- Intercambiar con otros.
- Construir otros aprendizajes.
- Respetar a los otros.
- Expresar sus sentimientos.
- Pertenecer a un grupo.

Ema logró apropiarse de los espacios y actividades propuestas junto con sus compañer@s y maestr@s. Ema lee y disfruta de los cuentos, escribe de manera alfabética separando correctamente la mayoría de las palabras.

Actualmente, continúa en la escuela integral formando parte de un grupo, sin la necesidad de un referente que la acompañe en forma personalizada.

Su singularidad es abordada como cada niñ@ dentro del grupo.

L@s niñ@s son el centro del proceso educativo cuando reconocemos quiénes son, cómo aprenden, cuáles son sus intereses y sus fortalezas. Desde ese reconocimiento podremos ofrecer una escuela donde tod@s y cada un@ tengan un lugar para expresarse y aprender, para ser y estar. Una escuela que aloje al que llega, que no solo atienda a la diversidad, sino que se nutra de ella (Singer, 2019).

Bibliografía

Filidoro, N. (2009). *Psicopedagogía. Conceptos y problemas*. Buenos Aires, Biblos.

Singer, L. (2019). *Espacios, territorios y entornos de aprendizaje. Múltiples lenguajes para las infancias. Instalaciones y dispositivos lúdicos*. Buenos Aires, Noveduc.

Volando, L. (2016). *Prácticas psicopedagógicas. Interrogantes y reflexiones desde/hacia la complejidad*. Buenos Aires, Biblos.

Bibliografía de consulta

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2004). *Diseño Curricular para la Educación Primaria*. La Plata, Dirección General de Cultura y Educación. Subsecretaría de Educación de la Provincia de Buenos Aires.

López, D. (coord.). (2009). *Educación Especial, una modalidad del sistema educativo en Argentina: orientaciones I*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

Mendoza, S. (dir.). (2004). *Diseño Curricular EGB*. Buenos Aires, Secretaría de Educación. Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Los gajes del oficio

Vicisitudes de una psicopedagoga en la escuela

Silvia Patrich

Gaje significa ‘señal de aceptar un desafío’. Entonces, voy a contarles algunos de los desafíos que acepto en mis prácticas como psicopedagoga y, más concretamente, como psicopedagoga dentro de la escuela. Mi oficio me ubicó, a lo largo de los años, en territorios escolares muy diversos.

En algunas escuelas, la certeza de la existencia de la diferencia se encarna en el lema “Si no es aquí, ¿dónde? En esta escuela entran todos”. En otras, el lema es “Esta es una escuela de excelencia”, y se escucha: “Este chico no es para esta escuela”, desde el supuesto de que, si entra un chico con tiempos, ritmos y/o modos diferentes de aprendizaje, baja la calidad educativa de la institución.

En escenarios como estos, tan diferentes unos de otros, fui construyendo mi práctica. Allí surgieron mis propias preguntas, que fueron enriquecidas en espacios de formación sostenidos al abordar teorías y saberes construidos por otros a la luz de las investigaciones y avances que se fueron consolidando en este campo del conocimiento. Actualmente, desde el paradigma de la

complejidad, desarrollo intervenciones singulares con significaciones singulares y me sigo preguntando:

- ¿cómo hacer lugar a la singularidad en la escuela?
- ¿cómo ir del desencuentro al encuentro con los otros en la escuela?

Voy a hablar desde mi experiencia, no en términos de experimento sino, tal como lo plantea Jorge Larrosa (2006), en términos de lo “vivido como acontecimiento y lo pensado a partir de lo vivido”.

A continuación, relataré parte de la historia de Manuel para reflexionar acerca de las prácticas psicopedagógicas en la escuela. Aclaro que los nombres empleados son ficticios.

A poco del inicio de clases se me acercó Laura, maestra de Segundo Grado, y me dijo: “¿Qué onda este chiquito nuevo, Silvia? Manuel, ¿hizo Primer Grado? ¿A ustedes les parece que este chico es para esta escuela? ¿Estás segura de que hizo Primer Grado?”.

Laura preguntaba con sincera preocupación. Se me vino a la mente cómo, no obstante lo trabajado con ella y otras maestras acerca de la heterogeneidad, de la diferencia en el aula, la idea de homogeneización vuelve y vuelve, a pesar de los dispositivos que intentan romper con ella.

Acordamos un encuentro para que ella pudiera desplegar sus dudas y preguntas. Su relato fue el siguiente:

Manuel está muy lejos de haber aprendido los contenidos de Matemática y Prácticas del Lenguaje. No sé cómo “engancharlo” con las clases. Me mira con esos ojazos dándome a entender que no entiende. No puede ni hacer el cálculo de 3 más 2. No lee ni escribe. Y mirá que no te lo digo porque él es nuevo y

yo tuve a todo el grupo el año pasado, ¿eh? Porque los otros dos chicos que ingresaron están bastante parejos con el resto. Pero, además, no puedo ponerlo a trabajar con los otros chicos porque los agarra del cuello o de los hombros. Cuando le pregunto por qué lo hace, me dice: “No sé”. No parece que quiera pelear con los chicos, pero los agarra así fuerte y no para de hacerlo.

¿Qué puedo hacer con este chico? Quiero que vengas a verlo.

Decidí que, antes de generar nuevos espacios de conversación con ella, sería oportuno entrar al aula. Pero no de cualquier manera ni en cualquier momento. Entraría para hacer algunas “observaciones con intervenciones”. ¿Cómo? Trabajando con una propuesta planificada por la maestra, previamente acordada conmigo, en la que Manuel estaría ubicado dentro de un grupo pequeño de chicos de un nivel de producción cercano al suyo. Nuestro propósito era intentar captar la lógica de pensamiento que reflejaba su producción y la de sus compañeros.

Alternando con esas visitas al aula, tuvimos reuniones sistemáticas con Laura, espacios de conversación en los que la acompañaba a recuperar la historia de este grupo en Primer Grado: por un lado, la historia de los aprendizajes de los chicos y, por otro, las prácticas de enseñanza en las que Laura había tenido en cuenta la heterogeneidad del grupo. Esos intercambios iban tranquilizando a la maestra, pero, claro, con esto no podíamos garantizar los avances en los aprendizajes de Manuel.

Me limité, entonces, a escuchar a la maestra, prestar oídos a su malestar, hacerle un lugar y acompañarla, apuntando a sostener su función docente. No se trata de enseñarles a los

maestros, sino de acompañarlos a recuperar sus saberes, a reconocer la potencia de su posición de enseñantes.

Juntas pudimos reconocer, una vez más, lo complejo que es enseñar a todo un grupo sin descuidar lo propio de cada uno. Mi propuesta fue, en ese momento, poner a trabajar las representaciones que tenía sobre Manuel. Desde un *no sabe, no lee*, la maestra pudo empezar a ver qué es lo que ella esperaba de este nuevo alumno y con quién se estaba encontrando. Sabemos, tal como lo ha señalado Carina Kaplan (1992), que las creencias que los y las docentes tienen respecto de sus alumnos influyen en sus trayectorias escolares. Estas expectativas son muy potentes y tienen un gran peso simbólico sobre el rendimiento escolar.

Laura empezaba a reconocer el problema desde otra posición. Eso le permitió valorar qué era lo que Manuel sí sabía, qué sí podía y, si bien su nivel estaba alejado de la mayoría del grupo, fue desde esa nueva perspectiva desde donde la maestra pudo demandar ayudas sabiendo que Manuel “estaba en problemas” en el aprendizaje y en el lazo social. El desafío estaba, entonces, en repensar condiciones pedagógicas para que Manuel, como cada uno de los otros integrantes del grupo, compartiera el proyecto del grado.

Fácil, decirlo; difícil, llevarlo a cabo. ¿Por qué digo esto? Porque no se trataba solo de conversar con Laura acerca de lo que ella ya conocía y había comprobado tantas veces: esto es, que no todos los alumnos y alumnas aprenden de la misma manera y en los mismos tiempos. Se trataba de, a partir de esa certeza, intentar acompañarla para repensar las condiciones pedagógicas que favorecerían los avances en los aprendizajes.

Propuse organizar espacios de planificación conjunta entre la maestra del grado, la maestra auxiliar, una de las psicopedagogas del equipo de orientación y un miembro del equipo directivo.

Además de estos espacios, desde el equipo de orientación escolar, en las reuniones periódicas mensuales con cada maestra, comenzamos a evaluar conjuntamente los avances de cada uno de los alumnos y alumnas del grado. Repasamos estrategias y revisamos la conformación de grupos flexibles para optimizar los avances de cada uno.

Tal como conté al principio, durante el año anterior Laura había sido la maestra de Primer Grado, en el marco de la implementación de la llamada *unidad pedagógica*. Si bien no me extenderé en esto, es oportuno mencionar que desde el año 2012, por Resolución del Consejo Federal de Educación, se considera Primero y Segundo Grado como unidad pedagógica en tanto extiende al final del Segundo Grado la promoción o no al grado siguiente con la intención de respetar los tiempos de aprendizaje y acompañar las trayectorias escolares, intentando romper con un modelo escolar homogeneizador. Sin embargo, sabemos que por más valiosa que sea una norma (y, de hecho, esta lo es) y aun cuando los actores involucrados en su implementación estén convencidos y sustanciados de sus principios, tal como afirma Flavia Terigi (2015), aun cuando cambian algunas condiciones organizacionales, las prácticas tienden a reproducir lo que es propio del funcionamiento de la enseñanza en las condiciones clásicas del sistema escolar, en este caso, que Laura esperara que Manuel hubiera adquirido los contenidos “correspondientes” a Primer Grado.

Qué pasaba en los recreos

En los recreos, Manuel solo lograba jugar con algún compañero con intervención de un adulto. De lo contrario, se sucedían conflictos, ya que sus demostraciones afectivas eran tan intensas, sin poder medir sus fuerzas, que generaban

rechazo hacia él y quejas constantes de sus compañeros y compañeras. Manuel quedaba ubicado como “el que empuja, el que agarra del cuello, con el que no se puede jugar”.

“¿Qué hago con él?”, preguntaba su maestra. “No puedo perseguirlo durante el recreo. Los chicos y las maestras que hacen turno en los recreos vienen a quejarse”. Incluso en la sala de maestros, el comportamiento de Manuel pasó a ser un tema de conversación.

A partir de la pregunta propuse a Laura repensar cuáles eran las situaciones que ocurrían en los recreos ampliando la mirada más allá del modo en que Manuel se acercaba a los compañeros.

¿Por qué preocupa tanto Manuel? ¿Qué es lo que representa un problema, más allá del modo de moverse de este chico? ¿Qué necesitarán Manuel y sus compañeros para armar lazos? ¿Lo único disruptivo era la conducta de Manuel? ¿Qué otras situaciones de malestar, algunas nombradas y otras no, ocurrían?

Entonces nos pusimos manos a la obra y creamos nuevos espacios de conversación entre maestras y miembros del equipo de orientación para repensar en conjunto los tiempos y espacios de los recreos. Como parte del proyecto del grupo de Segundo Grado, se tomó la cuestión de los recreos y sus “malestares”. En una ronda de intercambio oral, se llevó el tema al grupo de chicos con la intención de problematizarlo. La conducta de Manuel fue nombrada. Él se animó a decir en voz baja: “Es que yo quiero jugar y muchos chicos, cuando me acerco, se escapan”. Pocos lo habían escuchado. A partir del comentario de Manuel, se sucedió una catarata de denuncias de otros compañeros: “A mí tampoco me dejan jugar”, dijo uno. “Y Juan, cada vez que pierde en el pica pared se enoja y se va del juego”, dijo otro. Y así, un sinnúmero de quejas y expresiones de malestar tuvieron su lugar en la ronda. A partir de esto, se rearmó con todo el grupo el

listado de juegos y se elaboró un nuevo reglamento de recreos. Laura se ocupó especialmente de cambiar sus turnos de cuidado en los recreos para estar cerca de sus alumnos.

La conducta de Manuel tal vez no cambió como se esperaba, pero ya no era el depositario de los “males del grupo”.

Consideramos que cada vez que aparece una situación disruptiva en los grupos de alumnos cabe hacer el ejercicio de preguntarnos si se generan oportunidades para que todos y cada uno puedan ser reconocidos en su singularidad por los adultos en la escuela y, a la vez, por sus propios compañeros. Tal como señala Laura Kiel (2013), el síntoma de un niño no es “algo a corregir”, sino el modo propio que encontró como solución y, por eso, no se trata de ir en contra, sino de aprender de él.

La escuela es en sí misma una apuesta al lazo social. Se trata de construir un lazo. No hay aprendizaje ni sujeto sin él, y sin un espacio que lo aloje.

¿En qué condiciones algunos chicos con determinados rasgos subjetivos pasan a ser objeto de agresiones o agresores de sus propios pares?

Es ahí, donde los adultos tenemos el desafío de revisar, volver a mirar, cómo se ha ido acompañando la conformación del grupo de pares, y propiciar las condiciones para que los chicos puedan ir construyendo identificaciones que no lleven al maltrato entre compañeros.

Tal vez, el modo fallido de Manuel de acercarse a sus compañeros es la forma que encuentra “por ahora” de hacerse un lugar en el grupo.

La mirada del otro (los docentes, los compañeros), su reconocimiento, nombra al sujeto y le da un lugar.

La escuela es el lugar privilegiado para aprender a vivir con los otros, con los pares, lugar de reconocimiento del semejante, ese otro diferente, pero con los mismos derechos.

Después de los primeros meses, nos planteamos una hipótesis: cuanto más registraba Manuel la distancia entre sus aprendizajes y los de sus compañeros, más mostraba su ansiedad a través del cuerpo: empujando, avanzando sobre el cuerpo de los demás, lo emocional se expresaba con mucha intensidad, el impulso le ganaba al pensamiento. Entonces, mi trabajo con la maestra apuntó a la contención y a la apuesta por el lado del aprendizaje.

Su maestra fue encontrando cada vez más indicios de las ganas de aprender de Manuel. Me relataba —con ojos brillantes— que, al volver de cada recreo, él la esperaba en la puerta del aula con una sonrisa mostrando sus ganas de seguir trabajando. Entiendo que Manuel estaba dando su consentimiento para aprender, para aceptar la oferta que su maestra le hacía. Laura lo alentaba y le iba señalando sus avances.

Laura se hacía preguntas, preguntas que sostenía porque estaba convencida de que había algo para hacer y porque asumía su responsabilidad como maestra. ¿Qué es lo que hacía que Manuel fuera alumno de Segundo Grado, qué hacía que su maestra lo considerase *alumno*?

Manuel deviene alumno, como dicen Norma Filidoro *et al.* (2016), porque es mirado, es “bien mirado”. Cuando la maestra describe cómo su alumno Manuel la espera en la puerta del grado “para seguir aprendiendo” es que, a través de la mirada de su maestra, él es reconocido.

La escuela abre así un espacio simbólico para que un niño devenga alumno, reconociéndolo como semejante y, a la vez, en su diferencia.

La mirada diferente instituye a cada chico en un lugar y tiene consecuencias profundas en su subjetividad. La escuela subjetiva a un niño al nombrarlo con su nombre propio. Entonces, un chico no es alumno antes de que la escuela lo constituya como tal.

“Solo la mirada de otro puede darme el sentimiento de formar una totalidad”, dice Todorov.

Para seguir pensando en las intervenciones desde nuestras prácticas, traigo aquí un concepto clave que trabaja Laurence Cornu (1999) y es el de la confianza en las relaciones pedagógicas. Ella afirma que “la confianza es una hipótesis sobre la conducta futura del otro. Es una especie de apuesta que consiste en no inquietarse del no-control del otro y del tiempo”.

Paralelamente, fuimos trabajando con los papás de Manuel en entrevistas periódicas. En el primer encuentro con ellos, al momento del ingreso de Manuel a la escuela, ante mi pregunta sobre el Primer Grado de su hijo, la mamá respondió:

La escuela anterior lo adoptó a Manu y nadie puso foco en lo académico, sino solo en lo social, que tampoco le resultaba fácil. Por eso el cambio de colegio. Buscamos una escuela de mejor nivel y en la que pueda hacer más amigos.

Después de varios encuentros de haber conversado sobre los modos de Manuel de vincularse con los otros, insistí sobre la necesidad de hacer una consulta psicológica, dado que, a veces, aparecen preguntas para las que no tenemos respuestas y es necesario compartir esos interrogantes con otros profesionales que nos ayuden con su mirada para avanzar en la intervención que favorezca los aprendizajes. El papá dijo: “Lo anterior a la adopción ya pasó. Somos una familia y nuestros hijos tienen todo el amor que necesitan”.

Los padres necesitaron mucho más tiempo que los que la escuela hubiera esperado para hacer la consulta con un psicólogo infantil. Lo hicieron recién dos años después, en Cuarto Grado.

La promoción a Tercer Grado no fue “en automático” ni sencilla; requirió varias reuniones y distintos actores: la maestra, la dirección, la supervisión escolar y mi intervención. Manuel aún no se había apropiado de los contenidos

mínimos previstos si bien se advertían progresos en sus aprendizajes. Finalmente, se decidió priorizar sus avances y, especialmente, su lugar construido en el grupo apostando a que esto sería una condición facilitadora para apropiarse a futuro de nuevos conocimientos.

Junto a esta decisión, se acordó la necesidad de incluir la figura del acompañante para Manuel durante las horas de clases y los recreos. No desarrollaré aquí las cuestiones relativas al trabajo realizado con la figura del acompañante y la institución de la que forma parte; solo me limito a señalar su presencia.

El inicio de Tercer Grado trajo nuevos desafíos, no solo a Manuel, sino a mí, ya que en mi trabajo como psicopedagoga había que volver a empezar la tarea de acompañamiento, sostén y habilitación de espacios de interrogación con Mariana, la nueva maestra, quien a los pocos días de comenzar el año, le dijo en tono amenazante: “Mirá, Manuel, yo te puedo enseñar todas las veces que haga falta lo que no entendés, pero que me vengan a contar que pegaste o empujaste, no lo puedo aceptar”. Fueron necesarios múltiples espacios de trabajo con ella a lo largo de todo el año para que pudiera preguntarse junto al EOE qué sentido tenía ese movimiento impulsivo de Manuel.

Actualmente, Manuel está terminando Cuarto Grado. Transcurrieron tres años desde que llegó a la escuela, tres años atravesando diversos procesos. Tuvo tres maestras, cada una con su singularidad, a quienes acompañamos en el intento de crear condiciones para que el aprendizaje y el lazo social tuvieran lugar, a quienes acompañamos para que cada una de ellas alojara a Manuel y a los otros niños y fuera capaz de crear las condiciones para que pudieran aprender.

Bueno, ahora es momento de volver al título de esta ponencia: *Los gajes del oficio*. ¿Qué significa intervenir desde las prácticas psicopedagógicas? ¿Cuáles son los gajes de este oficio? Son los que nos ponen a trabajar el “venir entre”.

No se trata de intervenir sobre el niño bajo el supuesto de que es quien porta el problema de aprendizaje, sino de intervenir *en* el aprendizaje, que supone un “entre”. Tal como señala Norma Filidoro (2013), los problemas emergen *en* el aprendizaje. ¿Qué significa esto? Que surgen de una trama en la que participan hilos que provienen de la condición particular del niño (biológica y subjetiva), de la dinámica familiar (el lugar que el niño ocupa para la pareja parental y en el fantasma materno) y del contexto (escolar y social). Estas dimensiones no pueden pensarse unas sin las otras. Entonces, la tarea del psicopedagogo es la de poner a trabajar los hilos de esta trama para construir los “entres”, para enlazarlos.

Es así que, en la escuela, desde nuestra posición clínica, la intervención psicopedagógica se crea a través de prácticas que incluyen a los chicos y las chicas que dentro de la escuela son alumnos y alumnas, y no pacientes, a sus padres, y a los y las docentes.

Sandra Nicastro (2006: 35) afirma: “La intervención no es modelo que se aplica: es perfilar un camino que interroga la cotidianeidad y lo vivido con el propósito de producir otra mirada sobre lo ya sabido”. Miradas animadas por la búsqueda, y no por la cacería, diría Zambrano (2004). Miradas capaces de asombrarnos ante lo que cada mirada produce en nosotros y ante lo que nosotros producimos en cada mirada. Se trata de un lugar implicado en el que cada uno debe hacerse cargo de lo que esto significa.

En mi práctica cotidiana en la escuela, ante la presencia de cada malestar me aparece una frase que le escuché a Perla Zelmanovich (2007a) que me marcó: “lo ponemos a trabajar”.

¿Qué significa que *lo ponemos a trabajar*?

Poner a trabajar significa abrir el espacio y el tiempo para poder ver el malestar, escucharlo y poder nombrarlo, nombrar de qué modo se producen los desencuentros, para luego dar un tiempo a encontrarles sentidos y llevarnos a construir modos de hacer, de tomar decisiones que no cierren, sino que cada vez nos permitan crear e inventar nuevos modos de generar encuentros posibles.

Poner a trabajar significa ponerlo a trabajar con otros, reconociendo los modos en los que cada uno de los actores estamos implicados. Carlos Skliar (2007) dice que la escuela no está hecha, sino que hay que hacerla todos los días con gestos mínimos y cotidianos.

Esto invita a repensarnos, mirarnos como institución, ya que intervenir desde las prácticas no significa que cada uno haga lo que le parezca. Hay un encuadre institucional que sostiene, encuadre móvil y flexible, tal como lo plantea Sandra Nicastro (2006), encuadre que tendrá potencial de marco. Es desde ese marco como, desde mi oficio, acompaño el oficio de educar en el día a día en el encuentro con los otros. Es desde ese encuadre desde donde andamian la mirada, la palabra y la escucha... Es un encuadre que ayuda para sostener el pensamiento, el sentimiento y la experiencia.

En estos tiempos en que la sociedad nos muestra cada vez más la cultura de la exclusión, del egocentrismo, de la individualidad, de la meritocracia; en estos tiempos en que, en nombre de la innovación educativa, se intenta convencernos de que se pueden aplicar directamente las neurociencias al aprendizaje escolar; en estos tiempos en que se propone desde el trabajo con las emociones moldear las subjetividades, la escuela no es ajena a todo esto. Entonces, volviendo a las preguntas iniciales acerca de cómo hacer lugar a la singularidad en la escuela, cómo ir del desencuentro al encuentro con los otros en la escuela, afirmaré,

desde mi lugar, que sostengo los siguientes principios a los que no renuncio:

- Que las prácticas psicopedagógicas en la escuela implican la construcción de un lugar para hacer lugar al otro.
- Que es un trabajo artesanal, con cada una niño, con cada familia, con cada maestro en la singularidad de cada situación.
- Que estas prácticas siempre se desarrollan desde una posición de terceridad, problematizando lo que no está problematizado.
- Que trabajamos sobre el vínculo educativo que es tal, si y solo si, se tienen como eje los contenidos culturales, porque esto es lo que sostiene a la escuela en su razón de ser: la transmisión de la cultura.
- Que el trabajo educativo implica dar la confianza al otro de que algo puede hacer con la cultura. La confianza es “entre”, implica una apuesta.
- Que tendremos que seguir pensando y generando condiciones para que cada acto educativo constituya una instancia de encuentro.
- Que las prácticas siempre son con otros. Dice un dicho africano: “Para educar a un niño se necesita una tribu”.

Para finalizar, según Derrida, “Cuando todo indica que no, que no va más, hay que ir hacia adelante, si no como locos... por lo menos como soñadores” (1997: 29).

Bibliografía

- Cornu, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires, Noveduc-CEM.
- Derrida, J. (1997). ¿Qué hacer de la pregunta “¿Qué hacer?”? En *El tiempo de una tesis. Deconstrucción e implicaciones conceptuales*. Barcelona, Proyecto A.
- Filidoro, N. (2004). *Psicopedagogía: conceptos y problemas*. Buenos Aires, Biblos.
- (2013). Psicopedagogía: pensar la intervención clínica en la escuela. En *La patologización de la infancia (III). Problemas e intervenciones en las aulas. Forum Infancias*. Buenos Aires, Noveduc.
- Filidoro, N., Enright, P., Volando, L. (2016). *Prácticas psicopedagógicas. Interrogaciones desde-hacia la complejidad*. Buenos Aires, Biblos.
- Kaplan, C. (1992). *Buenos y malos alumnos: descripciones que predicen*. Buenos Aires, Aique.
- Kiel, L. (2013). Curso virtual “Un nuevo rol: el maestro integrador”. Fundación Causa Clínica.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. En *Aloma. Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, vol. 19, pp. 87-112. En línea: < <https://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/view/103367/154553> > (consulta: 20-07-2020).
- Nicastro, S. (2006). *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones sobre lo ya sabido*. Rosario, Homo Sapiens.
- Skliar, C. (2007). *La educación (que es) del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Buenos Aires-Ciudad de México, Noveduc.
- Terigi, F. (2015). Fundamentos políticos-pedagógicos: la alfabetización inicial en la unidad pedagógica. En *Alfabetización para la Unidad pedagógica*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- (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.
- Zambrano, M. (2004). *Hacia un saber sobre el alma*. Alianza. Madrid.

Zelmanovich, P., Kiel, L. (2007a). El conflicto entre la renuncia pulsional y el requerimiento de la cultura. *Psicoanálisis y prácticas socioeducativas* (clase 3). FLACSO.

----- (2007b). Modos de presentación de los padecimientos actuales. *Psicoanálisis y prácticas socioeducativas* (clase 5). FLACSO.

----- (2007c). La teoría del lazo social y su relación con lo irreductible. *Psicoanálisis y prácticas socioeducativas* (clase 5). FLACSO.

Bibliografía de consulta

Aizencang, N. y Bendersky, B (2013), *Escuelas y prácticas inclusivas. Intervenciones psicoeducativas que posibilitan*. Buenos Aires, Manantial.

Castorina, J. (2016). La relación problemática entre Neurociencias y Educación. Condiciones y análisis crítico. En *Propuesta Educativa*. Buenos Aires, Flacso.

Maciel, F. (2003). Interdisciplina. Material de cátedra en curso virtual. Abordaje interdisciplinario de los problemas en el desarrollo infantil. FEPI.

Núñez, V. (2003). El vínculo educativo. En Tizio, H. (comp.), *Reinventar el vínculo educativo*. Barcelona, Gedisa.

Mesa 3: Nuevos escenarios, tecnologías, medios
y subjetividades

Encuentro de escuelas

La inclusión es encontrarse pensando en el otro

Lorena Carracedo

Vanesa Casal

Pablo Licitra

*Quien plantea la igualdad como objetivo
a alcanzar a partir de la situación no
igualitaria la aplaza de hecho al infinito.*

*La igualdad nunca viene después, como un
resultado a alcanzar. Debe ubicársela antes.*

Jacques Rancière (2007: 7)

La pregunta por el estar juntos

La educación Especial como modalidad en el sistema educativo argentino se propone en la Ley Nacional de Educación 26206 (Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina, 2006) como aquella que acompaña las trayectorias escolares de las personas con discapacidades y se rige por el principio de inclusión educativa.

Históricamente, llegar a este paradigma implicó sucesivas transformaciones y reconceptualizaciones que van desde la *exclusión*, pasando por la *segregación*, impulsando la *integración*, pero basada en las “adecuaciones” del currículum y la “normalización” de los sujetos, hasta la reconsideración de los aspectos del contexto escolar como productores de las prácticas de *inclusión* (Parrilla Latas, 2002; Aguilar Montoya, 2004).

En los últimos tiempos, la educación inclusiva aparece asociada al menos a tres aspectos:

- Está avalada por un conjunto de normas legales que afectan principalmente a esfuerzos que debe hacer la escuela “común” (Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad, Resoluciones del Consejo Federal 154/11, 155/11, 174/12, 311/16 y otras normativas diversas a nivel jurisdiccional).
- Implica una reorganización de la educación Especial, que debe “salir” de sus contextos y espacios habituales resaltando su carácter de modalidad.
- Invisibiliza a las instituciones de educación Especial y las transforma en escuelas subsidiarias o consideradas como “la última opción” para los sujetos.

En los discursos y representaciones dominantes acerca de la “inclusión”, esta se asocia a las prácticas del “estar juntos”, más allá de cómo estarlo y para qué, ya que centra los sentidos de la inclusión en la ubicación de los sujetos en las escuelas de modalidad común. Entonces, en el plano educativo, la inclusión aparece vinculada a ofrecer una misma escuela que debe ser “para todos”. Esta premisa pareciera que se presenta ante los procesos de escolarización desde cierta concepción binaria de la educación común y la educación Especial que pone sobre la primera —especialmente a partir de los nuevos discursos plasmados en normativas— el lugar de alojamiento obligado para todos/as.¹ Desde la misma perspectiva, corresponderían a la educación Especial, básicamente, dos trabajos:

1 Ver Resolución 311/16 y documentos del Ministerio de Educación de la Nación Argentina: Educación inclusiva: fundamentos y prácticas para su aplicación disponible en <https://www.argentina.gob.ar/noticias/ya-estan-disponibles-los-materiales-educativos-para-fortalecer-la-inclusion-en-las-escuelas>.

- El de acompañar los procesos de integración/inclusión de ciertos sujetos —en general, con discapacidades o restricciones— durante su trayectoria educativa.
- Las instituciones educativas de educación Especial estarían destinadas al colectivo de sujetos que no pueden “beneficiarse” del sistema de escolarización común.

Estas “versiones” para la educación Especial deben revisar el sentido que los “usos de la educación inclusiva” vienen imponiéndose. Al respecto, nos advierten Olga Favella y su equipo:

... De lo contrario la educación especial puede ponerse al servicio de fomentar el dispositivo de totalización para que allí nada cambie: que lo común se mantenga intocable en vez de producir un corte, y ensanchar los límites de lo común. Este posicionamiento de la educación especial —en lugar de “revolver” transformando, creando— lo que logra es fijar, reproduciendo lo mismo cada vez, quedando ubicada como espacio educativo de desecho, ese lugar al que no se quiere llegar, que aparece devaluado/desvalorizado hasta por el mismo colectivo docente... (2017: 4).

Se vienen construyendo de este modo representaciones acerca de ambos subsistemas como espacios discontinuos, segregados, estáticos sin posibilidad de revisarse ni modificarse conforme a los sujetos que los habitan ni a los contextos sociales. Por otro lado, un énfasis en ciertos contenidos de enseñanza y determinadas modalidades o estrategias clásicas dentro de la escuela (común); complejiza aún más la construcción de esta “escuela única” que obliga a “adecuar” (al otro/a) con la mirada puesta sobre la educabilidad de los sujetos (Baquero, 2001). Estas representaciones que

impulsan normativas específicas que se contrastan con las normas que regulan la vida cotidiana en las escuelas otorgan a la escuela común el lugar de alojamiento, y a la educación Especial, la responsabilidad de la adecuación de los sujetos a esa práctica. Las articulaciones resultan ser prácticas exclusivamente relacionadas con los actores intervinientes, sin demasiadas regulaciones ni apoyos que hagan que estas sean sistemáticamente cuidadas y fortalecidas. Es así que la educación inclusiva como derecho es establecida desde el Estado, pero asegurada por las instituciones y sujetos que llevan adelante la experiencia educativa.

Nuestro trabajo apunta a revisar estos supuestos propiciando un diálogo necesario entre ambas modalidades: en este caso, educación Primaria común y Especial, sobre la base de la concepción de la educación inclusiva como *la única educación posible*. Desde allí y a partir de la reformulación de los supuestos que la entienden solo y exclusivamente como alojamiento de los sujetos en la escuela común, proponemos comprender que la educación implica ir al encuentro del otro. Otro diferente en lo que concierne a la brecha generacional y social, otro diferente por la diversidad de experiencias y saberes, otro diferente por la diversidad lingüística. Para que la educación inclusiva sea posible, debe existir al menos el deseo de encontrarse con el otro para propiciar una educación que sencillamente apunte al “estar juntos”. Este encuentro, esta unión, implica pensar en alojar al otro y, simultáneamente, habitar un espacio común. Nuestra perspectiva se sitúa en el enfoque sociocultural como marco teórico que sustenta la concepción de aprendizaje ligado especialmente a la interacción social y mediación instrumental, entendiendo que desarrollo y aprendizaje son posibles a partir de aproximaciones sucesivas a los objetos de la cultura en el contexto de la participación y apropiación de los instrumentos que ella

provee. Participar implica estar acompañado por otros de diversas maneras y apropiarse, de forma más o menos pertinente, de aquello que —en este caso— la escuela tiene para dar, los otros tienen para dar y cada uno tiene para dar. No se trata de un individuo auxiliado, sino de un sujeto en situación (Baquero, 2006).

Para revisar y propiciar este encuentro, registramos una experiencia pedagógica muy potente que aborda la pregunta del estar juntos a partir de la existencia (no solo la presencia) del otro (Skliar, 2017). Este encuentro lo hemos instalado en las agendas de las instituciones educativas de nivel Primario de un distrito escolar de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y algunas escuelas primarias de modalidad especial de la misma ciudad revisando formatos, agrupamientos y saberes.

Nuestra experiencia acerca de la diversidad

Las prácticas educativas propiciadas a partir del cambio de paradigma que reconoce a la educación Especial regida por el principio de la inclusión educativa han variado respecto del enfoque fundacional.

El formato que inauguraron las prácticas de integración ha sido el de la “salida” de los y las docentes de educación Especial de las instituciones en las que venían desarrollando sus tareas hacia las escuelas de educación común:

- Algunas prácticas consisten en acompañar estudiantes con discapacidad que, por sus logros en la escuela especial, es posible —a partir de algún criterio siempre muy arbitrario pero ligado a la lógica de la escuela común— su inclusión en las escuelas comunes.

- Otras implican que ciertos docentes acompañen niños que, matriculados en las escuelas comunes, eran —en otros contextos y desde ciertos paradigmas— posibles destinatarios de la educación Especial por considerar que se beneficiarían con una trayectoria integral en las escuelas de dicha modalidad. A partir de ciertas normativas, se les ha retenido en la escuela común ofreciendo una educación que “es especial” acompañando sus trayectorias escolares.
- Algunas, muy ligadas a ciertos dispositivos particulares (maestros/as de apoyo pedagógico, por ejemplo), implican intervenciones que acompañan a grupos de estudiantes y a docentes de los niveles educativos (especialmente en el nivel Primario) propiciando ambientes inclusivos.
- Algunas veces, las escuelas de educación Especial han ofrecido y ofrecen propuestas de acompañamiento en sus sedes con el fin explícito de enriquecer y fortalecer los aprendizajes escolares logrados en las escuelas comunes.

Estas prácticas conviven en la actualidad. Como se señaló algunas veces, las instituciones educativas de donde provienen los docentes que realizan los acompañamientos de niños y niñas con discapacidades y/o restricciones en las escuelas comunes, ofrecen espacios en contraturno a la escolarización común. Especialmente, aquellas que requieren del aprendizaje de ciertos contenidos y habilidades vinculados a la vida dentro de la comunidad para las personas con discapacidades sensoriales: conocer otras lenguas (Lengua de Señas Argentina, LSA, por ejemplo), interactuar con niños con situaciones vitales semejantes, adquirir

herramientas informáticas específicas o sistemas de escritura diferentes (lectores de pantalla, Braille), u otros elementos como el bastón blanco para las personas que no ven. Estos niños/as, entonces, participan de experiencias en y desde ambas instituciones, comparten comunidades diversas y forman parte de grupos escolares también diferentes. En todos los casos son alojados como estudiantes. Esto nos llevó a pensar en la inclusión como lugar de encuentro, no solo de sujetos sino también de instituciones. Para ello, nos propusimos producir condiciones para generar diálogos genuinos e instancias de encuentro compartido entre los diferentes actores de las instituciones. En este sentido, el vínculo favorecedor entre autoridades, docentes y grupos de alumnos visibilizó la articulación como una práctica necesaria, planificada y continua que es preciso desarrollar. Esta articulación debe ser mediada por formatos que legitimen las escuelas como espacios de transmisión intencional de culturas.

La World Wide Web nos une

Los límites del aula y del tiempo escolar comienzan a delinarse lentamente, cada vez más difusos, albergando niños y adultos que, barrados por las tecnologías participan, más o menos activamente, en un mundo transformado por ellas en las últimas dos décadas. Niños y adultos que viven en un espacio ambivalente, físico-virtual, pero que al ingresar al ámbito escolar parecieran escindirse, interactuando dentro de los límites espaciales y temporales que establecen el aula y el timbre del recreo.

En el ciberespacio no solo es posible encontrarse, sino también sentir, jugar, comunicarse, informarse, expresarse. La representación de lo real contiene al mundo físico y al

virtual, ambos son percibidos como una continuidad, y no como una suma de experiencias (Milgram y Kishino, 1994). Nos resulta relevante proponernos generar ambientes virtuales accesibles a todos los estudiantes para que, a través de ellos, puedan acercarse a prácticas sociales propias de la cultura digital.

Con las tecnologías de que disponemos en las escuelas, podemos intercambiar información, establecer comunicaciones en tiempo real o diferido y, si quisiéramos, compartirlas en la web. Pueden ser puentes de comunicación entre grupos de alumnos y de docentes de diferentes instituciones, que serán tantos, tomarán tantas formas y tendrán determinadas extensiones y singularidades de acuerdo con la propuesta que se planifique y los convoque.

Revisando los espacios web institucionales

Pensar el ciberespacio como un lugar de encuentro real exige problematizar las propuestas escolares que lo convoquen asumiendo los esfuerzos necesarios, pero también posibles, para mejorar la accesibilidad a los entornos digitales utilizados. Para ello, hemos puesto el foco en dos lugares del ciberespacio que suelen reunir a nuestras comunidades educativas: los blogs y sitios web institucionales y la radio en línea.

Blogs y sitios web institucionales



Logo de accesibilidad. El logo de accesibilidad web (nivel 1) fue diseñado por Ana Laura Califa, miembro de la Dirección Operativa de Incorporación de Tecnologías (InTec).

Todas las escuelas primarias comunes del Distrito Escolar (DE) 20° y la supervisión escolar tienen espacios web institucionales administrados por agentes de sus mismas instituciones. Pensar en mejorar la accesibilidad a ellos representó un desafío que decidimos abordar colaborativamente entre directoras, docentes, asesores y facilitadores pedagógicos de tecnologías de escuelas comunes y especiales. Durante este recorrido, tuvimos que reconocer nuestros límites en este camino a la accesibilidad web que estábamos inaugurando: no contábamos con especialistas ni con el tiempo necesario para transformar nuestros blogs en formatos cien por ciento accesibles. El resultado de esta comisión de trabajo² fue establecer una serie de pautas de accesibilidad³ tomadas de la Web Accessibility Initiative (WAI) del World Wide Web Consortium (W3C)⁴ para considerar en cada publicación de los blogs escolares, que nos aseguraban un nivel 1 de accesibilidad de acuerdo con estándares internacionales.

2 Proyecto de accesibilidad web disponible en <https://docs.google.com/document/d/1VkJ5BA7XrAYkGomg7CCz2mYb9yp0neCyB0QxNqrwYiHl/edit#>

3 Pautas de accesibilidad para blogs y sitios web disponibles en <https://docs.google.com/document/d/1VkJ5BA7XrAYkGomg7CCz2mYb9yp0neCyB0QxNqrwYiHl/edit#heading=h.h6q2ducluubi>

4 Estándares de accesibilidad disponibles en <https://www.w3.org/WAI/standards-guidelines/es>

Radio online #RadioDE20

Desde el año 2017 se lleva adelante una propuesta radial consistente en, por un lado, ofrecer a los docentes que la eligen como estrategia de enseñanza distintos espacios de intercambio de saberes y capacitaciones, y, por otro lado, brindar a los niños y niñas un espacio para ser escuchados. Articula con la Defensoría del Público de Servicios de Comunicación Audiovisual trabajando en la formación docente tanto en formatos escolares radiofónicos como en la promoción de los derechos de comunicación de niños, niñas y adolescentes establecidos en la Convención de los Derechos del Niño y se ajusta a la Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (2005). Las transmisiones se realizan por *streaming*;⁵ los alumnos pueden escucharlas y mirarlas desde las escuelas, y las familias, por sus teléfonos celulares o computadoras. En 2019 elaboramos un nuevo formato radial multimedia accesible para personas sordas.

El lugar de la palabra y la lengua de señas⁶



Taller de cultura sorda.

5 Difusión de audio y video en vivo a través de computadoras conectadas a Internet.

6 Todas las imágenes del encuentro de cierre fueron obtenidas por Martín Rodríguez, miembro de InTec.

Desde su comienzo, uno de los pilares del proyecto fue el encuentro entre alumnos/as sordos/as (de las escuelas bilingües de sordos) y sus pares oyentes, entre docentes sordos y oyentes. Eran niños y adultos hablantes de la LSA, inmersos en la cultura escolar de la escuela Primaria y la cultura sorda de la comunidad lingüística de la que participan.

A este encuentro se sumaba el desafío de proponer las actividades en dos grupos, donde había alumnos hipoacúsicos incluidos en las escuelas de modalidad común, con nulo contacto con la escuela de sordos, ni con pares y adultos sordos, ni con la LSA.

Las escuelas para alumnos/as sordos/as públicas, pertenecientes al Área de Educación Especial en CABA consideran a la LSA la principal lengua de la escuela, la de los intercambios cotidianos y del acceso a los conocimientos. El español se dimensiona como una segunda lengua, que diferencia las modalidades escrita y oral.

Tal como cita el Diseño Curricular del Nivel Primario en la CABA:

... la educación primaria tiene como finalidad garantizar el acceso a saberes, prácticas y experiencias culturales relevantes para la realización integral de las personas; brindar los saberes y experiencias necesarias para que los niños puedan ejercer diferentes maneras de participación en una sociedad democrática y formarse como ciudadanos; promover el desarrollo de la personalidad, el pensamiento crítico, la solidaridad social y el juicio moral autónomo incrementando en los alumnos la capacidad de conocerse, de conocer el mundo y producir cambios (2004: 23).

Desde esta perspectiva, la LSA garantiza la inclusión de los alumnos y alumnas sordos/as, ya que les posibilita el

acceso a los saberes escolares mediados por su lengua natural. Se trata de una lengua cuya estructuración se manifiesta por la modalidad viso-gestual, pero que tiene la misma estructuración lingüística, los mismos principios de organización y las mismas propiedades que las lenguas habladas.

La sordera/hipoacusia afecta, parcial o totalmente, la discriminación y comprensión del contenido sonoro del entorno físico y, por tanto, la adquisición de las lenguas orales por vía auditiva. La lengua natural de estos niños es una lengua de señas, una lengua completamente distinta e independiente del español. A este componente lingüístico se suma la dimensión de la socialización de los niños sordos: la mayoría tiene padres oyentes y su identificación con referentes sordos adultos dependerá del grado de inclusión a la comunidad sorda que se haya facilitado. La escolarización se presenta, entonces, como un proceso fundamental en la formación de sujetos a quienes se les reconoce el derecho a desarrollar su lengua primera (LSA, en nuestro caso), construir su identidad y participar de la sociedad como ciudadanos bilingües e interculturales.

Los alumnos para los que el español es lengua segunda (L2) son aquellos cuya lengua primera (L1) es otra distinta del español, y por lo tanto necesitan de atención y apoyo especial para desarrollar todo su potencial en el sistema escolar.

Pensamos a los/as alumnos/as sordos/as como alumnos hablantes de lenguas distintas del español. Esta situación, la de describir a los alumnos en su condición de hablantes de otras lenguas, debería considerarse como un recurso con el que trabajar, y no como una deficiencia por compensar.

La situación y las características de los alumnos hablantes de lenguas distintas del español (inmigrantes, comunidades originarias y niños sordos o hipoacúsicos) impactan en el proceso cultural y lingüístico que supone interactuar con nuestro sistema escolar y participar significativamente en él.

Estos alumnos también necesitan que sus lenguas maternas o de herencia y sus culturas sean respetadas, como también que su proceso de adquisición del español sea acompañado con prácticas adecuadas.

Como señalan varios autores, el objetivo del modelo bilingüe-bicultural es crear una identidad bicultural confortable al permitir al niño sordo desarrollar sus potencialidades dentro de la cultura sorda y aproximarse a través de ella a la cultura oyente. Dicho modelo considera, pues, la necesidad de incluir dos lenguas y dos culturas dentro de la escuela en dos contextos diferenciados, es decir, con representantes de ambas comunidades desempeñando en el aula roles pedagógicos. Esa posibilidad educativa para los/as alumnos/as sordos/as (de nivel Inicial y Primario), una escuela que crea condiciones bilingües de aprendizaje y enseñanza, solo es posible en la escuela de sordos.

Es así que uno de los objetivos de los Encuentros entre Escuelas es poner la LSA y la cultura sorda en el centro de la escena generando intercambios que permitan compartir, desde el bilingüismo, saberes y experiencias. Dentro de este marco, se proponen actividades compartidas entre alumnas/os, docentes, directivos, supervisoras, que pongan en juego diversos modos de mirar, sentir, aprender y tomar la palabra como constructores activos de espacios escolares inclusivos reales y posibles.

La hospitalidad supone recibir al otro despojándonos de preguntas y de etiquetas, recibéndolo tal y como es, abierto a su novedad; es, en palabras de Carlos Skliar, "...ese gesto antiguo pero muchas veces olvidado que significa recibir al otro sin imponerle condiciones, dejándolo venir con sus dones y sus carencias, aceptándolo en su especificidad" (2008: 27).

La experiencia del III Encuentro de Escuelas

A lo largo del ciclo lectivo y durante tres años previos, fuimos generando oportunidades para producir encuentros y aprovechar estas articulaciones entre pares de escuelas (especial y común).

Buscamos articular, principalmente, entre aquellas instituciones que alojan y/o acompañan la trayectoria escolar de los mismos niños y niñas con alguna discapacidad o restricción permanente. Se sumaron instituciones primarias comunes que, sin tener alumnos con proyectos de integración, se sintieron convocadas por distintas razones.

La consigna general fue que las conducciones gestionaran las condiciones necesarias para que las/los docentes de ambas escuelas pudieran planificar y desarrollar las actividades virtuales (por pares de escuelas, una de modalidad común y otra especial) que tendrían un cierre con un encuentro presencial en la escuela común. Estos encuentros estarían mediados por el arte, el juego, algunos contenidos culturales, otros disciplinares y, en particular, por las tecnologías digitales.

Los encuentros entre instituciones también se celebraron con dos jornadas generales anuales: una virtual que consistía en un programa de radio,⁷ y otra física o presencial, en las que interactuaron más de trescientos alumnos/as de las dieciséis escuelas participantes.

En el encuentro presencial de cierre⁸ se realizaron simultáneamente ocho talleres en los cuales se combinaron múltiples saberes, dos lenguas y formatos accesibles a través de diferentes propuestas: iniciación al ajedrez, arte,

7 Primer programa accesible para personas sordas disponible en <http://soydel20.blogspot.com/2019/06/transmision-de-radio.html>

8 Encuentro de cierre III Encuentro de Escuelas. Publicación disponible en <http://soydel20.blogspot.com/2019/07/celebrando-el-encuentro.html>.

cultura sorda, juegos matemáticos, robótica, realidad aumentada (“Exploradores del Espacio”) y seguridad en internet (“Guardianes Digitales”). El aspecto central al planificar tanto las actividades presenciales como las virtuales fue el valor de pensar formatos accesibles, centrados en los aportes de cada uno para garantizar derechos y oportunidades a todos y todas. El rasgo de estas acciones es la celebración de la diversidad en todos sus sentidos.

La elección de estos talleres como escenario del encuentro tiene que ver con el contenido que proponemos, aquello que tenemos para dar como adultos y educadores para hacer posible el encuentro y la inclusión. Se trata de habilitar, desde la planificación conjunta de los docentes, la posibilidad de participar en la construcción de un saber pedagógico accesible a todos tanto desde el contenido como desde la forma. Esto construye inclusión en el sentido de que proporciona a los docentes un modo de acercarse a todos los niños, tanto a sus alumnos como a los que no lo son. Así, se trata de entender la educación como un acto de donación intergeneracional y la escuela especial como escenario, continente y contenido.

Desde esta posición acudimos a un concepto que puede ser fértil para comprender el tipo de saber al que aludimos cuando pensamos en estas experiencias como fundadoras de aprendizajes compartidos. Este es el concepto de “saber sensible” (Casal, 2018) que, al situarse en el campo de la experiencia, resiste cualquier definición. Aun así, podríamos caracterizarlo como aquel que —estando disponible ante una urgencia— se crea de forma conjunta, recuperando los saberes históricamente construidos en torno a esa situación; un saber sujeto a agentes, pero no sujetado a ellos; un saber que probablemente impulse y sea impulsado por haceres y pensares colectivos. Sería un saber que se sustrae de lo habitual, necesariamente, pero que no lo ignora y lo

contiene. Es un saber que nos implica —no solo se aplica— a una acción, más bien a una praxis que es ética.

Así, los lenguajes del arte, de las nuevas tecnologías, del juego y de ciertas disciplinas escolares que se vuelven accesibles a todos son áreas de conocimiento que se constituyen en objetos mediadores del encuentro de escuelas.

A esta serie de acciones conjuntas las llamamos “Encuentros de Escuelas”. Esa experiencia es la que relatamos en este trabajo con el fin de hacer pública una posición, una ética ante los “usos habituales” de la inclusión que simplifican esa práctica.

Un cierre que abre

Para finalizar, queremos dejar expresados cuáles han sido los sentidos centrales que estructuran este trabajo, que no es más que lo que nos llevó a escribir y hacer comunicable esta experiencia, documentando narrativamente aquello que nos atravesó y nos permitió hacer público este saber. Lo que dejamos son algunas ideas para seguir pensándolo:

- La inclusión educativa implicaría más que incorporar en las aulas de escuelas comunes a sujetos con alguna restricción o discapacidad permanente. Exige pensar en alojar al otro en espacios y tareas compartidos.
- Fue necesario crear instancias de diálogo y de “encuentro” entre las instituciones para generar mejores contextos inclusivos que se distanciaron de la concepción de escuelas comunes y especiales como dos subsistemas. Es un reto para la educación especial y “común” como modalidades del mismo nivel.

- Las formas o formatos deben contemplar la accesibilidad como principio reconociendo lo común y lo diverso.
- El ciberespacio forma parte de una “realidad mixta” de los sujetos en la cual es posible encontrarse y tener experiencias significativas. Contiene barreras diferentes de las del espacio físico.
- Así como todos los niños y niñas pueden aprender, todos los docentes, más allá de su saber/formación básica específicos, pueden colaborar en la construcción de un ambiente escolar inclusivo e intervenir en algunas situaciones puntuales con empatía y sensibilidad.
- Las actividades compartidas por grupos de niños oyentes y sordos en espacios accesibles para todos permiten a unos y a otros aproximarse a la cultura sorda y a la cultura oyente. Este intercambio favorece las condiciones de inclusión en esos mismos grupos de las escuelas comunes que alojan niños sordos e hipoa-cúsicos.

Este trabajo nos invita a pensar la educación Especial como nos desafían Favella *et al.*:

... en tanto campo complejo que atraviesa como modalidad todos los niveles del sistema educativo, nos permite (y obliga) a interpelar los modos de intervención de “lo común” y “lo especial”, abriéndonos a la posibilidad de pensarla como perspectiva orientada a crear condiciones de enseñanza y aprendizaje. (2017: 3)



Taller de robótica.



Taller de seguridad en Internet.



Taller de arte.

Bibliografía

- Aguilar Montoya, G. (2004). *Del exterminio a la educación inclusiva: una visión desde la discapacidad*. V Congreso Educativo Internacional "De la educación tradicional a la educación inclusiva". Ciudad de México, Universidad Interamericana.
- Baquero, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha. En *Cuaderno de Pedagogía Rosario*, año IV, núm. 9, pp. 71-85. Rosario, Laborde.
- (2006). Del individuo auxiliado al sujeto en situación. Algunos problemas en los usos de los enfoques socioculturales en educación. En *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, vol. 16, pp. 123-151. En línea: <<https://www.redalyc.org/pdf/3845/384539798006.pdf>> (consulta: 21-07-2020).
- Casal, V. (2018). *Políticas públicas y prácticas de inclusión educativa en el nivel Primario*. Tesis de Maestría en Psicología Educacional. Directora Silvia Dubrovsky. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires. En línea: <https://www.academia.edu/36332896/TESIS_DE_MAESTRIA> (consulta: 03-09-2019).
- Favella, O. et al. (2017). "Pedagogías e itinerarios de vida...". *Propuestas para el Trabajo Participativo del Equipo Psicosocioeducativo Central 3*. XXII Congreso Pedagógico de UTE "Soberanía pedagógica, memorias, identidades, comunidades, territorios". En línea <https://educacionute.org/wp-content/uploads/2018/05/favella-y-otras_pedagogas-e-itinerarios-de-vida.pdf> (consulta 01-09-19).

- Milgram, P. y Kishino, F. (1994). A Taxonomy of Mixed Reality Visual Displays. En *IEICE Transactions on Information Systems*, vol. E77-D, núm. 12. En línea: <https://cs.gmu.edu/~zduric/cs499/Readings/r76JBo-Milgram_IEICE_1994.pdf> (consulta 30-06-19).
- Parrilla Latas, A. (2002). Acerca del origen y el sentido de la educación inclusiva. En *Revista de Educación*, núm. 5, pp. 11-29. Sevilla, Universidad de Sevilla.
- Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante. Cinco lecciones para la emancipación intelectual*. Buenos Aires, Del Zorzal.
- Secretaría de Educación GCBA. (2004). *Diseño Curricular para la Educación Primaria Común*.
- Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina. (2005). Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes 26061. En línea: <<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/110000-114999/110778/norma.htm>> (consulta 21-07-2020).
- (2006). Ley de Educación Nacional 26206. En línea: <<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>> (consulta 21-07-2020).
- Skljar, C. (2008). *El cuidado del otro*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación. En línea: <<http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/89916/EL000780.pdf?sequen-ce=1>> (consulta: 30-06-2019).
- (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Buenos Aires, Noveduc.

Bibliografía de consulta

- Banfi, C. (dir.). (2017). *Guía para la inclusión de alumnas y alumnos hablantes de lenguas distintas del español en las escuelas de la Ciudad*. Buenos Aires, Gerencia Operativa de Lenguas en la Educación (GCBA). En línea <https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/elsi-guia-docentes_web_0.pdf> (consulta: 21-07-2020).
- Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional. En *Perfiles Educativos*, Tercera Época, vol. XXIV, núm. 98, pp. 57-75. Ciudad de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. En línea: <<https://www.redalyc.org/pdf/132/13209805.pdf>> (consulta: 21-07-2020).

- Ruggiero, F. (comp.). (2014). *Una mirada transversal de la sordera*. Buenos Aires, COPIDIS-GCBA. En línea https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/una_mirada_transversal_de_la_sordera_copidis.pdf (consulta: 21-07-2020).
- Skliar, C., Massone, M. I. y Veinberg, S. (1995). *El acceso de los niños sordos al bilingüismo y al biculturalismo*. En *Ecos Fonoaudiológicos*, núm. 2, pp. 32-50. Buenos Aires.

Enseñar en el contexto digital

Entre la necesidad, los problemas y los desafíos

Guadalupe Álvarez

*Las nuevas tecnologías se han convertido
en un problema educativo, un desafío, una
oportunidad, un riesgo, una necesidad...*

Nicholas Burbules y Tomas Callister (2001)

Introducción

Durante la IV Jornada de Educación y Psicopedagogía, que se realizaron en diciembre de 2019, comencé la exposición con un interrogante: ¿por qué considerar las tecnologías digitales e interactivas en las prácticas de enseñanza? En su momento, imaginé que esa podría ser una de las preguntas que se formulaba un docente (o varios) frente a las exigencias estatales, institucionales y sociales de usar tecnologías en las clases. Hoy, en mayo de 2020, frente a la inesperada situación a la cual nos enfrenta la pandemia derivada de la enfermedad por coronavirus, las respuestas que en su momento propuse —e incluso el mismo interrogante— parecerían perder fuerza en tanto el uso de tecnologías digitales se vuelve indispensable. Los Estados proponen el aislamiento social, preventivo y obligatorio con el objetivo de proteger la salud pública, lo cual supone, entre otras medidas, la suspensión de la mayoría de las actividades públicas, incluidas las clases en todos los niveles educativos. Así, los docentes y los estudiantes, como no pueden

compartir la presencialidad, desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje en la virtualidad. Esta situación resulta muy complicada por diferentes motivos; entre ellos, se puede destacar que no todos los docentes y los estudiantes cuentan con los dispositivos ni el acceso necesarios o, aun teniendo estos recursos, carecen de los conocimientos para el manejo de los artefactos y las aplicaciones tecnológicas con fines educativos. En este sentido, se visibiliza que muchos docentes no cuentan con suficiente capacitación (o no han sido directamente capacitados) para diseñar sus clases de manera virtual.

En función de este difícil panorama, pensé inicialmente que podría ser más significativo modificar el interrogante planteado en las jornadas a fin de formular preguntas del tipo “¿Cómo diseñar una clase virtual?”, cuyas respuestas permitan ofrecer instructivos o consejos para los actores del campo educativo. Sin embargo, con una mirada rápida a la multiplicidad de contenidos que han sido generados a partir de la suspensión de las clases, se advierte que, en relación con ese interrogante, se han producido (y se siguen produciendo) valiosas contribuciones. Decidí, entonces, recuperar mi interrogante inicial porque creo que las respuestas que en su momento di pueden representar un aporte que dote de sentido a las formas en las cuales nos vemos condicionados a desarrollar la enseñanza en la actualidad. Además, estas respuestas pueden llevar a pensar en las posibilidades (y la importancia) de recuperar las experiencias vividas en la virtualidad cuando se restablezcan las instancias de formación presencial.

En este texto, entonces, compartiré una serie de argumentos por los cuales creo que es importante (y, a esta altura, inevitable) establecer un diálogo entre las tecnologías digitales, comúnmente llamadas *tecnologías de la información y la comunicación* (TIC), y los saberes pedagógicos, didácticos

y disciplinares involucrados en las prácticas de enseñanza. Para ello, en primer lugar, describiré las tecnologías digitales, así como las transformaciones que han producido en la sociedad y la cultura. En segundo lugar, presentaré una serie de argumentos por los cuales creo que es necesario considerar las TIC en situaciones de enseñanza. Finalmente, expondré una breve conclusión derivada de los argumentos planteados.

De las tecnologías digitales a la cultura digital

Actualmente, las TIC están cada vez más presentes en las diferentes esferas de la vida humana. En los últimos años, se han multiplicado tanto los dispositivos electrónicos (*e. g.* computadoras, celulares, *notebooks*, *e-readers*) como las aplicaciones y los programas informáticos (*e. g.* blogs, wikis, redes sociales). En este sentido, ha sido significativo el desarrollo de internet y, particularmente, el pasaje de la web 1.0 a la web 2.0. Con la llamada web 1.0, solo una pequeña cantidad de personas produce contenidos diseñando y creando sitios web para un gran número de lectores. Con el advenimiento de la web 2.0, que se populariza a partir de aplicaciones como Wikipedia, YouTube y Facebook, se producen cambios importantes en relación con internet: se desarrollan modelos de programación sencilla y gratuita; decrece el pago por versiones actualizadas de *software*; se transforma la red en una plataforma de trabajo; se fortalece la participación activa de los usuarios, quienes dejan de ser solo lectores-consumidores para transformarse en productores de contenidos (Cobo Romaní y Pardo Kuklinski, 2007).

Estos cambios ponen de relieve que la omnipresencia de las TIC no implica, exclusivamente, la cantidad y diversidad

de artefactos y sus dimensiones técnicas, sino también las prácticas y las representaciones humanas que se ven transformadas por la llegada de estas tecnologías. Desde su surgimiento, las TIC se emplean para la realización de infinidad de acciones (por ejemplo, buscar información y redactar un texto), que con anterioridad se llevaban a cabo recurriendo a otros instrumentos (entre ellos, lápiz y papel), que en general no han desaparecido, sino que conviven con las “nuevas” tecnologías. De hecho, como explican Inés Dussel y Luis Alberto Quevedo (2010: 22), existe una “ecología de los medios en la cual conviven aparatos y prácticas diferentes”; por lo que “ningún medio desaparece cuando irrumpen los nuevos [...] ningún medio ‘viejo’ permanece igual cuando se mezcla, fusiona o combina con los nuevos”. En este sentido, como plantea Henry Jenkins (2006), los viejos y los nuevos medios interaccionan de formas cada vez más complejas.

Frente a este panorama, resulta relevante analizar las particularidades de las TIC, aquellas características que las diferencian de las tecnologías previas y que generan transformaciones en las diversas esferas de la vida humana.

Una característica fundamental es la *digitalización*, que, de acuerdo con Pierre Levy (2007), se define como un proceso por el cual una información (texto, imagen, sonido) es traducida a dígitos. La información digitalizada puede ser tratada en forma automática, con un grado de finura casi absoluto, muy rápidamente y a una gran escala cuantitativa. Por esta razón, la digitalización de la información habilita, a su vez, tres características muy distintivas de las “nuevas” tecnologías: la multimedialidad, la hipertextualidad y la interactividad (Scolari, 2008).

El término *multimedialidad* se concibe, por un lado, como la combinación de diferentes códigos de representación (palabras, imagen, sonido, movimiento) en un mensaje.

Así, un libro incluye texto e imagen, y las realidades virtuales combinan palabra, imagen, sonido y movimiento. Por otro lado, y atribuyendo a “media” el sentido de “medios masivos” (radio, televisión, cine, etcétera), se habla de *multimedia* cuando un mismo mensaje circula por diferentes medios: “cuando, por ejemplo, la salida de una película da lugar simultáneamente a la puesta a la venta de un videojuego, a la difusión de la serie televisada, de camisetas, de juguetes” (Levy, 2007: 50).

El *hipertexto digital* se refiere una estructura de base informática para organizar información que hace posible la conexión electrónica de unidades textuales a través de enlaces dentro de un mismo documento o con documentos externos de la Web (Pajares Tosca, 2003). Los enlaces hipertextuales le abren al lector la posibilidad de vincular de manera rápida un texto con otros o fragmentos textuales entre sí. Desde el punto de vista del lector, e incluso más allá de los enlaces establecidos por los autores en sus textos, no todos los recorridos hipertextuales implican el mismo tipo de compromiso cognitivo con el contenido: algunos usuarios navegan por los documentos sin establecer asociaciones fuertes entre los datos; otros, en cambio, saltan de enlace en enlace a fin de buscar una información precisa; finalmente, unos pocos realizan un tipo de lectura más activa y constructiva, que Burbules y Callister (2001) llaman *hiperlectura*. Los hiperlectores son capaces de comprender de manera crítica la organización hipertextual que se les presenta, de intervenir activamente en función de sus propias búsquedas y lecturas, y de crear patrones de asociación novedosos entre elementos, redefiniendo así la forma de comprenderlos.

En este sentido, la hipertextualidad está estrechamente ligada con la *interactividad*, concepto que se vuelve relevante cuando aparecen la mayoría de las tecnologías digitales,

que permiten interactuar interpersonal, grupal o masivamente (Scolari, 2008). La interactividad puede establecerse entre personas y medios tecnológicos, o solo entre personas, lo que va configurando redes de usuarios como lo que sucede en Facebook, Instagram o en LinkedIn.

Las tecnologías digitales y sus características dan lugar a un conjunto de procesos socioculturales que articulan la cultura digital (Deuze, 2006; Jenkins, 2006, Levy 2007).

La *cultura digital* involucra “un conjunto de valores, prácticas y expectativas acerca de la manera en que las personas se comportan e interactúan en la sociedad en red” (Deuze, 2006: 70). De acuerdo con Jenkins (2006), mientras que, en el pasado, cada medio (diario, radio, televisión, etcétera) tenía sus funciones, mercados y regulaciones, con el advenimiento de las tecnologías digitales, esta lógica se altera y un mismo contenido fluye por canales diferentes y asume formas diversas en la recepción. Por ejemplo, el contenido vinculado a un acontecimiento social novedoso circula por la prensa impresa y digital, pero también por la radio y las redes sociales. En relación con ello, Jenkins plantea el concepto de *convergencia mediática*, haciendo referencia al flujo de contenido a través de diversas plataformas y aplicaciones digitales, lo cual depende fundamentalmente de los usuarios; a la cooperación entre diferentes industrias mediáticas; y al comportamiento migratorio de las audiencias mediáticas. Según Jenkins (2006), los cambios suscitados por la convergencia mediática pueden tener implicancias en nuestra manera de aprender, trabajar y participar en el proceso político y conectarnos con otras personas de todo el mundo.

En relación con estos cambios, José van Dijck (2010) observa que los medios sociales de diferente tipo (sitios de red social, sitios dedicados al contenido generado por usuarios o sitios de mercadotecnia o comercialización) representan

no solamente plataformas que potencian las redes humanas (entramados de personas interconectadas con valor social), sino también sistemas automatizados que diseñan y manipulan conexiones reduciendo a algoritmos las relaciones entre personas, cosas e ideas. En línea con estas concepciones, los servicios que brindan los medios sociales pueden resultar tanto grandes empoderadores que permiten, por ejemplo, convocar a una marcha masiva contra la violencia de género, como perturbadores modos de explotación en tanto, entre otras acciones, grandes empresas como Facebook tienen acceso a datos personales de los usuarios. En definitiva, en las mismas plataformas que se disfruta la sociabilidad, también se explotan las actividades sociales desarrolladas en línea a cambio de ganancias económicas.

Las tecnologías digitales y la cultura digital interpelan todas las prácticas humanas, incluidas las que aquí interesan: las prácticas de enseñanza.

Algunos motivos para considerar las TIC en la enseñanza

Partiendo del contexto tecnológico recién descrito, en este apartado propongo algunos argumentos que fundamentan, desde mi punto de vista, la importancia de considerar las TIC en la enseñanza. Estos argumentos se vinculan con: los recursos y las tendencias innovadoras para la enseñanza y el aprendizaje, el perfil tecnológico de los estudiantes y los contenidos por enseñar.

Los recursos digitales y las tendencias innovadoras

Los recursos para el aprendizaje que surgen en el actual contexto tecnológico, así como las tendencias innovadoras

de formación que involucran el uso de este tipo de recursos representan un buen motivo para inaugurar el diálogo entre las TIC y la enseñanza.

Entre los recursos disponibles, se encuentran los llamados *objetos de aprendizaje* o *recursos abiertos de aprendizaje* (García y López, 2011), que son materiales que exponen y desarrollan contenidos, incluyendo en ocasiones actividades y estrategias de evaluación, y se brindan de manera abierta y gratuita para usos educativos. Se asume que el contenido puede ser reutilizado por docentes en diferentes contextos. Por ejemplo, los recursos disponibles en el portal Educ.ar sobre contenidos de diversas disciplinas en los distintos niveles educativos.

Por otra parte, se dispone de plataformas educativas (Moodle, por ejemplo), así como de programas y aplicaciones —de comunicación y relación, de creación, de publicación, de agregación y autogestión (García y López, 2011)— que, aun cuando no hayan sido creados con fines educativos, son recuperados para la formación. Pensemos, en este sentido, en los usos que se le han dado a Facebook o a WhatsApp en los recorridos formativos desplegados con tecnologías a partir de la pandemia y el consiguiente aislamiento social.

Es importante reconocer que los recursos mencionados forman parte del complejo entramado de la cultura digital y ponen en juego las características distintivas de las tecnologías digitales a las que nos hemos referido en el apartado 2 (*i. e.* multimedialidad, hipertextualidad e interactividad). Así, en caso de planificar el uso de este tipo de recursos en procesos de enseñanza y aprendizaje, conviene explorar sus características y funcionalidades, y ponderar su alcance en función de los contenidos por enseñar, los objetivos propuestos y las actividades diseñadas para lograrlos. Por ejemplo, los documentos compartidos en Google Docs disponen de funcionalidades específicas

para el desarrollo del trabajo grupal, a saber: edición con marcas visibles para el lector, inserción de comentarios, espacio para el intercambio entre los integrantes del grupo, historial de los cambios, entre las más importantes. En tareas que involucran producción textual, estas funcionalidades incrementan las posibilidades de reflexión sobre los problemas de escritura y de desarrollo de habilidades metacognitivas.

Además de nuevos recursos para la enseñanza y el aprendizaje, con las tecnologías digitales surgen tendencias en la educación que involucran el uso de este tipo de recursos. Entre ellas, se pueden mencionar los Cursos Abiertos Masivos en Línea (*Massive Open Online Course*, MOOC), los Entornos Personales de Aprendizaje (*Personal Learning Environment*, PLE) y el Aprendizaje en Redes Sociales (Adell Segura y Castañeda Quintero, 2010; Gros Salvat, 2011; Tecnológico de Monterrey, 2017).

Los recursos y las tendencias que surgen en el contexto tecnológico actual conviven, obviamente, con otro tipo de recursos y tendencias para la enseñanza y el aprendizaje. Así, como existe una ecología de medios, que supone la convivencia de viejas y nuevas tecnologías (Dussel y Quevedo, 2010), podríamos pensar en una ecología de recursos y tendencias en la enseñanza (Álvarez, González López Ledesma y Bassa, 2017), que implicaría una combinación, fusión o mezcla de una amplia variedad de recursos y tendencias.

El perfil tecnológico de los estudiantes

La importancia de considerar las TIC en las prácticas de enseñanza se pone en evidencia también cuando se exploran los actuales perfiles de los sujetos que aprenden. En este sentido, se ha sostenido que cualquier persona nacida

a partir de 1980, cuando las tecnologías digitales ya existían, es nativa de la lengua digital, que está basada en el uso de las computadoras, los videojuegos y el acceso a internet (Prensky, 2001). Así, se considera que las formas de conocimiento, interacción y aprendizaje de este grupo etario están indisolublemente determinadas por las tecnologías digitales. Sin embargo, esta conceptualización sobre los niños y jóvenes y su relación con las TIC ha sido cuestionada (Cabra y Marciales, 2009) debido a la asociación directa que establece entre habilidad tecnológica y edad sin sopesar otros factores que inciden en el desarrollo de dicha habilidad (dimensión socioeconómica, por ejemplo). En efecto, es claro que para algunos niños y jóvenes resulta sencillo y cotidiano usar TIC, mientras que para otros no lo es ya sea porque no disponen de dispositivos tecnológicos o porque, aun teniendo algún dispositivo, no cuentan con las competencias para aprovechar sus potencialidades. Solo asumiendo que diferentes perfiles digitales de los estudiantes pueden estar simultáneamente presentes en las aulas será posible que los docentes generemos prácticas de enseñanza pertinentes y significativas. De lo contrario, como nos advierte Maggio (2012: 23): “Cuando no hacemos ese reconocimiento, se genera un vacío entre los modos como nuestros alumnos conocen y pueden aprender y nuestras propuestas para favorecer que ello ocurra”. Paralelamente, si asumimos que no todos los estudiantes tienen el mismo acceso a las tecnologías ni cuentan con iguales oportunidades para desarrollar las competencias en TIC, “la democratización del conocimiento” es otro argumento (y muy relevante) para justificar la inclusión de tecnologías digitales en las prácticas de enseñanza (Lerner, 2011: 24-25).

Los contenidos de enseñanza

Considero que hay otro motivo igual o incluso más significativo que los anteriores para justificar la necesidad del diálogo entre las TIC y las prácticas de enseñanza, a saber: la actualización o la resignificación de algunos contenidos disciplinares en función del advenimiento de las tecnologías digitales, fundamentalmente en aquellas asignaturas que, en diferentes niveles educativos, se ocupan de la enseñanza de la lectura y la escritura, o bien recurren a estas prácticas aun cuando no sean el objeto de enseñanza fundamental.

Pensemos, en este sentido, en un contenido como “Buscar información a partir de criterios establecidos por el docente”, que aparece en diferentes diseños curriculares. Este contenido en la actualidad no puede ser pensado independientemente de dispositivos y aplicaciones digitales. De hecho, si proponemos la tarea de buscar información, es muy posible que los estudiantes exploren la red aun cuando en las consignas no se explicita que la búsqueda se realice en internet e incluso aunque se invite a leer materiales impresos. Por este motivo, como docentes, nos cabe la responsabilidad de formar a nuestros estudiantes en cómo hacer búsquedas en internet.

Además, hay contenidos disciplinares como “Comparar entre noticias dadas en la prensa gráfica impresa, los diarios digitales, los noticieros televisivos y los radiales” que implican directamente saberes vinculados con las tecnologías y la cultura digital.

En relación con lo anterior, y como explica bien Magadán (2013), el concepto de alfabetización que, hasta casi fines del siglo XX, refería a la enseñanza de las habilidades cognitivas básicas para leer y escribir, se modificó hacia 1980 para abarcar a todas las prácticas sociales en las cuales intervienen la lectura, la escritura y la oralidad. De hecho,

se ha vuelto necesario alfabetizar en medios, en general, y en medios digitales, en particular. Esto implica formar en aspectos técnicos y funcionales de las tecnologías digitales, pero también contribuir a desarrollar una mirada crítica sobre ellas, a fin de que se comprenda cómo se produce, circula y se consume la información, y cómo llega a tener sentido (Buckingham, 2008). En este sentido, sería necesario que los estudiantes comenzaran a reconocer, como hemos anticipado en el apartado 2, que, al acceder a las plataformas sociales, se conectan socialmente con amigos, familiares y conocidos, pero también brindan información que es transformada en datos de complejos algoritmos, en muchos casos con fines comerciales.

A modo de cierre

En este breve escrito, he intentado mostrar la importancia de las TIC en la enseñanza, así como la necesidad (y urgencia, agregaría) de propiciar un diálogo genuino entre los saberes tecnológicos, pedagógicos, didácticos y disciplinares de los docentes. Las ideas expuestas, si bien permiten iniciar ese diálogo, no agotan la compleja relación entre esos diferentes campos del saber.

A modo de cierre, quiero retomar la afirmación de Burbules y Callister (2001: 15) que introduje en el epígrafe completando su sentido con palabras de los propios autores: “para bien o para mal (o, como solemos decir, para bien y para mal) las nuevas tecnologías se tornarán —ya lo han hecho— indispensables para la práctica de la enseñanza”. Entiendo que estas afirmaciones muestran la importancia de los argumentos expuestos y, al mismo tiempo, nos obligan a plantear nuevos interrogantes y nuevos escritos.

Bibliografía

- Adell Segura, J. y Castañeda Quintero, L. (2010). Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje. En Roig Vila, R. y Fiorucci, M. (eds.), *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas* pp. 19-30. Roma, Marfil y Università degli studi Roma Tre.
- Álvarez, G., González López Ledesma, A. y Bassa, L. (2017). Apuntes para pensar la apropiación tecnológica en la enseñanza de la lectura y la escritura. En Cabello, R. y López, A. (eds.), *Contribuciones al estudio de procesos de apropiación de tecnologías*, pp. 227-239). Buenos Aires: Del Gato Gris.
- Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología*. Buenos Aires, Manantial.
- Burbules, N. y Callister, T. (2001). *Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías*. Buenos Aires, Granica.
- Cabra, F. y Marciales, G. (2009). Mitos, realidades y preguntas de investigación sobre los "nativos digitales": una revisión. En *Revista Universitas Psychologica*, vol. 8, núm. 2, pp. 323-338.
- Cobo Romani, C. y Pardo Kuklinski, H. (2007). *Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food*. Barcelona, Ciudad de México: Grup de Recerca d'Interaccions Digitals, Universitat de Vic. Flacso.
- Deuze, M. (2006). Participation, remediation, bricolage: Considering principal components of a digital culture. En *The Information Society*, vol. 22, núm. 2, pp. 63-75.
- Dijck, J. van (2010). *La cultura de la conectividad: una historia crítica de las redes sociales*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Dussel, I. y Quevedo, L. A. (2010). *VI Foro Latinoamericano de Educación; Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- García, I. y López, C. (2011). Los recursos de aprendizaje. En Gros Salvat, B. (ed.), *Evolución y retos de la educación virtual*, pp. 93-144. Barcelona, UOC.
- Gros Salvat, B. (ed.). (2011). *Evolución y retos de la educación virtual*. Barcelona, UOC.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture: Where old and new media collide*. Nueva York, NYU Press.

- Lerner, D. (2011). La incorporación de las TIC en el aula. Un desafío para las prácticas escolares de lectura y escritura. En Goldín, D., Kriscautzky, M. y Perelman, F. (coords.), *Las TIC en la escuela, nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas*, pp. 23-88. Ciudad de México, Océano Travesía.
- Levy, P. (2007). *Cibercultura*. Barcelona, Anthtopos.
- Magadán, C. (2013). *Enseñar Lengua y Literatura con las TIC*. Ciudad de México, Cengage Learning.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza*. Buenos Aires, Paidós.
- Pajares Tosca, S. (2003). *Literatura digital. El paradigma hipertextual*. Cáceres, Universidad de Extremadura.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 2: Do they really think differently? En *OntheHorizon*, vol. 9, núm. 6, pp. 1-6.
- Scolari, C. (2008). De los nuevos medios a las hipermediaciones. En Scolari, C. *Hipermediaciones. Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva*, pp. 69-117. Barcelona, Gedisa.
- Tecnológico de Monterrey. (2017). *Edu Trends | Radar de Innovación Educativa 2017*. En línea: <<https://observatorio.tec.mx/radar-de-innovacin-educativa-2017>> (consulta: 23-07-2020).

Bibliografía de consulta

- Jones, S. (ed.) (1998). *Cybersociety 2.0: Revisiting computer-mediated community and technology*. Londres, Sage.

De sentidos y subjetividades que se encuentran en la escuela

Gabriela Toledo

Introducción

En el presente escrito, buscaremos problematizar en algún sentido las miradas sobre la presencia de los medios digitales en la escuela. Pretendemos movernos de aproximaciones guiadas por dualidades de opuestos, presentes en las lógicas discursivas, tales como beneficios/desventajas, innovador/conservador, divertido/aburrido, para ensayar otra lectura acerca de los modos de constitución subjetiva que pueden observarse en el escenario escolar, donde las tecnologías digitales pueden ser herramientas culturales de lo cotidiano.

Para ello, recuperaremos algunos diálogos acerca de las concepciones de la escuela como institución, y sobre las tecnologías y medios digitales que circulan, o no, por las aulas. Lo haremos desde categorías teóricas propias de los enfoques denominados “interaccionistas fuertes” de corte sociohistórico, desde una mirada situacional (Castorina y Baquero, 2005; Baquero, 2016; Terigi 2009).

Propondremos, desde una visión psicoeducativa, delimitar el tema de los procesos de aprendizaje mediados, atendiendo a las particularidades del espacio de lo escolar, que posibilita procesos de desarrollo subjetivo.

Intentaremos reflexionar acerca del proceso de cambio en lo cultural y tecnológico que nos toca vivir, a partir de preguntas que no se agoten en respuestas de fascinación o temor y resistencia frente a la intersección entre la escuela, lo tecnológico y el conocimiento.

Acerca de una mirada sistémica

Para comprender un fenómeno complejo, como lo son el aprendizaje y los modos de constitución subjetiva, decidimos adoptar una mirada sistémica que atrape las relaciones entre los varios elementos que componen el recorte por observar, analizar y explicar.

Consideramos que comprender los procesos de aprendizaje y subjetivación, desde un enfoque de suma de factores, puede llevarnos a reducir su complejidad a alguna de sus variables o componentes. El paradigma de la escisión, desde una aproximación psicoeducativa, plantea una oposición excluyente y una falsa independencia entre aspectos naturales y culturales, individuales y sociales, internos y externos, cognitivos y afectivos, innatos y adquiridos y, tal vez, entre aprendizaje, desarrollo y enseñanza.

A partir de una mirada relacional, la unidad de análisis elegida no resulta una sumatoria de sus componentes, sino que estos son *recíprocos e interdependientes* en su constitución y funcionamiento, tanto que, si los escindiéramos, la unidad perdería poder explicativo (Baquero y Terigi, 1996; Cole y Engeström, 2001).

La adhesión a este planteo epistemológico implica superar el discurso del paradigma clásico con respecto a los procesos de subjetivación, que los naturaliza equiparándolos a los procesos madurativos, delimitando la comprensión de las relaciones entre el desarrollo y aprendizaje solamente a un plano individual, y respondiendo a un mito de la modernidad que sostiene la noción de la autonomía del sujeto, recortada del entorno y el lazo social, como figura normativa (Benasayag y Schmit, 2010).

Del escenario de lo escolar

Los discursos de diferentes aproximaciones disciplinares —sociología, historia, pedagogía, psicología educacional— dan cuenta de características distintivas de la escuela moderna, surgida en relación con la decisión política de educar a grandes masas de la población.

La obligatoriedad la escolarización de lxs niñxs tenía una meta fundamentalmente disciplinante, “civilizatoria”, antes que la consecución de objetivos cognitivos por sí mismos. O en todo caso, estos resultaban subsidiarios de la primera intención (Pineau *et al.*, 2002).

El formato adoptado en los inicios de la escuela moderna fue el de una organización graduada y simultánea de la enseñanza. Como consecuencia de la simultaneidad, se ordenaron de igual manera los tiempos, modos, ritmos y áreas de conocimiento para un mismo grupo de estudiantes frente a un único docente. Y a partir del carácter graduado, los contenidos escolares fueron secuenciados de acuerdo con una complejidad creciente, junto con la consideración de los conocimientos previos o niveles evolutivos de lxs alumnx.

Esta organización fundante del régimen académico continúa presente en nuestros días y muestra un alto grado de

permanencia y estabilidad en las formas de enseñar y de ordenar las distintas actividades escolares, sus actores y los instrumentos culturales que allí circulan.

En línea con esta mirada sobre la institución escolar, que la observa como un contexto cultural altamente específico, históricamente producido y políticamente decidido, encontramos la configuración de la infancia moderna. Así, lxs niñxs, sujetos a los tiempos y espacios organizacionales de la escuela, se posicionan como alumnx.

Los modos o formas de subjetivación son históricos y están emplazados en situaciones específicas, por lo que no es de sorprender que coincidan varias características de “infante moderno” y “alumnx” (Baquero y Narodowski, 1994; Pineau *et al.*, 2002).

Lo anteriormente dicho nos recuerda que nuestros saberes y criterios pedagógicos y psicoeducativos sobre el aprendizaje, la escuela y las prácticas de enseñanza, normativas y normalizadoras, son el resultado de una construcción histórica (Baquero, 2019). Corresponde ahora considerarlas desde nuestra contemporaneidad.

Entonces, así como el espacio escolar es un espacio históricamente construido, lo mismo ocurre con los procesos de desarrollo subjetivo y los aprendizajes que tienen lugar en estos escenarios particulares.

De la constitución subjetiva. Una aproximación desde la perspectiva sociocultural

Posicionándonos desde un enfoque teórico de corte sociocultural al que suscribimos, la subjetivación es comprendida en el espacio de la actividad intersubjetiva semióticamente mediada. Tanto el aprendizaje como el desarrollo subjetivo se producen *en situación*, y es esta la que posibilita o no, en

mayor o menor medida, nuevas formas de comprensión y de participación (Baquero, 2016; Elichiry, 2009). Son las situaciones educativas las que posibilitan los modos de constitución subjetiva de lxs estudiantes. Recordemos que se requiere un modelo que contemple la reciprocidad entre lo situacional y lo subjetivo, para explicar este último. Nadie puede constituirse sujeto humanx por otrx (en lugar de otrx), pero, a la vez, nadie se constituye solx. El lugar de la subjetivación, el proceso que va *haciendo* al sujetx, es siempre una relación con otrx y con las herramientas culturales que facilitan y dan cuerpo a esta interacción.

En otras palabras, abordar los procesos de constitución subjetiva implica el análisis de los procesos semióticos e intersubjetivos desplegados en las actividades culturales de las que participan lxs sujetxs.

Concebir el desarrollo de lxs sujetxs como variaciones en las formas de comprender y participar —de ser parte— en una *actividad cultural con sus sentidos específicos* implica que las propuestas de intervención pedagógica y psicopedagógica pretendan el logro de aprendizajes significativos. Tal significatividad debe contemplar no solo la comprensión del entramado de significados de los conceptos, sino también la posibilidad de apropiación genuina de una práctica cultural que dote de sentidos el dominio de los conocimientos en juego. (Baquero, 2016; Toledo, 2018).

Entonces, las experiencias de aprendizaje, siguiendo a Lave (2001), deben involucrar total y vivencialmente a lxs sujetxs implicadxs.

La categoría de “vivencia humana”, propia del enfoque vygotskiano, constituye la unidad de la personalidad y del entorno tal como figura en el desarrollo; la verdadera unidad dinámica de la conciencia (Vygotsky, 1996). Comprende las emociones y sentimientos como aspectos psicológicos, resaltando la complejidad y el sentido que aportan tanto al

comportamiento presente como a la organización del comportamiento futuro.

Como categoría teórica, la vivencia comprende no solo las características propias del sujeto, sino también las del contexto; posibilita un modo de interpretar, valorar y otorgar sentido a la realidad; muestra la unidad e interrelación de aspectos socioculturales y personales (González Rey, 2009; Vygotsky, 1996; Wertsch, 1993). Es una noción que sintetiza aspectos intelectuales, cognitivos, emocionales y afectivos; en palabras de Vygotsky (1996), se trata de una experiencia atribuida de sentido, y su carácter está determinado por cómo el sujeto comprende las circunstancias que lo rodean.

Del ingreso de los medios y tecnologías digitales al espacio escolar: en búsqueda de un equilibrio

A partir de la irrupción de los medios digitales en el espacio de lo escolar, nos encontramos con dos argumentos “de trazo grueso” que muestran posiciones diferentes:

- La resistencia, donde la “nueva” tecnología sucumbe a la organización establecida por la gramática escolar arriba mencionada; razonamiento bastante extendido, donde se observa una continuidad, un no cambio, en términos del “hacer” dentro de la escuela (Dussel, 2017; Cuban, 1993).
- El deslumbramiento, ya que estos instrumentos culturales se presentan como una alternativa interesante para la posibilidad de modificar la propuesta homogénea de aprendizaje, propia de la escuela moderna. Permitirían diferentes ritmos y recorridos para aprender, promoviendo interacciones más ho-

rizontales, no tan centradas en la figura del/a docente, sino del estudiantado.

Una visión que medie entre ambas posturas puede sostenerse desde la reflexión acerca de quiénes son lxs estudiantes de hoy, sus modos de pensar y expectativas frente al aprendizaje mediado por tecnologías digitales, en cruce con los sentidos que propone la escuela.

Siguiendo la línea de pensamiento de cuño vigotskiano, el aprendizaje se encuentra vinculado con el contexto sociocultural; consiste en la apropiación de un conjunto de objetos, saberes, marcos normativos e instrumentos culturales en contextos de una actividad conjunta, compartida.

Cuando las *experiencias educativas* son pensadas y organizadas de modo sistemático, explícito e intencional, facilitan el acceso al conocimiento. Como prácticas culturales, se encuentran definidas socioculturalmente, orientan las acciones de lxs sujetxs en pos de una meta por conseguir, y aplican sistemas de conocimientos y una determinada tecnología, transmitidos socialmente (Wertsch, 1998).

En este marco, las tecnologías y medios digitales no solo apoyan el aprendizaje; transforman la forma en que aprendemos y cómo interpretamos dicho aprendizaje. Esto implica que las *interdependencias* entre la acción humana, las mentes, los cuerpos y las tecnologías deben servir como fundamentos al intentar *comprender y mejorar* el aprender (Säljö, 2010).

Lejos de abordar el tema desde una conceptualización de la escuela resistiendo a la presencia de las tecnologías digitales, o de un ciego enamoramiento, corresponde observar las distintas negociaciones que van teniendo lugar en el interior y extramuros de las instituciones escolares.

Entonces, participando de las prácticas culturales, entre las que encontramos la escolarización, se construye la subjetividad, unos modos de hacer, actuar, habitar en el mundo,

con el mundo; un modo de hacer con lo real, dentro de la escuela, instituyendo una subjetividad pedagógica (Corea y Lewkowicz, 2013; Sibilía, 2005; Dussel, 2017).

En paralelo, la contemporaneidad nos muestra otros modos de hacer, o formas de constitución subjetiva, vinculados con el ecosistema comunicativo en que vivimos, colmado de diversos medios de intercambio y conexión. En este escenario de información y múltiples saberes, el conocimiento deja de circular exclusivamente por y en la escuela. Las tecnologías y medios digitales permiten un contacto más amplio y, a la vez, más mediatizado, con componentes del arte, la ciencia, la naturaleza.

En este contexto, la llamada *subjetividad mediática o informacional* resulta una configuración con características ciertamente inestables y algo precarias, cuyo producto es la necesidad de una constante actualidad —o actualización—, la construcción de información mediante imágenes y la presencia de la opinión. En el contexto de la información, nada se encuentra institucionalizado, sus modos de hegemonía involucran la saturación, la velocidad y el exceso.

El discurso mediático requiere de la exterioridad y el descentramiento, opuestos a la interioridad y concentración del discurso y tiempo pedagógico (Dussel, 2017; Larrosa, 2000). Las operaciones mediáticas involucran particularmente los sentidos; todo se ve, se escucha, se huele, hay hegemonía del sistema perceptivo contemporáneo, con un transcurrir tan veloz que no logra “percibirse” el mensaje, tema o contenido sobre lo que se opera (Corea y Lewkowicz, 2013; Sibilía, 2012). El riesgo es, entonces, quedar atrapados por la “búsqueda de experiencias”, por fuera de los sentidos del aprender.

En la misma línea de pensamiento, Dussel y Quevedo (2010) introducen la noción de “economía de la atención” para hacer referencia a las características de inmediatez y

fragmentariedad que signan estos tiempos, posiblemente antagónicas a lo propio de la estabilidad y persistencia que tradicional e históricamente se observa en las aulas como necesario para trabajar.

Encuentros, ensambles, cruces de sentidos y haceres. Algunas preguntas

Actualmente, la subjetividad de lxs niñxs y jóvenes se constituye de modo diferente a los tiempos de la modernidad, en que fuera “ideada” la escuela como institución; plantea, propone otros modos de operar con la realidad.

Aun así, debemos recordar que nuestras formas de desarrollo cultural e histórico, con sus prácticas sociales específicas, como las escolares (sumadas sus tecnologías), han configurado niñeces y juventudes siempre *situadas*, encarnadas en actividades socialmente compartidas de transmisión cultural.

Por consiguiente, es pertinente detenernos a pensar en los modos de introducir las tecnologías en el aula. La observancia no solo debe contemplar los aspectos didácticos para lograr aprendizajes significativos de las distintas disciplinas académicas, sino los vínculos entre el espacio de lo escolar y los medios digitales que dan lugar a posibles cursos de desarrollo subjetivo, dado el carácter normativo/performativo de la actividad escolar —muchas veces impensado— (Baquero, 2019).

Resuena nuevamente un problema algo histórico: el planteo de la adecuación o no de las prácticas escolares/educativas a las formas culturalmente presentes en la vida cotidiana, hoy atravesadas por tecnologías y medios digitales.

Una propuesta en línea con la concepción situacional que venimos compartiendo es considerarlas desde una mirada

crítica, atentos al carácter relacional, de implicancia mutua, donde las herramientas culturales modifican el modo de resolver la tarea por realizar, al mismo tiempo que modifican a los sujetos que las utilizan (Burbules y Callister, 2001). En este sentido, las tecnologías recuperan su propiedad de función mediadora cultural y subjetivante, sin ser reducidas a simples instrumentos con función técnica de ejecución de una tarea.

De modo similar, refiriéndonos a los motivos y sentidos propios de la categoría de *vivencia* desarrollada en párrafos anteriores, nos planteamos la problemática acerca de cuáles priorizaremos, si los propuestos por la escuela y sus expectativas, los enunciados y compartidos por lxs estudiantes, o los que se recreen de la intersección entre ambos.

Consideramos que, nuevamente, la invitación es a la reflexión con cautela, al encuentro crítico entre lo cultural y social, junto a lo singular y subjetivo, para no adherir a “prácticas de moda”, estandarizadas o comerciales, ni rehusar de pleno lo compartido por el grupo de estudiantes y docentes que “navegan” entre subjetividades mediáticas, digitales.

Es oportuno idear experiencias educativas que resulten *significativas, intensas*, que habiliten subjetividades “inéditas” en el espacio de lo escolar. Probablemente deban entrelazar las características de una subjetividad pedagógica “moderna”, presente en las expectativas de las acciones académicas tradicionales, con aquellas que irrumpen en las aulas hoy en día, las “digitales o mediáticas”.

Una visión interesante es considerar los procesos de subjetivación portando “lo nuevo” en “lo viejo”, es decir, la subjetividad entendida como proceso en curso, en construcción a partir de las acciones que habilitan el formar parte de nuestro contemporáneo entorno de cultura digital; es pensar la subjetividad como una temporalidad que reformula la relación entre presente, pasado y futuro, así

como las relaciones con los otros y los entornos. De este modo, la tarea escolar mediada por tecnologías no significa una repetición de las mismas acciones con “nuevas” herramientas, sino la consecución de nuevos modos de subjetivación; es trabajo que instauro lo nuevo e inédito, sustentándose en lo que ya tiene forma, en la institución, en la organización educativa con sus normas, modalidades, espacios y tiempos particulares, históricos e historizados, con relaciones asimétricas entre lxs actores, donde unxs no son idénticos a otrxs (Nicastro y Greco, 2012).

Por lo tanto, un posible modo de encuentro puede ser el observar rasgos de la subjetividad digital o mediática, como potencialidad para pensar dinámicas alternativas en la enseñanza, con otras pautas de tiempos, espacios y vínculos, tanto entre lxs sujetxs como con el conocimiento y su construcción. Así entendidas, estas dinámicas podrían promover un diálogo que facilite al estudiantado las operaciones necesarias para habitar lo escolar al igual que el espacio extramuros, con sentidos compartidos al igual que particulares. La mirada del otro en la construcción del sujetx (Toledo, 2016; 2018).

Bibliografía

- Baquero, R. (2016). La falacia de abstracción de la situación en los abordajes psico-educativos. En Abate, N. y Arué, R., *Cognición, aprendizaje y desarrollo*. Buenos Aires, Noveduc.
- (2019). ¿A quién le pertenece Vigotsky? Sobre un legado valioso y complejo. En Balagué, C. (comp.), *Educadores en perspectiva transformadora*. Santa Fe, Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, Santa Fe.
- Baquero, R. y Narodowski, M. (1994). ¿Existe la infancia? En *Revista IICE*, año III, núm. 6, pp. 61-67. Buenos Aires, Miño y Dávila.

- Baquero, R. y Terigi, F. (1996). En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. En *Dossier Apuntes Pedagógicos. Revista Apuntes*. Buenos Aires, UTE/CTERA.
- Benasayag, M. y Schmit, G. (2010). *Las pasiones tristes. Sufrimiento psíquico y crisis social*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Burbules, N. y Callister, T. (2001). *Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías*. Buenos Aires, Granica.
- Castorina, J. y Baquero, R. (2005). *Dialéctica y psicología del desarrollo: el pensamiento de Piaget y Vigotsky*. Buenos Aires, Amorrortu Editores.
- Cole, M. y Engeström, Y. (2001). Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida. En Solomon, G. (comp.), *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Corea, C. y Lewkowicz, I. (2013). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires, Paidós.
- Cuban, L. (1993). *How teachers taught: Constancy and change in American classrooms, 1880-1990*, 2da ed. Nueva York, Teachers College Press.
- Dussel, I. (2017). Las tecnologías digitales y la escuela: ¿tsunami, revolución, o más de lo mismo? En *Educación y TIC. De las políticas a las aulas*. Buenos Aires, Eudeba-OEI-Ibertyc.
- Dussel, I. y Quevedo, L. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Buenos Aires, Santillana.
- Elichiry, N. (2009). *Escuela y aprendizajes. Trabajos de Psicología Educativa*. Buenos Aires, Manantial.
- González Rey, F. L. (2009). *Psicoterapia, subjetividad y postmodernidad. Una aproximación desde Vigotsky hacia una perspectiva histórico-cultural*. Buenos Aires, Noveduc.
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana: estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires, Noveduc.
- Lave, J. (2001). La práctica del aprendizaje". En Chaiklin, S. y Lave, J. (comps.), *Estudiar las prácticas, perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Nicastro, S. y Greco, M. B. (2012). *Entre trayectorias: Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario, Homo Sapiens.

- Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M. (2002). *La escuela como máquina de educar. Tres relatos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires, Paidós.
- Säljö, R. (2010). Digital tools and challenges to institutional traditions of learning: technologies, social memory and the performative nature of learning. En *Journal of Computer Assisted Learning*, núm. 26, pp. 53-64.
- Sibilia, P. (2005). *El hombre postorgánico: Cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- (2012). La escuela en un mundo hiperconectado. ¿Redes en vez de muros? En *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 24, núm. 62.
- Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una re-conceptualización situacional. En *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 50, pp. 23-39. Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Toledo, G. A. (2016) Del estar y el ser en la escuela, o las consecuencias subjetivantes del cumplimiento ilusorio del derecho a la educación. En *Actas del I Congreso Internacional de Victimología Homenaje al Psicólogo Profesor J. C. Domínguez Lostaló*. La Plata, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata.
- (2018). Observación de experiencias escolares que subjetivan desde una mirada de "la posibilidad"; las TIC como partícipes y facilitadoras. En *Actas del CIP 2018 VIII Congreso Iberoamericano de Pedagogía "La innovación y el Futuro de la Educación para un Mundo Plural"*. Buenos Aires, Universidad Nacional de Tres de Febrero y Sociedad Española de Pedagogía.
- Vigotsky, L. (1996). La crisis de los siete años. En *Obras escogidas*, tomo IV. Madrid, Visor.
- Wertsch, J. (1993). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid, Visor.
- (1988) Vigotsky y la formación social de la mente, Paidós, Barcelona.

Mesa 4: Tecnologías, aprendizajes y subjetividades

Presentación

Virginia James, coordinadora

El plural de los conceptos que denominan la mesa no es azaroso, ya que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) suponen nuevas relaciones sociales que construyen subjetividades y aprendizajes singulares.

La multiplicación y diversificación cotidiana de las TIC propone nuevas sensibilidades, nuevos lenguajes e identidades digitales, lo que implica formas diversas de percibir, sentir, oír, ver, que a menudo se distinguen de la forma de percibir que los adultos tenemos comparándolas con las de los/as estudiantes.

Se trata de discurso audiovisual que se caracteriza por su velocidad y sonoridad. Cassany (2006) propone el término “literacidad electrónica” para referirse a las habilidades, conocimientos y actitudes (técnicos, lingüísticos, cognitivos y sociales) que se requieren para comunicarse vía la tecnología electrónica. La literacidad ofrece la posibilidad de articular, en un único formato, distintos sistemas de representación: texto escrito, fotografía, video, audio, etcétera.

Desde la educación y la psicopedagogía, resulta fundamental trabajar con esta literacidad, abrir las prácticas a la

multiplicidad de escrituras, lenguajes, saberes. Las prácticas comunicativas se van diversificando y abren paso a una variedad de géneros digitales que es preciso aprender a elaborar e interpretar.

La alfabetización digital supone aprender a leer los sistemas de representación externa (Martí, 2003) mediados por las TIC con una visión crítica que nos permita distinguir, desarmar, valorar cómo se fortalecen ciertas representaciones sobre la pobreza, la familia, la cultura, la sexualidad, tarea que la escuela debe asumir, ya que, independientemente del formato, la alfabetización es una construcción social que requiere conocimientos socioculturales particulares que nos permitan descubrir qué visión del mundo hay detrás de un texto o de un hipertexto digital.

Los medios y las tecnologías no pueden ser pensados como una realidad externa a las transformaciones culturales, ya que desde esas transformaciones aparecen nuevas formas de comunicación, nuevas relaciones sociales que nos llevan a reflexionar sobre cómo lo colectivo se juega en las subjetividades.

Diego Zerba aporta una visión crítica a estas relaciones en la comunicación que no cesa de dirigirse a un niño consumidor, como un *target* de mercado y no como una subjetividad; destaca la condición creativa de la estructuración subjetiva en los años infantiles.

Silvia Martinelli nos invita a reflexionar sobre la inclusión de las tecnologías en las aulas y nos interpela con la pregunta: “¿Son como habitantes no deseados, resistidos, incómodos?”. Recupera la voz de lo/as docentes y propone un juego de palabras para descubrir el camino hacia una construcción colectiva.

En las escuelas aparece un escenario difuso: entornos de información y de saberes múltiples que propone nuevas formas de circulación del saber, informaciones que fluyen

atractivamente en las redes y en los espacios virtuales; esta diversificación del saber es uno de los retos más fuertes que las TIC le plantean al sistema educativo.

Carolina Piva y Julieta Blanco comparten una experiencia áulica desarrollada en una escuela integral interdisciplinaria de Ciudad Autónoma de Buenos Aires, “Viaje a la Argentina Mesozoica”, asumiendo el riesgo que plantea la formación de los/as estudiantes en términos de nuevos lenguajes y saberes, una experiencia que les permitió acompañar la singularidad de las trayectorias escolares de los/as estudiantes.

Finalmente, la licenciada Beatriz Greco plantea algunas conclusiones para seguir dialogando acerca de tecnologías, aprendizajes y subjetividades.

Las tecnologías son posibilitadoras de encuentros; nos permiten compartir proyectos, espacios diversos, dimensiones temporales que superan la linealidad. El desafío es incorporar a los ámbitos educativos y psicopedagógicos dispositivos culturales que los/as estudiantes ya manejan por su cuenta e integrarlos en un proceso en el que el currículum les otorgue nuevos sentidos.

Se trata de abrir nuestras prácticas a la multiplicidad de saberes y lenguajes con la firme convicción de formar ciudadanos críticos autónomos frente a la masividad de las TIC.

Bibliografía

Cassany, D. (2006). Leer desde la comunidad. En *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, Anagrama.

Martí, E. (2003). Los sistemas externos de representación: un dominio de conocimiento. En *Representar el mundo externamente*. Madrid, Machado.

Subjetividad, niños y tecnología

Diego Zerba

Para comenzar, les formulo una pregunta que desde hace tiempo nos interpela: ¿qué es un niño, hoy? ¿El chico que juega con la PlayStation...? ¿O el que come en un merendero...? ¿El consumidor de toda suerte de servicios: taekwondo, inglés, yoga, etcétera...? ¿O el que “cartonea” tirando de un carro...?

Cada respuesta que se intenta dar no hace otra cosa que mantener abierta la pregunta. A fines del siglo pasado, Cristina Corea e Ignacio Lewkowicz (1999) planteaban que “no hay más niño moderno”, porque las instituciones que lo instituían, a saber, la familia y la escuela, habían quedado destituidas. Coincido con ellos en que ya no existe la subjetividad infantil del niño moderno, sino que tomamos decisiones respecto de los chicos todo el tiempo. A cambio de las instituciones sólidas del Estado moderno, todo aquel que intenta asumir la posición de adulto lo hace en profunda soledad. Podemos decir, en grandes líneas, que este planteo se ubica históricamente en el cambio de siglo, algo distante a esta altura de los tiempos, cuyo momento culminante en la Argentina fue diciembre de 2001. Por entonces, el libro

Chicos en banda, de Silvia Duschatzky y Cristina Corea, alertaba sobre esta cuestión ya desde el subtítulo: *El declive de las instituciones*. En lo personal, a mí me tocó trabajar como jefe técnico en la Dirección de Educación Especial de la Provincia de Buenos Aires, entre los años 2000 y 2008. Durante ese lapso, coordiné una comisión con delegaciones de toda la provincia, para reformular la modalidad educativa de Severos Trastornos de la Personalidad (STP), a la que prestamente le dimos el nombre establecido en el Acuerdo Marco para la Educación Especial del Ministerio de Educación de la Nación, a saber, *Trastornos Emocionales Severos* (TES). Esta modalidad, luego denominada *caracterización*, se ocupa centralmente de los niños conocidos como *autistas*, condiciones que en las primeras versiones del Manual DSM fueron clasificadas como *Trastornos Generalizados del Desarrollo* (TGD), hasta que en su quinta edición pasaron a llamarse *Trastornos del Espectro Autista* (TEA).

Empoderados de la decisión sobre nuestras prácticas, no tomamos por las vías muertas de la burocracia, ni tampoco adoptamos acriticamente el relevo del niño moderno por las supuestas patologías que padece. En ese sentido partimos del juego como ariete, con niños de comportamientos mecanizados, muy limitados en la posibilidad creativa que permite el juego, para que a partir de prácticas lúdicas con los docentes y también con los compañeros, pudieran desarrollar la socialización a veces casi nula que presentan.¹ Tomamos distancia de la orientación cognitiva, profundamente desconocedora de la estofa creativa del juego, que no

1 Hace tiempo escribí un libro sobre estos niños, tan proclives a caer en las redes de los amantes de las clasificaciones (Zerba, 2012). La intención era tomar distancia del furor clasificatorio para ocuparse de los fenómenos que presentan. Participaron como invitadas destacadas personalidades del ámbito clínico y educativo: una auténtica pensadora de la psicopedagogía, como lo es Norma Filidoro, y grandes exponentes de la educación especial, como lo son Cristina Quadrelli, María Teresa Vercesi y Miriam Calabrese.

hace otra cosa que desarrollar aún más los automatismos del chico autista. También lo hicimos del imaginario de la época, que como relevo del niño moderno plantea al nuevo infante como un *target* del mercado. Allí no hay subjetividad, sino un número que varía con las ventas.

Mientras tomábamos decisiones en el contexto del *declive de las instituciones*, pudimos partir de las prácticas desplegadas por las decisiones de los docentes y abrir una diferencia con la colonización de los cuerpos infantiles por el capitalismo, que los ubica como depositarios de objetos que no alcanzan a ser juguetes, definidos por el valor de mercado que les permiten a sus progenitores ostentar algún emblema social. Recuerdo la viñeta de una nena que para Navidad recibe un gran y costoso “juguete” electrónico, y que para decepción de los padres se dedica a jugar con la caja que lo contenía, descartando el ostentoso *gadget*.

Con el suceder de nuestra experiencia en las escuelas, asomaban indicios de una nueva subjetividad infantil. Al calor de los acontecimientos de diciembre del 2001, en el instante más dramático del neoliberalismo en nuestro país, se desplegaron los movimientos sociales a lo largo y a lo ancho de la Patria. Una de sus iniciativas más destacadas fue la de los comedores populares, con prioridad absoluta para los niños.

Siguiendo esta senda, resulta muy interesante la película *La afinadora de árboles*, de Natalia Smirnoff. Este film argentino cuenta la historia de Clara, una autora y dibujante de literatura infantil con un hogar muy característico de familia acomodada. Durante las comidas, se producían conflictos con el hijo de 10 años, que no quería comer; se mostraba una escena en que la madre se desesperaba, la hermana mayor de 14 años se burlaba del niño y el padre tenía intervenciones diplomáticas y poco comprometidas. Mientras tanto, ella estaba estancada en la elaboración de un libro

que había titulado *El catador de sillas*, presionada por el marido, que, además, era su representante legal. Esa historia trataba de narrar con humor la situación de un niño que no quería comer, “el catador de sillas”, obviamente inspirada en su hijo, hasta que se reencuentra con un novio de la adolescencia, devenido en carnicero, y su familia, que incluía a la madre y a un hermano cura. Este último sostenía un comedor infantil en la parroquia, al que Clara se incorporó rápidamente como colaboradora. Aparte de quedar conmovida la relación con su familia, especialmente el vínculo que la unía a su esposo, en pocos días cambia el proyecto de libro por otro, que súbitamente se le ocurrió en el comedor parroquial con los chicos que merendaban allí. Logró convencerlos a ellos para dibujar en los manteles de papel, especialmente a uno que hizo un piano en un árbol y le dio nombre al nuevo proyecto que encaró en reemplazo del anterior: *Los afinadores de árboles*.

Esta película ubica la pulsión oral sin sublimación en el nene con trastornos de alimentación que se topa con la comida como si fuera un cascote, sin ninguna vestidura imaginaria que le diera el valor de algún don que recibe. En ese punto, la demanda no se articula al fantasma y la alimentación se inhibe. El film muestra, por un lado, al niño examinando el alimento en procura de algo que no encuentra, en esa mesa muy funcional y poco generosa de familia rica, escasa de simbolismo para que la comida sea capturada por la pulsión; mientras que, por otro lado, el comedor parroquial presenta una exuberancia de chicos acogidos al derecho de alimentación, manando de los manteles de papel que Clara convierte prontamente en material de dibujo. En ese punto, la comida es don, o sea que tiene valor simbólico, e inspira al muchacho para dibujar un piano en un árbol. Hasta el encuentro con el comedor parroquial, Clara, identificada con el hijo, estaba inhibida en su capacidad creativa,

por lo cual no podía avanzar con *El catador de sillas*, libro inspirado en él.

De ninguna manera esta obra pudo haber sido una película hindú; es argentina, porque aquí se toma la comida como un derecho, y los derechos, como prácticas, y no como meras declaraciones de principios. Puede advertirse esto en el modo como los derechos humanos, durante y después de la dictadura, se encarnaron en organismos, encabezados por las Madres y las Abuelas de Plaza de Mayo, que hicieron posible el juzgamiento de los genocidas como en ningún lugar del mundo después de los juicios a los criminales de guerra nazis, y la recuperación de una historia a muchos de los hijos apropiados a las prisioneras de los campos de detención.

En la Argentina, los derechos se han constituido en una subjetividad, dentro de una concepción de subjetividad en tiempos de deshielo del ser, que los fue configurando en un creciente grado de inconsistencia a partir de los años sesenta y setenta, cuando irrumpe la juventud, tomando un ejemplo, por fuera del proletariado como sujeto político del marxismo, y luego de la globalización con subjetividades rizomáticas que se expanden, mutan y retroceden con características virales.² Es el caso de los movimientos sociales

2 Nota agregada el 30 de marzo de 2020. La idea de una subjetividad rizomática de características virales tiene que ver con los cuerpos que se encuentran a causa del "lugar de vacío desde el cual el Común puede eventualmente engendrarse de modo contingente y retroactivo, el ideal en cambio es siempre la aglutinación en masa que obtura la invención del acto político de enunciación" (Alemán, 2019). De este modo, la subjetividad viral orienta a los cuerpos en las calles o en los balcones durante el tiempo de la cuarentena, cuando aplauden agradecidos a los trabajadores de la salud o a quienes sean, y fustigan a quienes no la cumplen. La diferencia con respecto al desarrollo viral en un sentido biológico es que el *Común* está articulado por la invención de un acto de enunciación en cuerpos hablantes, solo posible porque interviene en ellos el lenguaje como anterioridad inexorable, vedado para la pura repetición de ADN o ARN de un virus. Esta diferencia es solidaria a la crítica que hace Jorge Alemán a la idea de Byung-Chul Han de *enjambre humano*: "No es como dice Han todos conectados" (Alemán, 2018: 152). En otro texto lo aclara más cuando afirma:

que asisten en los comedores a un niño con derechos, que aparecen con los acontecimientos de diciembre de 2001, y posteriormente con la mejora de la economía del país reducen su actividad. Con el derrumbe nacional sufrido en los últimos años, se han reactivado y crecido exponencialmente en su labor, además de incrementar la articulación entre sí y con pequeños productores de alimentos. Algo muy importante, volviendo a la película comentada, es que el derecho a la comida la pone gratuitamente a disposición del pueblo, y también traslada a la práctica el principio político de la igualdad, sustrayéndola del valor de mercado y tomándola como un don, facilitando por añadidura la articulación de la demanda y la pulsión con el fantasma, en cada quien que comparte el ágape. No olvidemos las dos mesas de Clara.

Otro derecho del niño es a habitar la cultura actual, puesto en marcha por el Poder Ejecutivo en el año 2010 con el Programa Conectar Igualdad. Sin la presunción de un ciudadano del mañana, indiscernible a esta altura de los tiempos, pero con la decisión de que ningún niño quede fuera de la época, todos y todas recibieron igualitariamente una *tablet*. Al día 1 de julio de 2015, se entregaron cinco millones de computadoras, y también se construyeron 1428 aulas digitales en todo el país. Lamentablemente, este programa fue interrumpido durante la gestión siguiente, y en fidelidad al mencionado derecho bregamos por su pronta recuperación, con las nuevas inflexiones que lo ubiquen en una época en desarrollo.

Un estar juntos, un ser con los otros, en un proyecto sin garantías, donde el Común no está dado de antemano, sino que es la contingencia que se puede encontrar, en el amor, en la amistad y en el orden específicamente político [...] El Sujeto puede quedar incluido en un proceso de transformación colectiva cuando percibe que es algo más que sus identificaciones. (Aleman, 2012: 60)

Si cabe caracterizar de *virales* las nuevas subjetividades, es haciendo constar la enorme salvedad de su condición transformadora, que por tener la anterioridad del lenguaje orientan sin reportar ciegamente a la repetición biológica.

Un magnífico ejemplo, en el amplio abanico del ejercicio de este derecho, es el proyecto “Viaje a la Argentina Mesozoica”, de Carolina Inés Piva y María Julieta Blanco. Su sitio es la Escuela Integral Interdisciplinaria N° 8 DE 8, pero en homenaje a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) trascendió del espacio físico escolar al virtual, multiplicándose sin quedar atada a la dictadura del Uno. Así, la multiplicidad de los espacios —tanto de los físicos como de los virtuales— es otro homenaje a la época y su despliegue descentralizado. En igual sintonía también cuestiona la disciplina de la uniformidad, abriéndose a las iniciativas singulares de los alumnos.

Cercano a lo apuntado, dice Jorge Alemán: “... los niños se pueden equivocar muy temprano hoy en día porque son evaluados de entrada, no hay manera de no estar atrapados en distintos circuitos de evaluación” (Giuliano, 2018: 23). *No hay manera*, aunque sin embargo la hay de algún modo en este proyecto, cuando lleva el derecho a habitar la época al último confín de la igualdad, alcanzando a los alumnos clasificados de “fracaso escolar”. Al tratarse de un grupo configurado por este rasgo, incluye a los niños a partir del proceso de producción del trabajo más que descartarlos por el resultado. El éxito no depende tanto de lo que espera el docente, sino de la labor efectuada con el alumno. Cuando un niño queda signado por este rasgo, la evaluación conforme exclusivamente al resultado es una convocatoria lisa y llana al fracaso. Así, no es que el niño pueda equivocarse muy temprano, sino que lo está desde siempre al quedar empotrado en esa clase. El viaje que propone este proyecto, por su parte, abre la noción de la Argentina más allá de los contenidos clásicos y estereotipados, y la proyecta a la prehistoria aprovechando el gran interés que generalmente despierta en los niños este tema desde hace varias generaciones.

El niño, actualmente, llega al circuito de la evaluación a partir de los 45 días, cuando ingresa al Ciclo Preescolar, y si queda atrapado en su inercia no saldrá de la lógica binaria éxito-fracaso. Más allá de que se quiera presentar a este ciclo con atributos lúdicos, lo cierto es que no está para que el niño juegue librado a su creatividad, sino ajustado a ciertos protocolos. Solamente alejándolo lo más posible de ellos, lo logrará también de este iatrogénico par en calidad de designio. Siguiendo a Donald Winnicott (1986), el niño pequeño tiene que habitar un medio facilitador que le permita la omnipotencia de ser con su gesto devuelto por el adulto, y también debe experimentar que es el objeto subjetivo en la continuidad que no lo diferencia de él y que se manifiesta en un destello lúdico. Su contención no la delimitan las paredes de la sala, si se trata de que cumpla la función de medio facilitador. Para ello tiene que ser flexible como aquel que provee el hogar, y la creatividad dependerá de la pelusa que se le cruza contingentemente, que en su omnipotencia inventiva es él mismo quien se crea atrapándola.

Recuerdo al respecto, un niño de cinco años recién cumplidos que me llega para ser “evaluado psicológicamente”, ante la posibilidad de sufrir un “retraso en su desarrollo madurativo”. La derivación me vino de una compañera de trabajo de mi hija, razón por la cual acepté realizar un trabajo que habitualmente no hago. Los padres de la criatura habían decidido que el niño fuera a un “buen colegio” y dejara de asistir al “jardincito” del barrio. Para eso tenía que atravesar previamente por una entrevista a cargo de un profesional del equipo psicopedagógico del establecimiento. Mientras se llevaba a cabo, el papá de la criatura que lo acompañaba tuvo que esperar afuera. Al concluir, el entrevistador le informó que había detectado algunos inconvenientes de la criatura con unas operaciones y que podían obedecer a un “retraso madurativo”. Al momento de

mi entrevista con la madre, la señora llegó desbordada por un estado de angustia, exclamando frases como: “Si así empieza, como será cuando tenga que cambiar de trabajo a los 35 años” y otras similares. En los encuentros con el nene, no manifestaba nada que se le pareciera a un “retraso del desarrollo madurativo”, y descubro que la importancia de mi trabajo recaía en poder contener a la señora en la devoción y entrega del informe.

Esta viñeta no da cuenta de nada inhabitual, sino de las consecuencias del ingreso temprano del niño al circuito de la evaluación. No contempla en nada sus características etarias, sino la exigencia del neoliberalismo —siguiendo al filósofo coreano Byung-Chul Han (2014)— para que el individuo precozmente disponga *la psique como fuerza productiva*. Por dicha vertiente, el capitalismo neoliberal, con la instrumentación que hace de la *psique*, abre la época del superyó salvaje que extrema y actualiza las consideraciones de Melanie Klein sobre ese particular (Zerba, 2018). Esta postura en la educación temprana tan difundida se da de bruces con la posibilidad de que la escuela sea habitable y abre la entrada a los fracasos escolares que pululan en la educación como nunca antes. La posibilidad de que el aula sea habitable estribará en una primera dependencia absoluta del niño pequeño respecto del medio facilitador, ya sea en su casa o en la sala del Ciclo Prescolar, al que luego, en una dependencia relativa, desafiará y pondrá a prueba con su impulsividad, como también lo hará con el objeto desplazado a un espacio transicional entre él y el exterior. Si sobrevive al desafío, el niño consolidará la confianza en su creatividad. Pero quedando en cualquiera de las instancias escolares bajo el arbitrio de un rígido circuito de evaluación, muy especialmente en su ingreso temprano (aunque se lo disimule), la omnipotencia estará del lado del otro y se inhibirá la creatividad. Si el hogar es una estructura muy

funcional, como en el caso de Clara en la película, no dará condiciones para la creatividad igualmente necesaria en la alimentación y el arte. En tal sentido, es una hermana inseparable de la sublimación de la pulsión. El hogar tendrá que estar lejos de la eficiencia de la empresa y cerca de la amorosa disponibilidad de una parroquia atenta a la demanda de los niños. Solo así podrá brindarle al niño un medio facilitador, y con él, la posibilidad de interrumpir la lógica binaria éxito-fracaso, donándole ternariamente habitabilidad en donde sea.

La práctica del derecho del niño a habitar la época conmueve la noción de habitabilidad. Silvia Martinelli se ha preguntado si *las tecnologías en las aulas y su inclusión son como habitantes no deseados, resistidos, incómodos*. Podría parafrasearse parcialmente un título muy clásico,³ para hablar del *malestar en el sistema educativo* en torno a este punto. Por empezar, el aula le da el hábitat al niño nombrado como alumno, mientras que la tecnología no designa a una subjetividad, sino que se expande ilimitadamente en sucesivos generaciones y quehaceres. De tal manera, las y los docentes se topan con el aula de una escuela destituida tiempo antes, para orientar la labor motivados por las ganas de volver a pensarla. Si lo que cuenta es la singularidad del alumno, como dicen Piva y Blanco, en el corazón del malestar en el sistema educativo, según sugiere Martinelli, el nuevo ambiente tendrá que darle estabilidad al cachorro humano necesitado de ella, a través de la figura revalorada del adulto que lo acompaña. En ese orden forma un equipo horizontal con el “nativo digital”, dándole el derecho a habitar la época y no dejarlo a la deriva en la fugacidad infinita de la tecnología. Esa colaboración está en las antípodas del adulto que, para castigar al niño, no le permite usar la PlayStation o

3 Me refiero a *El malestar en la cultura*, de Sigmund Freud.

cualquier otro artefacto digital. Esto es privarlo del derecho a habitar la época, posibilitado por el encuentro de ambos. Es impedirle el uso de una herramienta que adquiere ese valor por dicho encuentro, como si no se le permitiera leer un libro o ejecutar un instrumento musical. En ese instante desaparece su condición de adulto.

Para concluir, retomo la pregunta que dio inicio a este desarrollo: ¿qué es un niño, hoy? Me permito una respuesta parcial y precaria: es la propia práctica de sus derechos, en un país que los baja de la solemne declaración de los principios al “potrero” de la experiencia. Todo esto en una época a encarar sin la estreches de mañanas preformateados, y con la amplitud de espíritu de quienes creen en los finales abiertos.

Bibliografía

- Alemán, J. (2012). *Soledad: común. Políticas en Lacan*. Buenos Aires, Capital Intelectual.
- (2018). Entrevista a Jorge Alemán. En Espinosa, L. *et al.*, *¿Por qué (no) leer a Byung-Chul Han?* Buenos Aires, UBU.
- (2019). *Capitalismo. Crimen perfecto o Emancipación*. Barcelona, NED.
- Corea, C. y Lewkowicz, I. (1999). *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*. Buenos Aires, Paidós.
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2002). *Chicos en banda. El declive de las instituciones*. Buenos Aires, Paidós.
- Giuliano, F. (2018). En torno a lo imposible: una aventura común, entre psicoanálisis y educación, con Jorge Alemán. En *Revista en Línea del Grupo de Investigación de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas*. Mendoza, INCIHUSA-CONICET.
- Han, B.-C. (2014). *Psicopolítica*. Ciudad de México, Herder.
- Winnicott, D. (1986). *Realidad y juego*. Barcelona, Gedisa.

Zerba, D. (2012). *Fenómenos psicóticos en niño. Estrategias de abordaje en el ámbito clínico-educativo*. Buenos Aires, Letra Viva.

----- (2018). *El superyó salvaje. Clínica y época*. Buenos Aires, Letra Viva.

Las tecnologías educativas que habitan nuestras instituciones

La construcción del conocimiento mediado por TIC

Silvia Martinelli

Introducción

En esta presentación me propongo reflexionar sobre el tema que convoca, a partir de realizar algunas conceptualizaciones, de recuperar el relato de actores institucionales producto de una investigación que codirigí, de poner la mirada en la necesidad de aprender a vivir y convivir en mundos múltiples, de señalar la necesidad de transformar el hábitat solitario en solidario y de considerar la “tecnología en acción, trenzada con la ciencia y la sociedad” como nos alertaron Alvar Álvarez Revilla y Roberto Méndez Stingl (1995).

Primera parte: Y ahora... ¿Quién podrá defendernos?

La mención al Chapulín Colorado, el personaje tan conocido del guionista, actor y director mexicano Roberto Gómez Bolaños, en la ponencia oral fue un guiño a quienes me escucharían, dado que la primera pantalla por mostrar sería... la “pantalla de las pantallas”.

La imagen que mostraba cientos de pantallas y la pregunta “¿Quién podrá defendernos?” era una manera de poner en cuestión, desde el humor y lo conocido, la sensación de “iHelp!”, “iS.O.S.!” que se esconde detrás de la frase que invoca al Chapulín. ¿Por qué? Porque, más de una vez, esa es la sensación que tenemos los educadores ante tantas pantallas: cómo educamos, cuál elegimos, qué permitimos, dónde está lo que necesito, quién asegura que es cierto, etcétera, etcétera.

Entonces...

Segunda parte: Vinimos en tu ayuda

La invitación a participar de estas IV Jornadas me produjo sensaciones encontradas: alegría, ansiedad, compromiso y búsqueda de palabras justas y “reveladoras”, y de la necesidad de aportar con alguna originalidad a lo mucho que se ha dicho ya sobre el tema: formación, educación superior, psicopedagogía, experiencias e ideas en educación, inclusión de TIC.

¿Qué mejor que acudir a algunos de los colegas autores referentes a la hora de pensar la educación? Para preparar la ponencia, como decía, desde mi formación en educación a distancia y en tecnología educativa, recuperé algunos autores que forman parte de la bibliografía de la asignatura Tecnología Educativa, de la que soy responsable en la Universidad Nacional de Luján (UNLu).

En esa asignatura, el texto de Álvarez Revilla y Méndez Stingl nos abre al concepto de la tecnología en acción:

Trenzada con la ciencia y la sociedad, nos permite reconocer que la innovación tecnológica, primero, no está orientada por un único factor, sino que lo que la caracteriza es precisamente su dinámica, su acción, su

multidireccionalidad (posibilidad de seguir múltiples caminos de desarrollo imprevisibles), y, segundo, que es un proceso cuyos componentes son mucho más que teorías científicas, genios solitarios e investigaciones básicas, y ese mucho más es lo que nos permite comprender que la dinámica del cambio sociotécnico no es, en absoluto, unidireccional, sino que al mismo tiempo que la tecnología construye la sociedad, los grupos y actores sociales, con sus valores e intereses, configuran la tecnología. (1995: 25)

Y agrega:

Las actividades y productos de la acción del hombre traspasan la mera construcción de herramientas y máquinas y se pueden entender mejor si las agrupamos en cuatro figuras: tecnologías organizativas, tecnologías artefactuales, tecnologías simbólicas y biotecnologías [] se trata de considerar el componente dominante de las tecnologías, pues todas ellas participan, en mayor o menor medida, de componentes artefactuales, biológicos, organizativos y simbólicos. (Álvarez Revilla y Méndez Stingl, 1995: 29)

En ese entramado que proponen los autores, la institución escolar es una tecnología organizativa en la que podemos reconocer: horarios, grupos, ritos, distribución de los espacios y de los estudiantes por edad, avances en el aprendizaje, en el marco de una tarea y una finalidad, educar a través de la palabra que está presente en la voz de los docentes, los compañeros y las autoridades, en la voz de los autores que se leen.

La palabra

Graciela Montes, en un precioso texto publicado en la revista *Lectura y Vida* denominado “De lo que sucedió cuando la lengua emigró de la boca”, dice:

Húmeda, carnosa, rosada, erizada de pezones diminutos, a la vez recóndita y audaz, la lengua es una avanzada del cuerpo sobre el mundo. Hay algo inquietante siempre, incluso algo procaz en el asomarse de este órgano más allá de la frontera de los labios (1999: 2).

Y continúa:

... sin embargo la lengua es, también, la que habla. Los muchos y muy sutiles músculos que la atraviesan permiten que, en su arquearse, aplanarse, ahuecarse, frotar, rozar, sopapear y cercar el paladar, los dientes y los labios, la lengua module el aire vibrante que sale por la boca en ruidos y sonidos que alimentarán la cara audible de nuestra señal humana: la PALABRA. (Montes, 1999: 2-3)

¡La palabra! En las culturas ágrafas, como nos enseña Walter Ong (1982), no solo se producía una retórica que ayudaba a la conservación memorística del saber tradicional, sino que se creaba una “forma de pensar”. Así, en su libro *Oralidad y escritura* aparece como una de las conclusiones básicas la diferencia de cognición entre las culturas orales y las alfabetizadas.

En ese sentido es que retomo la idea de la Palabra para jugar con ella y decir que cuando la palabra escapó de la boca y dejó de ser natural para transformarse en artificial, se posó en...

Piedra, papiro, pergamino, papel, pizarrón, pizarra, pantallas... palabras y personas...

El juego de palabras precedente podría llamarse “El juego de la *p*”, pues con *p* empiezan (al menos en español) muchos de los soportes que dieron y dan cuenta de la escritura como memoria, como huella, como presencia del hombre, de la humanidad, de conflictos y tristezas, de grandezas, descubrimientos y cambios, de ayer y de hoy.

Por otro lado, esa *p* indica que hablar de educación, en cuanto proceso sociocultural, construcción colectiva, forma de organizar el traspaso de la herencia cultural a las nuevas generaciones, “lleva en sus entrañas una dimensión tecnológica que da cuenta de los diferentes recursos, artefactos, procesos y modos de organización que se han ido construyendo, negociando e instalando en las prácticas de los sujetos e instituciones” (Perazzo, 2007: 3).

En este presente, cruzado por la dimensión tecnológica que se evidencia en las pantallas que mencionaba al principio, es necesario introducir otro concepto: el de *ecosistema tecnológico* entendido como una metáfora que refleja la naturaleza evolutiva de los sistemas informáticos. Es decir, es el conjunto de diferentes componentes de *software* relacionados entre sí mediante flujos de información en un entorno físico que los soporta y de los que los usuarios también son parte (De Pablos *et al.*, 2019).

Ese nuevo ecosistema nos desafía a enseñar y a aprender, a acompañar a nuestros colegas y estudiantes en una nueva ecología de aprendizaje entendida como un nuevo entorno vital expandido en internet.

Es decir, sabemos que hoy el aprendizaje no se lleva a cabo en un solo entorno institucional, sino que deben incluirse las interacciones con entornos múltiples, posibilitados por las tecnologías, lo que implica que la complejidad

está en el nivel de conectividad e interdependencia de esos nuevos entornos.

En tal sentido, las redes son los espacios claves para los aprendizajes dada la naturaleza abierta y social del conocimiento en línea (Ramírez-Montoya y García-Peñalvo, 2015). Así, la gestión de la complejidad se convierte en el principal reto que se suma a las características de la cultura digital: interdependencia, colaboración y sostenibilidad en la que la persona es el agente nuclear del cambio, responsable de su adecuación a esa nueva ecología del aprendizaje (Lerís y Sein-Echaluze, 2011).

Tercera parte: La investigación habla

Pero ¿qué sucede cuando las tecnologías llegan a las instituciones escolares? ¿Qué aprendimos de la entrega masiva de dispositivos tecnológicos como sucedió con el Programa Conectar Igualdad (PCI)? ¿Cómo conjugamos el nuevo ecosistema tecnológico, la ecología de aprendizaje, la inclusión de TIC, la formación docente?

Como docente universitaria, vuelvo a la investigación para encontrar algunas evidencias, algunas respuestas.

La investigación “Reconfiguración de roles y tareas en el marco del Programa Conectar Igualdad: percepciones y representaciones de los directivos, docentes y estudiantes de escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires”,¹ dirigida por la Prof. Rosa Cicala y codirigida por quien escribe, Prof. Silvia Martinelli, fue desarrollada en el marco de la programación de la Universidad Pedagógica Nacional durante los años 2016 y 2017. En ella se buscó profundizar en el fenómeno social originado por la implementación del

1 Véase <https://unipe.edu.ar/images/phocadownload/investigacion/2016-2017/RESUMEN-CICALA.pdf>

PCI en las escuelas secundarias públicas de la Provincia de Buenos Aires.

Para estudiar algunas de las transformaciones que en esas escuelas generó el PCI, en la primera fase se realizó un estudio documental a partir de los relatos solicitados en el seminario Las TIC, la Gestión Educativa y la Apropiación del Espacio Virtual, desarrollado en las localidades de Gonnet, Monte Grande y San Miguel (Provincia de Buenos Aires), en el marco de la Diplomatura en Formación para Directores e Inspectores (Res 62/14 UNIPE). El seminario mencionado tuvo una duración de treinta y dos horas cátedra, se desarrolló entre julio y noviembre de 2015 y su desarrollo fue responsabilidad de los miembros del equipo de investigación.

El trabajo final solicitado para la aprobación de ese seminario consistió en la elaboración individual de un texto de entre 1.500 y 2.000 palabras donde cada participante debía ponerle voz a la experiencia vivida para integrar las TIC en el ámbito laboral en el que ejercía funciones como directivo.

Dicho relato debía guardar coherencia con los contenidos desarrollados en el seminario, por lo tanto, correspondía que se consideraran como dimensiones: las características de los jóvenes de hoy, las tareas que debió realizar desde su rol de director/supervisor y su relación con el concepto de *innovación educativa*, el desfase entre los tiempos burocráticos de la escuela respecto de los tiempos de los docentes, de los estudiantes y de las familias, los modelos de inserción curricular de las TIC, los usos históricos y actuales de diferentes herramientas informáticas que considera útiles para la gestión escolar y las innovaciones introducidas en ella en función de lo trabajado.

Las TIC, en la investigación, se conciben en una sociedad caracterizada por cambios estructurales asociados a nuevas ecologías comunicativas, es decir, en su dimensión sociocultural.

Considerarlas como una construcción social implica cuestionar su supuesta neutralidad y objetividad, profundizar e indagar acerca de cómo se convierten en una forma culturalmente construida de relacionarse y cuáles son las relaciones de poder que posibilitan incluirlas como parte de los discursos sociales (Latour, 2008: 76).

Y si aceptamos que las TIC habilitan la construcción del nuevo espacio social, debemos considerar entonces que esa construcción depende, ante todo, de la acción y decisión de los seres humanos. Es decir, no hay un determinismo tecnológico, lo que sí existe son constricciones impuestas por las tecnologías. En palabras de Carlos Scolari, estamos atravesando procesos de hipermediación, es decir, “procesos de intercambio, producción y consumo simbólico que se desarrollan en un entorno caracterizado por una gran cantidad de sujetos, medios y lenguajes interconectados tecnológicamente de manera reticular entre sí” (2008: 113).

Por otro lado, la tecnología crítica nos señala que la tecnología no es una cosa en el sentido originario del término, sino un proceso “ambivalente” de desarrollo suspendido entre diferentes posibilidades. Esta “ambivalencia” se distingue de la neutralidad por el rol que se les atribuye a los valores sociales en el diseño, y no solo en el uso, de los sistemas técnicos. Desde este punto de vista, la tecnología no es un destino, sino una escena de lucha. En palabras de Andrew Feenberg (1991), un campo de batalla social, o tal vez, en una mejor metáfora, un parlamento de las cosas en el que las alternativas de la civilización se debaten y deciden.

Retomando la investigación sobre roles y tareas de directivos en el marco del PCI: se recogieron más de doscientos relatos. A los efectos de la investigación se consideraron noventa y siete correspondientes a directivos de escuelas de gestión estatal.

En la siguiente tabla pueden observarse las tareas que los directores mencionaron como actividades habituales que realizaron a partir de la llegada de las *netbooks* del PCI a sus instituciones educativas.

Tareas	Cantidad de menciones
Organizar el acompañamiento áulico para la integración pedagógica de las TIC	58
Organizar y/o informar acerca de capacitaciones relacionadas con las TIC	37
Organizar la asistencia técnica para solucionar los eventuales problemas de las <i>netbooks</i>	33
Monitorear la implementación de las TIC en la escuela	24
Atender las demandas de los padres en relación con la asignación de <i>netbooks</i>	15
Ofrecer y organizar el acceso a bibliografía digitalizada a docentes y estudiantes	15
Liderar el proceso de incorporación de las TIC en la escuela	13
Elaborar el proyecto institucional para fortalecer el uso de las <i>netbooks</i>	11
Incorporar nuevas herramientas y formas organizativas en la dimensión administrativa	9
Concientizar a los estudiantes con respecto al cuidado de las <i>netbooks</i> y a los usos indebidos	5

Fuente: elaboración propia con base en la investigación "Reconfiguración de roles y tareas en el marco del Programa Conectar Igualdad: percepciones y representaciones de los directivos, docentes y estudiantes de escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires".

Sobre la base de la lectura de los relatos, el equipo de investigación construyó seis categorías que reflejan actitudes, entendiendo que esas actitudes, que se configuran como juicio previo, en general, tienen su grado de fundamento en la experiencia cotidiana de los equipos directivos. Sin duda, estas actitudes pueden convertirse en un obstáculo o en un motor para la acción, dado que suponen, en muchas oportunidades, el punto de partida desde el cual, en el caso del estudio que llevamos adelante durante 2016 y 2017, el directivo se posicionó ante el PCI.

Las categorías y su conceptualización son las que se mencionan.

- Reticentes: estaban en contra de la implementación del PCI o indiferentes, no acompañaron desde su rol la implementación del proyecto.
- Agobiados: llevaron a cabo sus tareas, pero las dificultades los superaron.
- Desilusionados: esperaban que en sus escuelas se generaran proyectos pedagógicos que incluyeran TIC, pero como no pudieron cumplir sus propósitos, sintieron desilusión, desencanto, decepción.
- Adherentes: participaron con un interés mesurado. Sin desconocer la conflictividad, trataban de resolver las dificultades y no manifestaron sobrecarga emocional sobre los resultados obtenidos.
- Entusiasta: mostraron pasión por incluir las TIC en sus escuelas, enfatizando aspectos positivos frente a las limitaciones u obstáculos. Promueven que se las integre a las prácticas, sin profundizar acerca de su sentido.

- Crítico-reflexivos: reflexionan acerca de las bondades y limitaciones de la integración de las TIC. Analizan —desde una perspectiva crítica— el uso de las *netbooks*, priorizan la incorporación con sentido para la enseñanza y se comprometen a generar condiciones institucionales para una integración genuina. Es decir, asumen actitudes, formas de abordar la complejidad y de considerar el lugar de las tecnologías en las instituciones y los cambios que provocaron y provocan.

Cuarta parte: Para terminar, algunas propuestas

En este momento histórico, ante los anuncios presidenciales de la entrega de nuevos equipamientos tecnológicos, además de libros, tenemos nuevas preguntas para la tarea de enseñar, acompañar, orientar, investigar en este campo, que sin duda marcarán otros rumbos y aperturas.

Sabemos que cada institución educativa presenta parecidas y, a la vez, diferentes problemáticas. Esto queda en evidencia en el diálogo con distintos colectivos docentes que señalan que se hace preciso y necesario sostener la comunicación, la colaboración y la cooperación sobre la base de las actividades que nos distinguen.

Pero ¿cuál será o podría ser la tarea del psicopedagogo en esas instituciones en las que deberá convivir con nuevos modos de convergencia tecnológica y cultural, con la mayor o menor posibilidad de conexión para favorecer la interactividad? ¿Con qué estrategias se acompañarán los aprendizajes de manera que se propicie una variedad de actividades usando soportes, formatos y lenguajes diversos en los que se privilegie:

- el valor pedagógico de los intercambios y las interacciones entre docentes y estudiantes, y estudiantes entre sí,
- las dimensiones relevantes propias de la tarea de enseñar,
- la selección y uso apropiado de herramientas tecnológicas,
- las estrategias didácticas que vertebran y sustentan las actividades formativas,
- el seguimiento de estudiantes, procesos y producciones...?

¿Cómo aprendemos y enseñamos a vivir y convivir en estos mundos múltiples, plurales, al decir de Henry Giroux (1994)?

¿Cuáles son los caminos para construir con otros y transformar nuestro entorno, nuestro hábitat haciéndolo cada vez más amigable, más cooperativo y solidario? ¿Cómo armar ese rompecabezas increíble, desafiante, complejo, desconcertante muchas veces, que es la posibilidad de educar, de compartir el conocimiento, de abrir nuevas puertas que habiliten otras lecturas para ayudar a crecer?

Es el momento de hacer jugar nuevamente las palabras, la principal herramienta que tenemos los docentes, porque, si cambio la *t* por una *d*, lo solitario se vuelve solidario... y podemos pensar en que es posible, necesario, urgente, imperioso poner manos a la obra para construir con otros.

Para terminar, en este artículo —producto o recopilación de la presentación oral realizada— hablamos de educación con tecnologías. *Pero ¿qué involucra la educación con tecnologías?* Sostenemos que llevar adelante buenas propuestas pedagógicas de enseñanza con herramientas y/o recursos tecnológicos remite a educación, comunicación, medios,

mediaciones, sociedad, cultura, y sus marcos conceptuales y metodológicos. Esto es, la mediación pedagógica entendida como el abordaje de los comportamientos humanos en situación de aprendizaje, utilizando modelos y teorías educativas, procesos psicológicos y didácticos, que hoy más que nunca están mediados o enriquecidos con TIC.

Bibliografía

- Álvarez Revilla, A. y Méndez Stingl, R. (1995) *Cultura, Tecnología y Educación*. En *Hoy es mañana*. Sevilla, Ministerio de Cultura y Educación.
- De Pablos, J. M., Colás, M.P., López Gracia, A. y García-Lázaro, I. (2019). Uses of digital platforms in Higher Education from the perspectives of the educational research. En *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, vol. 17, núm. 1, pp. 59-72. <https://doi.org/10.4995/redu.2019.11177>
- Feenberg, A. (1991). Introducción: El parlamento de las cosas. En *Teoría crítica de la tecnología*. Nueva York, Oxford University.
- Giroux, H. (1994). *Nuevas perspectivas críticas en Educación*. Buenos Aires, Paidós.
- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires, Manantial.
- Lerís, D. y Sein-Echaluce, M.L. (2011). La personalización del aprendizaje: un objetivo del paradigma educativo centrado en el aprendizaje. En *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, núm. 187, extra 3, pp. 123-134. <https://doi.org/10.3989/arbor.2011.Extra-3n3135>
- Ong, W. (2006 [1982]). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Ciudad de México, Fondo de Cultura Económica.
- Perazzo, M. (2007). *Los materiales didácticos para la educación a distancia: Una mirada sobre sus dimensiones culturales y tecnológicas*. Buenos Aires. Mimeo.
- Ramírez-Montoya, M. S. y García-Peñalvo, F. J. (2017). La integración efectiva del dispositivo móvil en la educación y en el aprendizaje. En *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, vol. 20, núm. 2, pp. 29-47. doi: <http://dx.do.iorg/10.5944/ried.20.2.18884>

Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva*. Barcelona, Gedisa.

Bibliografía de consulta

Bordignon, F., Cicala, R., Cuzzani, K, Martinelli, S. y Oviedo, M. (2016). Autoridades escolares y TIC: articulaciones y tensiones. Formación de directivos e inspectores en la UNIPE. En *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 70, núm. 70, pp. 91-114. En línea: <<https://rieoei.org/RIE/article/view/89>> (consulta: 06-03-2020).

Cicala, R. y Martinelli, S. (2017). Informe de avance. Programación 2016/2017. UNIPE. Mimeo.

Martinelli, S. y Perazzo, M. (2008). Formación docente en y con TIC. Un desafío y un camino en permanente construcción. En Carriego, E. y Castellón, S. (comps.), *Ideas de Educación Virtual. Hacia la construcción colaborativa del conocimiento*. Bernal, AIESAD-UNAJ-UNQui. En línea: <http://virtual.unq.edu.ar/wp-content/uploads/2019/10/libro8_carriego_castellon_corregido.pdf> (consulta: 24-07-2020).

----- (2011). *El Modelo de Enseñanza con TIC de la UNIPE*. La Plata, Universidad Pedagógica.

Universidad Pedagógica. (2012). Proyecto Especialización en Educación Mediada por TIC. La Plata, UNIPE.

Viaje a la Argentina Mesozoica

Carolina Piva y Julieta Blanco

Nos da mucha alegría poder contarles la experiencia compartida con nuestros estudiantes de una escuela integral interdisciplinaria ubicada en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Fue un proyecto perteneciente al área de Conocimiento del Mundo realizado en el segundo cuatrimestre del ciclo lectivo 2019 con alumnos del Primer Ciclo. Como plantea la mesa, por eso fuimos invitadas, en el desarrollo del proyecto realizamos muchos trabajos con diferentes recursos tecnológicos.

Primero quisiéramos describir brevemente las características de la escuela en la que nos desempeñamos como docentes. Las escuelas integrales interdisciplinarias:

- Pertenecen al área de educación Especial (escalfón B); asisten a niños evaluados y derivados por los equipos de orientación escolar cuando en las escuelas primarias comunes consideran que necesitan asistir a escuelas integrales interdisciplinarias, para atender mejor a sus necesidades educativas.

- Son escuelas que trabajan con niños de edad de escuela Primaria (desde 6 hasta 14 años) que “no pueden sostenerse” o “no pueden ser sostenidos” en las escuelas comunes. Las escuelas integrales tienen comunidades pequeñas de alumnos; pueden armar grupos de no más de 10 o 12 estudiantes por clase, para brindar así una enseñanza más personalizada.
- Todas estas escuelas cuentan con un gabinete interdisciplinario que permite acompañar y repensar permanentemente el trabajo de docentes y alumnos. El equipo está conformado por trabajadoras sociales, psicólogas, psicopedagogas, licenciadas en Ciencias de la Educación, fonoaudiólogas, y en algunas, psicomotricistas.
- Otra característica de estas escuelas es que en muchas de ellas se trabaja en pareja pedagógica dentro de cada grupo, como ocurre en nuestra institución. Nosotras ya este es el segundo año que somos pareja de trabajo. Esto posibilita un despliegue y una dinámica mayor de estrategias en las clases, y ayuda a los niños a desarrollar lo mejor posible su proceso de aprendizaje.
- Por último, queremos comentarles que, en su mayoría, son escuelas cicladas y no graduadas, es decir que los grupos se arman en función de varias características, y no solo valorando la edad. Así, nosotras tenemos alumnos de 8, 9 y 10 años en un mismo grupo.

Sí es importante advertir que todas estas características que hacen a estas escuelas espacios flexibles que tratan de atender más singularmente a las particularidades de cada uno de nuestros niños, se ubican en la realidad económica de esta Argentina actual y de la Ciudad Autónoma de

Buenos Aires, con todo lo que ello implica. Pueden imaginarse, entonces, que las condiciones edilicias y de recursos son bastante escasos.

En cuanto a nuestro grupo, queremos contarles que:

- Está conformado por nueve estudiantes, dos nenas y siete varones, como en la mayoría de las escuelas integrales, en las que menos de un tercio del alumnado es femenino (un punto llamativo para repensar como educadoras).
- La mayoría de los chicos realiza algún/algunos tratamientos por fuera de la institución, que atienden a sus singularidades y sus necesidades trabajando en comunicación con el equipo interdisciplinario de la escuela. Nosotras conocemos muy bien las características de los niños de nuestro grupo, y muchas veces preferimos “desconocer” su diagnóstico para focalizarnos más en sus intereses, en sus modos de aprender y en los recursos que necesita cada uno para acceder a las propuestas. No dejan de ser niños, más allá del diagnóstico que lo nomine.

Para empezar ahora a desarrollar nuestro proyecto, comenzaremos por explicarles cómo y por qué surgió. Lo seleccionamos como uno de los contenidos del área de Conocimiento del Mundo en el Diseño Curricular:

Conocer el mundo es un desafío que requiere formular y tratar de responder preguntas, buscar información, explorar, observar, registrar, construir, usar y valorar el conocimiento que cada uno tiene, compartir opiniones e ideas, y producir ideas individual o colectivamente. (Mendoza, 2004: 159)

Durante la primera parte del año, trabajamos en un proyecto sobre tiburones que planificamos desde la misma

área, que logró captar el interés de los niños e hizo que pudieran realizar actividades compartidas con un resultado en común: el armado de un acuario en el aula. En esa experiencia, todos los alumnos pudieron transmitir a la comunidad educativa lo que habían aprendido, con apoyos visuales que ellos mismos confeccionaron para la ocasión. Fue tan enriquecedora para todos que pensamos buscar otra temática que les generara a los niños el mismo o mayor interés para seguir trabajando. Es ahí donde, partiendo de sus intereses manifiestos en dibujos, modelados y elecciones de sus juegos en momentos de recreo, surgieron los dinosaurios.

Estos animales representan para los niños en general un tema de sumo interés, tanto es así que suelen tener muchos conocimientos previos al respecto, aunque no todos científicamente correctos. Por otro lado, demuestran conocer muchas especies que habitaron en otras partes del planeta, pero ignoran las propias de nuestro país, que fueron aquellas en las que hicimos más foco (en la Argentina vivieron los más grandes dinosaurios encontrados).

Como docentes, sentimos que era sumamente necesario trabajar muchos aspectos referidos a lo grupal, como el compañerismo, el establecimiento y respeto de acuerdos grupales, la tolerancia y aceptación de la singularidad de cada uno de los que conformamos el grupo, para garantizar la convivencia democrática y creativa en la escuela.

Nuestros alumnos, dentro de la institución, venían caracterizados por ser “los que no cumplen las normas, los que tienen conductas disruptivas y enojos desmedidos en situaciones escolares cotidianas”. Costó mucho a principio de año que pudieran sostener las actividades dentro del aula, fuera cual fuera la propuesta. Para nosotras representó un desafío muy fuerte lograr que se formara un verdadero grupo de trabajo. Esto hizo que, junto al equipo interdisciplinario, repensáramos permanentemente nuestras prácticas docentes

y estrategias didácticas para poder dar respuesta a las necesidades singulares de nuestros estudiantes. Consideramos que era importante, a lo largo del año, ayudar a los niños a correrse de ese lugar y hacerlos sentir seguros, confiados y protagonistas de sus propios aprendizajes.

Desarrollo de la experiencia

La mayoría de las propuestas fueron realizadas en conjunto con los profesores de Tecnología, de Laboratorio y de Biblioteca. Todos trabajamos junto a los alumnos para llevar este proyecto adelante, buscando espacios, recursos y momentos en donde los niños estuvieron dispuestos y motivados a realizar las distintas actividades.

A partir de los puntos anteriores diseñamos un primer proyecto que, a lo largo de su puesta en acción, sufrió diferentes modificaciones. Las secuencias de actividades pueden ordenarse del siguiente modo:

1. Indagación de ideas previas: ¿Todos los dinosaurios ponían huevos? ¿Los ponían en cuevas, en nidos? ¿Se encontró alguno? ¿Cómo sabemos qué comían? ¿Dónde están los fósiles? ¿Los dinosaurios se convirtieron en petróleo? ¿Cómo eran sus huellas? ¿Todas eran iguales? ¿Por qué hoy no convivimos con los dinosaurios? ¿Cómo se extinguieron? ¿Vivieron dinosaurios en la Argentina? También surgieron ideas de los alumnos, como la visita al Museo de Ciencias Naturales, adonde uno de ellos ya había concurrido; contactar a un paleontólogo para que nos explicara su trabajo; armar una máquina del tiempo para transportarnos a la era mesozoica, y muchas ideas más que fuimos tomando para la realización de este proyecto.

2. Comenzamos a buscar información para dar respuesta a nuestros interrogantes en diferentes fuentes, como

libros, revistas, páginas de internet especializadas, videos educativos de los canales Paka-Paka y Encuentro, artículos de *National Geographic*. La información que fuimos encontrando y analizando la organizamos acompañados por la bibliotecaria, quien nos ayudó a poder leer y observar información en cada una de las fuentes antes mencionadas, dentro y fuera de la biblioteca.

3. Utilizamos libros con realidad aumentada, que permitieron que, por medio de la aplicación Devar, los chicos pudieran compartir su espacio áulico con distintos dinosaurios, tomarse fotografías y videos, descubrir su tipo de alimentación y el lugar donde vivían.

4. Pensamos que era necesario comprometer a las familias con el proyecto, así que les pedimos a los alumnos que armaran una presentación gráfica en casa sobre su dinosaurio preferido. Fue muy pensada esta propuesta, ya que no todas las familias podían o estaban bien dispuestas para acompañar a sus hijos en las actividades escolares, y no sabíamos si íbamos a tener una buena respuesta. Les dimos un plazo de dos semanas para realizar esta actividad. Comenzaron a traer los trabajos y, para sorpresa nuestra, estaban muy elaborados y los niños podían contar características de los dinosaurios con apoyo de las imágenes que habían preparado. Esta actividad fue muy importante, ya que se animaron a pararse frente a sus pares, compartir sus aprendizajes y responder a preguntas. Cabe destacar que no todos los alumnos estaban alfabetizados en el grupo en ese momento del año y que algunos solicitaron la ayuda de los profesionales que los acompañan en sus terapias. Esas exposiciones fueron grabadas con celulares por otro compañero del grupo encargado de esa tarea.

5. Trabajamos con cartas de dinosaurios para establecer distintas clasificaciones. Cada alumno fue pensando algún criterio de clasificación: presencia de garras, tipo de

alimentación, tamaño del animal tomando otros animales actuales de referencia, por ejemplo, el tamaño de un elefante, etcétera. Estas primeras clasificaciones espontáneas nos llevaron luego a conocer la clasificación más importante que realizan los especialistas: *saurisquios* (cadera de reptil) y *ornitisquios* (cadera de ave).

6. Excavamos huevos de dinosaurios en busca de fósiles (de arcilla), luego tratamos de identificar el dinosaurio al que pertenecía cada fósil comparando con la información obtenida en los libros que veníamos utilizando.

7. Comenzamos luego a centrarnos en conocer los dinosaurios que habían habitado nuestro territorio y, para esto, planificamos una salida al Museo Argentino de Ciencias Naturales Bernardino Rivadavia, en donde cada alumno tenía que encargarse de recolectar información sobre un dinosaurio previamente seleccionado, como en una búsqueda del tesoro que hizo que todos permanecieran atentos al recorrido. En la visita solo recorrimos el salón paleontológico (que ambas docentes habíamos ido a conocer con anterioridad); cada estudiante llevaba un cartel que identificaba al dinosaurio argentino que debía buscar. En el paseo, uno de los alumnos tomó distintas fotografías del salón para que la salida quedara registrada en imágenes. Cuando finalizamos la búsqueda, los estudiantes pudieron disponerse según su elección por el espacio del salón para graficar/dibujar/registro todo aquello que fuera de su interés.

8. Armamos fichas informativas con las *netbooks* (utilizando una plantilla previamente confeccionada en Word) con los datos de los distintos dinosaurios argentinos obtenidos de páginas de internet y del museo visitado, para utilizarlas después con un código QR que iba a acompañar estructuras/muñecos de estos dinosaurios conocidos que confeccionemos para la muestra.

9. Ubicamos a los dinosaurios argentinos en el mapa del salón según la región en donde fueron hallados sus fósiles.

10. Investigamos sobre las tareas de los paleontólogos. Para ello, nos contactamos con Sebastián, un paleontólogo investigador del Conicet. Las docentes fuimos a escucharlo, conocer su desempeño y su trabajo a una conferencia. Luego junto los alumnos, miramos videos suyos informativos de los canales Encuentro y Paka-Paka. Entre todos pensamos una entrevista referida a su trabajo y a los dinosaurios que descubrió en varias provincias de nuestro país. Armamos un video con nuestras dudas y lo enviamos por Messenger, dado que este investigador reside en la provincia de Córdoba y nos pidió que fuera por este medio. Surgieron preguntas muy interesantes de los niños tales como: “¿Vivieron dinosaurios en otro planeta?”, “¿Los coprolitos tenían olor?”, “¿Cómo se reproducían?”, “¿Tenían cloaca los dinosaurios?”, “¿Qué especie era la más terrible?”. Sebastián fue contestando una a una sus preguntas y, con la nueva información, armamos una cartelera.

11. En el laboratorio de la escuela, buscamos y analizamos las posibles explicaciones acerca de la extinción de estos animales gigantescos, junto a la profesora de ese espacio. Con los resultados de lo averiguado y con lo contestado por el paleontólogo, diseñamos y construimos maquetas de volcanes que simulaban erupciones, para explicar las características geológicas de estos fenómenos naturales que provocaron su desaparición.

12. Revisamos el registro que habíamos realizado con las ideas previas y las preguntas, y, para nuestra sorpresa, pudimos ir contestándolas todas, tomando consciencia de los nuevos aprendizajes construidos. Para realizar las propuestas, trabajamos con distintos tipos de agrupaciones entre los niños: por momentos todos juntos, divididos en dos grandes grupos, de a parejas; y en otros momentos, realizando trabajos individuales según el interés y la elección de cada uno.

13. Finalmente llegó el momento de ponernos a pensar en compartir toda esta información con la comunidad, y entre todos decidimos establecer un contacto vía correo electrónico con alumnos de Tercer Grado de la Escuela Primaria N° 21 que habían trabajado con un proyecto similar, para intercambiar información. Por otro lado, comenzamos el armado de una muestra de la Argentina en la era Mesozoica, para lo cual transformamos el salón en un desierto con dinosaurios argentinos de cartón: *Abelisaurus comahuensis*, *Argentinosaurus huinculensis*, *Amargasaurus*, *Talenkauen santacrucensis*, *Bicentenario argentina*, *Carnotaurus sastrei*, *Austroraptor cabazai*, *Mussaurus patagonicus*, *Patagotitan mayorum* y *Gigantosaurus carolinii*. Contamos con la colaboración de la profesora de Tecnología, que confeccionó móviles y huevos (que escondían muñecos de dinosaurios) con nuestros alumnos, para ambientar.

14. Elaboramos una máquina del tiempo: primero, cada uno diseñó en lápiz la suya, armando un instructivo para su uso. Luego, ese diseño lo pasaron a digital utilizando los programas TuxPaint y Paint3d, votamos entre todos y confeccionamos el modelo definitivo con cartones. Por medio de esta máquina, deberían ingresar los visitantes y, siguiendo las instrucciones, tendrían acceso al salón.

15. Armamos *gifs* con el programa Gimp, para proyectar en el salón mientras los visitantes recorrían la muestra.

16. Realizamos una presentación de PowerPoint y muchos carteles y videos explicativos para transmitir lo aprendido. Esta muestra se llevó adelante en la “Semana de la Educación Especial” (en el mes de noviembre), en la que varias escuelas iniciales y primarias comunes nos visitaron y compartieron actividades con nosotros. También invitamos a la comunidad educativa a visitarla y compartimos la experiencia en el blog de la escuela.

Evaluación de la experiencia. Cierre

Este proyecto se caracterizó por el trabajo realizado con las TIC y por cómo el uso de estas herramientas nos permitió a todos los miembros del grupo construir diferentes tipos de saberes a través del trabajo colaborativo, trascendiendo las fronteras del aula y de la escuela, tanto en entornos físicos como virtuales, y enfocándonos en el proceso más que en el producto realizado.

La oralidad fue un eje central en el desarrollo del proyecto, dado que fue necesario adecuar las intervenciones orales y la modalidad de escucha a los diferentes propósitos de situaciones comunicativas que requirieran conversar en grupo, expresar sentimientos y opiniones, defender puntos de vista, relatar experiencias o narraciones leídas. Se participó entonces, activamente, como hablante o como oyente, en diferentes situaciones de comunicación oral, aceptando y tomando en consideración las opiniones ajenas, y respetando los diferentes modos de expresarse.

Por otro lado, el proyecto sirvió, entre otras cosas, para identificar distintas fuentes de información e interpretación para el estudio del pasado, superando así el uso del libro de texto escolar como único elemento que brinda información valiosa. Recuperamos la importancia de observar, analizar y poder encontrar información en objetos, imágenes, lugares y testimonios, y desarrollando diversas habilidades cognitivas.

Por último, pero no por ello menos importante, el trabajo sirvió para posibilitar posicionar a nuestros alumnos en un lugar de saber, lugar bien distinto de aquel desde el que vienen siendo estigmatizados de cierta manera por las dificultades y fracasos que caracterizan a su trayectoria escolar.

Bibliografía

Mendoza, S. (dir.). (2004). *Diseño Curricular EGB*. Buenos Aires, Secretaría de Educación. Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Algunas conclusiones que permanecen abiertas para seguir dialogando

Subjetividades, infancias y formas del lazo, las tecnologías hoy

María Beatriz Greco

Esta invitación a concluir un encuentro sobre una temática que —necesariamente— queda abierta y hoy en pleno auge es realmente un desafío. Pero esa es la idea, porque cada participante de la mesa nos hace una invitación a la apertura de un diálogo fecundo, con ellos/as y con nosotros/as mismos/as.

No podríamos ni querríamos, entonces, deshacernos de las preguntas que cada panelista deja planteadas; ellas nos siguen trabajando:

¿Qué es un niño, hoy?, pregunta Diego. ¿Qué implica vivir y convivir en mundos múltiples, tanto físicos como virtuales? ¿Cómo son los caminos para construir con otros y transformar el hábitat solitario en solidario?, dice Silvia.

¿De qué manera los proyectos que incluyen TIC permiten posicionar a nuestros estudiantes en un lugar de quiebre de sus propias trayectorias escolares atravesadas por dificultades y fracaso escolar? ¿Cómo ofrecen una oportunidad para reconocerse y ser reconocidos por sus potencialidades?, nos interroga el trabajo de Carolina y Julieta.

La mesa fue como una sucesión de esas pequeñas muñecas —las *mamushkas*— que se van incluyendo una dentro de otra, con la particularidad de que cada uno de los temas y sus preguntas es a la vez, la muñeca más grande y la más pequeña, incluye a los otros dos. No podríamos hablar de subjetividad contemporánea sin hablar de infancias, de tecnologías y de proyectos pedagógicos situados; tampoco podríamos hablar de estos proyectos sin pensar las infancias, las subjetividades, las tecnologías y así... Tal vez, la imagen espacial que mejor expresa el debate que propuso el panel sea la de la banda de Moebius, esa figura que reúne dos espacios, interno y externo, que permanecen en continuidad y en diferencia. Si caminamos por la cinta, estaremos afuera y adentro. Somos, a la vez, subjetividades en mundos propios y con otros/as, en la singularidad de nuestros espacios interiores y en una exterioridad que nos constituye.

En este sentido, el panel aborda uno de los problemas pedagógicos, psicológicos y filosóficos más relevantes de la actualidad como es el lugar de las diferencias en la construcción de “lo común” y el lugar de lo múltiple, de lo que no concluye en algo único, de los mundos físicos y virtuales que habitamos, del lazo heterogéneo, paradójico y disimétrico que construimos con otros/as.

Este modo de encontrarnos aconteció en la mesa en sí misma, a partir de las propuestas que Diego, Silvia, Carolina y Julieta nos ofrecieron. Un diálogo entre convergencias y disidencias, una apertura a otro tipo de pensamiento que se niega a las dicotomías entre polos opuestos, entre lo individual y lo social, lo institucional y lo subjetivo, lo natural y lo cultural, lo interno y lo externo en la constitución subjetiva.

Diego trajo a la mesa la inquietud por las infancias que se constituyen hoy, en medio de nuestras propias incertidumbres adultas, de los riesgos de intentar definir las identidades de niños, niñas, adolescentes en términos

psicopatologizantes, de la falacia de desconocer la potencia creativa del juego en algunas perspectivas teóricas de la subjetividad o del engaño neoliberal que transforma niños y niñas en *target* del mercado. Diego nos deja, entonces, el desafío de mirarnos, el que hace de nosotros/as mismo/as, como adultos/as y profesionales, también “nuevas subjetividades”, no solo la de ellos/as: niños/as y adolescentes.

Silvia renueva la pregunta por las tecnologías en las aulas y su inclusión: ¿son habitantes no deseados, resistidos, incómodos? Y nos señala que, para seguir pensando en las personas que forman las instituciones con sus emociones, experiencias vitales y profesionales, sus saberes y sus particularidades, se vuelve necesario incluir el ecosistema digital que llevamos a cuestras en la interacción con artefactos y dispositivos que modificaron nuestras subjetividades. Silvia subraya que tiempo y espacio, así como las formas de interacción social, son nuestra experiencia subjetiva y nos demandan, ética y políticamente, que atendamos (en el sentido de mirar y escuchar atentamente) nuevos problemas e interrogantes.

Cuando Carolina y Julieta relatan su proyecto en la Escuela Integral Interdisciplinaria N° 8 DE 8, nos dicen que les permitió (re)posicionar a sus estudiantes en un lugar de quiebre de sus propias trayectorias escolares caracterizadas por las dificultades y el fracaso escolar. El vínculo pedagógico en el marco del proyecto enriquecido por TIC los/as reconoció en sus potencialidades, les dio la oportunidad de un trabajo colaborativo sostenido, trascendiendo las fronteras del aula y de la escuela tanto en entornos físicos como virtuales. Lo singular de cada uno/a tuvo lugar, se afirmó, y lo común sostuvo, hizo de trama.

Algunas reflexiones esbozadas en el cierre siguen resonando, a partir de haberlos/as escuchado, en el disfrute de sus pensamientos:

- No es posible pensar en educación —así como en otros campos disciplinares en los que trabajamos con l@s sujetos— por fuera de una mirada histórica, política y ética sobre la constitución de las subjetividades contemporáneas que incluya el lugar de las tecnologías como fundante, un lugar capaz de subjetivar en un sentido emancipatorio.
- Se nos vuelve desafiante la revisión del concepto de *infancia*, ya no como etapa de la vida por superar, normalizar o diagnosticar como una especie de “esencia”, sino como experiencia subjetiva, una intensidad en la forma de relacionarnos con el mundo, particularmente en el marco de procesos de conocimiento, educativos y escolares.
- También aparece como acuciante, casi urgente, trabajar interdisciplinariamente hacia un modo horizontal de articulación teoría-práctica en torno a problemas pedagógicos y psicológicos nodales, en los que tecnologías diversas se vinculan para ofrecer formas del enseñar y del aprender emancipadoras.

La mesa logra así —lo sigue haciendo en nuestro pensamiento— reunir tecnologías, aprendizajes y subjetividades, no sin conflicto, no sin disidencias, debates, reclamos. Esta sigue siendo la invitación a pensar “en común” y desde las diferencias.

Para seguir pensando...

Estos textos fueron elaborados por fuera del trabajo de la jornada, pero dada su relevancia hemos decidido incorporarlos en este libro.

Los sistemas externos de representación en las prácticas psicopedagógicas

Virginia James

Alfabetización y sistemas externos de representación (SER)

En este escrito me propongo compartir algunas prácticas psicopedagógicas desplegadas a partir de una situación de aprendizaje que me aventuro a vincular con conclusiones, preguntas que la mesa dejó abiertas al diálogo: cómo se relacionan hoy los/as niños/as con un mundo en el que las posibilidades de aprendizaje se amplían con la mediación de los sistemas culturales de representación y conocimiento, y cuáles son los desafíos del aprendizaje en los nuevos contextos de una sociedad cambiante.

Repensar lo realizado me lleva a explicitar, en primer término, desde qué marco conceptual sobre la alfabetización y desde qué concepción de aprendizaje planifiqué el dispositivo de intervención, entendido como un conjunto articulado de tiempos, espacios, tareas, relaciones y acuerdos con la familia y la escuela en el que se construye la trama del aprendizaje.

La alfabetización es un proceso complejo en el que se entrecruzan, junto a enfoques educativos, aspectos neuropsicológicos, lingüísticos y culturales. Por otra parte, si

la alfabetización se entiende como la puerta de entrada al aprendizaje permanente, es preciso que desde los ámbitos educativos y psicopedagógicos acompañemos su apropiación para que los/as niños/as se muevan con autonomía en una sociedad letrada, atravesada por las tecnologías digitales.

La alfabetización posibilita la trasmisión de la cultura y potencia la capacidad de desarrollo de las sociedades; es un logro importante que incide tanto en la trayectoria escolar como en el desempeño como ciudadanos y ciudadanas.

La alfabetización inicial está estrechamente relacionada con el lenguaje oral. El niño se apropia del lenguaje participando activamente en la comunicación y captando las reglas básicas que le permiten interpretar mensajes como significativos; no obstante, de la lengua oral y de la lengua escrita no se apropia del mismo modo, al ser la lectura y la escritura procesos psicológicos superiores, de creación cultural reciente para la historia de la humanidad, por lo que es preciso promover actividades sistemáticas para su apropiación y su dominio requiere de una enseñanza específica y sostenida.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje escolar se encaminan a favorecer la apropiación de algunos sistemas de representación externa sobre otros: la escritura y la notación numérica ocupan un lugar privilegiado en los contenidos escolares, mientras que otros sistemas de naturaleza figurativa (dibujos, imágenes, mapas, diagramas) y sistemas vinculados a las tecnologías digitales quedan relegados a un segundo plano o restringidos en su circulación y uso a algunos momentos y espacios de la cultura escolar.

Martí (2003) sostiene que el habla y los SER son sistemas de signos y, por ello, remiten a otra realidad y la significan de distintas maneras: mientras que el habla se despliega en el tiempo y, por tanto, no tiene una materialidad que lo convierta en un objeto físico fácilmente recuperable, los SER se

inscriben en el espacio y tienen una permanencia que, entre otras cosas, facilita su manipulación y su conservación de una generación a otra, nos proporcionan el acceso a la cultura y a nuevas formas de aprender.

La escritura, la notación numérica, la notación musical, el dibujo, las imágenes, las fotografías, los mapas, los diagramas y las tecnologías digitales son realidades que tienen algo en común y que el término que mejor capta esa complejidad es el de *sistemas externos de representación*. (Martí, 2003).

El autor argumenta la definición del concepto de la siguiente manera: *representación* remite a un concepto psicológico de gran importancia y sirve para captar la idea de que no solo importa el producto, sino también el proceso de elaboración.

Nuestra terminología comparte con las otras dos la idea [de] que estas realidades están organizadas en torno a determinadas propiedades formales (de ahí el término de “*sistema*”)¹ y la idea de que constituyen objetos ostensivos, directamente observables (de ahí el término *externo*). (Martí, 2003: 22)

Las representaciones externas permiten registrar y conservar una serie de informaciones a lo largo del tiempo y esto es lo que fundamentalmente las distingue de otras formas de representación (como los gestos y las emisiones sonoras), ya que habilitan a vincular personas, espacios, relaciones o propiedades de una realidad ausente.

El poder e interés de los SER es que significan una realidad más compleja que no es fácil aprehender, pues su significado depende no solo de la correspondencia entre marcas gráficas y referentes, sino también del uso cultural que se hace de ellos.

1 DeLoache (1995), Gardner (1998) y Lee y Karmiloff Smith (1996) prefieren el término *sistema externo de simbolización*, mientras que Cohen (1985), Karmiloff Smith (1992), Sinclair (1998) y Tolchinsky y Karmiloff Smith (1993), *sistemas de notación* (véase Martí, 2003).

Desde una concepción social del aprendizaje entendido como un proceso que tracciona, promueve el desarrollo, es preciso atender a la singularidad del aprendizaje de los/as niños/as y a las experiencias en las que interactúan.

La interpretación de los SER no es un proceso solitario necesita la intervención intencional de personas más competentes que sepan interpretar el sistema y que posibilite la reconstrucción por parte de los/as niños/as de esos significados que le permiten apropiarse de la cultura.

En el proceso de adquisición de los SER, un aspecto esencial será saber utilizar dichos sistemas para lograr determinados objetivos según las demandas de la tarea; esto implica una actividad compleja en la medida en que supone la coordinación del proceso de producción y el proceso de interpretación, requiere que los/as niños/as se den cuenta de que lo que conocen en el momento de producir la notación será distinto de lo que ellos/as mismos/as u otra persona (en el caso de una tarea de comunicación) conocerán cuando lo interpreten.

¿Cuál es la importancia de los SER en la práctica psicopedagógica?

Entiendo la práctica psicopedagógica como un par constitutivo de reflexión-acción (Freire, 2005) que me permite acercarme a la realidad, en este caso, a una situación de aprendizaje en la que los SER y su apropiación cobran una significación singular.

Estos sistemas ya existen y constituyen una realidad cultural manifiesta, los/as niños/as los reelaboran pero no los inventan, y los adultos los usan como los usaron otras generaciones. Los/as niños/as los empiezan a usar a su manera y solo un largo proceso constructivo los irá acercando a un conocimiento semejante al de los adultos.

Los SER son creaciones culturales que juegan un papel esencial en la comunidad en la que crecen los/as niños/as, y por lo tanto son objetos que se interpretan, producen, reconocen y usan constantemente en su entorno inmediato: etiquetas, fotografías, libros de cuentos, señales de tránsito, patentes de autos, direcciones, imágenes publicitarias.

Con el dibujo, las imágenes, la fotografía ocurre algo interesante: son sistemas figurativos cuya adquisición no suele estar enmarcada claramente en prácticas educativas formales, no obstante, su interpretación y uso tienen un valor *per se* y también resultan recursos que acompañan la adquisición de la lectura y la escritura.

Las prácticas educativas y psicopedagógicas constituyen un eslabón esencial entre los conocimientos implícitos que los niños han ido elaborando en los primeros años de vida y aquellos necesarios para ser autónomos en el uso e interpretación de los SER en su comunidad.

Me permito poner en diálogo esta importancia de los SER como construcciones culturales de la comunidad con la perspectiva sociocultural de Cassany, quien amplía las perspectivas cognitiva y lingüística en el abordaje de la lengua escrita.

El concepto de “literacidad” de Cassany (2006) resulta significativo a la hora de pensar en la lectura y la escritura desde una perspectiva amplia, ya que abarca todos los conocimientos y actitudes necesarios para el uso eficaz en una comunidad de los géneros escritos, desde el manejo del código, el conocimiento de la función del discurso, los roles que asumen lector y autor, el contexto de producción, hasta los valores asociados con las prácticas discursivas y las formas de pensamiento desarrolladas a partir de ellas. “La literacidad abarca todo lo relacionado con el uso del alfabeto: desde la correspondencia entre sonido y letra hasta las capacidades de razonamiento asociadas a la escritura” (Cassany, (2006: 38).

La literacidad está adoptando nuevas formas y no podemos obviar que la lectura ya no pasa solo por el libro o por lo impreso. Los formatos electrónicos ofrecen comunicaciones sincrónicas y asincrónicas, y son parte de las prácticas culturales de comunicación de los/as niños/as.

Cassany (2006) propone el término *literacidad electrónica* para referirse a las habilidades, conocimientos y actitudes (técnicos, lingüísticos, cognitivos y sociales) que se requieren para comunicarse con la tecnología electrónica. El texto adquiere una condición multimodal al incluir no solo letras, sino también audios, fotos videos.

Catalina, los lazos por construir

El concepto de *literacidad* me permite ampliar la mirada a la diversidad de aspectos que intervienen en la construcción de la lectura y la escritura; a partir de esto, articulé el dispositivo de intervención para acompañar a Catalina en su proceso de alfabetización.

Catalina es una niña que cursa Segundo Grado y no ha adquirido la lectura y la escritura, lo que constituye una fuerte demanda de la institución escolar. Es la menor de tres hermanos, creció en un ámbito donde hay una valoración de la lectura y de la literacidad electrónica en términos de Cassany (2006). Disfrutó mucho de la escolaridad en el nivel Inicial, no así en el Primario; pese a permanecer en la misma institución, no pudo anticipar las continuidades y rupturas de un nivel a otro; sus expectativas se vieron frustradas y el tan ansiado inicio a la escolaridad Primaria se convirtió en una experiencia tediosa, la escuela se convirtió en un espacio ajeno vacío de todo contenido emocional.

Catalina había perdido el placer de ir a la escuela, las propuestas escolares, especialmente las vinculadas a Prácticas

del Lenguaje, carecían de sentido para ella, solía expresar “No sé leer, no me gusta escribir, lo único divertido del primario es el recreo”. Resultaba significativo que tuviera un vocabulario amplio, un discurso narrativo muy rico, sus expresiones artísticas eran coloridas, dinámicas, elegía representar el mundo a través de sus dibujos y desde muy pequeña usaba las tecnologías digitales con total autonomía. La familia describía un contraste entre su desempeño social, familiar, en contextos de educación informales y el desempeño escolar que la escuela refería.

Afronto los vínculos que Catalina desarrollaba con el aprendizaje escolar a partir de considerar la lectura y la escritura como construcciones sociales en las que entran en juego, tal como lo propone Cassany (2006), desde el manejo del código hasta los valores asociados con las prácticas discursivas y las formas de pensamiento desarrolladas a partir de ellas. Exigen actividades cognitivas complejas en las que toman protagonismo los aprendizajes previos y los modos de acercarse a los conocimientos que involucran no solo al/la niño/a en su singularidad, sino también a la familia y a la escuela.

Scheuer, De la Cruz y Pozo (2010) caracterizan las actividades de dibujar y escribir como prácticas socioculturales con fuerte anclaje en la experiencia cotidiana que dan lugar a productos visibles, perdurables, que pueden ser conservados, transformados, y que implican procesos metacognitivos de anticipación y revisión.

Este planteo resalta que dibujar y escribir son actividades que las personas ponen en juego en un mundo habitado, marcado y significado por individuos, grupos e instituciones, por sus producciones materiales y simbólicas, por múltiples clases de códigos que regulan propósitos, actividades, valoraciones que evidencian la tensión entre orientaciones hacia la preservación y movimientos de cambio (Scheuer, De la Cruz y Pozo, 2010).

Catalina elegía representar el mundo, transmitir y resignificar personas, situaciones, emociones a través del dibujo, formas gráficas que remitían a, o estaban en lugar de, dibujos figurativos que daban cuenta un desarrollo cognitivo e interpersonal que desorientaba frente al poco interés por expresarse a través de la escritura.

Pozo (2016) plantea que parte de los problemas motivacionales en los contextos de educación formal provienen del intento de sostener el aprendizaje sobre emociones asociadas arbitrariamente al miedo al fracaso, en vez de construir emociones que se vinculen con el sentido de lo que se está aprendiendo. Propone centrar la mirada en una perspectiva alternativa pero complementaria sobre cómo aprender y ayudar a que otros lo hagan. Es decir, ir en búsqueda de nuevas prácticas de aprendizaje con anclaje en la experiencia y la reflexión personal, recuperando de este modo la emoción de aprender.

Toda práctica educativa y psicopedagógica nos plantea un desafío profesional. Sin embargo, muchas eran las posibilidades que la situación me ofrecía para superar las barreras que impedían el aprendizaje de la lectura y la escritura; se trataba de recuperar, resignificar la emoción de aprender.

En las prácticas psicopedagógicas se articularon propuestas que destacaron la importancia de la participación de Catalina en situaciones reales de lectura y escritura, en la producción e interpretación de distintos sistemas externos de representación figurativos y en actividades lúdicas que favorecieron el desarrollo de la percepción de lo fonológico: juegos psicolingüísticos, rimas, trabalenguas.

Los sistemas externos de representación figurativos (dibujos, fotografías, imágenes) acompañaron y favorecieron la construcción de significados de los textos escritos en los que los discursos de las imágenes y las palabras se retroalimentaron. La participación en prácticas cotidianas vinculadas al

uso funcional de la lectura y al placer de leer en los distintos ámbitos psicopedagógicos, educativos y familiares le permitió a Catalina crear lazos emocionales con la lectura.

El aprendizaje, para que sea valioso, relevante, requiere la asunción de un significado personal y la vinculación con aprendizajes previos. Catalina manejaba las tecnologías digitales con mucha fluidez y varios de sus juegos giraban en torno a un gato que cobraba vida y tenía rutinas diarias a través de la pantalla; este tipo de juegos la atrapaban y polarizaban su atención.

Benasayag (2015) alerta sobre esta especie de estado “subhipnótico” en el que nos sumergen las pantallas, un “efecto embudo” donde todo desaparece creando una posición de pasividad y desarraigo del cerebro respecto del cuerpo.

El desafío era lograr usar las tecnologías digitales que tanto fascinaban a Catalina para integrar ese modelo artificial con la práctica y la vida concretas, buscar un equilibrio entre el uso de estos nuevos lenguajes que modifican, amplían las posibilidades de aprendizaje y prácticas comunicativas concretas mediadas por artefactos culturales diversos.

Y así fue como un día el personaje cumplió años y pensamos juntas actividades que ya no tuvieran como soporte lo digital de manera exclusiva: tarjetas de invitación, la receta de la torta, carteles decorativos, y el gesto de la escritura cobró una dimensión particular.

Esta práctica de escritura habilitó otras vinculadas a la necesidad de construir textos dirigidos a otros, así misma, con intenciones comunicativas, lúdicas y cognitivas de planificación y organización.

Poco a poco, las huellas de lo escrito se fueron ampliando, los sentidos se diversificaron desde el gesto de lo escrito y desde la sonoridad de la lectura compartida. El acceso a la alfabetización le abrió un mundo nuevo que le permitió

añanzar su identidad como miembro de una sociedad en donde circulan textos con distintos formatos y soportes.

A modo de reflexión final

Me pregunto qué había perdido Catalina en el paso a la escolaridad Primaria: disponía de diversas herramientas para vincularse con el mundo y con los otros, sin embargo, el aprendizaje carecía de sentido para ella. Me animo a conjeturar que había perdido la confianza.

En el interior de la relación pedagógica, la confianza que el adulto otorga al niño es constitutiva de esa relación que caracteriza la manera en el que el adulto se dirige al niño y cómo este se vincula con él, y esa confianza que el adulto deposita en el niño representa para los dos una liberación (Cornu, 1999).

En esa relación dialógica y singular de los encuentros semanales, en los acuerdos con la familia y la escuela para respetar sus tiempos, Catalina recuperó la confianza y el sentido de aprender, los lazos construidos a partir de las experiencias que habían dejado huellas en su proceso de aprendizaje entramadas con los nuevos saberes que la cultura escolar le ofrecía. Recuperar la confianza en sus capacidades le permitió ir construyendo nuevos aprendizajes y ampliar sus sistemas de representación y conocimiento.

Bibliografía

Benasayag, M. (2015). La escultura del cerebro. En *El cerebro aumentado, el hombre disminuido*. Buenos Aires, Paidós.

Cassany, D. (2006). Leer desde la comunidad. *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, Anagrama.

- Cornu, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En Frigerio, G., Poggi, M. y Korinfeld, D. (comps.), *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires, Noveduc.
- Freire, P. (2005). La dialogicidad. Esencia de la educación como práctica de libertad. En *Pedagogía del oprimido*. Ciudad de México, Siglo XXI.
- Martí, E. (2003). Los sistemas externos de representación: un dominio de conocimiento. En *Representar el mundo externamente*. Madrid, Machado.
- Pozo, J. I. (2016). *Aprender en tiempos revueltos. La nueva ciencia del aprendizaje*. Madrid, Alianza.
- Scheuer, N., De la Cruz, M. y Pozo, J. I. (2010). Dibujar y escribir desde la perspectiva de los investigadores. En *Aprender a dibujar y a escribir*. Buenos Aires, Noveduc.

Bibliografía de consulta

- Martí, E. (2012). Desarrollo del pensamiento e instrumentos culturales. En Carretero, M. y Castorina, J. A. (comps.), *Desarrollo cognitivo y educación II: procesos del conocimiento y contenidos específicos*. Buenos Aires, Paidós.

Intervenciones en tiempos de coronavirus

Subjetividades y tecnologías. Sobre tramas, espejos y prácticas

María Beatriz Greco

Las reflexiones surgidas en esta mesa no pueden dejar de situarse en tiempos de una actualidad de pandemia y en una contemporaneidad que nos ubica a la vez, ante la urgencia del pensamiento. ¿Es posible pensar en medio de la urgencia?

Dice Agamben (2008: 3) que lo contemporáneo es una experiencia en el tiempo y del tiempo, es adherir al tiempo a la vez que nos distanciamos de él. Lo contemporáneo es lo intempestivo, nos dice recordando a Barthes. También dice que ser contemporáneos/as es “percibir en la oscuridad del presente esta luz que busca alcanzarnos y no puede hacerlo”, y que es por ello por lo que los contemporáneos son (somos) raros/as. Percibir, reconocer y nombrar lo contemporáneo demanda coraje porque significa ser capaces no solo de tener fija la mirada en la oscuridad de la época, sino también de percibir en aquella oscuridad una luz que se acerca y se aleja infinitamente de nosotros/as. Es decir, en palabras del filósofo: “ser puntuales en una cita a la que se puede solo faltar”.

Sostenemos también que el trabajo de pensar y problematizar lo contemporáneo no se puede hacer en soledad. Porque problematizar —en nuestro caso— implica reconocer las condiciones históricas del trabajo como docentes, orientadores/as, analistas; comprender una práctica social, singular y colectiva, analizarla en estas instituciones que habitamos, que nos acogen, que a veces, también, nos expulsan. Tramas insoslayables. Hilos comunes que habitamos en diferencia, inevitables. Allí donde “común” no es “todos lo mismo”, ni homogeneidad o indiferenciación.

Pensar es urgente y hacerlo sin perder de vista en nombre de qué vida pensamos, hacemos lo que hacemos, escribimos, leemos, enseñamos, estudiamos, ejercemos una práctica.

Por eso, a modo de pensamiento convocante de otros/as, proponemos, en este trabajo, recorrer tres puntuaciones que vinculan las subjetividades en educación hoy con las mediaciones que las tecnologías, obligadamente, se imponen en el quehacer educativo y psicoeducativo, en este particular “hacer escuela” de nuestro tiempo:

- las tramas visibles o invisibles que nos sostienen y sostienen nuestro trabajo
- los espejos en la construcción de subjetividades: miradas sobre lo singular y lo común reunidos
- las prácticas que inventamos: intervenciones institucionales en tiempos de ausencia de espacios y tiempos presenciales

Probablemente, lo que la pandemia de la COVID-19 y el aislamiento nos hacen ver es de qué modo pensamos y actuamos en relación con cierta manera de concebir las subjetividades, las tramas y las intervenciones.

En la escuela y en diferentes espacios tanto educativos como sociales, a menudo se impone una concepción moderna según la cual las subjetividades asumen un sentido esencialista: supuestamente, los sujetos son los que son y en nuestras intervenciones agregamos conocimientos o formas de relacionarnos, sin “afectarlos/as” tal vez, del todo o casi nada. Este modo se distancia de un sentido narrativo de la subjetividad: los sujetos, siempre, van (vamos) siendo mientras aprenden, se vinculan, se equivocan, se recomponen, y los conocimientos y saberes circulantes, con palabras circulantes, dirigidas y recibidas, construyen ese “ir siendo”.

Enseñar y aprender e intervenir desde los espacios psicoeducativos en cuarentena también supone un saber sobre las subjetividades en juego, un supuesto saber sobre el/la otro/a que no está allí físicamente, pero creemos reconocer, desde sus posibilidades materiales hasta sus posibilidades simbólicas, sus condiciones familiares, autonomía y disposición para llevar adelante —o no— su aprendizaje.

Las preguntas que abre este enseñar e intervenir en la virtualidad son contundentes, solo hace falta formularlas. ¿Quién es ese/a otro/a? y ¿quién soy yo como docente, como psicólogo/a, psicopedagogo/a o cuál es mi práctica en relación con ese/a otro/a? ¿Cómo lo o la conozco y, en ese momento, me conozco como profesional trabajando “con”?

El encuentro presencial en las aulas, en sus espacios físicos, entre los cuerpos, en tiempos y espacios concretos, habituales, cotidianos, tal vez permite omitirlas. No nos preguntamos porque allí estamos, es —supuestamente— evidente quién es el/la otro/a y quién soy, no hace falta ninguna interrogación. Pero en ausencia de escuela, de horarios, aulas, salas de reunión, patios, se nos impone volver sobre nosotros/as mismos/as para explicarnos lo que quiere decir “dar una clase” u “orientar” en tiempos de tecnología obligada, hacer una reunión donde orientar a otros/as, hacer

que sus derechos sean respetados, que su “presencia” o “ausencia” en la escuela no pase inadvertida y que podamos garantizarla.

La ausencia del espacio físico y de los cuerpos que enseñan y aprenden o que orientan, paradójicamente, hace todo esto visible, mucho más visible. Desnuda desigualdades, carencias, vulnerabilidades, y en el mismo momento pone en jaque una trama intersubjetiva que ofrece aparentes certezas: saber —sin saberlo— quién es ese/a otro/a, cómo aprende y qué aprende cuando enseñamos u orientamos.

Probablemente, el trabajo psicoeducativo (de los equipos de orientación escolar, psicólogos/as, psicopedagogos/as, trabajadores/as sociales) sea el de tejer ese entramado complejo, inasible, cotidiano y aun así ajeno a nuestra percepción inmediata que llamamos *trama*, ese conjunto de relaciones, de palabras, de miradas y de gestos, que se van dando en espacios-tiempos enmarcados entre documentos, legajos, currículos y proyectos. Tramas institucionales que nos sostienen y nos sujetan. Tramas intersubjetivas e interinstitucionales que, por momentos, nos dejan solos/as o perplejos/as ante sus agujeros por donde se escapan trayectorias, vidas, infancias, familias, escuelas.

Queda hecha la primera invitación para pensar: ¿qué subjetividad estamos construyendo, generando, habitando hoy?, ¿se hace más o menos visible la trama en la que trabajamos enseñando, orientando?, ¿cómo miramos a esos/as otros/as, según qué concepciones de subjetividad?, ¿afirmamos o suspendemos perspectivas sobre identidades cerradas, categorizadas, apenas entreabiertas por nuestras intervenciones? ¿Y cómo nos reflejamos en nuestras prácticas?

Trabajar en educación y en la escuela hoy requiere de un doble movimiento:

- sostener con firmeza principios que garanticen la educación como derecho para todos y todas
- abrir, cuestionar, habilitar y reconfigurar las maneras de mirar, y ofrecer espacios de encuentro entre quienes enseñan y quienes aprenden, quienes dirigen las escuelas y quienes llegan a ellas para ser educados

Este eje de trabajo, enfatizado en el material “Los equipos de orientación en el sistema educativo. La dimensión institucional de la intervención” (Greco, Alegre y Levaggi, 2014), fue motivo de trabajo durante los años en que funcionó el Programa de Fortalecimiento y Desarrollo Profesional para Equipos de Orientación Escolar en el Ministerio de Educación de la Nación durante 2009 y 2015. Hoy cobra particular relevancia cuando la pandemia y la cuarentena colocan la desigualdad social en el centro de la escena.

Se sostiene allí que el movimiento es doble: universalizar y singularizar, en el mismo momento. Hacer una escuela para todos/as y, simultáneamente, delinear miradas particulares sobre lo singular de esas escuelas, de esas comunidades, de esos/as estudiantes. Gestos decisorios para que todos/as formen parte y otros para que se expresen las diferencias en ese común. Decisiones político-pedagógicas que hoy incluyen el ofrecimiento de herramientas tecnológicas para dar curso a las trayectorias, así como formas alternativas para que el lazo escuela-estudiantes, escuela-familias, equipos de orientación-escuelas, familias, estudiantes no se vea interrumpido.

Dicen Simons y Masschelein (2018) que, si nos remitimos al significado de *escuela* en su origen, es el de *sköle*, ‘tiempo suspendido’, y es suspendido o liberado porque, en este caso, interrumpe, deja afuera la desigualdad propia de las relaciones sociales y el destino supuesto que el origen o el

contexto social imponen. Podemos preguntarnos de qué manera el trabajo de la escuela a la distancia hoy puede sostener (seguir sosteniendo) ese tiempo igualitario, alejado de lo familiar más próximo, para habilitar otros mundos. Podemos también pensar que los equipos de orientación escolar inciden en la producción y sostenimiento de ese “tiempo suspendido” y, para eso, enmarcan su accionar en una institución escolar, no solo en un o unos sujetos “en problemas”, sino en una institución entramada en relaciones, acompañamientos, trayectorias que se cruzan para enseñar y aprender, compartir entre pares y con otras instituciones, organizaciones específicas diseñadas para andamiar recorridos, que abrazan a todos y cada uno de los sujetos, con sus historias, sus conflictos, sus avatares subjetivos.

Un trabajo institucional artesanal, entre lo común y lo singular, que se teje una y otra vez, en condiciones de ausencia de tiempos y espacios. Es posible, entonces, que las categorías que veníamos utilizando ya no nos alcancen para pensar las instituciones, las subjetividades, las posiciones, las tramas, pero no podríamos seguir pensando sin ellas.

Espejos: ¿qué compone hoy la posición de un equipo de orientación o profesional *psi* en educación?

La posición es mucho más que el rol asignado por una designación; también es algo más que las acciones que realizamos en un sentido instrumental (o las tareas que definen un cargo). La posición conlleva autoridad, una autoridad que habilita y crea condiciones para el trabajo de otros/as, no necesariamente vinculada con el dominio y la obediencia a cambio. Es en el sentido más antiguo de la palabra *autoridad*, ‘quien está en el origen de un proceso y cuida que ese proceso crezca’ del que hablamos. Se trata de una autoridad

que emancipa, que interviene sobre condiciones que generan “lo nuevo”, que enlaza, pone en relación, sostiene el trabajo entre muchos/as. La posición es una apropiación del sentido de la acción de la que somos responsables. Y por eso es política, porque es allí donde autoridad y responsabilidad se anudan. La autoridad que encarnamos no guarda un orden dado, abre a lo que aún no es. Cuando intervenimos, la posición de autoridad que asumimos tiene enorme relevancia porque autoriza a otros/as, abre caminos. Quien se hace cargo de una posición que se habilita en su diferencia, en su disimetría, produce una acción cuyos efectos transforman destinos, trayectorias, tramas institucionales. Como señalamos en trabajos anteriores (Greco, 2014), la trama es un tejido visible o invisible entre posiciones institucionales que trasciende a los sujetos, pero los involucra en el mismo momento; es lo que hace que las relaciones perduren y hagan perdurar a las instituciones. Esas relaciones entre posiciones no lo son en cuanto interpersonales, sino, justamente, en marcos institucionales. Generan una red que hace posible lo que acontece en la escuela como el espacio de lo público, de lo común.

La trama está hecha de acciones y palabras, de gestos cotidianos que “hacen” experiencia. Y es en la experiencia, en su sentido transformador de las subjetividades, que trabajamos. Podemos contar con normativas, cargos, edificios, objetos, currículums, tecnologías diversas, pero si estos elementos no se entrelazan con acciones y palabras, la trama se rasga o se desfonda. Nuestra posición en la trama es la de hacerla visible, tejerla y cuidarla porque es frágil, móvil, dinámica, inquieta, se desliza y se pierde a cada momento, requiere cuidado, trabajo, búsquedas entre varios. Y la trama no es solo lo que ya está, lo que encontramos armado, sino lo que se recrea diariamente y puede modificarse.

Nuestra pregunta actual es por el/la otro/a y también —sobre todo— ante el espejo que la pandemia y la cuarentena nos pone por delante, ¿quiénes somos como profesionales de la educación y la salud, hacia dónde miran nuestras intervenciones, con quiénes, para quiénes?, ¿en nombre de qué vida igualitaria que nos convoca?

Prácticas que enlazan

Posiblemente, hoy más que nunca corramos el riesgo de que las tramas institucionales, nuestras posiciones y nuestras prácticas se diluyan, se dispersen, se vuelvan ineficaces o invisibles. Las tramas virtuales nos convocan permanentemente y las posiciones pueden ocultarse o confundirse con otras, porque todo se vuelve del orden de la urgencia, a veces del reclamo y la demanda, pero también del silencio.

Configurar nuevas maneras de intervenir puede ser una forma de no perder el rumbo, desde criterios comunes y ya sabidos: enlazar, comunicar, promover el encuentro, romper aislamientos, acceder a los/as estudiantes y sus familias como prioridad, no dejar ningún recurso de lado para llegar a quienes no están comunicados con las escuelas, pensar en forma situada, en la especificidad, “pensar al/la otro/a” y siempre, “con el/la otro/a”.

La práctica de hoy requiere inscribirse en un lazo comunicativo que no sea solo instrumental, es decir, completar una grilla, enviar una tarea anónima, una información sin firma, sin rostro, sin humanidad, sin lazo. La práctica implica el asesoramiento para que esa tarea, esa comunicación o solicitud tenga sentido. Se trata de inscribirla en un proyecto común que, aún lejano o poco visible para muchos/as, tiene sentido.

La práctica implica, asimismo, recortar un/os objeto/s de trabajo que pongan foco allí donde otros actores institucionales lo pierden, donde la relación con las familias se vuelve burocrática o bien donde se vacía de contenido y solo aparece el imperativo del contacto. Estar en contacto no es poco, pero “hacer escuela” es no olvidar que ella es un lugar de encuentro en torno a objetos culturales, conocimientos, saberes, que se comparten, se disputan. Un ensayo permanente para no dividir el lazo de los saberes en común que nos reúnen.

Como dijimos anteriormente, el objeto de trabajo de un equipo de orientación no es un sujeto, ni tampoco una disciplina o conjunto de conocimientos cerrados sobre sí o una institución en sí misma. Requiere un trabajo de composición para poner en relación elementos diversos y, a la vez, recortar, acotar. También requiere un trabajo de mediaciones para ofrecer a otros/as ese objeto de trabajo. Parte de la práctica de quien interviene es dar a ver esa composición o montaje. La posición de intervención lleva a crear una obra, a poner en relación, a generar una intertextualidad, pero no en soledad, sino en diálogo con los saberes de otros/as: pedagógicos, sociales, directivos, supervisivos.

El objeto de trabajo e intervención no se configura solo por la demanda de quien solicita ayuda. De alguna manera, ese objeto de trabajo ya viene dado, es el entramado entre escuelas y sujetos, dentro de cada escuela. Es la trama misma de lo educativo.

Las prácticas que hoy nos demandamos a nosotros/as mismos/as son las de “construir ligaduras”, “hacer situación”, “disponer por y con otros/as”, “poner a disposición”, ejercitar el arte de acompañar, fundamentalmente a través de un encuadre de trabajo y de una interpelación al trabajo —para sí y para otros/as— que demanda la capacidad narrativa en un tiempo inédito, una responsabilidad hecha

de sensibilidad e inteligencia, de aproximación amorosa y pensante, empática, en resonancia íntima hecha de la ternura que se opone a la crueldad y a la cultura de la mortificación (Ulloa, 2005).

Son prácticas de la continuidad y de la interrupción. Seguir tramando y sosteniendo los espejos que nos permitan reconocer la oportunidad.

Dice Laurence Cornu, con palabras que nacen y hacen nacer una y otra vez la oportunidad de comenzar de nuevo:

... la educación está hecha de disponibilidad, de momentos aprovechables y de giros decisivos. Además, tiene una temporalidad particular, que es la de ser el arte de un actuar justo en el tiempo, donde lo que se verifica en "situaciones límites" nos enseñaría algo esencial

Habilitar la oportunidad es buscar y actualizar lo posible, imaginar y darle paso a otra realidad planteada como un "¿por qué no?". Se trata menos de "lo que conviene" en el sentido de encuadrar con lo que hay, que de subvertir la reducida realidad que hay. Y empieza cuando se critican prejuicios identitarios y prácticas reduccionistas. (2004: 14-15)

Bibliografía

Agamben, G. (2008). *¿Qué es lo contemporáneo?* Presentación leída en el Curso de Filosofía Teórica. Facultad de Artes y Diseño de Venecia, 2006-2007. En línea: <<https://etsamdoctorado.files.wordpress.com/2012/12/agamben-que-es-lo-contemporaneo.pdf>> (consulta: 25-07-2020).

Alegre, S., Greco, B., Levaggi, G. (2014). *Los Equipos de Orientación en el Sistema Educativo*. Buenos Aires, Ministerio de Educación.

- Cornu, L. (2004). Una ética de la oportunidad. En Ayciriex, A. et al., *Una ética en el trabajo con niños y jóvenes. La habilitación de la oportunidad*. Buenos Aires, Noveduc.
- Greco, M. B., Alegre, S. y Levaggi, G. (2014). *Los equipos de orientación en el sistema educativo. La dimensión institucional de la intervención*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- Simons, M. y Masschelein, J. (2018). *Defensa de la escuela*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Ulloa, F. (2005). *Sociedad y crueldad*. Conferencia presentada en el Seminario Internacional La escuela media hoy. Desafíos, debates, perspectivas. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente Área de Desarrollo Profesional Docente. En línea: <<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002016.pdf>> (consulta: 25-07-2020).

Mesa 4: Identidades en las infancias

Los trabajos que se presentan en esta publicación son aquellos cuyos autores manifestaron explícitamente su decisión de participar a través del envío de sus escritos.

Presentación

Verónica Rusler y María Inés Monzani - coordinadoras

Las conversaciones en torno a un nuevo niño por nacer tienden a ahuyentar cualquier mal presagio con una frase que es parte de nuestro sentido común: “Lo importante es que sea sanito”. Es decir, ni más ni menos que se acerque a lo que consideramos normal: que tenga diez dedos en las manos y en los pies parece alcanzar en principio. Con el tiempo, ese aparente conformismo inicial muestra su otra cara mucho menos dispuesta a flexibilizar lo que nos resulta importante respecto de un nuevo niño o niña: tendrá que sentarse a tal edad, gatear a otra, y a tal otra, hablar. Casi sin pensarlo y en tanto el tiempo vuela, pasaremos a concentrarnos en otro aspecto de aquello que constituye lo importante: una inteligencia y un comportamiento escolarizables. Si bien no podemos extendernos aquí respecto de los múltiples y variados ítems que esto supone, sabemos que no se trata de cualidades menores o de las que todos puedan gozar. Cualidades aliadas todas ellas de un cuerpo normativo y los cercos cognitivos de los que, como construcción, él es portador.

Ahora bien, más allá de desenmascarar esa sencillez o aparente conformismo inicial al que parece aludir “Lo importante es que sea sanito”, reconocemos en esa cadena verbal algo que parece ser no importante. ¿Qué es eso que aparentemente da lo mismo? Básicamente, el sexo del niño o niña en cuestión. Completando nuestro buen designio, diríamos entonces: “No importa si es nene o nena, lo importante es que sea sanito”. Nene o nena: ecuación binaria que, aunque omitida inicialmente, tendrá su momento y su papel protagónicos: ¿juega como nene o como nena? ¿Le gustan las cosas de nene o de nena? Miradas de reojo, que solo aparentemente miran sin mirar, están allí para ver, detectar si hay algo raro. Si es “rarito” o “rarita”. Primeros pasos de un orden clasificador que pondrá en funcionamiento, cuando sea necesario y sin tapujos, una máquina de etiquetar.

Niños-niños y niñas-niñas serán el polo opuesto de niños-no como niños y de niñas-no como niñas respectivamente. Infancias adjetivadas con *adjetivos calificativos descalificantes* que se combinan y se vuelven parte de un discurso y una práctica desesperados por hacer algo, por corregir a los desviados. Discursos y prácticas con impactos y efectos a veces excesivamente crueles y des-subjetivantes en unas vidas concretas. Momento en que dejan de ser uno o una de los nuestros, uno como nosotros, y pasan a ser adjudicatarios de una etiqueta que siempre tiene efectos dramáticos en tanto una manera de nombrar nunca deja de producir un efecto político y un efecto subjetivo.

Es tiempo de terminar de desenmascarar ese —reitero— solo aparente desentendimiento respecto del cuerpo normativo: sí importa lo que sea (además de que sea sanito), importa que sea bien e indudablemente nena si nació nena y que sea bien e indudablemente nene si es varón. Después, los mandatos del patriarcado harán lo suyo para terminar de formatear.

Más allá de los esfuerzos por reducir todo a la estrecha extensión de la normalidad, sabemos que las infancias cada vez más se escabullen, eluden y esquivan la performatividad de nuestros discursos y los límites de nuestros saberes. No se trata, sabemos, de un intercambio teórico adultos-niños acerca de lo normal y lo desviado. Esta no es, al menos inicialmente, una disputa construida con palabras. Se trata más bien de los modos en que las infancias están en el mundo, su radical novedad, su enigma insondable. Están allí en sus presencias y en sus existencias más allá de nuestros saberes y de nuestras instituciones, desbordándolas.

En un bello texto, “El enigma de la infancia”, Larrosa (2017) nos recuerda algo que parecemos olvidar una y otra vez: se trata de “la presencia enigmática de la infancia [como] la presencia de algo radical e irreductiblemente otro, (...) [como algo] que inquieta lo que sabemos (y la soberbia de nuestra voluntad de saber), en tanto que suspende lo que podemos (y la arrogancia de nuestra voluntad de poder) y en tanto que pone en cuestión los lugares que hemos construido para ella (y lo presuntuoso de nuestra voluntad de abarcarla)” (p. 204). Ahí está el vértigo: en cómo la otredad de la infancia nos lleva a una región en la que no rigen las medidas de nuestro saber y de nuestro poder. De eso se tratan los trabajos que componen esta mesa.

Mariela Leo nos ayudará a pensar respecto de las infancias y las instituciones asilares de Buenos Aires en la primera mitad del siglo XX. ¿Qué sentidos cobran acciones y comportamientos tales como la fuga, la indisciplina, el desaseo personal, la desidia, la falta de interés en clase, incluso el robo, de los vástagos de las clases populares que entraban en la pubertad colocados en servicio o bajo sistemas de disciplina asilar? ¿Pueden considerarse formas de resistencia a la dominación?

Francisco Fernández Romero nos anima a meternos con los mitos sobre niñez y adolescencias trans. Mitos que, sin dudas, compiten con una imagen generalmente angelical y exenta de género de la infancia tanto como aquel silencio previo al “Lo importante es que sea sanito” que hemos comentado.

La infancia, siguiendo nuevamente a Larrosa (2017), es portadora de una verdad que debemos ponernos en disposición de escuchar. A eso lxs invitamos.

Referencia bibliográfica

Larrosa J. (2017). El enigma de la infancia o lo que va de lo imposible a lo verdadero. En Larrosa, J., Skliar C. (comp.), *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad y educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Mitos sobre niñez y adolescencia trans

Francisco Fernández Romero

Introducción

En los últimos años, se ha ido incrementando la visibilidad de las infancias y adolescencias trans en la Argentina. Circulan noticias sobre niñxs que cambian el nombre y género en su DNI; surgen agrupaciones de familias de niñxs trans; y se oyen cada vez más las voces de adolescentes trans, tanto de lxs que escriben sobre sus experiencias como de lxs que forman organizaciones para llevar adelante sus reivindicaciones.¹ En la ciudad de Buenos Aires, el 29 de octubre se declaró “Día de la Promoción de los Derechos de las Infancias y Adolescencias Trans” y la fecha quedó incorporada al calendario escolar.

Sin embargo, al mismo tiempo, las vidas trans en general, y las niñeces trans en particular, siguen expuestas

1 Algunos ejemplos de organizaciones de familias son Munay y Xadres Familias sin Moldes; de autorxs trans que han escrito durante sus adolescencias, Carolina Unrein y Alejandro Jedrzejewski; y de organizaciones de adolescentes y adultos jóvenes, el Movimiento de Juventudes Trans. Agradezco la lectura y los comentarios de Alejandro Jedrzejewski, Leandro Rauschmayr y Julieta Repetto sobre el presente texto.

a desigualdades y violencias a distintas escalas. El hogar y la escuela son contextos donde muchxs de ellxs reciben hostilidad por parte de familiares, docentes, autoridades y compañerxs. Y a nivel nacional e internacional, nos hallamos frente a un recrudecimiento de agendas conservadoras que tienden a usar a lxs niñxs como excusa para atacar los derechos sexuales y de género (AWID y OURs, 2017), con especiales consecuencias negativas para lxs niñxs y adolescentes. Un ejemplo es la consigna “Con mis hijos no te metas”, que busca cuestionar la educación sexual integral y, de esa manera, coarta el derecho de lxs jóvenes a la educación sobre diversidad sexual y de género.

En este capítulo, buscamos despejar algunos mitos que existen sobre la niñez y la adolescencia trans. Algunos de ellos son imprecisiones y recelos que existen sobre las personas trans en general, pero que se magnifican al tratarse de este grupo etario. Antes de trabajar sobre los mitos, explicaremos brevemente tres cuestiones: qué significa ser trans, en qué consisten la transfobia y el cissexismo, y cuál es el marco legal que provee derechos a lxs niñxs trans en la Argentina. El objetivo último del capítulo no es proveer recetas definitivas sobre cómo pensar en o tratar con niñxs y adolescentes trans, sino reflexionar sobre los orígenes de algunas de las actitudes negativas o reticentes en torno a ellxs, y animar a lxs lectores a dialogar con, escuchar a, y respetar la autonomía de lxs propixs jóvenes trans.

Lo trans, lo cis y el cissexismo

Dicho brevemente, las personas trans somos personas que vivimos en un género diferente al que nos asignaron al nacer; es decir, vivimos en un género distinto al que fue anotado en nuestras partidas de nacimiento. Como veremos,

existe una diversidad de experiencias de vida trans, pero aquí basta con adelantar que las personas trans podemos tener diferentes identidades de género, tales como varón, mujer, travesti, persona no binarie, u otra, y podemos preferir distintos pronombres (él, ella, elle...) y géneros gramaticales (o, a, x, e...). En este capítulo hablaremos de “niñxs trans” para referirnos en general a este grupo, que incluye niños, niñas, niñes... Esta aclaración es necesaria porque algunas personas piensan que todas las personas trans pertenecemos a un “tercer género” y/o que todxs usamos terminaciones con “e” o con “x”; algunxs sí poseen identidades no-binarias o prefieren un género gramatical neutro, pero otros y otras usamos los géneros gramaticales masculino o femenino.

¿Cómo se les dice a las personas que no son trans, es decir, a las personas que siguen viviendo en el mismo género que les fue asignado al nacer? Desde la comunidad trans, en la década de 1990 se propuso comenzar a llamarlxs *cis* o *cisgénero*. Esto se entiende si miramos la etimología latina de los prefijos *trans* y *cis*: *trans* significa ‘del otro lado’ o ‘más allá’, mientras que *cis* significa ‘de este lado’ (en este caso, ‘de este lado del género’). Las personas cis también pueden tener relaciones complejas con el género, vestirse o comportarse de un modo que se escapa de los estereotipos del género, etcétera; la palabra *cis* solo indica que no son personas trans.

El término *cis* es útil, sobre todo, para hablar de las desigualdades que existen entre personas cis y trans por el solo hecho de que unxs continúan viviendo en el género asignado al nacer y lxs otrxs no. Estas inequidades se conocen como *cissexismo*, que puede definirse como un “sistema de exclusiones y privilegios simbólicos y materiales vertebrado por el prejuicio de que las personas cis son mejores, más importantes, más auténticas que las personas trans” (Radi, 2015). El cissexismo subyace a todos los mitos que

discutiremos en este capítulo, porque estos solo se sostienen cuando se piensa que es más válido, lógico o natural vivir en el género asignado al nacer que vivir en algún otro género. El cisexismo llevado al extremo deviene en *transfobia* o *trans-odio*, es decir, una hostilidad abierta hacia las personas trans; pero la mayoría de las personas, aun las más “progres”, solemos tener ideas o actitudes cisexistas sin darnos cuenta, y que habrá que cuestionar. Un ejemplo es cuando se considera que solo la personas trans tenemos géneros “autopercebidos”, y que las personas cis tienen “géneros” a secas, como si unas identidades fueran menos reales que las otras.

La Ley de Identidad de Género argentina

Recapitulando, entonces, unx niñx o adolescente trans es unx niñx o adolescente cuyo género no se corresponde con el género con el que lx inscribieron al nacer. Como consecuencia, probablemente desee que lx llamen por un nombre distinto al que recibió de su familia, y con otros pronombres. Posiblemente, también, tenga o desee tener una expresión de género —vestimenta, corte de pelo, gestos, etcétera— más típicamente asociada a su género (es decir, el género que siente internamente). Pero no todxs lxs niñxs trans siguen los estereotipos de su género autopercebido, al igual que tampoco lo hacen lxs niñxs cis; por ejemplo, puede haber nenas (cis o trans) que deseen tener pelo corto o jugar al fútbol. Por último, algunxs jóvenes trans pueden desear intervenciones hormonales o quirúrgicas, ya sea en el presente o en el futuro, pero no todxs lo desean, o desean algunas intervenciones, pero no otras.

En la Argentina, existe la Ley de Identidad de Género (Ley N° 26743) que establece el derecho de todas las personas al reconocimiento y el respeto de su identidad de

género, definida como “la vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente” (Senado y Cámara de Diputados, 2012: Art. 2). Esta ley, sancionada en 2012, fue diseñada y militada principalmente por personas trans y travestis junto con aliadxs lesbianas, gays y bisexuales cis. Para quien lo desee, garantiza el derecho a cambiar el nombre y género en el DNI, y a acceder gratuitamente a intervenciones corporales (quirúrgicas, hormonales, etcétera). Un aspecto clave e innovador de esta ley es que otorga a cada persona la autonomía para decidir si desea perseguir o no estos cambios, o algunos de ellos, sin necesidad de un diagnóstico o autorización por parte de unx profesional de la salud o juez/x.

La Ley de Identidad de Género ofrece algunas consideraciones específicas para personas menores de 18 años. Todas ellas se enmarcan en dos principios. Uno de ellos es el interés superior del niñx, basándose en la Convención sobre los Derechos del Niño y en la Ley N° 26061 de protección integral de los derechos de niñas, niños y adolescentes. El otro principio es el concepto de capacidad o autonomía progresiva de lxs niñxs para tomar decisiones sobre su cuerpo y su salud —de acuerdo con su nivel madurativo—, establecido por el Código Civil y Comercial de la Nación y presente también en la Convención mencionada. Para acceder al cambio del DNI o a tratamientos hormonales, debe existir el consentimiento de lx niñx o adolescente y de sus representantes legales, además de la asistencia de unx abogadx del niñx. Si lxs representantes legales no dan su consentimiento, el asunto pasa a instancias judiciales. También sería necesaria la autorización judicial para realizar una intervención quirúrgica vinculada a la identidad de género antes de los 18 años.

Mitos y desmitificaciones

La mera mención de la niñez y la adolescencia trans suele despertar reacciones escandalizadas y apasionadas, más aún que la existencia de personas trans adultas. Esto puede deberse a cierta tendencia a priorizar los derechos de “protección” de lxs niñxs frente a influencias que se consideran nocivas, por sobre los derechos de lxs niñxs a la autonomía (AWID y OURs, 2017); ignorando que el tipo de protección que necesitan lxs niñxs es aquel que les garantice sus derechos, incluido su derecho a la autodeterminación y a una vida libre de transfobia u otras violencias. En otras ocasiones, partiendo de actitudes más comprensivas, existen dudas respecto de cómo y hasta qué punto acompañar a estxs niñxs y adolescentes. En todos los casos, subyacen supuestos cissexistas que tienden a considerar que los géneros de lxs niñxs y adolescentes trans son menos válidos, reales o deseables que los géneros de lxs demás niñxs y jóvenes. A continuación, desmenuzamos algunos de esos mitos y ofrecemos una perspectiva alternativa.

Mito #1: El relato único

Existen toda clase de expectativas sobre las vidas trans, tanto de sectores conservadores como de sectores progresistas. El mito que queremos abordar aquí es el del relato único: la idea de que hay una sola forma de experiencia trans válida.

Desde un punto de vista más conservador, las vidas trans solo suelen ser consideradas como legítimas si cumplen con ciertas condiciones: si alguien siempre supo que era trans, incluso desde la primera infancia; si siempre tuvo gustos estereotípicos de su género autopercibido; y si desea todas las características corporales típicamente asociadas con su

género (lo que a veces se describe como “nacer en el cuerpo equivocado”). Desde esta perspectiva, además, solo deberían existir hombres y mujeres trans, pero no personas de otros géneros, tales como travesti o no-binario.

Este es el tipo de relato que más se ha solido valorar desde la medicina y la psiquiatría, que han sido las disciplinas con potestad para dictaminar o no un diagnóstico —de trastorno de identidad de género, disforia de género, etcétera— que abriría las puertas a intervenciones corporales y/o al reconocimiento legal del género.² Esto resulta un problema para las personas trans cuya identidad no es varón ni mujer, o que desean realizarse solo algunas o ninguna intervención corporal, o cuyas expresiones de género no cumplen con lo esperado. Dicho relato tampoco hace lugar a las experiencias de las personas trans que recién empiezan a percibirse como tales en la adolescencia o en la adultez, o que tienen un género fluido; o a quienes aprecian haber transitado la vida como personas trans.

Desde el polo opuesto, algunos sectores “progresistas” sostienen que las personas trans deberíamos “liberarnos” de la narrativa expuesta más arriba. Afirman que las personas trans reproducimos estereotipos de género cuando nos identificamos como varones o mujeres, o cuando intervenimos nuestros cuerpos sexuados, o cuando somos típicamente masculinos o femeninas. Aquí también observamos la doble vara del cissexismo: no se suele criticar a los varones cis o a las mujeres cis por sentirse como varones o como mujeres, ni por estar a gusto con las características sexuales de sus cuerpos, ni por cumplir con los cánones de la masculinidad y feminidad. Pero sí se espera

2 En la Argentina, ya no es necesaria (ni legal) esta patologización desde que fue sancionada la Ley de Identidad de Género. Sin embargo, en otros países del mundo se siguen exigiendo diagnósticos de este tipo (Suess, 2014).

que las personas trans seamos las encargadas de dinamitar el sistema sexo/género predominante.

Ambas posturas recién descritas suelen estar presentes, en mayor o menor medida, al pensar la niñez y adolescencia trans. Por un lado, a veces se duda de la identidad de género autoproclamada por unx niñx o joven si no cumple con los estereotipos de ese género, o si no se autopercebe ni como varón ni como mujer; en ambos casos, se suele considerar que está confundidx. Esto es cisexista porque implica considerar que solo son válidas las identidades y experiencias de género similares a las de las personas cis, o incluso conlleva una mayor exigencia de normatividad de género hacia las personas trans que hacia las personas cis (nadie negaría la identidad de varón de un nene cis, por ejemplo, solo por desear tener el pelo largo).

En cambio, otrxs niñxs y adolescentes trans tienen expresiones e identidades de género que se alinean con las expectativas de la masculinidad y feminidad. Algunas personas creen que eso se debe a la imposición de normas binarias de género y que habría que “liberarlx” más allá de los propios deseos de estxs niñxs y jóvenes. Aquí también está presente el cisexismo porque desde esta postura solo se suelen desincentivar las identidades de varón o mujer (o las expresiones típicamente “masculinas” y “femeninas”) para las personas trans, por lo cual implícitamente se considera que estas identidades y expresiones solo son válidas si las encarnan niñxs y adolescentes cis. Es decir que solo las personas cis tendrían derecho a ser varones o mujeres.

Mito #2: Se hacen “cambios de sexo” en niñxs de 10 años

Este mito refleja un imaginario confuso y erróneo sobre lo que implica una transición de género, sobre todo en estas edades. En la niñez, es decir antes de la pubertad,

nunca se practican intervenciones corporales vinculadas a una identidad de género trans: ni la provisión de hormonas ni la realización de cirugías.³ En la niñez, solo puede haber un acompañamiento social por parte de la familia, las amistades, la escuela y el entorno en general. Es decir, una transición de género en la infancia consiste simplemente en escuchar lo que dice lx niñx, comenzar a llamarlx por un nombre y pronombre adecuados al género que vive internamente, y permitir que desarrolle libremente su expresión de género (a través de sus gestos, su ropa, su corte de pelo...). Esto puede implicar un cambio del nombre y sexo del DNI, en el marco de la Ley de Identidad de Género, si lx niñx y su familia lo deciden. Pero si optan por no realizar este trámite —o no todavía—, de todos modos, pueden solicitar que se comience a usar el nombre correcto en la escuela y en cualquier otra institución. Esto se encuentra contemplado en el artículo 12 de la Ley de Identidad de Género, referido al “trato digno”.

Las primeras intervenciones corporales vinculadas a una transición de género recién pueden empezar a realizarse cuando comienza la pubertad. En esa instancia, unx adolescente puede optar por comenzar un tratamiento con bloqueadores de pubertad, que detiene temporalmente algunos de los cambios madurativos de la adolescencia. Los bloqueadores puberales ya se usaban anteriormente en niñxs cis con pubertad precoz (Fundación Huésped, s/f); en adolescentes trans, el objetivo es evitar, demorar o revertir los cambios en los caracteres sexuales, tales como el vello facial o los

3 En cambio, sí existe un conjunto de bebés y niñxs que son sometidxs a operaciones y tratamientos sobre su cuerpo sexuado: se trata de lxs niñxs intersex, es decir, aquellxs que nacen con cuerpos cuyas características sexuales se desvían del promedio, quienes regularmente son sometidxs a intervenciones “normalizantes”. El movimiento intersex exige que se dejen de realizar estas prácticas, ya que no son consentidas y en algunos casos se asimilan a la tortura (ver Cabral, 2009, y www.justiciaintersex.org).

pechos. Esto puede evitar el malestar que algunxs jóvenes trans sentirían al atravesar una pubertad no deseada, y ahorrarse a futuro algunas cirugías o tratamientos.

Los efectos de los bloqueadores hormonales son mayormente temporarios y reversibles, aunque los posibles efectos colaterales deben ser discutidos con profesionales de la salud, como con cualquier otro tratamiento. Más avanzada la adolescencia, ya con una mayor madurez física y mental, lx joven puede suspender estos bloqueadores y tomar una decisión sobre el camino por seguir. Por un lado, puede comenzar con un tratamiento hormonal “cruzado” para dar inicio a la pubertad con testosterona o estrógeno exógenos (a través de inyecciones, pastillas u otro formato). Alternativamente, puede permitir que sus gónadas den curso a la pubertad que su cuerpo produce endógenamente.

Mito #3: Lxs adultos le están imponiendo un género a lxs niñxs trans

A casi todxs lxs niñxs del mundo se les impone un género al nacer, y luego se les continúa imponiendo todos los días. Ese género se asienta en toda su documentación, está implícito en el nombre y pronombres con que se refieren a lx niñx, e influye sobre aquello que se le permite hacer y expresar. Pero, paradójicamente, las preocupaciones por la influencia parental sobre el género de lxs niñxs solo aparece cuando se trata de niñxs trans, es decir, cuando existe unx niñx que cuestiona esa asignación de género inicial y cuando sus familias atienden a ese cuestionamiento. Es decir que este mito, como varios de los otros, surge por la doble vara que tiende a aplicarse según si unx niñx es cis o trans.

Hipotéticamente, ¿podría existir una familia que obligue a su hijx a transicionar hacia un género distinto al que le asignaron al nacer? Eventualmente, podría ser posible, y si

eso sucediese, sería una situación violenta. De todos modos, es igual de violento tratar de obligar a unx niñx a que viva dentro del género asignado al nacer cuando no se autopercebe como de ese género. Considerar que una de estas imposiciones (una de ocurrencia sistemática, la otra, hipotética) es más legítima que la otra es cissexismo: es suponer que es más natural o aceptable el hecho de imponer el género asignado al nacer, que imponer un género diferente. Aún está muy arraigada la idea de que el género asignado al nacer —que se asigna sobre la base de la configuración corporal de cada bebé— es de alguna manera el género más auténtico o legítimo de la persona.

Y a diferencia de aquella situación meramente hipotética, donde alguna familia “obligara” a su hijx a realizar una transición de género, sabemos que la situación opuesta (la prohibición de transicionar) es una realidad cotidiana para muchxs niñxs y jóvenes trans. Más aún, en varios países del mundo, incluso en el continente americano, se realizan “terapias de conversión” o de “rehabilitación” para personas trans y para otras personas que se desvían de las normas del género —incluidxs niñxs y jóvenes— para tratar de asimilarlxs a sus géneros asignados al nacer. Esto ha sido considerado por la Organización de las Naciones Unidas como una violación a los derechos humanos y, en casos extremos, como una tortura (ONU. Consejo de Derechos Humanos, 2015). Por fuera de las familias, las autoridades y/o docentes de muchas escuelas también se niegan a reconocer las identidades de lxs jóvenes trans, aun si cuentan con apoyo parental. En definitiva, la influencia adulta que más predomina en las vidas de estxs niñxs y jóvenes es la presión para *no* ser personas trans.

Mito #4. Son demasiado jóvenes para saber su género

Con este mito, sucede algo similar que con el anterior: se juzga de modo diferente a lxs niñxs cis que a lxs niñxs trans. Muchxs niñxs declaran constantemente sus géneros: “Soy nene”, “Soy nena”, “No me gusta el rosa porque soy nene”, “Yo puedo usar vestidos porque soy nena”. Pero en lxs niñxs cis, no se cuestiona esa certeza ni se pone en duda su capacidad de autonomía; al contrario, ese tipo de declaraciones se consideran parte de la maduración “normal”.

¿Por qué, entonces, se considera que la declaración del género es algo mucho más serio, algo que requiere mucha mayor madurez y reflexión, cuando ese género no se condice con el que fue asignado al nacer? Incluso una familia bien intencionada podría desear que su hijx espere unos años para tomar la “decisión” de vivir en su género autopercibido, cuando entienda mejor las dificultades de ser una persona trans en una sociedad transfóbica. Pero aun en ese caso, hay un supuesto cisexista: que el género de una persona trans no es tan intrínseco ni auténtico como el de una persona cis. Está la idea de que una persona trans decide sobre su género, y que las demás personas no: que las demás personas simplemente vocalizan y expresan el género que *son*.⁴

A nadie se le ocurriría decirle a una nena o a una adolescente cis que debería pensar mejor en si quiere o no vivir como mujer, considerando los altos niveles de sexismo y misoginia imperantes. También se consideraría descabellado sugerirles a todxs lxs adolescentes que se hagan tratamientos de bloqueo puberal, así tienen más tiempo de

4 No estoy afirmando que el género es —o no es— una característica intrínseca de los sujetos (es decir, una característica biológica, social o psicológicamente determinada). Aquí no interesa esa discusión. Simplemente señalo que, cualquiera que sea la creencia sobre el origen del género de cada unx, no hay razón para pensar que los géneros de las personas cis son más naturales o legítimos que los de las personas trans.

madurar psicológicamente y de reflexionar bien antes de decidir si quieren uno u otro tipo de pubertad. Pero sí se espera que lxs niñxs y jóvenes trans tengan una edad más avanzada para saber que están “seguros” sobre su género. Aquí, de nuevo, encontramos una doble vara.

Mito #5: Si cambian de idea, sería terrible

Uno de los temores con respecto a lxs niñxs trans es que su identidad de género sea “una fase”. Es decir, está el miedo de que se le permita a unx niñx hacer una transición social, pero que más adelante, en la niñez o en la adolescencia —o en la adultez—, decida volver a vivir en el género que le fue asignado al nacer. Este mito tiene varios componentes por desarticular.

En primer lugar, la realidad es que el género de cualquier niñx podría ser solo “una fase”. Cualquier niñx podría desear, en el futuro, pasar a vivir en un género distinto al que vive (o desea vivir) en la actualidad. ¿Hay forma de saber con una seguridad del cien por ciento si unx niñx que transiciona hoy va a mantener estable su género en el futuro? No, pero esto tampoco se puede saber con cien por ciento de seguridad para lxs niñxs que parecen ser cis. Sin embargo, nadie impide que lxs niñxs aparentemente cis vivan en sus géneros asignados al nacer, por temor a que “cambien de idea”: simplemente les permiten vivir en ese género si parece resultarles cómodo. Tampoco tiene por qué resultar trágico, ni concebirse necesariamente como “arrepentimiento”, si una persona tiene necesidad de vivir en diferentes géneros en distintos momentos de su vida.

Respecto de lxs niñxs trans, hay mucha preocupación por si se les permite hacer una transición social y luego se arrepienten, pero debería ser una preocupación equivalente el que *no* se les permita esa transición y que luego lamenten

haber sido criadxs en un género que no sentían como propio, o que deploren haber pasado por una pubertad que no deseaban. ¿Por qué esta preocupación no suele resonar con tanta fuerza como la preocupación inversa, es decir, el temor al “arrepentimiento” de hacer una transición? Lo que sucede es que se tiende a naturalizar el género asignado al nacer: se piensa que vivir en ese género es lo que sucede por defecto, y que seguir viviendo en ese género implicaría una ausencia de decisión; pero en realidad, es tanto una decisión como elegir transicionar.

Es comprensible que una familia quiera evitar que unx niñx tenga que pasar por una transición de género, o por más transiciones de género que las estrictamente necesarias, porque es cierto que es un proceso engorroso (no porque sean inherentemente difíciles, sino por culpa de los contextos sociales transfóbicos y cissexistas). Pero no hay garantías de que impedirle una transición de género a unx niñx tenga como resultado evitarle una transición a futuro, como lo demuestran los miles de personas trans que realizaron sus transiciones en la adultez.

Y las transiciones de género en la infancia son sumamente “reversibles”, como vimos en el mito #2: solo implican un acompañamiento social, o a lo sumo un bloqueo puberal transitorio. Lo más permanente que puede hacerse en la adolescencia —salvo por autorización judicial— son los tratamientos hormonales con testosterona o estrógeno, que tienen algunas consecuencias difíciles de revertir. Pero esta decisión recién suele ocurrir luego de los quince o dieciséis años, es decir, en jóvenes con mayor grado de madurez. Además, optar por comenzar estos tratamientos no es una decisión más irreversible que permitir que el cuerpo transite por la pubertad generada endógenamente por las gónadas; la pubertad produce cambios corporales que luego muchas personas trans solo pueden revertir a través de

operaciones o tratamientos prolongados (mastectomías, cirugías de feminización facial, depilación definitiva...). Si una de estas decisiones —el tratamiento hormonal cruzado— parece más seria que la otra —permitir la pubertad endógena—, es debido al cisexismo que hace que parezca más natural vivir en el género asignado al nacer, que vivir en otro género. *No* realizar una transición de género no es ni más ni menos “irreversible” que *sí* realizarla.

Por último, este mito se basa en especulaciones sobre el futuro y olvida lo que sucede hoy. No se puede conocer con certeza lo que ocurrirá más adelante en la vida de alguien, pero mientras tanto, muchxs niñxs trans están diciendo en la actualidad que se sienten de este género y no de este otro, que desean usar tal nombre y tal pronombre, etcétera. Y muchxs sufren por no ser reconocidxs en ese género. Aun si “cambian de idea” en el futuro, urge escuchar lo que necesitan hoy. En los casos más dramáticos, estxs niñxs pueden no llegar a la adultez sin el acompañamiento de sus familias y el resto de sus entornos. Muchas investigaciones hallan tasas muy altas de intento de suicidio entre jóvenes trans; por ejemplo, Olson *et al.* (2015) las estiman en 30%. Aun para lxs que sobreviven hasta la adultez, no hay que desestimar las consecuencias psicológicas de haber vivido durante años el rechazo a sus identidades de género.

Reflexiones finales

Como vimos a lo largo de este capítulo, el cisexismo es el principal factor común que subyace a los distintos mitos sobre las vidas trans en general, y sobre la niñez y adolescencia trans en particular. Recordemos que el cisexismo es la creencia en la mayor validez de las identidades, expresiones y deseos en torno al género de las personas cis, en

comparación con las personas trans. Cada mito se cae por su propio peso si unx se detiene a pensar “¿Tendría las mismas preocupaciones si creyese realmente en la validez del género autopercibido de este niñx?”.

Muchos de estos mitos dejarían de operar si se hiciese un simple cambio de perspectiva: si en vez de pensar a un niño trans, por ejemplo, como “una nena que quiere ser nene”, se lo empezase a pensar como “un nene a quien nadie le cree que es nene”.⁵ La primera expresión es cisexista: implica creer que el género “más real” de esta persona es el que le fue asignado al nacer, sobre la base de sus características corporales; en cambio, la segunda expresión prioriza el género que siente ese propio niño.

Pero otros factores que pueden subyacer a las dudas y recelos con respecto a las niñeces y adolescencias trans son el temor y el deseo de proteger a lxs niñxs y jóvenes que unx ama. Incluso las familias más “trans-friendly” pueden resistirse al género de su hijx por miedo a la hostilidad social que enfrentamos las personas trans. Lamentablemente, como afirmamos más arriba, unx no puede simplemente dejar de sentir el género que siente si este resulta inconveniente o peligroso en cierto contexto; si no lo pueden hacer las personas cis, tampoco lo pueden hacer las personas trans.

Sin embargo, hay un factor que sí puede cambiar: el cisexismo. El modo de proteger a lxs niñxs y adolescentes trans es luchar contra las estructuras e imaginarios cisexistas que lxs colocan en una posición vulnerable (además de luchar contra los demás ejes de opresión que lxs pueden afectar, tales como el racismo, la desigualdad socioeconómica o el

5 Muchas personas cis, al tratar de imaginarse una experiencia de vida trans, intentan visualizar qué les sucedería si pasaran a vivir como alguien de otro género (por ejemplo, muchas mujeres cis tratan de imaginar sus vidas como hombres). Pero sería más acertado el ejercicio opuesto: ¿qué te sucedería si mantuvieses tu identidad de género actual, pero si nadie te creyera; si todxs pensarán que tu género realmente es otro?

capacitismo). Tendrá más resultados el dejar de combatir contra el género de lxs niñxs y jóvenes, para pasar a construir junto con ellxs un mundo donde resulten más vivibles todos los géneros.

Bibliografía

- AWID y OURs. (2017). *Derechos en riesgo: Informe sobre tendencias en derechos humanos 2017*. Toronto y Ciudad de México: Asociación para los Derechos de las Mujeres y el Desarrollo (AWID) y Observatorio sobre la Universalidad de los Derechos (OURs).
- Cabral, M. (ed.). (2009). *Interdicciones. Escrituras de la intersexualidad en castellano*. Córdoba, Anarrés.
- Fundación Huésped. (s/f). Bloqueadores. En línea: <<https://www.huesped.org.ar/informacion/poblacion-trans/bloqueadores/>> (consulta: 26-07-2020).
- Olson, J., Schrage, S. M., Belzer, M., Simons, L. K. y Clark, L. F. (2015). Baseline Physiologic and Psychosocial Characteristics of Transgender Youth Seeking Care for Gender Dysphoria. En *The Journal of Adolescent Health*, vol. 57, núm. 4.
- ONU. Consejo de Derechos Humanos. (2015). *Discriminación y violencia contra las personas por motivos de orientación sexual e identidad de género: Informe de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos*. En línea: <<https://www.refworld.org/es/docid/557157c44.html>> (consulta: 26-07-2020).
- Radi, B. (2015). Economía del privilegio. En *Suplemento Soy, Página 12*. En línea: <<https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/las12/subnotas/10062-951-2015-09-25.html>> (consulta: 26-07-2020).
- Senado y Cámara de Diputados. (2012). Ley de Identidad de Género N° 26743. En línea: <<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/195000-199999/197860/norma.htm>> (consulta: 26-07-2020).
- Suess, A. (2014). Cuestionamiento de dinámicas de patologización y exclusión discursiva desde perspectivas trans e intersex. en *Revista de Estudios Sociales*, núm. 49, pp. 128-143. En línea: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81530871011>> (consulta: 26-07-2020).

Mesa 6: Género y sexualidades en la escuela

Los trabajos que se presentan en esta publicación son aquellos cuyos autores manifestaron explícitamente su decisión de participar a través del envío de sus escritos.

Presentación

Silvia Dubrovsky - coordinadora

En el marco de esta Jornada de Educación y Psicopedagogía, hemos abordado en este panel una temática que, desde mi punto de vista, constituye una deuda de nuestras jornadas en relación con una cuestión que en la actualidad atraviesa fuertemente nuestras prácticas en los diferentes ámbitos de inserción profesional de los y las psicopedagogos/as.

Nuestras jornadas han sido siempre un espacio de reflexión y construcción de conocimiento para aportar en el diseño de mejores estrategias que permitan garantizar el derecho a la educación de todos y todas. En esta oportunidad, este panel nos invita a reflexionar acerca de los modos en que, en la actualidad, se desarrollan las prácticas en la escuela y en la clínica frente a lo que suele denominarse *nuevas sexualidades*.

Nos proponemos, entonces, interpelar las prácticas escolares y clínicas en relación con la temática de género y sexualidades con los aportes invalorable de los profesionales que hoy nos acompañan.

Enmarcamos este debate dentro del encuadre que atraviesa nuestra mirada acerca del marco conceptual en la construcción del campo de la psicopedagogía. Una mirada que pretende superar los modelos binarios que tensionan la definición de lo normal y lo anormal. Modelos que se sostienen en la escisión cartesiana que opone y separa lo biológico de lo cultural, el individuo y la sociedad. Modelos hegemónicos que definen lo masculino y lo femenino. Nos proponemos abordar la complejidad en la construcción de estas identidades desde un modelo, como afirmamos, no binario.

Interpelar nuestras prácticas implica interpelar los discursos que la regulan, esos discursos que normalizan, legitimando saberes como “verdades”.

Resulta sumamente importante la posibilidad que nos ofrece este espacio de dar la palabra a voces provenientes de distintos ámbitos. Por un lado, desde donde surge la pregunta, el aula; por otro, desde donde se produce conocimiento, como nuestra facultad; finalmente, desde de la familia. Escuela, universidad y comunidad, tres pilares fundamentales para la transformación y la consolidación de un sistema educativo más justo e inclusivo.

A partir de la sanción de la Ley 26150 de Educación Sexual Integral, y articulada con la Ley 26743 de Identidad de Género, se establece que “toda persona tiene derecho: a) Al reconocimiento de su identidad de género; b) Al libre desarrollo de su persona conforme a su identidad de género; c) A ser tratada de acuerdo con su identidad de género y, en particular, a ser identificada de ese modo en los instrumentos que acreditan su identidad respecto de el/los nombre/s de pila, imagen y sexo con los que allí es registrada”.

Se avecinan tiempos de abrir posibilidades, de eliminar la violencia en la imposición que durante años atravesó la construcción de subjetividad dentro de la escuela. Abrirse a

lo diferente requiere de humildad, pero también de conocimiento, sensibilidad y un compromiso ético con el/la otro/a.

Docentes y profesionales debemos asumir el compromiso de acompañar a ese niño, niña o joven en su proceso, en su transición si fuera el caso. Porque ese proceso se produce en él o ella también en cuanto alumno/a. Asimismo, será responsabilidad de las escuelas garantizar que tanto los diseños curriculares como las propuestas didácticas estén orientados a desarrollar en los/as alumnos/as el respeto por la diversidad de orientaciones sexuales y de identidades de género.

¿Cómo interpela a la escuela, una situación *trans* en la infancia?

Anny Colli y Gisela Torre

Resumen

Lucía tiene siete años y cursa el Primer Grado del Nivel Primario en una escuela integral interdisciplinaria de modalidad especial.

Se percibe a sí misma del género opuesto al asignado, situación *trans* en la infancia que comienza a interpelar a la docente y a toda la institución y conmueve el incesante pensamiento binario de los diferentes actores escolares.

A partir de ahí, la intervención desde un abordaje interdisciplinario que contempla la sensibilización y la comprensión de la diversidad sexual que Lucía manifiesta en diversas situaciones escolares permite el desarrollo integral de la niña y el investimento de los aprendizajes.

Introducción

Lucía, de siete años, ingresa a primer grado de una escuela de nivel primario, modalidad especial. En su

presentación, manifiesta signos de disconformidad con su identidad de género asignado (femenino) y se autopercebe de género masculino.

Esa desconexión entre lo asignado y su autopercepción le genera angustia, enojo y retraimiento, lo cual afecta los vínculos con pares y adultos, imposibilita la construcción de lazos positivos, generadores del encuentro con un otro, y obtura su proceso de aprendizaje.

Prefiere participar en juegos y actividades estereotipadas del otro sexo, situación que en la relación con sus pares comienza a traerle conflictos, dado que sus compañeros le proponen ser en el juego personajes femeninos, imponiendo roles genéricos que no está dispuesto a aceptar. Estas situaciones generan comentarios molestos para él de parte de los otros niños.

Manifiesta preferencia por vestirse con ropa típicamente masculina y se tapa con el delantal o la campera cuando concurre a la escuela con vestimentas que denoten algo del orden de lo femenino, y que su mamá lo haya obligado a usar.

Registra desagrado al escuchar su voz en aquellas actividades pedagógicas que utilizan grabaciones como herramienta mediadora, reacciona con mucho enojo y activa conductas como esconderse, golpearse a sí mismo, retirarse del aula corriendo, taparse los oídos, dejar que el pelo le tape cara y no responder a la palabra de la docente. Esta situación se repite también en aquellos momentos en que otros docentes insisten en asignarle un rol femenino en algún acto u actividad escolar.

Expresa en todo momento, mediante la acción y la palabra, su deseo de ser del sexo opuesto a su sexo biológico. Esta posición asumida por el niño empieza a llamar la atención y a interpelar críticamente a los docentes.

Comienzan a circular preguntas y sugerencias de intervención desde un discurso normalizador y patologizante, como

- “¿Qué le pasa a esta niña? ¿Qué es? ¿Nena o nene?... ¿Le hicieron algún estudio?”
- “Hay que trabajar la femineidad con ella ofreciéndole hebillas para el cabello e indicando un lindo peinado... proponerle jugar solo juegos de roles femeninos...”
- “Si ve a la docente como modelo de mujer, puede ayudarla a ser más femenina”.

La circulación de estrategias correctivas sugeridas a nivel institucional para “re-encauzar” al niño en el binarismo de género tienen lugar, ya que

... en la escuela operan tanto mecanismos coercitivos, como mecanismos no coercitivos, algunos de los cuales forman parte del currículum oculto. Si bien estas prescripciones genéricas no funcionan solo en la escuela es evidente que las mismas tienden a reproducir las significaciones hegemónicas de género... (Instituto Nacional de Formación Docente, 2013)

Toda institución, en este caso la escolar, reproduce algo de lo arbitrario, “una suerte de violencia necesaria, imprescindible, la de pautación e instalación de normas” (Bleichmar, 2008), pero es necesario precisar cuándo esa arbitrariedad se torna excesiva en los procesos de normatización, al punto de generar un impedimento en la circulación del deseo del sujeto.

En esta situación singular que se expone, se ha observado que cuando ese deseo manifiesto es aceptado, habilitado y permitido por los otros, él se posiciona corporalmente de modo distinto y se predispone a entablar vínculos positivos con compañeros y docentes. Así, da apertura al proceso de

aprender, que se encuentra obturado por el lugar que ocupa y por el rol que asume cuando queda atrapado por el significativo de los adultos que no le posibilitan la circulación de su deseo.

Cuando las identidades se corren de la forma hegemónica de masculinidad y femineidad, comienzan a aparecer procesos de segregación, marginalización y exclusión del entramado social en el que ese sujeto está inserto.

Frente a esta situación, la docente se empieza a preguntar: ¿cómo puedo posibilitar la apropiación del aprendizaje en este niño? Para hallar respuesta a esa pregunta, se consideró pertinente que primero se pudiera revisar, reflexionar sobre las concepciones y representaciones propias de la docente, de-construir certezas y repensar e identificar mandatos que le impiden establecer el vínculo docente-alumno, porque, como sostiene Baquero (2001), *de las condiciones de educabilidad, de las condiciones para que un niñx aprenda somos nosotros y la escuela los responsables*. Por lo tanto, se decide habilitar espacios de reflexión e intercambio donde la docente y el equipo interdisciplinario de la escuela comienzan a hacerse preguntas.

... ¿Cómo empezar a desandar lo que no se es? ¿Cómo empezar a transitar lo que se es? ¿Desde qué lugar el otro dice, legisla, condiciona sobre el Ser y su identidad? [...] Un tran-sexual, ¿qué es? La curiosidad, el desconocimiento o la ignorancia acerca de la sexualidad humana (comenzando por la propia), con su caudal de riqueza y diversidad, es la que provoca muchas veces que se confunda o se cuestione aquello que conmueve, en ciertas medidas, nuestras certezas... (Helien y Piotto, 2012).

Desarrollo

La escuela como organización institucional es

... un organismo social con una geografía, una orientación del tiempo y de las responsabilidades, con objetivos a alcanzar y medios racionales para tal fin. Todo regulado por un código y por normas de naturaleza implícita y explícita. (Ulloa, 1969)

cuyos miembros se vinculan con ella tanto de modo formal como fantaseado.

Tengamos presente que, como institución y con el formato tradicional que hemos “naturalizado”, la escuela nace con la modernidad y con el objetivo de homogeneizar a la población; pretende enseñar lo mismo a un grupo de niños al mismo tiempo, pensando que la igualdad es que todos sean iguales, aunque en este contexto *igualdad* no sea igual a *equidad*.

Pero hoy el escenario de la escuela es otro. El paradigma de la diversidad nos muestra que lo heterogéneo, lo diferente es el denominador común. La identidad de los sujetos que acuden a la escuela es plural y portadora de rasgos diversos, por lo cual su presencia nos convoca a mirar y trabajar de otra manera donde la diferencia sea respetada, estimulada y conservada.

Hoy atravesamos un momento histórico-social donde la categoría de infancia construida en la modernidad ya no es la misma: la infancia *trans* viene a cuestionarla y los actores sociales comienzan a sentirse interpelados y requieren de un proceso de autorreflexión que les permita re-encontrarse con sus propias concepciones, representaciones, pensamientos, emociones, historizaciones, y, en movimiento de des-construcción, reconstruirse desde otro lugar.

Todos nos construimos en el contacto social, con el otro y en la escuela; lo más factible es que esos otros acepten como “normal”, como “lo que debe ser”, como “lo natural” una concepción binaria de la identidad.

Cuando cuestiones del orden de la normalización sobre el niño comienzan a circular en las conversaciones que se activan en la escuela, la docente plantea sus preguntas en una charla organizada en la institución con profesionales del área programática del hospital referente.

La posibilidad de este planteo de la docente, de poner en palabras lo que estaba sucediendo, confirma que si no se reflexiona ni se pone en cuestión aquello que empieza a hacer ruido, los imaginarios (como proposiciones dadas por diversos docentes para normalizar a el niño) terminarán convirtiéndose en imágenes de carácter esencial y categórica asumiéndose como realidades naturales que llevan a constituir un dispositivo pedagógico de género idealizado, que invisibiliza y naturaliza concepciones que son construcciones de un contexto histórico y social determinado.

Posicionarse en la idealización establece límites rígidos, pensados desde lo normal y anormal, que impiden el reconocimiento de lo diverso que tiene la construcción de género y sexualidad. La identidad de género no corresponde nunca a un señalamiento por parte de otras personas, sino a la autoidentificación de cada sujeto.

La educación sexual integral en la escuela, promovida a partir de la Ley 26150 (Programa Nacional de Educación Sexual Integral, ESI) debe garantizar un enfoque respetuoso de las identidades y orientaciones diversas sosteniendo el cuidado, el acompañamiento, la contención y la escucha.

La reacción de las profesionales del hospital que intervino fue de comprensión sobre el peso que la docente cargaba ante la supuesta tarea social y moral que la escuela le otorga al tener que “convertir” a este alumno de sexo biológico

femenino, pero que atraviesa una aparente elección de género masculino.

Ante las dudas de la docente, las profesionales respondieron: “¿Y cuál es el problema si esto es así? ¿Qué es lo anormal?”.

Todo esto llevó a pensar en cómo re-construir estrategias de intervención en esta situación singular donde el aprendizaje se presenta como un problema. Para ello había que replantearse las concepciones del aprendizaje que subyacen a nuestras prácticas pedagógicas.

Las estrategias de enseñanza empleadas por la docente hasta el momento de la charla con el hospital referente se habían focalizado en el intento de transmitir solamente los contenidos curriculares, de invitar al niño a descubrir la lectoescritura y el sistema de numeración desde el sistema de valoración de la propia docente como único interlocutor válido y desde las propuestas del Diseño Curricular, sin detenerse a observar qué le era realmente significativo, que le interesaba, qué cuestiones lo mantenían atento.

Podemos conceptualizar al aprendizaje como un proceso de construcción y apropiación del conocimiento que se da por la interacción entre los saberes previos del sujeto y ciertas particularidades del objeto. Proceso que se da en situación de interacción social con pares y en el que el docente interviene como mediador del saber a enseñar. (Filidoro, 2002)

Podríamos analizar los conceptos de *sujeto que aprende*, de *proceso*, de *construcción*, de *particularidades del objeto* o de *saberes previos*. Sin embargo, el recorte de este relato de experiencia nos ha invitado a preguntarnos por la “apropiación”, en el sentido de tomar algo para sí. La apropiación misma carece de sentido si no hay otros, como también carece de sentido la apropiación de lo que ese sujeto construyó. Entonces, podemos preguntarnos cómo este niño podía apropiarse del conocimiento si no había ahí un otro que, con una mirada y una posición, diera sentido,

interviniera como mediador en el proceso de aprender, y ubicara sus saberes previos y la historia de la construcción de sus apropiaciones.

Este niño nos confirma que hay en el sujeto que aprende una historia de apropiaciones, una historia que se muestra en el modo como intenta de apropiarse del conocimiento en esta escuela, en esa aula, con esos compañeros y con esa docente.

Asimismo, el niño nos ha invitado también a confirmar, como expresa Norma Filidoro, que “la interacción no es pensada solo como marco o exterioridad, sino como parte constitutiva y esencial del proceso de aprendizaje” (Filidoro, 2002).

En términos de José Antonio Castorina, podríamos pensar que la docente dio pie a un corrimiento de la concepción del mundo ligada al pensamiento de la escisión para pensarse desde un marco epistémico relacional en su práctica profesional (Castorina, 2017).

De todos modos, ¿termina esta historia felizmente pensando que la docente trabaja desde un marco epistémico relacional en su práctica profesional? ¿O podemos pensar que necesitamos continuamente invitarnos a la dialéctica de articular y no disociar?

Parte de este corrimiento fue empezar a ver qué impulsos, qué sentidos llevaban al niño al deseo de aprender. ¿Qué intereses tenía? ¿Qué le apasionaba? ¿Ante qué objetos o situaciones se sentía cómodo, y no amenazado, ya que esta última sensación es la que lo ubicaba en un lugar defensivo constante, de enojo y rechazo a cualquier propuesta que se le realizaba? Tomando las palabras de Filidoro (2016), “el docente tiene que poder hacer que la escuela devenga un lugar posible para todos los niños sin que ello implique infligir sufrimiento”.

Aprender es un proceso complejo de incorporación y transformación de novedades en el que cada sujeto se va a apropiarse de aquellos objetos y conocimientos que lo

enriquezcan o no de acuerdo con el sentido que le asignen. La forma como se piensa y se procesan los conocimientos va a estar estrechamente relacionada con las características personales del sujeto que va a aprender, ya que a través de ellas va a tratar de reencontrarse con situaciones que le causan placer y evitar toda aquella que le produzca sufrimiento.

Nos interesa subrayar no tanto el cambio que se dio en las conductas del niño, sino más bien la relación entre ese cambio y la mirada docente (Filidoro, 2016). Se produjo entonces un cambio en *lo esperado*, ya no se esperaba que aceptara usar hebillas, se alegrara jugando a las muñecas o utilizando ropa tipificada como femenina.

Que se produzca un cambio en la mirada: eso es lo importante. ¿Por qué? Porque la mirada es constitutiva y produce efectos en el niño, en su posibilidad de quedar representado en la escena para poder desde allí, entablar lazos con los otros.

A partir de que la docente acepta esta situación y puede conectar con los deseos del alumno, el vínculo docente-alumno crece y facilita el acercarlo al vínculo con el conocimiento.

Hay que tener en cuenta, como cuestión primordial en el trabajo docente, la concepción de hospitalidad. Hospitalidad como acogida del otro en cuanto otro, no al otro que yo represento, el otro que me interpela, no puedo reducir al otro a mi mismidad, hagamos lo imposible por conocerlo. Porque como decía Spinoza, hay cosas de las cuales no podemos ser causa, por lo cual somos efecto.

Conclusiones

Como correlato de todo lo antes expuesto y a partir de pensar a la escuela como constitutiva y sostenedora de subjetividad, cabe reflexionar y pensar sobre el cuidado y la

responsabilidad que le compete a cada docente y a la institución toda en la aceptación de lo diverso. Posicionarse desde el paradigma de la diversidad implica concebir al sujeto educativo como un sujeto de derecho; de ahí la obligación de la escuela de contener, sostener y aceptar las nuevas infancias que en el contexto actual nos interpelan. Por ello, se torna necesario re-pensar los discursos y las prácticas educativas, ya que están sujetas a una lógica normalizadora que restringe toda posibilidad de circulación del deseo (como se describió en el relato de esta experiencia) necesario y posibilitador de investimento del aprendizaje.

Toda comunidad educativa debe problematizar aquellos sentidos que llevan a ubicarla dentro de la lógica del binarismo de género para reconocer que la escuela es reproductora de discursos dominantes y, por lo tanto, de significaciones hegemónicas. Asimismo, tiene que empezar a de-construir modos de pensar y habilitar espacios de reflexión para preguntarse sobre el género y la sexualidad, espacios posibles para re-pensarse, re-crearse, revisar representaciones, conceptualizaciones, y dar lugar a lo impredecible, a lo desconocido, a lo no planificado. Y, a partir de ahí, construir propuestas alternativas a lo esperado, a lo común, a lo habitual, a lo supuestamente normal y normativo; construir propuestas posibles para la trayectoria escolar de ese sujeto que se constituye como tal en el ser y estar en una escuela.

La interacción de este niño con sus pares y sus docentes fue esencial para su constitución subjetiva y para su proceso de aprendizaje. Norma Filidoro (2002) expresa que, para que un niño aprenda a leer, para que las marcas gráficas se conviertan para él en signos lingüísticos, es necesario un intérprete que lo ponga “en las puertas del misterio” (p. 22).

Nos preguntamos: ¿por qué no pudo continuar su escolaridad en la escuela primaria común? Si este cambio en la mirada docente hubiera ocurrido en la escuela primaria

común, el niño, ¿hubiera pasado a la modalidad de educación especial? ¿Será producto del fracaso de la institución, de una escuela que no pudo hospedar a una niña que no encajaba en la normalidad de un discurso escolar hegemónico, dejando del lado del sujeto la responsabilidad de su fracaso escolar?

¿Cómo interpela a la escuela hoy la Educación Sexual Integral? ¿Cómo la interpela en la cotidianidad escolar? ¿Cómo se implementa? ¿Qué espacios de abordaje y de reflexión hay instituidos para la ESI?

Pensemos que la certeza que tenemos como docentes, como profesionales de la educación, de la psicología, de la psicopedagogía, es la responsabilidad de acompañar en la construcción de la subjetividad de cada infante, de cada adolescente.

Para cerrar, nos gustaría citar unas palabras de Carlos Skliar (2003):

Volver a mirar bien, es decir, volver la mirada más hacia la literatura que hacia los diccionarios, más hacia los rostros que hacia las pronunciaciones, más hacia lo innombrable que hacia lo nominado. Y seguir desalineados, desencajados, sorprendidos, para no seguir creyendo que “nuestro tiempo”, “nuestro espacio”, “nuestra cultura”, “nuestra mismidad” quiere decir “todo el tiempo”, “todo el espacio”, “toda la cultura”, “toda la lengua”, “toda la humanidad”.

Bibliografía

Baquero, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha. En *Cuadernos de Pedagogía Rosario*, año IV, núm. 9, pp. 71-85. Rosario, Centro de Estudios de Pedagogía Crítica.

- Bleichmar, S. (2008). *Violencia social-Violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Buenos Aires, Noveduc.
- Castorina, J. A. (2017). Los obstáculos epistemológicos en la constitución de la psicopedagogía. 25 años después. En Filidoro, N., Dubrovsky, S., Rusler, V., Lanza C., Mantegazza, S., Pereyra, B y Serra, C. (comps.). *Pensar las prácticas educativas y psicopedagógicas. I Jornada de Educación y Psicopedagogía (FFyL, UBA)*, pp. 19-46. Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.
- Filidoro, N. (2002). *Psicopedagogía: conceptos y problemas. La especificidad de la intervención clínica*. Buenos Aires, Biblos.
- (2016). Entre tantos nombres... un nombre propio. En Filidoro, N, Enright, P. y Volando L., *Prácticas Psicopedagógicas. Interrogantes y reflexiones desde/hacia la complejidad*. Buenos Aires, Biblos.
- Filidoro, N, Enright, P. y Volando L. (2016). *Prácticas Psicopedagógicas. Interrogantes y reflexiones desde/hacia la complejidad*. Buenos Aires, Biblos.
- Helien A. y Piotto, A. (2012). *Cuerpos equivocados. Hacia la comprensión de la diversidad sexual*. Buenos Aires, Paidós.
- Instituto Nacional de Formación Docente. (2013, mayo 5). Graciela Morgade (Seminarios Virtuales INFD [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=0EWaYHa6k4I>
- Skljar, C. (2003). ¿Y si el otro no estuviera ahí? En Nicastro, S. y Andreozzi, M. *Asesoramiento Pedagógico en acción. La novela del asesor*. Buenos Aires, Paidós.
- Ulloa, F. (1969). Psicología de las instituciones. Una aproximación psicoanalítica. En *Revista AAPA*, tomo XXVI.
- Wainerman, C., Di Virgilio, M. y Chami, N. (2008). *La escuela y la educación sexual*. Buenos Aires, Manantial.

Bibliografía de consulta

- Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*. Buenos Aires, Paidós.
- Elichiry, N. (2001). *¿Dónde y cómo se aprende? Temas de Psicología Educacional*. Buenos Aires, Eudeba.

- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires, Paidós.
- Moreno, M. (2000). *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. Barcelona Lcaria.
- Morgade, G. y Alonso, G. (2008). *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la "normalidad" a la disidencia*. Buenos Aires, Paidós.
- Nicastro, S. y Andreozzi M. (2003). *Asesoramiento Pedagógico en acción. La novela del asesor*. Buenos Aires, Paidós.
- Schlemenson, S. (2016). *La clínica en el tratamiento psicopedagógico*. Buenos Aires, Paidós.

La Educación Sexual Integral (ESI) como proyecto político y su potencia productiva y crítica

Graciela Morgade

Presentación

En los medios de comunicación, en las calles, en las redes, se viene hablando de que atravesamos “la cuarta ola del feminismo”. Una etapa caracterizada fuertemente por la participación juvenil desde edades muy tempranas, por la incorporación de las demandas feministas a las luchas de amplios movimientos sociales y por la visibilización “planetaria” de sus luchas. Una de las demandas más fuertes de esta cuarta ola, además de la legalización del aborto, es la Educación Sexual Integral (ESI).

Es evidente que antes hubo otras tres fases. En dirección a comprender esta “cuarta ola”, es relevante y necesario revisar esos momentos que le fueron dando origen; y, para los feminismos, conocer y honrar la historia es una clave de su perspectiva política.

También lo es para la educación sexual integral, porque en cuanto proyecto político de emancipación, la posibilidad de historizar fuentes y logros es identificar nudos resistentes y desafíos.

El movimiento social feminista y sus “olas”

Hablamos de “los feminismos” porque, ya desde los primeros tiempos de desarrollo, hubo matices y posiciones que diferenciaron a sus diversas expresiones.

Sin embargo, parten de la constatación de que las subjetividades y los cuerpos sexuados en general, y los cuerpos de las mujeres en particular, están definidos y, sobre todo, limitados por una de las formas más arcaicas de poder social: el patriarcado entendido como el “dominio” masculino, simbólico y material, sobre las mujeres y lxs niños, en la esfera doméstica y, por extensión, en la esfera social.

Asimismo, existe consenso en llamar la “primera ola” de los feminismos a la lucha por el sufragio de las mujeres, en las primeras décadas del siglo XX, en Europa, Estados Unidos y América Latina. Para algunas feministas (“liberales”), como un paso más de la democracia; para otras (“socialistas”), como un derecho enmarcado en la denuncia y la lucha contra la pobreza y la exclusión económicas.

Ahora bien, hay otro foco que vale la pena subrayar para la Argentina en particular. En la época de lucha por el voto de las mujeres, la relación entre los feminismos y las luchas de los movimientos populares también tuvo tensiones y contradicciones.

En el radicalismo, primer movimiento que podría pensarse como “popular”, el feminismo no tuvo una raigambre destacada. Las primeras feministas fueron anarquistas, socialistas o sin vinculación partidaria. Estas expresiones tendieron a ser muy críticas del primer peronismo, de su líder e incluso de la práctica política de Evita. Y Evita, que tuvo un protagonismo decisivo en la promoción de las mujeres como trabajadoras y de sus derechos políticos, se enfrentó con los feminismos de su época.

Y la recuperación de la praxis feminista de Evita recorrió largos caminos por la tensión entre la convocatoria a la participación política de las mujeres trabajadoras y la ausencia de debate respecto de las condiciones familiares. Como veremos en el próximo punto, recién en el final del siglo XX y los inicios del XXI los feminismos populares comienzan a cerrar esa brecha.

Una “segunda ola” en los feminismos se vincula con las transformaciones sociales producidas a partir de la finalización de la Segunda Guerra Mundial, los movimientos pacifistas y antirracistas, la creación de la píldora anticonceptiva y la primera tecnologización de la vida doméstica. Las mujeres buscaron entonces profundizar su “liberación” adoptando también diferentes estrategias: luchando contra las exclusiones para incorporarse plenamente en todos los ámbitos (la participación política, laboral, educativa, etc.) o bien buscando profundizar el valor de la experiencia femenina en la construcción de las sociedades.

La categoría “género” se consolida en esta segunda ola como condensación de la militancia social y académica. El concepto de “género” permitió poner en cuestión la división sexual jerárquica del trabajo y los modos de su perpetuación, la distribución de la jerarquía en la que el “polo masculino” aparece como más valioso o más valorado socialmente. Así, el concepto de “género” es relacional; su marca de origen lo vincula con la lucha del movimiento de mujeres y, en ese sentido, en ocasiones pareció usarse como sinónimo de “lo femenino”, pero teóricamente, y para las feministas que contribuyeron a su construcción y crítica permanente, desde sus inicios aludió a una relación, que siempre es de poder entre (en esta segunda ola) “lo masculino” y “lo femenino”. El “género” como significante de distribución social jerárquica de potencialidades, expectativas y atributos históricamente desarrollados por los seres humanos.

Ahora bien, en esta “segunda ola” también se plantearon nuevas divergencias con su consecuente repertorio de estrategias diferentes: a) en sus versiones liberales o socialistas, *los feminismos de “la igualdad” coinciden en plantear como meta derribar todas las barreras sociales presentadas a las mujeres de manera sistemática*. Se trata de denunciar las barreras educativas explícitas y sutiles, las brechas salariales, la violencia sistemática; se trata de crear normas y leyes de acción positiva (todas las normas de paridad) para meter una cuña en los espacios más resistentes, como la política formal y los sindicatos; se trata de denunciar la doble o triple jornada laboral, entre otros focos centrales en estos feminismos; b) los feminismos de “la diferencia”, que tendieron a criticar las “reglas del juego” del capitalismo pero también a los feminismos que, en última instancia, proponían incorporar a las mujeres a un mundo “masculino” construido por fuera de los intereses y capacidades que ellas desarrollaron a lo largo de la historia. *Para los feminismos de “la diferencia”, el proyecto feminista debe apuntar a visibilizar y construir valor sobre las producciones femeninas, promoviendo el fortalecimiento de los lazos entre mujeres y la recuperación de la genealogía femenina de sus prácticas, de sus saberes, de sus vidas.*

Casi en paralelo (porque en términos históricos, quince o veinte años es prácticamente una simultaneidad), la producción feminista posestructuralista (en particular las lecturas feministas de los trabajos de Michel Foucault [1996]) y, sobre todo, la producción política y académica del activismo de gays y lesbianas, comienzan a poner en tensión la categoría de “género” y sus diversas expresiones. La influencia de Foucault fue significativa para des-esencializar la sexualidad como categoría unificada, coherente y fija e historizarla en lo que sería la revolucionaria hipótesis foucaultiana: los cuerpos sexuados son una construcción

social. ¿Por qué? Porque pensar “dos sexos, dos géneros” resulta estrecho, porque la construcción de los cuerpos sexuales no “encaja” en solo dos categorías y, peor... porque las identidades que no encajan en el sistema binario terminan siendo “descartables”, “inmorales” o “enfermas”.

Así, una “tercera ola” se vincula con la interpelación al binarismo que los primeros usos de la categoría de “género” arrastraron consigo. El estallido de la categoría de “género” amplió las fronteras de la lucha al incluir colectivos invisibilizados en la mirada binaria (dos sexos, dos géneros) y potenció la energía de la militancia.

La lucha entonces se amplía haciendo visible el “patriarcado heteronormativo”. Y no solamente contra los discursos hegemónicos sobre la femineidad y la masculinidad, sino también en la tendencia de los feminismos (sobre todo los no socialistas) a pensar a “la mujer” como un todo homogéneo y, fundamentalmente, heterosexual.

Este concepto de identidad despojada de su origen innato e inamovible –esencialismo– y entendida como una fluida y continuamente cambiante actuación social –construccionismo– ha sido profusamente desarrollada por teóricas como Judith Butler, una de las principales exponentes de la llamada teoría “queer”. En 1990, Butler irrumpe en el escenario feminista sosteniendo como tesis que el género, los géneros en realidad, son performativos: existen básicamente en virtud de su expresión, de su puesta en escena.

Dejando de lado las categorías binarias, el concepto de Butler permite pensar múltiples matrices de género: una dominante y las demás compitiendo por la hegemonía. Según la autora, en las formaciones sexuales identificatorias subyace la producción de otras formas abyectas, no vivibles, de sexualidad. En este sentido, el sujeto es constituido a través de la fuerza de la exclusión y de la abyección, del repudio. La tarea es considerar esta “amenaza” como

el recurso crítico en la lucha para rearticular los mismos términos de la legitimidad simbólica y la inteligibilidad. De alguna manera, la tarea sería articular relaciones de género no binarias, desde la equivalencia, y no desde la jerarquía. Nuestro destino, nuestro poder y nuestra vida están enmarcados, pero no están totalmente predeterminados por las categorías discursivas y culturales. Las relaciones de género integran el abanico de posibilidades con las que, articuladamente con otras determinaciones sociales, cuentan los sujetos sociales para construir sus cuerpos sexuados.

Los feminismos de la “tercera ola”, entonces, son el resultado de la incorporación de las críticas a las definiciones binarias de la categoría de “género” planteadas: primero, los grupos de gays y lesbianas, y luego, la gran diversidad de identidades progresivamente visibilizadas y autodesignadas en una sigla que comenzó como “LGBT”, en la actualidad se ha ampliado a “LGBTTTIQA+” y sigue en pleno despliegue.

A lo largo de la vida personal, el momento histórico y/o los diferentes contextos, esas posibilidades tienen diferente peso o importancia relativa. Por ello, la identidad, como una construcción inestable, puede referirse de modo principal a cuestiones de género, pero también, en otra situación, a cuestiones étnicas, socioeconómicas, generacionales, o de orientación sexual, etcétera.

Pero la posibilidad de cambios no es infinita. La desigualdad subsiste, y se reproduce a través de los aparatos ideológicos del Estado, de las normas y las leyes, de las religiones, de las imágenes arcaicas y los modelos comunicacionales dominantes que funcionan en una dialéctica entre la coerción y el consenso en la cual Estado y sociedad civil se articulan en el disciplinamiento de los sujetos. Un “orden”, histórico, arbitrario y discutible, pero persistente.

Persiste la desigualdad y persiste también el sentido emancipatorio de la práctica y la teoría feministas. La cuarta ola, de alguna manera, surge para enfrentar esas determinaciones complejas.

La cuarta ola

En diferentes contextos y realidades que encontraban a las mujeres y a las disidencias marchando en las calles, ocupando edificios, pintando paredes, escribiendo panfletos y, sobre todo, manifestándose contra la violencia y contra el neoliberalismo en los noventa en Europa, y en la actualidad en América Latina, fueron surgiendo otras formas organizativas de militancia feminista.

Y caminando en los territorios, surgen los llamados “feminismos populares” y se construye la que hoy, precariamente, denominamos la “cuarta ola”.

Los feminismos populares abarcan movimientos de base territorial que, extendidos por América Latina, interactúan con movimientos de mujeres protagonistas de diversas demandas que no necesariamente se definen como feministas. Así, en el feminismo de los barrios y asentamientos latinoamericanos, feminismos indígenas, feminismos afrodescendientes emergen crecientes demandas de lucha contra el patriarcado y por modalidades no jerárquicas de poder y liderazgo (Korol, 2016).

Según Claudia Korol, el antecedente central en la conformación de estos feminismos son las asambleas de mujeres piqueteras que se realizaban los días 26 de cada mes sobre el puente Pueyrredón después del 26 de junio de 2002. Asambleas que comienzan con reclamos por sus condiciones materiales de vida pero continúan con la reflexión y la crítica de las dificultades que en tanto mujeres enfrentan en los

territorios. Impulsadas por algunas compañeras feministas con experiencias anteriores, las mujeres fueron y van transformando su lugar en las casas, en las calles y en la historia.

Uno de los ejes compartidos y más visibles de estos feminismos se vincula con la lucha contra la violencia de género hacia las mujeres, retomando la experiencia femenina teorizada por Rita Segato, quien sostiene que la violencia sexual, aunque se ejecute por medios sexuales, tiene una finalidad que no es del orden de lo sexual, sino del orden del poder (Segato, 2018). Las movilizaciones y las acciones políticas #NiUnaMenos en la Argentina y del 8 de marzo o el #ParaDeMujeres a nivel internacional han visibilizado la estrecha vinculación entre el acoso sexual, la brecha salarial y la violencia patriarcal. Mujeres de todas las edades, con una presencia rotunda de jóvenes entre otros muchos, protagonizaron diversas acciones políticas y se movilizaron en defensa de sus derechos. Mujeres aliadas con los movimientos de la disidencia sexual que entienden que la lucha contra la opresión sexista tiene diferentes expresiones, pero un objetivo común.

Y esta cuarta ola tiene otro rasgo: las organizaciones feministas o asociaciones que defienden “los derechos de las mujeres” están en prácticamente todos los países del mundo. Esta movilización a escala global, alentada por una desigualdad y una violencia contra las mujeres también globales, es un factor de legitimación del feminismo. Cuando un movimiento social tiene tal capacidad de convocatoria es porque ha sido capaz de colocar en el centro simbólico de la sociedad el significante de “la necesidad de justicia para las mujeres”. Demandas que se apoyan en una redefinición de la solidaridad: la “sororidad” en tanto vínculo de confianza y respeto profundos por lxs otrxs.

Así, los feminismos en sus diferentes expresiones apuntan a las tres grandes organizaciones estructurales de poder

que enmarcan la posición relativa de los cuerpos construidos: el patriarcado heteronormativo homo/lesbo/bi/trav/transodiante, el capitalismo y, en América Latina en particular, el racismo y la condición colonial de nuestros pueblos. Porque, tal como afirma Boaventura de Souza Santos (2009) hoy pensamos la colonialidad articulándola con el capitalismo y el patriarcado heteronormativo homo/lesbo/bi/trav/transodiante, y sosteniendo que uno de los vectores no puede ser analizado sin pensar en los otros.

En la actualidad, pensamos desde una mirada “interseccional”. La noción de “interseccionalidad” fue propuesta en 1989 por la abogada feminista afroamericana Kimberlé Crenshaw, quien demostró la simultaneidad de la discriminación sexista y racista a las mujeres afroamericanas; es decir, múltiples opresiones concurrentes en una misma situación. Desde entonces, el concepto fue ampliamente discutido y desarrollado. Mara Viveros Vigoya (2016) retoma la formalización de este paradigma elaborada por Ange-Marie Hancock:

1. En todos los problemas y procesos políticos complejos está implicada más de una categoría de diferencia,
2. Se debe prestar atención a todas las categorías pertinentes, pero las relaciones entre categorías son variables y continúan siendo una pregunta empírica abierta,
3. Cada categoría es diversa internamente;
4. Las categorías de diferencia son conceptualizadas como producciones dinámicas de factores individuales e institucionales, que son cuestionados e impuestos en ambos niveles;
5. Una investigación interseccional examina las categorías a varios niveles de análisis e interroga las interacciones entre estos y
6. La interseccionalidad como paradigma requiere desarrollos tanto teóricos como empíricos. (2016, pp. 1-17)

La ESI como respuesta hacia una “justicia curricular”: formulación y reformulaciones

La demanda de los feminismos a la educación no es otra que la de todos los grupos vulnerabilizados o silenciados por las relaciones hegemónicas: justicia curricular.

Justicia, en esencia, implica construir y gozar de garantías y derechos consensuados que permitan el desarrollo y la convivencia de las personas en sociedad. Y la justicia curricular es parte integral de la justicia social.

En la actualidad, es posible identificar tres vertientes analíticas, no excluyentes, sobre la justicia social entendidas como distribución, reconocimiento y participación, inspiradas en los trabajos pioneros de Nancy Fraser (1998 y 2000). La primera hace referencia a la distribución de bienes primarios (derechos, libertades, oportunidades, ingreso y riqueza, respeto a sí mismo), la cual debería realizarse considerando principios de igualdad, equidad y mérito. La segunda vertiente, justicia social como reconocimiento, advierte que la sociedad se ha organizado y estratificado utilizando modelos hegemónicos y de dominación; por ello, la justicia social se expresa cuando se reconoce a los grupos minoritarios, lo cual conllevaría en teoría a una sociedad inclusiva, abierta a la diversidad y a la atención de los grupos que, históricamente, han sido marginados y vulnerables. En la tercera vertiente de la justicia social entendida como participación, se prioriza la generación de condiciones para que todxs, en especial aquellxs que han sido excluidxs e invisibilizadxs histórica y sistemáticamente, adquieran una posición central en la toma de decisiones dentro de las esferas pública y privada de la sociedad.

Desde la vertiente de la justicia social entendida como distribución, el concepto de justicia curricular puede focalizarse en la generación de un currículum único y universal,

que garantice igualdad en el acceso y la construcción de saberes que posibiliten el crecimiento humano en todas sus aristas (cognitivo, físico, valoral, interpersonal, emocional) e incorpore a los individuos a la vida democrática desde las edades más tempranas.

Por otra parte, desde la vertiente de la justicia social como reconocimiento, la justicia curricular puede ser entendida como el diseño y desarrollo de estrategias educativas diversificadas que operen con base en principios de equidad, en aras de reconocer las diferencias e incluso las dificultades en el aprendizaje y ofrecer apoyos específicos al estudiantado. Al respecto, algunos desafíos: a) en grupos de alta vulnerabilización (social, económica o cultural), diversificar significa construir alternativas que recuperen las experiencias, vivencias, problemas y contextos de los estudiantes; en el caso particular de nuestros pueblos indígenas, esta precisión demanda preservar su cultura y su lengua, b) la diversificación de estrategias como un proyecto de colectivos docentes, no como una propuesta aislada, sino como algo que permee a toda la escuela y c) la generación de culturas educativas inclusivas en las cuales, de manera sistemática e intencional, se reconozcan las diferencias como una vía para el enriquecimiento colectivo. Por ello, la generación de culturas educativas inclusivas demanda un replanteamiento amplio y sistémico sobre la filosofía, la pedagogía, la estructura y la organización escolar.

Desde la tercera vertiente de la justicia social entendida como participación, la justicia curricular puede orientarse a la generación de condiciones para que la comunidad educativa participe y tome decisiones consensuadas y orientadas al bien común. En lo referente al aula, implicaría promover el diálogo, la escucha activa y la reciprocidad, así como fomentar el trabajo colaborativo como una vía para negociar y llegar a acuerdos. A nivel escuela, desafía a romper con

relaciones jerárquicas fijas entre autoridades, docentes y familias, tendiendo a construir proyectos que favorezcan la comunicación y la toma de decisiones conjuntas.

La Ley Nacional de Educación Sexual Integral votada en 2006 como producto de las luchas feministas y de los movimientos de la disidencia sexual apunta a retomar todas estas dimensiones de la justicia curricular y social.

Todos los niveles educativos deben incluir la perspectiva y los temas relacionados con los cuerpos y las sexualidades. La ley y el plan de acción que ella determina (el Programa Nacional de Educación Sexual Integral) se sustentaron en una clara decisión política del Ejecutivo y del Legislativo nacionales, a la vez que en una fuerte alianza estratégica con los movimientos sociosexuales, en su versión más “militante” (organizaciones feministas y LGBTTTIQA) y en su versión más “académica” (universidades y centros de investigación).

La ley en sí fue solo un punto de catalización de otras leyes anteriores y, sobre todo, un punto de partida para un despliegue y profundización posterior, tomando de manera creciente los aportes de la perspectiva de género y de los derechos sexuales y reproductivos. En 2010 la Ley de Matrimonio Igualitario y en 2012 la Ley de Identidad de Género brindaron marcos cada vez más profundos y comprensivos para la ESI.

Sin embargo, en cada avance teórico y político las iniciativas fueron objeto de oposición de parte de actores sociales tradicionales, tales como los grupos religiosos o la “corporación médica”, que, con diferente incidencia, han protagonizado y protagonizan debates y, a veces, una oposición virulenta. La conducción de las diferentes religiones, más allá de las realidades y necesidades de las bases practicantes, tendió y tiende a impugnar los fundamentos y los contenidos que la Ley de Educación Sexual Integral sostiene. Y también, desde otra posición, se resistieron y se resisten las

tradiciones propias de las políticas de salud en la educación (el discurso biomédico de la “prevención” del contagio de ITS o del embarazo no planeado) que hegemonizaban el ámbito educativo como el único enfoque válido y necesario para la inclusión de la sexualidad como tema de trabajo en las escuelas.

Después de movilizaciones históricas y la “casi” sanción de la ley de legalización del aborto, en plena cuarta ola del movimiento feminista, asistimos a una notable proliferación de materiales audiovisuales, volantes y programas radiales y televisivos dirigidos con particular insistencia a distorsionar el sentido de la Ley 26150 de Educación Sexual Integral. Afiches en la vía pública con la consigna “Con mis hijos no te metas”, volantes que denuncian una supuesta intención de la ESI de empujar a niños, niñas y jóvenes a diferentes prácticas genitales, videos que alertan sobre una pretendida avanzada antieducación familiar, etcétera tienden a presentar versiones parciales, falaces y engañosas acerca de los principios y los contenidos de la Educación Sexual Integral. Y, sobre todo, intentan distorsionar el concepto de “género”.

Los fundamentos de esta campaña no representan una novedad en el debate público. De alguna manera, remiten a una antigua concepción del cuerpo como instancia “natural”, a las identidades “femenina” y “masculina” como las únicas dos identidades “normales” y “esenciales” y a la infancia como una suerte de “propiedad privada” de las familias.

Esta campaña ha pretendido ignorar más de cuarenta años de investigaciones y estudios sobre la construcción social de los cuerpos, en la que la materialidad y las condiciones histórico-culturales intervienen de manera fuertemente articulada y casi inescindible, y habilitan experiencias subjetivas diversas que la noción de “géneros” fue logrando visibilizar y hacer respetar.

Y pretende ignorar también que, en nuestro país, desde la Constitución de 1994, lxs niñxs y lxs adolescentes son sujetos de derecho y el Estado es el garante: entre muchas otras obligaciones, frente a casos de abuso o violencia intrafamiliar (y las investigaciones señalan que cerca del 80% de los casos de abuso infantil se perpetra dentro de la esfera doméstica), el Estado debe intervenir para preservar la integridad física y psíquica de lxs niñxs y lxs adolescentes.

Por último, resulta un agravio preocupante al proyecto de justicia curricular y social de la ESI, que no es otra cosa que una herramienta para la garantía de derechos consagrados en la legislación argentina, en la lucha contra las violencias y por una vida vivible y disfrutable, en y desde las escuelas que mostraron que son los espacios del Estado más adecuados y mejor distribuidos territorialmente para cumplir con la tarea de promoción de derechos.

Profundizar la ESI como política y como movimiento

La enorme demanda y las expectativas que los debates sobre la legalización del aborto abrieron en la sociedad y profundizaron en las escuelas durante 2018 tuvieron como respuesta del gobierno de Cambiemos un 2019 con un ajuste feroz, que, entre otras consecuencias, puso en jaque las capacitaciones, la producción de materiales y la implementación de la Ley de Educación Sexual Integral. Asimismo, persistió la impugnación a la ESI por parte de sectores políticos ultraconservadores con intereses de profundizar su poder y llegar a conducir los gobiernos con creciente presencia en varios países de América Latina.

Como contracara, en el marco de la creciente movilización de las mujeres y los movimientos de la disidencia sexual, emergió y se consolidó un feminismo popular

articulado con otras luchas locales contra el empobrecimiento, el racismo y la dependencia colonial. La lucha contra las políticas de ajuste se complementó y se consolidó con acuerdos y estrategias con los sindicatos docentes, con estudiantes y docentes organizadxs por la ESI en un movimiento pedagógico de base, con organizaciones feministas y de la disidencia sexual, con organizaciones de la justicia y de la salud, con universidades, con el Poder Legislativo, con los medios de comunicación e incluso también con otros movimientos sociales vinculados con los sectores religiosos hartos ya de los abusos y de la doble moral “de clase”.

El 10 de diciembre asumirá un gobierno que retoma las banderas de la justicia social y el papel central del Estado en garantizar derechos. Sin embargo, sostengamos y profundicemos las redes de base para defender la ESI como proyecto político educativo de igualdad y justicia social con extraordinaria potencia productiva y crítica. La igualdad social es un proyecto político que debe garantizar un gobierno pero que tendrá sustentabilidad solo con participación popular.

Referencias

- Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the subversion of identity*. Londres.
- Crenshaw K. Kimberle (2017) On Intersectionality: Essential Writings. New York: The New Press.
- De Souza Santos, B. S. (2009), Una epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social. México: Siglo XXI/CLACSO.
- Foucault, M. (1996). *Historia de la sexualidad*. Ciudad de México, Siglo XXI.
- Fraser, N. (1998). La justicia social en la era de las políticas de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. En *Apuntes de Investigación*, año II, núm. 2/3.

Fraser, N. (2000). ¿De la distribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era "postsocialista". En *New Left Review*, núm. 0.

Korol, C. (2016). Feminismos populares Las brujas necesarias en los tiempos de cólera. En *Nueva Sociedad*, núm. 265.

Segato, R. (2018). *La guerra contra las mujeres*. Buenos Aires, Prometeo.

Viveros Vigoya, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. En *Debate Feminista*, vol. 52, pp. 1-17.

Conversación

Sobre la posibilidad de una psicopedagogía enmarcada programáticamente en la perspectiva del pensamiento complejo

José Antonio Castorina y Norma Filidoro

El texto entrama la conversación mantenida en el espacio de cierre de la IV Jornada de Educación y Psicopedagogía, cuyo eje fue “La psicopedagogía en tiempos de interpelación”. Los autores tomaron la decisión de construir un texto que reuniera sus ideas, preguntas y cuestionamientos, que, obviamente, provienen de diferentes campos de formación y de experiencia. Por tanto, el texto no es absolutamente homogéneo en tanto respeta esas diferencias que hacen, justamente, a la construcción de un campo disciplinario.

La conversación fue pasando por diversos núcleos problemáticos sobre los que ambos habían acordado previamente y que en el texto aparecen bajo la forma de subtítulos.

La psicopedagogía no es una sola

Intentando desplegar líneas que nos permitan acercarnos a una respuesta posible sobre qué es la psicopedagogía, iremos entramando nuestra posición. En primer lugar, hemos asumido una dirección dialéctica, en términos de relaciones

dinámicas, de unidad y oposición, entre los procesos biológicos, los aprendizajes, el desarrollo de los conocimientos y las condiciones socio-institucionales. Sostenemos que la psicopedagogía debe buscar una articulación entre dimensiones relacionadas con las condiciones de los sujetos, las condiciones escolares y el contexto sociohistórico.

Consideramos que no es posible hablar de La Psicopedagogía y ello en virtud de que no hay una sola psicopedagogía sino diversas maneras de entender, pensar y practicar la psicopedagogía. En ese sentido, la historia del campo, sus evidentes modificaciones asociadas con transformaciones teóricas y de la propia práctica, hace difícil establecer una definición única y abarcativa. Más aún, sería un acto de arrogancia pretender hacerlo. Una vez hecha esta aclaración, pasamos a compartir nuestra posición.

Los psicopedagogos/as tenemos *entidad*, esto es, conformamos una colectividad considerada como unidad, pero no una única *identidad*, esto es, un conjunto de rasgos que todos/as compartamos, los mismos para todos/as. Hasta se podría hablar de una actividad común o de un campo común de prácticas profesionales, pero con notables diferencias de enfoque, cada uno muy diferente en sus supuestos filosóficos y su orientación problemática. Habría identidades derivadas de las modalidades de encarar esas prácticas.

La psicopedagogía no constituye aún una disciplina con un objeto de estudio establecido y una comprensión epistemológica específica, pero sí un campo de prácticas sociales donde convergen demandas referidas, en su mayoría, al aprendizaje escolar, con influencia en espacios de salud y de educación. Si bien su objeto no se encuentra definido conceptualmente (es decir, no hay acuerdo), la producción de nociones teóricas es inherente a las prácticas sociales y, por tanto, no dissociable de ellas. Y, en este sentido, hay producción de un saber específico del campo psicopedagógico.

Intentando una simplificación y para no extendernos demasiado, podemos decir que hay psicopedagogos/as de orientación *cognitivo-conductual*, que evalúan funciones y capacidades entendidas como propiedades de los sujetos: memoria de trabajo a corto plazo, a largo plazo, visual, auditiva; atención a estímulos visuales, auditivos, táctiles; tiempos de reacción frente a los estímulos; posibilidad de eliminar distractores en función de una tarea; capacidad de sostener la atención frente a determinado tipo de tareas; capacidad de focalización, de concentración; funciones ejecutivas... y muchas otras. Generalmente, los profesionales que sostienen estas líneas de pensamiento suelen evaluar los rendimientos escolares a partir de pruebas de lectura, de escritura y de matemática con consignas estandarizadas, en las que las respuestas (aciertos y errores) se encuentran también tipificados. Lo que queda por fuera de lo estandarizado/tipificado, es descartado (no hay casillero posible para lo no anticipado en la prueba). Para un subgrupo de estos profesionales, la cuestión se cierra aquí. Para otros, sin embargo, esta modalidad se revela insuficiente cuando señalan la necesidad de relacionar los resultados con la situación o la historia familiar en general o con algún acontecimiento de la vida del niño/a o joven en cuestión. Información que suele aparecer bajo la denominación de “lo emocional”.

Se trata, siempre desde nuestra perspectiva, de una psicopedagogía que se ocupa de lo fenoménico: identificar síntomas manifiestos y, preferentemente, cuantificables, para agruparlos de manera que conformen cuadros o trastornos (las llamadas “etiquetas diagnósticas”). En general, hay un nombre que le otorga identidad clasificatoria y sustancial al conjunto de los síntomas: dislexia, ADD (trastorno de déficit atencional), trastorno del aprendizaje, deficiencia mental, TEA (trastorno del espectro autista), TEL (trastorno específico del lenguaje) y tantos otros que, al tratarse de consensos

profesionales (del campo de la psiquiatría, o sea, de la salud mental), van cambiando con significativa velocidad.

En términos generales, desde esta perspectiva (cognitivo-conductual o neurocognitiva), la falta de atención, las dificultades para leer y los obstáculos para la escritura son pensados, en sí mismos, como “el problema”: se trata de diagnósticos estandarizados en los que la producción supuestamente fallida del niño/a o joven se considera un “trastorno” que debe ser eliminado o atenuado.

El problema que encontramos en esta versión de la psicopedagogía es que el diagnóstico del problema en el aprendizaje queda reducido a sus síntomas elementales manifiestos y se desentiende de las significaciones que ellos ponen en juego. Desde esta perspectiva, los datos “hablan por sí mismos”.

Desde nuestra perspectiva, que es la de una psicopedagogía relacional y orientada por el pensamiento de la complejidad, los problemas en la lectura, en la escritura o en la matemática son pensados como observables (ya más adelante vamos a profundizar en este concepto) que tomarán su significación al ser ubicados en una configuración: pensamos el diagnóstico en términos de construcción. O sea, los signos (síntomas) no significan en sí mismos, sino a partir de la trama en la que los ubicamos. Tienen el valor de letra (que no vale por sí misma, sino según donde se inscriba). En este sentido, podemos pensar el diagnóstico psicopedagógico como la construcción de un texto que tiene lugar en un espacio de encuentro (transferencia).

Hay otra versión de la psicopedagogía que se adjetiva *psicoanalítica*: un psicoanálisis aplicado a los problemas en el aprendizaje (estamos simplificando). Esta versión, al menos en su origen, se desentendió de lo escolar: del cuaderno, del boletín, de los contenidos escolares y de las condiciones institucionales en general. Si bien con el tiempo

podemos registrar un acercamiento a la escuela, aún no piensa el contexto áulico como constitutivo, sino como contingente, y no piensa el trabajo en la escuela y con docentes como necesario (desde el punto de vista teórico, independientemente de ir o no a la escuela). No se trata de un olvido ni de un error, sino de una conceptualización según la cual la inteligencia y el aprendizaje son derivados directamente de la subjetividad del/la niño/a, de su historia familiar y su estructura psíquica.

El obstáculo que encontramos en esta versión de la psicopedagogía es que el diagnóstico del problema en el aprendizaje queda reducido a una de sus dimensiones: las vicisitudes de la subjetividad.

Desde nuestra perspectiva, la inteligencia y el proceso de aprendizaje no son pensados como autónomos respecto del Sujeto del Inconsciente pero tampoco como su consecuencia directa. La inteligencia y el proceso de aprendizaje se presentan con una dinámica propia de la que tanto el Sistema Nervioso Central como los procesos de elaboración cognoscitiva y de apropiación de la cultura son constitutivos.

Hay muchas psicopedagogías y también variaciones dentro de cada una de ellas, pero vamos a centrarnos en nuestra versión de una psicopedagogía clínica: su carácter distintivo es que no se desentiende de la estructura orgánica ni de la subjetividad ni, mucho menos, de los procesos cognoscitivos que tienen lugar en la apropiación de los contenidos escolares en el contexto del aula.

Lo que identifica a esta propuesta de una psicopedagogía clínica es que ninguna de las dimensiones es pensada por fuera de las otras, ninguna es puesta como causa primera que dirige a las demás, ni en el lugar de “base” sobre la que las demás dimensiones se instalan. Sostenemos que es la red de interacciones en su totalidad lo que constituye y especifica un problema en el proceso de aprendizaje, y no

una de sus dimensiones. En este sentido, el problema nunca es del/la alumno/a, no le pertenece al/la alumno/a, no “lo tiene” ni lo caracteriza. Esta afirmación es independiente de cualquier diagnóstico médico biológico o psiquiátrico de salud mental. En cada caso podremos identificar o no la participación más relevante de alguna de las dimensiones que constituyen el proceso de aprendizaje, pero *participación decisiva* no es *responsabilidad única*. El proceso de aprendizaje transcurre en las interacciones que se van configurando entre lo biológico, la subjetividad, las condiciones escolares y los procesos cognoscitivos sin quedar determinado por las características particulares de ninguna de estas tres dimensiones tomadas de manera independiente una de las otras. Debe quedar claro, por lo demás, que articular las dimensiones al estudiar un caso no tiene nada que ver con la apelación a una “intuición holística” que ahorra todo trabajo intelectual, sino con la búsqueda de relaciones precisas entre aquellas dimensiones.

Principios para la fundamentación de una psicopedagogía clínica relacional

- Para continuar con la respuesta acerca de nuestra posición, enunciaremos algunos principios que podrían constituir la identidad de lo que llamamos *psicopedagogía clínica*, desde una perspectiva epistemológica y ontológica dialéctica o relacional:
- Una *tesis antiempirista*. Esto es, abandonamos la idea de la recolección de datos (entendidos como inmediatos y sin mediaciones estructurantes) y pensamos en términos de la construcción de observables. Porque lo

que vemos nunca es un dato; lo que vemos es, ya y desde siempre, una lectura, una interpretación. Miramos y escuchamos desde una posición. Por ejemplo: una psicopedagoga puede ver *una dislexia*; *un disléxico/a*; *una niña disléxica*; o, en nuestra versión, *un niño con dificultades para acceder a la lengua escrita en las condiciones que la escuela le propone*. Y siempre se trata del/la mismo/a niño/a.

- Afirmamos la exigencia de estudiar la *génesis de las dificultades*. En otras palabras, renunciamos a clasificar a los/las niños/as y jóvenes según cuadros patológicos, para pasar a preguntarnos cómo llegó a pasarle lo que le pasa. Abrimos la pregunta por la génesis porque, sostenemos, la significación de un problema no emana de la clase a la que pertenece (por caso, Dislexia, ADD, TGD, TEA o cualquier otra según la última versión del Manual de Salud Mental que funciona como consenso): la clase solo describe, pues carece de poder interpretativo. Consideramos que la génesis (cómo llegó a pasarle lo que le pasa) nos proporciona elementos para construir el sentido de su problema en el interior mismo de su producción, y no por una asignación externa.
- Proponemos una *intervención sistémica* (es decir, no sobre funciones aisladas, aunque también sobre las funciones) porque la intervención deriva de la trama que construimos para dar cuenta del problema en el aprendizaje. No nos manejamos con intervenciones prefiguradas en las nomenclaturas, del tipo “El diagnóstico y el tratamiento de *la dislexia*”, donde queda claro que se trata de la dislexia en general antes que de un/a niño/a o joven en particular que en un contexto de interacción social presenta los signos que se reúnen

bajo el nombre de *dislexia*. Para nosotros, el medio no es un factor que obstaculiza o favorece el desarrollo y/o el aprendizaje, pensamos en términos de un contexto sociocultural y de prácticas educativas que son constitutivas de los modos de leer y escribir, y de los modos de ser y estar en la escuela. Consecuentemente, la intervención en la escuela no consistirá en *darle* a la docente *pautas para trabajar la dislexia*, sino en ubicar allí un tercer término que ordene, regule y proporcione instrumentos para pensar lo que a ese/a alumno/a le pasa, para proponer una enseñanza en consecuencia. Un *tercer término* es una hipótesis que le proporciona al docente la posibilidad de leer, de interpretar las condiciones particulares de su alumno/a, para potenciar su enseñanza en ese sentido. De ahí que pensamos en propuestas que tienen en cuenta las condiciones escolares (que incluyen la subjetividad del docente), antes que a partir de síntomas manifiestos agrupados por profesionales del campo de la psiquiatría y la neurología que nunca tuvieron la intención de desprender de allí prescripciones para la enseñanza. Por ejemplo, no se trata de cómo “extinguir” el movimiento de un alumno, digamos Blas, sino de ubicar por qué Blas se mueve. Es la lectura de sus movimientos, su sentido (la interpretación/lectura de ese movimiento), lo que nos va a permitir orientar a la docente para que pueda instrumentar intervenciones pedagógicas en el contexto del aula. Es decir, no se trata de darle al docente un listado de recomendaciones (siempre el mismo) ni, mucho menos, eso que se llama “tip” (ese consejo gratuito, de propina), sino de proveerle (para que se apropie de él, lo haga suyo) un instrumento que le permita leer a su alumno/a y elaborar las intervenciones que lo incluyan (quizás, con su movi-

miento). Se trata de un trabajo interdisciplinario en el que el/la psicopedagogo/a aporta algún elemento que permita leer y pensar a un niño/a, donde el conocimiento específico y el saber hacer en la sala de clase pertenecen al docente que los ha construido en el devenir de la experiencia educativa escolar.

- Nos situamos en una perspectiva *de indisociabilidad de las dimensiones de análisis*, lo que habilita la identificación de sus relaciones. Así, abandonamos el modelo “interactivo”, en donde el genotipo es modulado por las experiencias, y, en cambio, adoptamos la tesis de una dinámica de sistemas, de interacciones de los sujetos con el mundo simbólico, de sujetos que aprenden con los instrumentos culturales, con los objetos de conocimiento: hablamos de una inseparabilidad de los términos porque lo individual y lo social, lo natural y cultural se constituyen en sus relaciones. La hipótesis, bien verificada, de la neuroplasticidad cerebral queda así vinculada a las prácticas socioculturales que van produciendo modos de funcionamiento cerebral.
- Pensamos en una aproximación —programática— al modelo de *sistemas complejos* en donde las dimensiones se encuentran interdefinidas (aspiramos a ello), y no en términos de factores que se interrelacionan. Que las dimensiones se encuentran interdefinidas quiere decir que no se hallan determinadas con anterioridad a su encuentro. No hay una “base biológica” ni hay un “sujeto anticipado en el discurso” ni hay un “sistema escolar productor de fracaso” que expliquen lo que al niño/a o joven le pasa. Se trata del sistema en su totalidad. De allí la diferencia con el pensamiento escisionista sostenido en la separa-

ción previa y excluyente de los términos. Cuando pensamos desde esta posición, las preguntas del tipo “¿Es un problema orgánico o emocional?”, o “¿Es un problema individual o social?” pierden todo sentido. Se trata de pensar en términos de una dualidad (no-dualista) de términos como *individuo* y *sociedad*, o *naturaleza* y *cultura*, entre otros, en donde las dimensiones no pueden ser pensadas una por fuera de la otra. De esta manera, se hace ruptura con el supuesto de un destino genético, al postular la irrupción de las relaciones sociales en el campo de lo biológico. La humanización consiste, justamente, en esa captura de lo biológico por parte del lenguaje que provoca desadaptación: la captura del viviente por el lenguaje hace que los humanos carezcamos, perdamos lo que en el resto de las especies es instinto.

- La intervención psicopedagógica se encuentra con las singularidades. Nos atrevemos, en este sentido, a no hablar de “lo particular”, que es una variación de lo general/normal: las particularidades en que lo general/normal/esperado se expresa; las variaciones toleradas del ideal. En cambio, estamos abiertos a lo singular como medida imposible de lo incalculable. Se puede entender lo singular como lo imprevisible, lo que no está anticipado en ningún cálculo, pero que, para ser pensado, requiere recortarse sobre el fondo de los procesos generalizados supuestos. Por ello no, afirmamos una pura singularidad, sino su participación en una dialéctica constitutiva con lo particular de los contextos y la universalidad de los procesos biológicos y cognoscitivos.

- Adoptamos un *enfoque interdisciplinario*, el que se impone, justamente, porque la psicopedagogía se dirige a un fenómeno que por ser multidimensional es inabarcable por una sola disciplina. La idea de un sistema complejo, que no es un punto de partida dado sino el resultado de una ardua construcción, es la base y la condición para pensar en un trabajo interdisciplinario. A este respecto, adoptamos el término *interdisciplina*, en un sentido muy amplio, como colaboración entre disciplinas —las psicologías, las neurociencias, las didácticas disciplinares, el psicoanálisis— para abordar un fenómeno complejo por resolver en una práctica, en el caso de la intervención psicopedagógica. Este sentido debe ser distinguido de la interdisciplina entendida, en sentido estricto, como la investigación colaborativa entre disciplinas que se proponen construir una teoría o una explicación a propósito de un fenómeno complejo del mundo sociocultural, como el aprendizaje escolar.
- La psicopedagogía clínica está abierta a la posibilidad de incluir “las causas y los azares” en un mismo nivel lógico y asumiendo una perspectiva de interacción sistémica entre sujeto, cultura y condiciones biológicas. Así, para interpretar una dificultad en el aprendizaje, el punto de vista del sujeto respecto de sus dificultades es tan relevante como las causas biológicas. Por otro lado, es necesario atender las condiciones didácticas en tanto no se pueden separar radicalmente de los logros en el aprendizaje de cada sujeto. Lo que estamos diciendo es que ni los logros ni los problemas en el aprendizaje son puramente “internos”. De ahí que rechazemos toda forma de determinismo de una dimensión sobre otra, aunque haya un proceso abierto

respecto de la modificación de las dificultades, en el juego de los “factores” que, como dijimos, no pueden ser tomados estrictamente como tales.

- La psicopedagogía clínica incluye los *contenidos escolares* tanto en el proceso diagnóstico como en el tratamiento. Pensamos en términos de contenidos escolares y no de objetos de conocimiento aislados, disociados de las situaciones didácticas, de las intenciones de enseñar y de sus condiciones institucionales, incluso transferenciales. En todo caso, se trata de un objeto de conocimiento situado, en contexto, en el contexto escolar: un objeto de conocimiento transformado por lo escolar.

- La *objetividad* de las articulaciones conceptuales y de las intervenciones psicopedagógicas reside en el movimiento, nunca finalizado, de vincular las conceptualizaciones y las prácticas; en los diálogos entre los profesionales que pueden consensuar entre sí, aun atravesados por las singularidades y particularidades de cada proceso de aprendizaje; en la puesta a prueba clínica de las hipótesis y en la búsqueda de coherencia entre diagnósticos y resultados de las intervenciones posteriores. Esta perspectiva se separa de la exigencia de una objetividad pensada en términos positivistas, como el acuerdo entre una representación psicopedagógica y el mundo dado del comportamiento, en tanto constituye un obstáculo que nos impide incluir la mirada del que mira. En otras palabras, no nos deja ver que la mirada es constitutiva, que su desconocimiento nos conduce a creer en la neutralidad de los instrumentos diagnósticos estandarizados cuando ellos responden, necesariamente, a una conceptualización de

infancia y de aprendizaje. La psicopedagogía clínica exige una mirada reflexiva, un análisis de las propias prácticas, y de los compromisos teóricos y valorativos que supone, al modo de una vigilancia epistemológica. Hablamos, entonces, de la objetividad como un “proyecto” que incluye un ejercicio de crítica de los supuestos que impiden avanzar en el conocimiento y modificación de las dificultades en el aprendizaje y en la construcción de acuerdos, siempre relativos, en las controversias y en el análisis de las intervenciones.

- Pensamos en términos de un *espectro de intervenciones psicopedagógicas*: el tratamiento individual o grupal de niños, niñas y jóvenes es solo una posibilidad. Es decir, una consulta puede derivar en una intervención psicopedagógica en la escuela, en trabajo con los padres, sin que, ni lo uno ni lo otro implique necesariamente tomar al niño/a o joven en tratamiento individual. Esta no es la única forma de operar respecto de un problema en el aprendizaje.
- No se trata de rechazar “por principio” la implementación de *técnicas diagnósticas*, sino que sostenemos en la posibilidad de integrar las dimensiones en lugar de pensarlas dicotómicamente, pero rechazando las consecuencias reduccionistas y simplificadoras que de ellas se derivan. Por ejemplo, un cociente intelectual (no importa cuán alejado de la media) no puede ser ubicado, desde nuestra perspectiva, en el lugar de causa ni puede explicar un problema en el aprendizaje. En todo caso, nos parece más interesante la perspectiva del diagnóstico dinámico, en el sentido vygotskiano, que se dirige hacia un estudio prospectivo de las posibilidades, en lugar de ser puramente retrospectivo.

Se trataría de un diagnóstico basado en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP): para indagar capacidades de un niño/a hay que hacerlo mientras alguien lo/la ayuda, o sea, se sitúa la indagación en un contexto de enseñanza y aprendizaje (Castorina, 2017).

- Para sintetizar esta exposición de los principios que nos guían: proponemos *una psicopedagogía que deje de ser lugar de aplicación de teorías* para plantearse problemas y preguntas que le permitan construir hipótesis dentro de sus prácticas. Postulamos una psicopedagogía clínica cuyas prácticas no pueden ejercerse por fuera de una conceptualización y una ética, imbricadas en una relación necesaria.

La psicopedagogía también tiene sus historias

Para pensar la psicopedagogía hoy es necesario ubicar su génesis, cómo llegamos a este presente. Ubicarnos en la historia, eso, también lo hacemos desde una perspectiva. Sabemos que elegimos algunas líneas para llegar hasta hoy, aquellas que nos amarran, nos localizan y nos dicen algo acerca de quiénes somos. No es una historia exhaustiva ni acabada, sino solo algunas líneas que nos constituyen de diversos modos, tanto en semejanza y continuidad como en diferencia. Tomamos una perspectiva que subraya las prácticas profesionales y las conceptualizaciones vinculadas con las prácticas educativas, con los enfoques académicos y con la recepción en las instituciones y campos de trabajo de diversas corrientes psicológicas. Ante todo, tratemos de ubicar algunos hitos históricos: en la Universidad Nacional de La Plata, comienza la enseñanza de la psicología en el año 1905 en el área pedagógica que organiza la Facultad de

Ciencias Jurídicas y Sociales. Unos años después, en 1914, el área pedagógica pasa a formar parte de la Facultad de Ciencias de la Educación, en el marco de un plan de estudios destinado a la formación de docentes. Allí, por primera vez, aparece la asignatura “Psicopedagogía”, que se dictaba en el segundo año, junto con Psicología Experimental y Metodología. El primer decano de la Facultad de Ciencias de la Educación, donde por primera vez (que tengamos registro) aparece nombrada la psicopedagogía, era Víctor Mercante, cuya obra pedagógica se inspiró en los principios de la psicología experimental. Inés Dussel (1999) afirma que, más tarde, se dedicó a la investigación psicopedagógica y escribió numerosos textos de pedagogía y tratados científicos sobre una nueva disciplina, la paidología. Fue un positivista ortodoxo, que buscó estructurar una pedagogía científica, asentada en bases psicológicas y biológicas y basada en la observación de miles de niños/as y adolescentes.

Quiere decir que el primer uso del término “Psicopedagogía” en el ámbito universitario de nuestro país se encuentra relacionado con la aplicación de la psicología al ámbito del aprendizaje escolar con el propósito de pensar a los/las estudiantes: saber cómo aprenden niños/as y jóvenes para saber cómo enseñar.

Lewis Terman (1916), “el señor de los test de inteligencia”, afirmaba que el cociente intelectual servía de base a la predicción escolar de los/las estudiantes; de allí su preocupación por clasificar a los sujetos según sus —supuestas— capacidades de aprendizaje. Su tarea estaba puesta al servicio de homogeneizar: eran los tiempos del nacimiento de los estados nacionales, eran los tiempos del proyecto de unidad nacional. La educación cumplía entonces una función política central: el sistema educativo, la escuela gratuita, laica y obligatoria (en Argentina, ley 1420 de 1884), buscaba disciplinar a los pueblos originarios y a los inmigrantes (en su

mayoría, italianos y españoles pobres) en los patrones nacionales políticos, culturales, ideológicos y lingüísticos. En ese momento, el “fracaso escolar” conforma un resto no deseado que produce (necesariamente) el Sistema Educativo, que en ese tiempo fue abordado por las llamadas “maestras particulares” (Ventura, Gagliardi y Moscoloni, 2012) que abrieron el camino a una intervención psicopedagógica que, a partir de allí, oscila entre la salud y la educación. La prevención y detección de las dificultades cumplía una función de control social.

Esta es nuestra marca de origen: una escuela al servicio de un proyecto de Nación. Una psicopedagogía que es instrumentada al servicio de ese proyecto normalizador, homogeneizador, donde las diferencias, cualesquiera que fueran, atentaban contra ese idealizado futuro de unidad nacional. Queda claro que la detección, la prevención y la intervención respecto de lo que, en esos tiempos, se llamó “fracaso escolar” y que hoy se denomina con diversos nombres (*trastornos*) cumplía (¿cumple?) una función de control social al servicio de un proyecto político.

Vamos más adelante: en 1948, Plácido Horas crea el Instituto de Investigaciones Psicopedagógicas, en la Facultad de Ciencias de la Educación, en la Universidad de Cuyo, con sede en San Luis. A partir del año 1952, el Instituto editó la revista *Anales del Instituto de Investigaciones Psicopedagógicas*,¹ que salió de forma irregular hasta 1961.

En 1956, la Universidad del Salvador, privada y relacionada con el clero, crea la carrera universitaria de Psicopedagogía. Actualmente, se ofrece como carrera de grado en universidades nacionales y privadas, mientras que en la Universidad de Buenos Aires aparece como materia de la carrera de Psicología y como uno de los focalizados (ciclo de especialización de

1 Véase <http://bdigital.uncu.edu.ar/app/navegador/?idobjeto=7981>

dos años que se cursa a continuación del ciclo común de tres años) de la carrera de Ciencias de la Educación.

Es en Ciencias de la Educación de la UBA donde nace la denominación “psicopedagogía clínica”, utilizada por primera vez por Blanca Tarnopolsky, egresada de la Facultad de Filosofía y Letras, desaparecida en julio de 1976 por la dictadura. Con ella se formó Susana Ortiz, una de las fundadoras de la Escuela de Psicopedagogía Clínica (EPPEC) donde, a su vez, se formaron miles de profesionales con una orientación constructivista y psicoanalítica. En esa línea ubicamos a Jorge Visca, creador del Centro de Estudios Psicopedagógicos (CEP), donde se abordaba la psicopedagogía desde la “epistemología convergente”, integrando los aportes de las escuelas psicoanalítica, piagetiana y de la psicología social de Enrique Pichon-Rivière; y a Narda Cherkasky, miembro del equipo de Psicopatología del Hospital Evita de Lanús. Entre los egresados de Ciencias de la Educación de la UBA que se dedicaron a la psicopedagogía, mencionamos muy especialmente a Elina Dabas, fundadora de la Residencia Hospitalaria en Psicopedagogía, que actualmente forma parte de las Residencias de Salud en la Ciudad de Buenos Aires (Lanza y Mantegazza, 2018).

Hoy, la disparidad de espacios de formación en psicopedagogía es altamente significativa y provoca pujas por ocupar espacios en el campo cultural y profesional que han ocasionado serias dificultades para lograr la sanción de una ley nacional que regule el ejercicio profesional. Pero, retomando el eje, hay algo que, más allá de perspectivas y formaciones, se mantiene y atraviesa a la psicopedagogía a lo largo del tiempo, desde su origen hasta hoy, que tiene que ver con un consenso social que le atribuye un carácter normalizador con consecuencias sobre las prácticas y las conceptualizaciones. La “derivación” a psicopedagogía y los

diagnósticos y tratamientos psicopedagógicos en su versión hegemónica legitiman prácticas educativas y de salud mental que tienden a colocar a los niños en “su lugar”, en categorías tales como discapacidad, anormalidad, inmadurez, deficiencia, etcétera. Las/los psicopedagogas/os, como muchos/as psicólogos/as y docentes sostienen —sin saberlo—, desde sus campos de conocimiento y de profesionalidad, aquellas prácticas disciplinadoras, homogeneizadoras, normalizadoras. Puede afirmarse que, de este modo, la psicopedagogía puede tener un efecto de segregación, aun sin que el/la profesional se lo proponga explícitamente. La preocupación por “las desviaciones” o “anormalidades”, la idea de lo “esperado” (esperable) en los comportamientos infantiles contribuyó a la normativización de la infancia. Incluso la utilización por parte de los/las psicopedagogos/as de los conocimientos sobre el desarrollo infantil no ha modificado las prácticas segregacionistas de la escuela, en tanto se continúan evaluando supuestas alteraciones en el desarrollo y el aprendizaje considerados normales (lo esperable para una niña de seis años, lo esperable para un niño de 3º grado). Así, por ejemplo, en algún momento, las pruebas operatorias de la psicología genética se volvieron un modo de clasificar a los niños (“es preoperatorio”). Y todo ello, aunque el discurso políticamente correcto hable de educación inclusiva, heterogeneidades, derechos y diferencias. En todo caso, la psicopedagogía se ha ocupado de homogeneizar en las diferencias (“Todos somos diferentes”) apelando al uso normativo —aplicacionismo mediante— de los modelos psicológicos en el ámbito educativo (Baquero y Terigi, 1996).

Herencias conceptuales y procedimentales

Ya antes dijimos que, en sus inicios, la psicopedagogía queda asociada a la psicología experimental, a la psicotecnia y a la recolección de datos referidos a los comportamientos. También vimos que las prácticas anidan en el lugar de la “maestra particular”, que es una maestra “recuperadora”, “niveladora”. Ahora bien, en la Argentina, la entrada de la Psicología Genética por un lado y del Psicoanálisis por otro, dio lugar a una reconsideración de las conceptualizaciones y las prácticas.

La historia de nuestro campo nos sugiere que las conceptualizaciones van permeando las prácticas, y van quedando como capas que se superponen en lugar de provocar re-estructuraciones de los conocimientos disciplinares, lo cual resulta en unas prácticas que, no siempre y más de lo deseable, han sido poco consistentes y, aun, eclécticas. Hubo un tiempo en el que los desarrollos de la psicología genética y del psicoanálisis dieron lugar a “los factores convergentes”. Fue un momento superador respecto del modelo médico que reducía a lo biológico. Allí tenemos a Sara Paín (1973), que nos llama a indagar acerca del organismo, las experiencias (*proto-aprendizajes*) y la propuesta pedagógica, de manera convergente con los resultados del diagnóstico operatorio, donde cada uno de estos “factores” es estudiado de manera independiente, convergiendo en una explicación acerca del problema en el aprendizaje. Es el tiempo en el que llegan a la psicopedagogía las formulaciones piagetianas acerca de los tres factores clásicos del desarrollo, biología, experiencia social, a los que se agrega la equilibración de los procesos de conocimiento.

Luego, vienen los estudios sobre la *causalidad*, *contradicción* y la *toma de conciencia*, que modifican la idea de la atribución (aplicación) de las operaciones lógico-matemáticas

a los objetos. Los estudios sobre *causalidad* ponen de manifiesto que los objetos juegan un rol esencial. Es cuando los contenidos escolares empiezan a entrar en las prácticas psicopedagógicas. La escuela de Jorge Visca (Centro de Estudios Psicopedagógicos - Epistemología convergente) introduce y extiende lo que, hasta hoy día se sigue nombrando como *Entrevista Operativa Centrada en el Aprendizaje* (EOCA), que consiste en seguir el camino piagetiano (clínico/crítico) de indagación, pero a propósito de los contenidos escolares (lectura, escritura, matemática).

A medida que se divulgan los resultados de la investigación de Barbel Inhelder publicados en *Diagnóstico del Razonamiento en los débiles mentales* (1971), los informes psicopedagógicos se pueblan de descripciones acerca de la “viscosidad mental”, los “hundimientos de las estructuras”, las “pseudoconstrucciones” y las “oscilaciones del pensamiento”. Así también, los modos de funcionamiento de niños y niñas comienzan a ser leídos como “hiperacomodadores/asimiladores” o “hipoacomodadores/asimiladores”.

En 1974 se publica *Réussir et comprendre*, de Jean Piaget, y queda establecida la necesidad de distinguir entre, por un lado, conceptualizaciones y por otro, procedimientos y estrategias, como dos campos de conocimiento entre los que no hay pasaje directo. Los estudios sobre procedimientos y estrategias se hacen cada vez más autónomos respecto de los estudios relativos a la comprensión y se abren discusiones acerca de las relaciones entre ambos órdenes del conocimiento. Cuando la psicología genética nos dice que el mundo de las razones se extiende sobre los posibles y desborda el mundo de lo real, se instala la pregunta acerca de la “creación de novedades”. En el campo de las prácticas psicopedagógicas la pregunta cobra especificidad en tanto se formula en clave escolar: ¿cómo crea el alumno/a aquello que la escuela le propone? En la

clínica psicopedagógica, se abre la posibilidad de pensar el contexto como constitutivo; la posibilidad de pensar en la relación de los alumnos/as con los/las docentes. Aquí tenemos que incluir la incidencia de los estudios sobre anticipación de representaciones, que mostraban sus efectos performativos produciendo aquello que suponían describir (lo que en la bibliografía de la época se denominó “efecto Pigmalión”); los estudios sobre diferenciación entre el conocimiento científico y el “saber a enseñar” (Chevallard, 1997) y el concepto de “contrato didáctico” (Brousseau, 1990). Todas estas nociones hacen visible la posibilidad de pensar la relación pedagógica en su incidencia en los problemas en el aprendizaje escolar. La psicología y los estudios didácticos sobre la práctica educativa se van entramando en las prácticas clínicas.

Por otra parte, en las prácticas psicopedagógicas también pasamos por diversos momentos que más que superarse, en un sentido dialéctico, se suman formando capas estratificadas. Primero, el tiempo de un diagnóstico operatorio centrado en un nivel de pensamiento: “¿Qué nivel tiene?”, podría ser la pregunta que orientaba (orienta) esta modalidad para definir si era preoperatorio, operatorio concreto, etcétera. Segundo, un diagnóstico centrado en los procesos de construcción del pensamiento: “¿Con que modalidad construye el conocimiento?”, parece ser ahora la pregunta que trata de indagar acerca de la modalidad de construcción, la primacía de la asimilación o la acomodación, las oscilaciones del pensamiento. Y tercero, un diagnóstico operatorio centrado en las respuestas del/la niño/a frente a las intervenciones del adulto: “¿Cómo intervenir para que el/la niño/a...?”. En este sentido, se acerca más a un diagnóstico dinámico, prospectivo, que obliga a reflexionar acerca de las intervenciones necesarias para evaluar al/la niño/a en condiciones donde un adulto experimentado le presta

ayuda para resolver un problema como modo de introducir el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Un aspecto teórico que ha influido sobre las prácticas psicopedagógicas ha sido la relectura de la teoría de la equilibración formulada por Piaget y referida a los procesos de funcionamiento cognitivo, que pasan a prevalecer sobre el interés por los aspectos estructurales. Es un tiempo en que la psicopedagogía comienza a revisar la sobrevaloración del error: poner en juego un procedimiento (abrir posibles) requiere de la creencia de la posibilidad del éxito (que entonces es revalorizado). También se reconsidera el lugar de la acomodación: la necesidad de asumir las nuevas situaciones es lo que promueve la puesta en marcha de nuevos procedimientos (nuevos posibles) que constituyen el motor que impulsa el desarrollo. Si los procedimientos de resolución de problemas no surgen de las estructuras (o las operaciones), sino que las operaciones se desarrollan desde los procedimientos, entonces habrá que revisar el lugar (valor) de lo procedimental que, hasta ese momento, era relegado al lugar de automatismo, repetición, mecanización, en ausencia de una significación.

Más adelante, llegamos a las relecturas de la psicología genética a partir de la teoría de los sistemas complejos (García, 2000; 2006). Pasamos de pensar en términos de desarrollo cognitivo a pensar en el desarrollo del complejo cognitivo compuesto por subsistemas que no pueden desacoplarse, pensarse uno por fuera del otro. Los subsistemas propuestos son el biológico, el psicológico y el social. Aquí subrayamos la continuidad con la línea iniciada con la idea de “factores del desarrollo”, pero en clave de complejidad.

El cambio más significativo en la psicopedagogía clínica, en esta historia narrada por nosotros, es el pasaje del estudio psicopedagógico de lo estructural a lo estructural y contextual, sobre todo, la posibilidad de estudiar la génesis

artificial de los conocimientos que se adquieren en la sala de clase: dejar la operatoriedad y el desarrollo general para pasar a los conocimientos de dominio en cuanto especificidad del aprendizaje de los objetos de conocimiento propuestos por las prácticas educativas. Estamos convencidos de que solo si la psicopedagogía asume estos cambios no quedará afuera de lo que sucede en la escuela y, por lo tanto, fuera de la posibilidad de pensar al sujeto en situación de aprendizaje escolar, en el marco de las situaciones didácticas tal como ellas tienen lugar en las prácticas educativas.

La psicopedagogía no debería apelar solo a la psicología genética “revisitada”,² sino con igual relevancia a la psicología sociohistórica de raigambre vigostkiana, la psicología cultural de Valsiner y van der Veer (2000), así como a diferentes teorías del desarrollo y el aprendizaje que se pueden asumir en tanto supongan un marco epistémico común. Y como si esto fuera poco, se vuelve a plantear la exigencia de utilización y articulación con el psicoanálisis, en tanto la psicopedagogía clínica no sería tal si dejara de lado el goce y el deseo. Es decir, si el deseo de saber y el goce del pensamiento no pudieran ser pensados en su implicación en la reconstrucción del conocimiento escolar.

En términos de las prácticas psicopedagógicas, lo dicho nos conduce a:

- la intención interdisciplinaria como inherente a dichas prácticas;
- las neurociencias como necesarias, mas no suficientes, tomando como eje la idea de neuroplasticidad, pero en términos de complejidad, lo que implica ubicar el

2 Denominamos *psicología genética revisitada* a la teoría modificada por la consideración de los contextos y las condiciones culturales en la construcción de conocimientos.

fenotipo y el ambiente (tanto natural como socio-cultural) en un mismo nivel de análisis. En este sentido, el concepto de *epigénesis*³ nos parece central;

- los contextos como constitutivos y no como medios que favorecen u obstaculizan: de aquí el lugar necesario, pero no suficiente, para los estudios socio-históricos.

El problema de las causas: “Pero... ¿por qué le pasa eso?”

En esta línea, Castorina y Baquero (2005) nos proponen superar el elementalismo causal, cuestionando la noción misma de causa y afirmando que “la causa” es el equivalente al funcionamiento del sistema que se propone para dar cuenta de su aparición. Así, el desarrollo psicológico puede ser pensado como un sistema abierto, mezcla de azar y orden, atravesado por el principio de incertidumbre que no permite hacer pronósticos precisos. Más aún, en psicopedagogía tratamos con la singularidad, entendida como el punto donde las reglas del sistema dejan de predecir, en sentido estricto, el destino de las dificultades en el aprendizaje. El enfoque clínico hace visible aquella indeterminación. A propósito de la teoría del desarrollo, los autores dicen: “... la equilibración tiene aún que ser reformulada para subrayar más nítidamente el carácter no necesario (en sentido lógico) de la formación de las estructuras cognoscitivas a partir de otras anteriores, ya esbozado en la última formulación piagetiana” (Castorina y Baquero, 2005: 253-259).

3 Para decirlo de un modo muy simple, la teoría epigenética estudia los cambios en el fenotipo que no se corresponden con cambios en el genotipo: cambios en las manifestaciones físicas, morfológicas, orgánicas y conductuales que no reflejan cambios en la secuencia de ADN de ese individuo. La pregunta que surge es ¿cómo explicar la diferencia? ¿Cómo es que medio y medio da infinitos unos?

En psicopedagogía, estas tesis impactan en el trabajo clínico, como hemos evocado: las *causas*, en sentido sistémico, del complejo cognoscitivo inciden sobre la interpretación de las *causas* de los problemas en el proceso individual de aprendizaje, aunque se trata de diferentes niveles de indagación. El programa piagetiano “revisitado” como estudio de la construcción de conocimientos en una perspectiva de sistema complejo disminuye la tendencia de la razón inmanente hacia el pensamiento abstracto y necesario: la autonomía de los sistemas deviene relativa, ya que las interacciones entre sistemas dan lugar a una cierta indeterminación (trayectorias no predecibles). Esto es tomado por la psicopedagogía clínica, a partir de su propia especificidad, por el entramado de niveles de análisis de la singularidad del caso clínico haciendo que disminuya la tendencia de una trayectoria lineal y directa entre causas y efectos. No se admite la consideración de las condiciones propias del sujeto (que no negamos) en tanto forma particular en que lo universal se expresa (en este caso, podría ser cualquier teoría del aprendizaje o del funcionamiento biológico, pero también una categoría diagnóstica de salud mental). De allí que sea necesario indagar, por ejemplo, qué hace el sujeto con su dislexia, en esa escuela, en ese contexto, lo que no está (ni podría estar) en ningún manual, al derivar de un cruce inesperado entre las condiciones del sujeto (biológicas, subjetivas, sociales) y los procesos educativos de apropiación de saberes en determinadas condiciones escolares situadas social e históricamente.

Resumiendo, sostenemos que una psicopedagogía desvinculada de la pedagogía y de la educación no es, desde nuestra perspectiva, una psicopedagogía; quizás sí podría ser una psicología aplicada.

Siempre hay una concepción del mundo: marco epistémico

Ante todo, ordenamos y explicitamos lo dicho con anterioridad: los/las psicopedagogos/as, cuando utilizan las teorías psicológicas sobre el desarrollo y el aprendizaje, o los enfoques sobre las actividades escolares o, incluso, en el modo en que orientan a las prácticas psicopedagógicas respecto de las dificultades en el aprendizaje adoptan una concepción del mundo (Castorina, 2003; Filidoro, Enright y Volando, 2016). Según creemos, asumir —de modo explícito o implícito— ciertos supuestos acerca de cómo está conformado el mundo y cómo se lo puede conocer (que preferimos llamar, con García (2000), *marco epistémico*), puede ser un obstáculo epistemológico para pensar ciertos problemas en psicopedagogía, pero también un activador de la renovación de las prácticas psicopedagógicas. El marco epistémico consiste en un conjunto interconectado de principios que constituyen el contexto en el que se piensa qué es significativo y qué no lo es, qué es aceptable y qué es inaceptable, qué cuenta como teorías y como procedimientos de intervención psicopedagógica admisibles o inaceptables. El marco epistémico propone las condiciones básicas para plantear los problemas que un psicopedagogo considera legítimos, para elegir los conceptos teóricos que va a emplear y los procedimientos a los que va a recurrir. Por lo general, esos principios que condicionan y modulan la actividad de los/las psicopedagogos/as, como de cualquier otro científico o profesional, son una versión simplificada y no argumentada de las filosofías vigentes en un contexto histórico y permanecen fuera de su ámbito de reflexión. Se trata de principios que se imponen a los psicopedagogos, tanto en su formación académica como en su participación institucional, de modo tal que los profesionales consideran “naturales” ciertos modos de plantear los problemas y

cierto modo de responderlos. En este sentido, ninguna psicología, psicoanálisis, técnicas psicométricas o dispositivos neuro-científicos puede instalarse en las prácticas psicopedagógicas, con independencia de algún marco epistémico. Todos tenemos un marco epistémico que condiciona y modula nuestras prácticas profesionales y que, generalmente, permanece fuera del ámbito de reflexión y, por eso mismo, opera desde nuestro desconocimiento naturalizando lecturas y prácticas.

Puede mencionarse, ante todo, el marco epistémico de la escisión (Taylor, 1995; Castorina, 2003) que ha dominado la investigación psicológica y buena parte de las prácticas psicopedagógicas. Se trata de una caracterización que disocia los componentes de la experiencia con el mundo, que los separa tajantemente, o que reduce unos a otros. Lo que se ha denominado, desde Descartes y tomando un punto de vista ontológico, como *dualismo filosófico*: separación tajante entre cerebro y mente.

En cuanto a los reduccionismos, muy activos en el pensamiento contemporáneo, encontramos el naturalismo, que refiere, de manera excluyente, todo fenómeno psicológico o cognitivo a procesos neurológicos. O el que pretende, a partir del pensamiento posmoderno, que conocer no es otra cosa que los discursos o los acuerdos sociales que estructuran los conocimientos.

En psicopedagogía se traduce, por ejemplo, en pensar en términos de funciones aisladas, entonces se evalúan la atención o la memoria o las funciones ejecutivas por fuera de las condiciones que la escuela impone y por fuera de los contenidos escolares específicos. O cuando se establece una relación directa entre un problema biológico y un problema en el aprendizaje con independencia de las condiciones de enseñanza que se imponen al sujeto que es entonces caracterizado como portador de un déficit. O cuando se

establece una continuidad entre los déficits iniciales y las “discapacidades” en los niños sordos, considerando el proceso interno cognitivo, o los mecanismos biológicos, con total separación del contexto social y cultural. O cuando en el llamado *Déficit Atencional* (ADD), las modalidades atencionales no convencionales de niños y niñas son interpretadas en términos puramente individuales, como dificultades derivadas del funcionamiento del sistema nervioso. O en la evaluación psicométrica, cuando para identificar las dificultades en el aprendizaje se analizan las capacidades cognitivas individuales (provenientes de su “interior”, no relacionales), fijas y mensurables. Y en el caso del pensamiento posmoderno, cuando hay autores (Oliver, 2004) que consideran la sordera en términos de *la gente vista por los otros como teniendo alguna forma de deterioro*. Es decir que las dificultades en el aprendizaje se ponen entre comillas para manifestar el rechazo a cualquier posibilidad de reconstruir alguna realidad, de manera tal que el conocimiento queda reducido al discurso, y los problemas en el aprendizaje, a construcciones discursivas.

Neurociencias: impacto en las prácticas psicopedagógicas

Respecto de la influencia de las neurociencias sobre las prácticas psicopedagógicas, podemos decir que, bajo una interpretación escisionista, las conductas humanas en el campo de lo social, lo psicológico o lo moral son explicadas por las estructuras y funciones del cerebro. De este modo, la actividad humana carece de intenciones, no quedan vestigios de las decisiones que se toman al aprender y quedan fuera de consideración las relaciones entre estudiantes y los saberes socialmente constituidos, o las interacciones entre docentes y estudiantes. El naturalismo ontológico involucra

un reduccionismo de la vida psicológica a los procesos neurológicos, y subyace a la transferencia directa (y por eso, imprecendente) al mundo educativo, de conocimientos legítimos de las neurociencias (Castorina, 2016) anulando la especificidad de la actividad escolar y de los procesos psicológicos que allí suceden. Se sostiene, entonces, que los síntomas, digamos, de la inhabilidad matemática, son evidencia por sí mismos de una falla (funcional o estructural) neurológica específica; o se atribuye exclusivamente la dificultad para leer a un déficit, falla o disfunción neurológicos cuando, sin embargo, se ha verificado que tal dificultad puede —en buena medida— provenir de un problema en el proceso de enseñanza. De ahí que los procesos neurológicos se postulen como condición necesaria y suficiente para el logro del aprendizaje, aunque desde otra perspectiva, sabemos que las condiciones biológicas, si bien necesarias, no impiden que haya otras condiciones también ellas necesarias, como las sociales y contextuales de la actividad educativa.

Desde el punto de vista epistemológico, la estrategia de la escisión involucra disociar los hechos supuestamente observables de la teoría, separar sin remedio los valores morales y políticos de los hechos que se estudian y los datos comportamentales de su sentido para los sujetos. Así, los cuestionarios y las escalas estandarizadas, utilizados frecuentemente para identificar aptitudes o competencias, resultan en ilusorias medidas ajustadas y precisas, indicadores de una objetividad entendida en términos del reflejo de los hechos considerados como datos. O el diagnóstico de *los trastornos* se logra por una descripción “objetiva” de los comportamientos, desde la supuesta neutralidad del profesional, desprovisto de toda subjetividad o de compromisos ideológicos o valorativos. O, la idea antes evocada, de que se puede observar y conocer sobre la lectura o la escritura en los comportamientos de los niños/as sin

producir observables que, necesariamente, se sustentan en recortes conceptuales.

La epistemología de la escisión también da lugar a un enfoque metodológico: la unidad de análisis se centra en alguno de los aspectos de la experiencia en el mundo educativo, disociados de otros. Muy particularmente, los análisis de las dificultades de aprendizaje que se ocupan del/la niño/a entendido/a como un ser esencialmente biológico, “que tiene problemas”, independientemente de sus relaciones con el saber que se enseña o de los vínculos docente-estudiante; o los psicopedagogos que emprenden estudios cognitivos del aprendizaje, pero en los términos del procesamiento informacional “por dentro del aparato mental”; o utilizan predominantemente procedimientos de las neurociencias dirigidos al “cerebro que aprende” o “va a la escuela”, sin considerar las intenciones individuales y sociales, o la relación con los instrumentos culturales.

Aunque esta filosofía esté implícita en “el sentido común” profesional en las prácticas del día a día, puede no constituir una suposición seguida ciegamente por los profesionales, sin posibilidad de ser modificada. Las vicisitudes de los procesos de promoción y prevención de la salud o del diagnóstico psicopedagógico, sus éxitos y fracasos, o las discusiones entre los colegas acerca del significado de las intervenciones, hasta la dificultad para enfocar nuevas cuestiones pueden promover una crisis del marco epistémico. Se pueden formular, entonces, críticas que involucren una actividad reflexiva orientada a su revisión. De ahí la relevancia que va adquiriendo la concepción del mundo dialéctica para las prácticas psicopedagógicas, que se alcanza solo de modo explícito y que quisiéramos resumir.

Concepción dialéctica del mundo: impacto en las prácticas psicopedagógicas

La concepción dialéctica del mundo trata de un presupuesto filosófico muy amplio que hunde sus raíces en la historia de la filosofía; va desde Leibniz pasando por Hegel y llegando hoy al pensamiento de sistemas, sin dejar de mencionar especialmente a Karl Marx, Ernst Cassirer y Charles Taylor. En el campo epistemológico está muy asociado a la obra de Piaget, y a la obra epistemológica de Gastón Bachelard, entre otros. La tesis central de esta concepción está en una visión de un mundo social y psicológico que no consta de comportamientos aislados ni de entidades individuales, sino de relaciones. Un complejo entramado de relaciones que constituye “lo que hay”: naturaleza-cultura, individuo-sociedad, interno-externo. En lugar de afirmar al cerebro y la vida psicológica como dimensiones paralelas o reducir una a la otra, se postula una ontología dialéctica que afirma sistemas de relaciones constitutivos de la vida psicosocial y de las propias dificultades de aprendizaje.

En este sentido, se puede pensar en una ontología dialéctica de la denominada *deficiencia mental*, porque hay rasgos propios del mundo biológico que existen independientemente de nosotros, pero también hay una ontología social, ya que afirmar, por ejemplo, que alguien tiene Síndrome de Down requiere de un lenguaje y de instituciones que hacen a una construcción histórico-social del Síndrome de Down. Por eso se habla de una construcción social de la discapacidad (y, más recientemente, de formas de ser y estar, para no aludir a la norma [Jacobo Cúpich, 2012]). Las modalidades del diagnóstico de la trisomía 21 tienen una historia social con consecuencias para las vidas de los sujetos. Pero a la vez, *trisomía 21* es un término para un hecho natural. Se trata de una perspectiva relacional: el Síndrome de Down es una

categoría social, y asumirlo supone expectativas sobre el desarrollo del ser humano que algunos podrían considerar como no deseables, pero, a la vez, es una alteración biológica. Se trata de la unidad dinámica de ambas dimensiones, la social y la biológica. Por otra parte, y respecto de los daños o deficiencias, estos son nombres para propiedades naturales, que en su dependencia del contexto llegan a ser limitaciones funcionales para las actividades de aprendizaje. Siempre el daño del que hablamos (debilidad mental, sordera o ceguera, parálisis cerebral) incluye elementos biológicos, una condición que no es la habitual respecto de un funcionamiento orgánico. Sin embargo, *discapacidad* alude a un fenómeno relacional que consiste en una relación dinámica, cambiante, entre un fenómeno natural y el mundo cultural circundante. Se trata, inevitablemente, de un constructo social: lo que distingue a la discapacidad es que supone estructuras y mecanismos que no pueden ser reducidos a las características biológicas de los individuos, pero tampoco es un puro “discurso”, como sugiere el constructivismo social (Vehmas y Makälä, 2009).

En el campo epistemológico, cuando se dice en el diagnóstico psicopedagógico que un/a chico/a es un/a buen/a lector/a o que tiene problemas en la lectura, no se afirma sobre algo que simplemente “se ve”. Es decir que ser buen lector no es un dato que pueda observarse directamente, sino una interpretación realizada a partir de un sistema conceptual (Filidoro, 2008): se trata, pues, de un observable construido. En contra del empirismo, se sostiene la estructuración de los fenómenos que el profesional enfrenta desde un sistema conceptual que luego será reestructurado en el curso de los diagnósticos, los tratamientos y la reflexión teórica. Y en oposición al conductismo empirista, el conocimiento psicopedagógico no consiste en detectar rendimientos y caracterizar comportamientos de los/las niños/as, sino

en buscar los sentidos que ellos/as mismos/as dan a lo que hacen y a lo que los otros hacen con ellos. La observación de datos sin las interpretaciones que los convierten en observables carece de significado epistemológico.

Además, según el marco relacional, se puede postular para la práctica psicopedagógica —en términos metodológicos— la unidad dialéctica del sujeto con el objeto, en un contexto de prácticas y hasta de representaciones sociales, optando por un modelo que enfoca a los elementos en relación, en vez de en aislamiento. Se asume el estudio de los sujetos en situación, mientras se apropian de los contenidos curriculares. De este modo, el contexto de la institución escolar, hasta las situaciones didácticas que promueven la construcción de conocimiento, no se limitan a ser un entorno para los procesos constructivos, sino que le son constitutivos. El contexto pasa a ser una condición de existencia de los procesos de aprendizaje áulico, por lo que la unidad de análisis para las indagaciones del aprendizaje en sala de clase es el sujeto escolar en contexto.

Y en el caso de las neurociencias aplicadas a la educación, la ontología naturalista y reduccionista puede ser sustituida por una perspectiva relacional, en el sentido de que, para todo un grupo de neurobiólogos, tanto las estructuras como las funciones del cerebro, más aún en los primeros tiempos del desarrollo, están fuertemente condicionadas por las experiencias psicológicas, en especial en el plano interpersonal. Incluso se ha afirmado que las funciones psicológicas superiores —en el sentido de Vigotsky— influyen el modo en que “trabajan” los genes, se expresan y afectan la vida psicológica y el cuerpo, de lo cual hoy nos habla la epigenética. Esta relación bi-direccional permite comprender de otro modo las relaciones entre cultura, vida psicológica y biología. De este modo, la experticidad del neurocientista puede y debe articularse con el campo

específico y la experticidad de docentes, psicopedagogos y didactas. Sostenemos que los procesos cerebrales están mediatizados por los instrumentos culturales, y, por lo tanto, su aplicación al estudio de los aprendizajes no puede eludir el nivel propiamente psicoeducativo para tener alguna chance de éxito.

Por lo dicho, no se avanza en psicopedagogía solo porque se eligen otros modos de intervención o nuevas técnicas de diagnóstico, sino principalmente porque se asume otro modo de problematizar las cuestiones que hacen posibles esas intervenciones. Claro que los presupuestos epistemológicos no determinan el resultado de los tratamientos psicopedagógicos, que dependen de la especificidad de los procedimientos y de las interpretaciones del profesional, pero sin ellos no hay posibilidad alguna de renovación del campo psicopedagógico.

Los valores morales y políticos no son ajenos a la Psicopedagogía

Cuando hablamos de marco epistémico, no nos referimos solamente a las tesis propiamente filosóficas, sino también a su encarnadura social e histórica, examinada en otros trabajos (Castorina, 2016) en términos de valores morales y políticos, los que consideramos imprescindibles para promover la producción de los conocimientos. Con el término *valores* apuntamos a los “vectores para la acción” asumidos por una comunidad histórica y que impactan sobre las decisiones de los actores sociales, o aquello que los individuos piensan que es digno de ser promovido o realizado. Tales podrían ser el “individualismo político”, la educación personalizada y diferenciada según grupos con capacidades semejantes o considerar como objetivo valioso el control de

los comportamientos de niños y niñas. Pero también podría ser, por el contrario, que valoráramos la actividad guiada por la cooperación y la solidaridad, o una educación basada en la inclusión de todos los niños y niñas tengan o no alteraciones en la estructura biológica, o que afirmemos que los diferentes modos de ser y estar en la escuela requieren que repensemos, primero y centralmente, las condiciones escolares en las que ellas emergen. Tales valores no son subjetivos, sino que caracterizan las visiones del mundo de grupos sociales en disputa, incluyen niveles de acuerdo político, e incluso moral, y van a jugar diferentes roles en las actividades de conocimiento e intervención psicopedagógica. En síntesis, al asumir el naturalismo, la disociación ontológica entre individuo y sociedad, o su articulación dialéctica, como veremos, los psicopedagogos también acuerdan con ciertos valores no epistémicos.

La conquista de un conocimiento y de resultados aceptables de las prácticas psicopedagógicas supone cuestionar la supuesta “neutralidad” valorativa que se propone para trabajar “seriamente”. Para nosotros no hay práctica psicopedagógica por completo independiente de los valores morales y políticos que la guían, aunque tales valores asumidos no garantizan *per se* su logro ni su fundamentación. La legitimidad de los diagnósticos e intervenciones sobre las dificultades en el aprendizaje depende de que esos valores no conduzcan hacia una conclusión preconcebida. De aquí que la clínica no sea lugar de aplicación de principios. Sin duda, se puede aspirar a cumplir exigencias de acuerdos y disensos socialmente constituidos sobre los cuadros clínicos, sus instrumentos de diagnóstico, o de interpretación de los síntomas o de los rendimientos escolares. Pero para ello están obligados a explicitar críticamente no solo la filosofía subyacente, sino en particular sus propios compromisos históricos con lo que estudian, sus valores referidos al destino

o al “deber ser” de sus intervenciones, el significado social de sus prácticas y, sobre todo, qué mundo se quiere promover para las infancias. Como parte de esa búsqueda, hay que cuestionar aquellas condiciones sociales, antes comentadas, entre las que se encuentran los valores que obstaculizan en avance de los conocimientos, como el individualismo, el control de los sujetos o una actitud contemplativa y de aceptación del mundo tal como es.

Nudos problemáticos que derivan de asumir un marco epistémico relacional

A continuación, enunciaremos algunos nudos problemáticos que derivan de asumir un marco epistémico relacional:

- Cómo sostener ciertas condiciones en que se formulan los problemas psicopedagógicos, cuando muchas veces no solo no coinciden sino que aun se oponen a las condiciones que sostiene el discurso dominante en salud mental. Es decir, qué pasa cuando dentro de las condiciones de formulación de los problemas debemos atender a las que provienen de políticas de salud y educación con las que no comulgamos. O cuando las demandas provienen de los medios de comunicación con compromisos económicos con laboratorios o empresas de *software* que ofrecen soluciones, sean químicas o bajo la forma de programas en línea. Cómo sostener la posibilidad de un diagnóstico en términos relacionales y dialécticos cuando, por ejemplo, nos piden “descartar dislexia” o el cociente intelectual para determinar si un niño “está en el espectro”.⁴

4 Se refiere al TEA.

- Cómo ofrecer “un tratamiento de los problemas en el aprendizaje” a madres, padres, docentes, cuando ni los procedimientos ni mucho menos los resultados están anticipados, y ello no por una carencia, sino por petición de principio. Cuando lo que ofrecemos no es hacer que ese niño o niña renuncie a ser quién, es para ser lo que el ideal, la norma, lo esperable, señalan que debe ser. Cómo abrir un espacio para que el sujeto encuentre su solución. Cómo ofrecer “un tratamiento de los problemas en el aprendizaje” que involucre a los adultos en cuestión sin culpabilizarlos, porque no son culpables, pero sí responsables del cuidado del otro.
- Cómo comunicar un pensamiento racional que no sea totalizante, que reconozca lo imposible y las contradicciones, pero 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). Cómo hacer comunicable y compartible un diagnóstico psicopedagógico sin caer en la etiqueta.
- Cómo hacer ingresar el contexto escolar en el proceso diagnóstico y en el tratamiento psicopedagógico, y cómo hacer entrar el diagnóstico y el tratamiento psicopedagógicos de los problemas en el aprendizaje en la sala de clase y en escuela. Esto, desde el punto de vista metodológico y procedimental, y atendiendo a que nuestra unidad de análisis no es el/la niño/a que tenemos delante, sino ese/a niño/a en situación de construir conocimientos a partir de interacciones sociales en el seno de una propuesta de enseñanza escolar.
- Cómo, y con qué instrumentos, llegar a producir un diagnóstico psicopedagógico si vamos a renunciar, en

buena medida, a las preguntas y respuestas estandarizadas y protocolizadas.

- Cómo responder a la pregunta de por qué le pasa lo que le pasa, sin recaer en la enumeración de causas.
- Cómo hacer que en la intervención respecto del/la niño/a, la familia y la escuela prevalezca la cooperación por sobre la intromisión o la injerencia.

Podríamos resumir todos estos nudos problemáticos de la siguiente manera: cómo renunciar a normalizar niños/as a sabiendas de que el mundo los/las quiere normales. La salida, creemos, viene por el lado de no aceptar que el mundo “es como es”, sino suponer que puede ser diferente y que de esa diferencia somos, en parte, responsables. Acá ponemos en juego los valores que sostenemos y que nos sostienen, valores que encarnan en las intervenciones y en las conceptualizaciones de un modo inevitable, pero que es necesario explicitar y revisar de manera permanente.

Sobre la formación en el campo de la psicopedagogía

Creemos que es necesario repensar la agenda de formación que se propone como consecuencia del punto de vista político y epistemológico que se asume. Hasta ahora, el programa de formación ha sostenido (y ocultado) el carácter disciplinador y normalizador de la psicopedagogía: por ejemplo, se suele proponer (estamos generalizando) a los/as futuros/as psicopedagogos/as el conocimiento del desarrollo “normal” y luego, el de las “patologías”, sea en nombre de las neurociencias como del psicoanálisis. Se propone el estudio de “técnicas” diagnósticas para identificar el cuadro

(trastorno, patología) ya previsto por ellas: pruebas para dislexia, pruebas para TEA; se diseñan programas de recuperación de funciones que acercarán a ese/a niño/a, lo más posible, al comportamiento esperado por la escuela y también, y en igual medida, por los medios de comunicación que dicen a padres y madres que su niño/a necesita un diagnóstico, cuanto antes mejor.

En los programas de formación encontramos, además, listados de disciplinas que van de la biología al psicoanálisis pasando por las más diversas psicologías, para luego converger en materias “prácticas”: diagnóstico psicopedagógico y tratamiento psicopedagógico de donde la práctica psicopedagógica se reduce a la aplicación de conocimientos provenientes de otras disciplinas.

Cuando asumimos un marco epistémico relacional, la psicopedagogía clínica debe inscribirse en un contexto claramente educativo. En ese sentido, propiciamos una formación en el marco de una reflexión basada en las humanidades y la política educativa, sin por ello desconocer la relevancia de las psicologías y de las neurociencias, sino todo lo contrario. Una psicopedagogía al servicio de la inclusión (sin duda, un valor en el que creen muchos/as psicopedagogos/as), pero que no se dedique a dar recomendaciones a las maestras integradoras o a promover adecuaciones curriculares. Porque la inclusión, desde nuestra perspectiva de la psicopedagogía, quiere decir tratamiento de la propuesta educativa escolar en el sentido de una diversificación de tiempos y espacios que cambie el lugar de lo común. Quiere decir acompañar a la escuela y a los docentes a revisar las condiciones escolares que se proponen a niños, niñas y jóvenes. Se pueden formar psicopedagogos/as para que contribuyan a conformar el/la alumno/a que la escuela (y el discurso social) demanda; se pueden formar psicopedagogos/as para ajustar las conductas y los

rendimientos de los/las alumnos/as de manera que se acerquen a lo “esperado” (y, si no, al menos que simulen), se pueden formar psicopedagogos/as para reproducir lo común como si se tratara de una sustancia eterna. Pero también se puede pensar en un espacio de formación de psicopedagogos/as que, a partir de sostener el carácter relacional de los problemas en el aprendizaje, atienda al niño/a tratando el contexto, cambiando, extendiendo, diversificando lo común, de manera que cada vez, más niños, niñas y jóvenes puedan encontrar allí un lugar para ser alumnos y alumnas.

Desde la perspectiva que asumimos, la formación de psicopedagogos/as no tiene que ver con producir administradores de instrumentos de evaluación, ni evaluadores y promotores de capacidades, funciones, rendimientos, ni aplicadores de programas de recuperación. Y dista de formar parientes pobres de neurólogos, analistas o psicólogos. Aspiramos a psicopedagogos/as que trabajen en estrecha relación con el conocimiento del sistema educativo, de la historia de la educación, de las condiciones de enseñanza, de las condiciones de aprendizaje, de las políticas educativas y de las didácticas disciplinares.

Finalmente, entendemos que la transmisión es un problema: debemos seguir pensando cómo transmitir con el dispositivo del lenguaje (que es un artefacto de dominio) la posibilidad de un pensamiento crítico que interpele lo establecido. En este sentido, venimos trabajando con recortes clínicos y educativos que intentan producir inteligibilidad. No se trata de la anécdota, sino del ejemplo que se coloca al lado de otras situaciones; se trata del caso singular que es recortado solo en la medida en que, exhibiendo su propia singularidad, vuelve inteligible un nuevo conjunto que él mismo constituye. Con estas ideas estamos trabajando para pensar la transmisión de las prácticas, entendiendo que las prácticas que se transmiten son las que se regularían

expresamente por principios que el profesional debe producir, y así poder explicarlas. El problema consiste, entonces, en producir esos principios sin que ellos se constituyan en reglas a ser reproducidas de manera idéntica.

La función de los/as psicopedagogos/as

Los roles y funciones son construcciones situadas que se conforman históricamente. Si de lo que estamos hablando es de intervenciones en contextos de salud y educación que se orientan por las ideas de heterogeneidades, diversidad e inclusión; si decimos que de lo que se trata es de mantener lo común siempre “revuelto”, de interpelar lo establecido, de interrogar lo obvio; si decimos que no hay respuestas universales preestablecidas, entonces, ¿por qué querríamos establecer y definir un modo único y universal respecto del rol y función del psicopedagogo/a?

Se trata, en todo caso, de roles y funciones que se tejen en contexto a partir de las necesidades y posibilidades de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, pero a la vez, de roles y funciones que se abocan a interpelar lo que se presenta como “natural” y a pensar y realizar invenciones que cuestionan las prácticas vigentes y permiten repensar su significado.

Lo que podemos afirmar es que los/as psicopedagogos/as no pueden quedar adheridos a la atención individual de alumnos/as señalados/as “con problemas”. La intervención debe concebirse, también y centralmente, en el eje de la enseñanza, en relación con el trabajo con los docentes y con las instituciones educativas.

Para ello, es necesaria una crítica profunda del carácter normalizador de la psicopedagogía, porque no hay conocimiento “objetivo” si no se incluye esa crítica como constitutiva del

conocimiento psicopedagógico: se trata de pensar críticamente sus condiciones sociales de posibilidad. Cualquier práctica social basada en una actitud científica debe descartar la neutralidad de los psicopedagogos y reconocer los compromisos que han asumido. Y, en consecuencia, explicitar la crítica de sus condiciones sociales, entre las que figuran los valores con que los/as psicopedagogos/as orientan su práctica (como diría, entre otros, Bourdieu [2007]).

En definitiva, no se trata ni de evaluar cuán cerca o lejos de la expectativa del sistema educativo, de la escuela o de la representación del/la docente se encuentra un/a estudiante; tampoco se trata de hacer el/la estudiante que la escuela parece prescribir ahistóricamente, sino concebirlos/as desde una política educativa, basada en los derechos que se van conquistando en nuestra sociedad, o de la lucha por lograrlos. Si tuviéramos que definir la función del/la psicopedagogo/a diríamos que se trata de transgredir o trascender los límites de lo común, de lo establecido, de lo obvio, de lo probado y reproducido para que, cada vez, más niños, niñas y jóvenes puedan incluirse con su nombre propio, con sus modos de ser y estar. Que puedan incluirse como alumnos y alumnas con pleno derecho a la educación, para aprender todo lo que sean capaces de aprender, nada menos. Y sin olvidar que la capacidad no es una condición del sujeto, sino una construcción de la que, también, somos responsables.

Bibliografía

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, Serie Internacional*, vol. 4 (2), núm. 12, pp. 2-11.

Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires, Siglo XXI.

- Brousseau, G. (1990). Le contrat didactique: le milieu. En *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol. 9, núm. 3, pp. 309-336.
- Catorina, J. A. (2003). Las epistemologías constructivistas ante el desafío de los saberes disciplinarios. En *Psykhe. Revista de la Facultad de Psicología de la Universidad Católica de Chile*, vol. 12, núm. 2, pp. 15-28.
- (2016). La relación problemática entre Neurociencias y Educación. Condiciones y análisis crítico. En *Propuesta Educativa*, núm. 46, pp. 26-41. Buenos Aires, FLACSO.
- (2017). *Los obstáculos epistemológicos en la constitución de la psicopedagogía. 25 años después*. En Filidoro et al. (comp.), *Pensar las prácticas educativas y psicopedagógicas*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Castorina, J. A. y Baquero, R. (2005). *Dialéctica y psicología del desarrollo. El pensamiento de Piaget y Vigotsky*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires, Aique.
- Dussel, I. (1999). Victor Mercante (1870–1934). En *Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparada*, vol. XXIII, núms. 3-4, pp. 808-821. París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación.
- 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.
- García, R. (2000). *El conocimiento en construcción de las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de sistemas complejos*. Barcelona, Gedisa.
- (2006) *Sistemas complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Ciudad de México, Gedisa.
- Inhelder, B. (1971). *Diagnóstico del razonamiento en los débiles mentales*. Barcelona, Nova Terra.
- Jacobo Cúpich, Z. (2012). De la discapacidad como constructo social a las formas alternas del ser y estar en el mundo. En *Revista RUEDES*, año 2, núm. 3, pp. 40-60. En línea: <https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/4341/jacoboruedes3.pdf> (consulta: 26-07-2020).

- Lanza, C. y Mantegazza, S. (2018). Psicopedagogía en Ciencias de Educación: una mirada genealógica y prospectiva. En Filidoro, N. et al. (comp.), *Educación y psicopedagogía. Miradas hacia la educación inclusiva*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Oliver, M. (2007). The social Model in Action: If a had a Hammer. En Barnes, C. y Mercer, G. (eds.), *Implementing the Social Model of Disability: Theory and Research*. Leeds, The Disability Press.
- Pain, S. (1973). *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Piaget, J. (1974). *Réussir et comprendre*. París, Presses Universitaires de France.
- Taylor, Ch. (1995). *Philosophical Arguments*. Cambridge, Harvard University Press.
- Terman, L. M. (1916). *The measurement of intelligence*. Houghton, Mifflin and Company. <https://doi.org/10.1037/10014-000>
- Valsiner, J. y van der Veer, R. (2000). *The Social Mind: Construction of de Idea*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Vehmas, S. y Makälä, P. (2009). The ontology of disability and impairment: a discussion of the natural and social features. En Kristiansen, K., Vehmas, S. y Shakespeare, T. (eds.), *Arguing about Disability: Philosophical Perspectives*, pp. 42-56. Londres y Nueva York, Routledge.
- Ventura, A. C., Gagliardi, R. y Moscoloni, N. (2012). Contextualización histórica e institucionalización académica de la psicopedagogía en Argentina. En *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, vol. 12, núm. 2. En línea: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812012000200018> (consulta: 26-07-2020).

Los autores

Guadalupe Álvarez

Profesora y licenciada en Letras (Universidad Nacional de Mar del Plata) y doctora en Letras (Universidad Nacional de Cuyo). Investigadora asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en el Departamento TIC del Centro de Investigaciones en Antropología Filosófica y Cultural (CIAFIC). Investigadora docente en el Instituto del Desarrollo Humano (Universidad Nacional de General Sarmiento, UNGS).

Andrea Argüelles

Licenciada en Psicopedagogía. Docente en Educación Especial. Psicopedagoga y miembro de un equipo de conducción en Educación Especial. Actualmente integra el proyecto Con-mover (intervenciones psicopedagógicas).

Alejandra Birgin

Investigadora principal del Área Educación y Sociedad (FLACSO), actualmente es Directora Provincial de Educación Superior de la Provincia de Buenos Aires. Profesora e investigadora (Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA). Coordinadora de proyectos de investigación y asistencia técnica en

análisis de desarrollo curricular y capacitación docente (provincias de Santa Fe, Río Negro, Mendoza). Coordinadora del Programa de Formación Docente (Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba). Autora de los libros *El trabajo de enseñar* (Buenos Aires, Troquel, 1999) y *La formación docente. Cultura, escuela y política. Debates y experiencias* (Buenos Aires, Troquel, 1998). Mención en Educación (FLACSO).

Julieta Blanco

Profesora especializada en Discapacidad Intelectual (Instituto del Profesorado en Educación Especial). Profesora de Nivel Preescolar (Instituto del Profesorado Sagrado Corazón). Postítulo de Especialización Superior Docente en Literatura Infantil y Juvenil (Instituto SUMMA). Postítulo docente en Educación por el Arte (Instituto Municipal de Educación por el Arte, IMEPA). Maestra de grupo en la Escuela para Jóvenes y Adultos con Discapacidad Mental y de Formación Integral N° 22 DE 3. Maestra de grupo en la Escuela Integral Interdisciplinaria N° 8 DE 8 Luis Vernet. Exmaestra de Grupo y Maestra Integradora en la Escuela de Educación Especial San Francisco, Villa Jardín, Lanús.

Lorena Carracedo

Supervisora de Educación Especial Modalidad Auditivo (Dirección de Educación Especial, Ministerio de Educación e Innovación de la Ciudad de Buenos Aires). Profesora en Discapacidad de Audición, Voz y Lenguaje (Instituto del Profesorado en Educación Especial, ISPEE). Licenciada en Educación (Universidad de Quilmes). Docente de escuelas de sordos de CABA. Profesora del Nivel Medio y del ISPEE. Directora titular de la Escuela Bilingüe de Sordos N° 29 Dr. Osvaldo Magnasco. Actual supervisora escolar de Educación Especial de CABA.

Vanesa Casal

Supervisora de Educación Primaria Distrito Escolar 20, Dirección de Educación Primaria, Ministerio de Educación e Innovación de la Ciudad de Buenos Aires. Magister en Psicología Educacional (UBA). Licenciada en Ciencias de la Educación. Profesora de Enseñanza Media y Superior en Ciencias de la Educación (UBA). Diplomada en Currículum

y Prácticas Escolares en Contexto (FLACSO). Profesora para la Enseñanza Primaria. Coordinadora de la Diplomatura en Inclusión Educativa ENS 6. Docente de Psicología Educacional II (Facultad de Psicología, UBA). Supervisora de Educación Primaria.

José Antonio Castorina

Profesor de Filosofía (Universidad Nacional de La Plata 1963). Magíster en Filosofía (Sociedad Argentina de Análisis Filosófico) y Doctor en Educación (Universidad Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre). Cursó seminarios de doctorado en L'École des Hautes Études, París (1971-1972). Titular de la cátedra de Psicología y Epistemología Genética (Universidad de Buenos Aires, 1985-2007). Investigador en el CONICET desde 1989 hasta su jubilación en 2007, como Investigador Principal. Profesor Consulto (Facultad de Filosofía y Letras, UBA). Profesor titular de la UNIPE (Universidad Pedagógica Nacional) así como Doctor *Honoris Causa* por la Universidad Nacional de Rosario, y Profesor Honorario de la Universidad de San Marcos. Desde principios de la década del 2000, se ha interesado en las relaciones entre la psicología del desarrollo y la teoría de las representaciones sociales, así como los problemas epistemológicos del estudio de los saberes en la investigación educativa. Finalmente, ha dictado seminarios de maestría y doctorado en universidades nacionales e internacionales, como la Universidad Autónoma de Madrid, la Universidad Autónoma de México, la Universidad de San Pablo y la Universidad Católica de Chile, entre otras.

Anny Colli

Profesora de Enseñanza Primaria. Licenciada en Psicología (UBA). Maestranda de la Maestría de Psicología Educacional (UBA), en proceso de tesis. Coautora de la actualización docente *Subjetividad y lenguajes expresivos*. Docente del Nivel Primario y del Área de Educación Especial del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires durante dieciocho años. Maestra psicóloga del equipo interdisciplinario de CENTES 3 y psicóloga del Equipo de Orientación Educativa.

Silvia Dubrovsky

Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Magíster en Psicología Educacional (UBA). Profesora adjunta de la cátedra Teorías Psicológicas (Ciencias de la Educación) e investigadora (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. Exdirectora del Área de Educación Especial del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Autora de numerosos trabajos sobre inclusión educativa.

Lorna Enright

Profesora de Educación Preescolar y profesora de Educación Primaria. Su formación continúa en las escuelas públicas trabajando, desde hace más de treinta años, como maestra de grado en el Nivel Primario. Su experiencia se gestó en las escuelas y jardines públicos del partido de La Matanza (Provincia de Buenos Aires) y, en los últimos años, en escuelas públicas de gestión estatal de CABA. Cursó en espacios de formación docente en el ex CEPA (Centro de Pedagogías de Anticipación), actual Escuela de Maestros. Licenciada en Ciencias de la Educación y profesora de Enseñanza Media y Superior en Ciencias de la Educación (UBA).

Patricia Enright

Licenciada en Psicopedagogía (Universidad CAECE). Maestranda en Psicología Educacional (Facultad de Psicología, UBA). Miembro de la Fundación FEPI y del Equipo Lugar de Infancia. Supervisora en la Residencia Hospitalaria de Psicopedagogía de CABA. Docente interina a cargo de la materia Teoría y Técnica de la Asistencia Psicopedagógica (Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA). Participante del Proyecto UBANEX "Aprender juntos en la escuela y en el barrio".

Francisco Fernández Romero

Integrante del Grupo de Estudios Geografías Emergentes: políticas, conflicto y alternativas socio-espaciales (GEm). Su línea de investigación actual se vincula con las prácticas cartográficas llevadas adelante por grupos activistas (mapeos colectivos,

cartografía social, etc.), especialmente por grupos vinculados a la discapacidad y a las disidencias sexo-genéricas. Autor de "Poniendo el cisexismo en el mapa. Una experiencia de cartografía transmasculina", "Espacios verdes ¿para qué y para quiénes? Territorialidades en disputa en el Área Metropolitana de Buenos Aires (1944-2016)" (en prensa), "La productividad geográfica del cisexismo: diálogos entre los estudios trans y la geografía" y de *Tensiones en torno a los espacios verdes y agrícolas en el periurbano de Buenos Aires*. (Re)territorializaciones en el Parque Pereyra Iraola, 1949-2016 (tesis de grado en Geografía, UBA).

Norma Filidoro

Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA) y Licenciada en Psicopedagogía (Universidad de Morón). Magíster en Psicopedagogía Clínica (Universidad de León). Supervisora en la Residencia Hospitalaria en Psicopedagogía desde 1999. Docente regular a cargo de la materia Teoría y Técnica del Diagnóstico Psicopedagógico (UBA). Directora de Proyectos de Investigación en Psicopedagogía (FiloCyT_UBA) y de Extensión Universitaria (UBANEX). Docente en posgrados de universidades nacionales y privadas del país y del exterior, entre ellas, Comahue, Salta, Rosario y Patagonia Austral. Exmiembro de la Fundación CISAM y FEPI, Centro Lydia Coriat.

María Beatriz Greco

Doctora en Ciencias Sociales (UBA) y Filosofía (Universidad de París VIII). Licenciada en Psicopedagogía (Universidad del Salvador) y en Psicología (UBA). Profesora adjunta a cargo de la cátedra Teorías Psicológicas de la Subjetividad (Ciencias de la Educación, UBA). Jefa de trabajos prácticos de Psicología Educacional (Facultad de Psicología, UBA) y Directora del UBACYT "La construcción de autoridad pedagógica de los equipos de orientación escolar (2017-2020)". Directora de la carrera de Especialización Intervenciones Psicoeducativas (Universidad de la Cuenca del Plata). Profesora de Problemas Filosóficos y Pedagógicos Contemporáneos en la licenciatura en Educación Primaria, y de Subjetividades e instituciones en la licenciatura en Educación Inicial (Universidad Nacional de Río Negro). Autora de *EOE. La intervención institucional como experiencia* (Rosario, Homo Sapiens, 2020), *La autoridad pedagógica en cuestión* (Rosario, Homo Sapiens, 2015), *El espacio político* (Buenos Aires, Pro-

meteo, 2012) y *Emancipación, educación y autoridad* (Buenos Aires, Noveduc, 2012), entre otras publicaciones.

Virginia James

Profesora y licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Luján, UNLu). Magíster 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, UNLu). Fue directora de Educación Primaria, profesora de Nivel Terciario y miembro del Equipo de Orientación Escolar en la Provincia de Buenos Aires.

Carla Lanza

Maestranda en Psicología Educacional (UBA). Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación (UBA). Licenciada en Psicopedagogía (Universidad de Morón). Auxiliar docente de las cátedras Teorías Psicológicas y Análisis Sistemático de las Dificultades de Aprendizaje (Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA). Profesora titular de las cátedras Intervención Psicopedagógica en Educación y Práctica Profesional Supervisada (Psicopedagogía, Universidad de la Cuenca del Plata). Docente en el ISFD N° 1 de Avellaneda, Provincia de Buenos Aires. Miembro de Equipos de Orientación Escolar. Integrante del Equipo de Educación y Psicopedagogía (CIDAC-FILO-UBA).

Pablo Licitra

Asesor Pedagógico Digital Distrito Escolar 20, Incorporación de Tecnologías, Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Profesor de Enseñanza Primaria. Diplomado en Educación y Nuevas tecnologías (FLACSO). Se desempeña en distintas funciones pedagógicas en programas de incorporación de tecnologías del Ministerio de Educación e Innovación de la Ciudad de Buenos Aires, Nivel Primario, desde 1991: Instancias Educativas Complementarias, Aulas en Red, INTEC. Asesor

pedagógico de tecnologías digitales en las escuelas primarias de gestión pública del Distrito Escolar 20 del mismo Ministerio.

Fernando Maciel

Licenciado en Psicología (UBA) y psicoanalista. Miembro fundador de Lugar de Infancia, grupo de trabajo dedicado a la docencia, investigación y atención clínica de niños y niñas con problemas en el desarrollo. Miembro del Consejo Asesor de la Revista de la ACAP (Cataluña, España). Supervisor de equipos de atención clínica de bebés y niños y niñas con problemas en el desarrollo. Docente en cursos de formación en psicoanálisis de niños y psicoanálisis de los problemas en el desarrollo infantil tanto en la Argentina como en el exterior. Disertante en numerosas jornadas y congresos nacionales e internacionales.

Susana Mantegazza

Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación (UBA). Licenciada en Psicopedagogía (Universidad de Morón), especializada en Orientación (Universidad Nacional de Tres de Febrero, 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) y 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 (Universidad de la Cuenca del Plata). Docente de la asignatura Sujetos, Psiquismo y Aprendizaje (UNTref). Coordinadora pedagógica (UCES).

Silvia Martinelli

Licenciada en Educación Permanente con Orientación en Educación a Distancia (Universidad Nacional de Luján, UNLu). Maestranda en Informática Aplicada a la Educación por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Profesora Asociada Ordinaria (UNLu) y Profesora Adjunta (Universidad Pedagógica Nacional, UNIPE). Docente de Tecnología Educativa, Profesores y TIC, Producción de Material Educativo Ambiental

y numerosos cursos extracurriculares para la formación docente para la inclusión de aulas virtuales en el Nivel Superior. Jefa de la División Educación a Distancia (Departamento de Educación, UNLu. Responsable del Área Innovación Educativa dependiente de la Secretaría Académica de Rectorado (UNLu). Miembro de la Comisión Redactora y Docente de la Especialización en Educación Mediada (2009-2013) por TIC, UNIPE (2012 y continúa). Docente de la Especialización en Gestión del Patrimonio y Turismo Sostenible (2018 y continúa). Directora de Investigación Categoría 3, Programa de Incentivos del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (a marzo de 2011) en temas relacionados con la tecnología educativa, la educación a distancia, los textos escolares y la inclusión de TIC en educación. Directora de proyectos de extensión en relación con el sistema educativo provincial sobre TIC en la enseñanza y el aprendizaje.

María Inés Monzani

Doctora en Educación (Universidad Nacional de Entre Ríos). Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Diplomada superior en Pedagogía de las Diferencias (FLACSO). Profesora adjunta de la cátedra Educación y Discapacidades (UBA).

Graciela Morgade

Doctora en Educación (Facultad de Filosofía y Letras, UBA). Master en Ciencias Sociales y Educación (FLACSO, Argentina) y Licenciada en Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Letras, UBA). Profesora adjunta regular de Investigación y Estadística Educacional II y a cargo del Seminario Educación, Género y Sexualidades (Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA). Investigadora y especialista en educación sexual, con enfoque de género y derechos humanos. Codirectora de la Diplomatura en Educación Sexual Integral (SEUBE-Filo, UBA).

Silvia Patrich

Profesora de Hebreo. Psicopedagoga (Universidad del Salvador). Psicóloga Social (Primera Escuela de Privada de Psicología Social Dr. Enrique Pichon-Rivière). Maestranda en Psicología Educacional (UBA). Diplomada Superior en Ciencias Sociales

con Mención en Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas (FLACSO). Exauxiliar docente en la cátedra Psicología Genética (Psicología, UBA). Formadora de formadores de Nivel Primario. Coordinadora de Equipo de Orientación Escolar en Nivel Primario en una escuela privada. Psicopedagoga en distintas escuelas en Ciudad de Buenos Aires. Asesora de enseñanza y aprendizaje en Didáctica de las Matemáticas y Prácticas del Lenguaje en escuelas primarias.

Bárbara Pereyra

Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Licenciada en Psicopedagogía (Universidad de Morón). Exresidente y jefa de residentes del Equipo de Psicopedagogía del Hospital Carlos Durand. Integrante de Equipos de Orientación Escolar de escuelas primarias.

Carolina Piva

Estudiante de la licenciatura en Ciencias de la Educación (UBA). Psicopedagoga (Instituto Sagrado Corazón). Maestra de Enseñanza Básica (Normal N° 4 Estanislao Severo Zeballos). Maestra de grado en Escuela Integral Interdisciplinaria N° 8 DE 8 Luis Vernet. Maestra psicopedagoga en equipos interdisciplinarios (CABA). Psicopedagoga en espacios de desarrollo comunitario de la Provincia de Buenos Aires. Asesora didáctica de matemática y ciencias sociales de Educación Primaria en Editorial Stella.

Verónica Rusler

Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Maestranda en Ciencias Sociales con Orientación en Educación (FLACSO, Cohorte 2014-2016). Docente extensionista en Facultad de Filosofía y Letras. 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 (Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín, desde 2007).

Alicia Stolkiner

Licenciada en Psicología. Doctora *Honoris Causa* (Universidad Autónoma de Entre Ríos). Profesora en Salud Pública y Salud Mental (Facultad de Psicología, UBA). Profesora en el Doctorado Internacional y en la Maestría de Salud Mental Comunitaria (Universidad Nacional de Lanús), en la Maestría de Salud Mental (Universidad de Entre Ríos) y en otros posgrados de este país y el extranjero. Investigadora categorizada I y Miembro de la coordinación colegiada de la Asociación Latinoamericana de Medicina Social (ALAMES).

Andrea Tene

Licenciada en Psicopedagogía (Universidad del Salvador) y profesora del Nivel Inicial. Ha realizado estudios de posgrado en Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas (FLACSO). Vicedirectora del Nivel Inicial del Colegio Integral Nuevos Ayres (CABA). Integrante del equipo de Psicopedagogía del Colegio Integral Nuevos Ayres. Ha dictado cursos de formación en educación inicial e inclusión escolar. Se dedica a la clínica psicopedagógica.

Gabriela Toledo

Magíster en Tecnología Informática aplicada a la Educación (Universidad Nacional de La Plata). Diplomada en Educación, Imágenes y Medios. Programa de Políticas, Lenguajes y Subjetividades en Educación (FLACSO). Docente e investigadora en Psicología Educacional (UBA), en Perspectivas actuales en Psicología Educacional (Universidad Nacional de Quilmes, UNQ), en Adaptaciones Curriculares e Integración de las Personas con Necesidades Educativas Especiales (Universidad del Salvador, USAL) y en Problemáticas y Sujetos del Aprendizaje (Universidad Nacional del Arte, UNA). Miembro del Observatorio de la Discapacidad UNQ. Se desempeñó como maestra de grado en el Nivel Primario, en educación común y especial dentro de los espacios del CESAC, Centro de Atención Primaria de la Salud de la Ciudad de Buenos Aires, y en el desarrollo y seguimiento de diferentes propuestas de inclusión socioeducativas, comunitarias y laborales, en la Provincia de Buenos Aires y en el interior del país.

Gisela Torre

Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación (UBA). Exconcurrente del Equipo de Psicopedagogía del Área de Salud Mental del Hospital Carlos Durand. Docente durante ocho años del Área de Educación Especial del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Psicopedagoga en el Equipo de Orientación Escolar de Nivel Medio. Docente en el IES N° 1 Dra. Alicia Moreau de Justo.

Mariel Tropeano

Psicopedagoga. Docente en Educación Especial. Psicopedagoga y miembro de un equipo de conducción en Educación Especial. Profesora y coordinadora pedagógica en capacitación a distancia (Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional Chaco). Integra el proyecto Con-mover (intervenciones psicopedagógicas).

Diego Zerba

Profesor adjunto regular en la materia Psicología del Ciclo Básico Común (UBA). Jefe técnico en la Dirección de Educación Especial de la Provincia de Buenos Aires (2000-2008) y coordinador de una comisión compuesta por delegaciones docentes de las distintas localidades bonaerenses para pensar el abordaje de niños y adolescentes con trastornos emocionales severos (TES). Capacitador en el Centro de Pedagogías de Anticipación (CEPA) del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires (2010-2012). Supervisor en instituciones clínicas y educativas, y autor de numerosos artículos publicados en revistas y libros de distintos géneros. Profesor Asociado en la Fundación Centro Psicoanalítico Argentino. Practica el psicoanálisis en el contexto privado con niños, adolescentes y adultos.

