

CS



Miradas hacia la educación inclusiva

II Jornada de Educación y Psicopedagogía

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



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras

Miradas hacia la educación inclusiva

Miradas hacia la educación inclusiva

II Jornada de Educación y Psicopedagogía

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



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

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Decana

Graciela Morgade

Vicedecano

Américo Cristófolo

Secretario General

Jorge Gugliotta

Secretaria Académica

Sofía Thisted

**Secretaria de Hacienda
y Administración**

Marcela Lamelza

**Secretaria de Extensión
Universitaria y Bienestar**

Estudiantil

Ivanna Petz

Secretaria de Investigación

Marcelo Campagno

Secretario de Posgrado

Alberto Damiani

Subsecretaria de Bibliotecas

María Rosa Mostaccio

**Subsecretario
de Transferencia
y Desarrollo**

Alejandro Valitutti

**Subsecretaria de Relaciones
Institucionales e
Internacionales**

Silvana Campanini

**Subsecretario
de Publicaciones**

Matias Cordo

Consejo Editor

Virginia Manzano

Flora Hilert

Marcelo Topuzian

María Marta García Negroni

Fernando Rodríguez

Gustavo Daujotas

Hernán Inverso

Raúl Illescas

Matias Verdecchia

Jimena Pautasso

Grisel Azcuy

Silvia Gattafoni

Rosa Gómez

Rosa Graciela Palmas

Sergio Castelo

Ayelén Suárez

Directora de imprenta

Rosa Gómez

**Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras
Colección Saberes**



Coordinación editorial: Paula D'Amico

Maquetación: Magali Canale

Imagen de tapa: María Florencia Ascunce

ISBN 978-987-4923-11-0

© Facultad de Filosofía y Letras (UBA) 2018

Subsecretaría de Publicaciones

Puan 480 - Ciudad Autónoma de Buenos Aires - República Argentina

Tel.: 4432-0606 int. 167 - info.publicaciones@filo.uba.ar

www.filo.uba.ar

Miradas hacia la educación inclusiva : Il Jornada de Educación y Psicopedagogía / Carla Lanza ... [et al.] ; compilado por Norma Filidoro ... [et al.]. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2018.

252 p. ; 20 x 14 cm. - (Saberes)

ISBN 978-987-4923-11-0

1. Educación. 2. Psicopedagogía. I. Lanza, Carla II. Filidoro, Norma, comp. CDD 370.1

Índice

Prólogo <i>Pablo Pineau y Luz Ayuso</i>	9
Introducción <i>Myriam Feldfeber</i>	13
Psicopedagogía en Ciencias de Educación: una mirada genealógica y prospectiva <i>Carla Lanza y Susana Mantegazza</i>	17
Apertura	33
Trayectorias escolares. La potencia de un constructo para pensar los desafíos de la inclusión educativa <i>Flavia Terigi</i>	35
Mesa de trabajo: Pensar la clínica <i>Coordinadora Patricia Klin</i>	57
De la categorización de “la inteligencia” a la interpretación de la modalidad de producción de conocimientos <i>Gustavo Cantú</i>	59

En tiempos de predicados sin Sujetos 77
Patricia Enright

Pensar la clínica desde el contexto escolar 89
María Elena Arzeno; Coordina Gabriela Toledo

Mesa de trabajo: Pensar los espacios de salud 101
Coordinadora Gabriela Toledo

Clínica de la Prevención de los Problemas de Aprendizaje:
Intervenciones posibles 103
María Cristina Caneda

En la búsqueda de una red intersectorial 119
Andrea Scherz

Mesa de trabajo: Pensar la escuela. Nivel inicial y primario 129
Coordinadora Mariela Helman

Sobre las prácticas psicopedagógicas en el nivel inicial:
¿prácticas inclusivas? 131
Noemi Aizencang

Escuela e inclusión: una relación que interpela escenarios y contextos 149
Sandra Nicastro

Mesa de trabajo: Pensar la escuela. Nivel medio y superior 163
Coordinadora Mariana Pereyra

La universidad como privilegio, gesta heroica y derecho 165
Verónica Rusler

Mesa de trabajo: Pensar la interdisciplina	
<i>Coordinadora María José Biscia</i>	177
Abordaje psicopedagógico en un hospital de alta complejidad. <i>Karina Abraldes, Adriana González, Laura Olivera, Verónica Bertotto, Magdalena Muscolino, María Ducros y Estela Rodríguez.</i>	179
Entre la prevención y el cuidado: tensiones en torno a las estrategias de inclusión frente a las desigualdades educativas sexuadas <i>Jésica Báez</i>	187
Lazos entre salud y educación: intentos de incluir subjetividades <i>Clarisa Pollastrini</i>	207
Cierre	217
La instancia de la letra en la conciencia y su incidencia en el sujeto del inconsciente <i>Alfredo Jerusalinsky</i>	219
Notas para un diálogo posible acerca de la inclusión educativa <i>Norma Filidoro</i>	237
Listado de pósteres presentados en el marco de las II Jornadas de Educación y Psicopedagogía	247
Los autores	249

Prólogo

En el prólogo del libro *Pensar las prácticas educativas y psicopedagógicas - I Jornadas de Educación y Psicopedagogía*, sosteníamos que estábamos redoblando una apuesta porque nos encontrábamos en camino a las segundas Jornadas. Este libro, que retoma los aportes de esa actividad, es la prueba de que lo logramos. En esta oportunidad, la producción recupera el intercambio producido en las II Jornadas de Educación y Psicopedagogía organizadas conjuntamente entre el departamento de Ciencias de la Educación y el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, y desarrolladas en nuestra facultad los días 8 y 9 de septiembre de 2017. Su nombre, *Miradas hacia la educación inclusiva*, fue la invitación que direccionó el intercambio.

Como en las primeras jornadas, uno de sus objetivos principales fue fortalecer el diálogo de la carrera de Ciencias de la Educación con los distintos espacios donde se desarrollan prácticas psicopedagógicas. Haber contado

con la presencia de más de mil profesionales nos produce una enorme alegría por la excelente recepción de la propuesta no solo en términos cuantitativos, sino también cualitativos. En el evento se encontraron distintos miembros de nuestra comunidad académica, docentes de diferentes niveles y modalidades, psicopedagogas, psicopedagogos, otros profesionales que trabajan en ámbitos de educación y salud, y graduados, estudiantes y docentes de carreras afines.

La fuerza de la respuesta nos compromete al tiempo que nos advierte sobre la urgencia de pensar las prácticas psicopedagógicas poniendo el eje en el acto educativo, y entendiendo que las escuelas constituyen el espacio por excelencia para generar las posibilidades de aprender. El diálogo con los y las docentes se vuelve urgente si nos proponemos producir prácticas que piensen las particularidades y diferencias de los niños, niñas y jóvenes en las aulas, sin perder de vista los colectivos de los que los estudiantes forman parte. Solo desde esta posición docente podremos fundamentar nuestra tarea en la perspectiva de plenos derechos para los niños, niñas y adolescentes.

Es desde esta perspectiva que se materializa nuestro apoyo y trabajo como conducción del departamento de Ciencias de la Educación desde el año 2015 a los equipos de las distintas cátedras del área. Queremos subrayar especialmente esta apuesta como uno de los ejes que nos propusimos, acompañando y fortaleciendo el cuantioso trabajo de docencia, investigación y extensión que realizan estas profesionales del área. En el trabajo cotidiano, nos unió la convicción de que el área de Psicopedagogía de la carrera de Educación de la Universidad de Buenos Aires no puede dejar de apostar a la potencia de las escuelas y de sus docentes.

En este sentido, nuestro aporte busca discutir aquellas prácticas psicopedagógicas cuyo punto de partida son las patologías, los diagnósticos en términos de categorías y las intervenciones entendidas exclusivamente como tratamientos individuales. Queremos aportar experiencias, argumentos y reflexiones teóricas que entiendan a la educación como un derecho humano incuestionable defendiéndola desde los lugares concretos en los que se garantiza como lo son el sistema educativo, los espacios de salud, las políticas de infancia, el trabajo interdisciplinario, y la recuperación de la historia y la memoria. En esta dirección, aportar a pensar las prácticas psicopedagógicas desde el paradigma de la complejidad, buscando dar intelección a la dimensión biológica y psicológica individual imbricadas con lo social, familiar, escolar, histórico, político y ético.

Este trabajo, como casi todos, es un producto colectivo. Por eso queremos agradecer y felicitar muy especialmente al equipo del área de Psicopedagogía, Psicología y Aprendizaje de la carrera de Ciencias de la Educación por el trabajo compartido durante estos tres años de gestión. Como conducción del departamento estamos concluyendo nuestro mandato con el orgullo del trabajo conjunto realizado y con la convicción de la continuidad de este proyecto político académico, que es también un proyecto para hacer posible una universidad en donde todos/as los y las jóvenes quepan, y cuyo proyectos de trabajo se construya colectivamente con un único horizonte de justicias sociales materiales y simbólicas.

Para cerrar queremos recordar que, como ha insinuado Jorge Luis Borges, la existencia de dos implica la idea de infinito. En otras palabras: o hay Uno, o hay infinitos. Esperamos que esta referencia a alguien que también fue profesor de nuestra facultad nos habilite a más encuentros

entre estos campos que tienen mucho que brindar, conjuntamente, en la generación de sociedades más justas, igualitarias, inclusivas y democráticas.

Pablo Pineau/ director
Luz Ayuso/ secretaria académica
Departamento de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Letras,
Universidad de Buenos Aires, 12 de marzo de 2018

Introducción

Myriam Feldfeber

La producción de conocimiento como un instrumento indispensable para poder comprender y enfrentar creativamente los complejos desafíos que nos plantea la sociedad contemporánea; de manera de contribuir a la construcción de una sociedad más justa, más igualitaria, más democrática; constituye una preocupación común de los equipos del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. También nos proponemos fortalecer la formación de investigadores en el campo de la psicopedagogía, como en otros campos disciplinarios, focalizando en la construcción colectiva y solidaria del conocimiento y asumiendo un fuerte compromiso respecto a lo que significa, en su sentido más pleno, la educación pública y la construcción pública del espacio público de la escuela.

En este sentido nos interesan las vinculaciones, transferencias y articulaciones del conocimiento que se produce en la universidad y que conducen a construir diálogos con otros espacios, con otros actores, con otros colectivos. Estas jornadas nos permiten estrechar vínculos con otras instituciones para identificar áreas de vacancia, por lo que

es necesario trabajar colaborativamente. Y eso lo hacemos en forma conjunta con el departamento de Ciencias de la Educación.

Fortalecer redes, espacios de trabajo, espacios de diálogo como los que se proponen en el marco de esta Jornada, resultan para nosotros aspectos centrales en nuestro trabajo de investigación.

El enfoque de derechos y las preocupaciones en torno a la construcción del derecho social en la educación constituyen el horizonte que orienta la producción del conocimiento en nuestra facultad.

Nos proponemos, además, contribuir a lo que muchos autores llaman la descolonización de la investigación en ciencias sociales y humanas. Apostamos a una investigación contextualizada, sobre todo en los tiempos actuales en que las neurociencias suelen aparecer como solución mágica a problemas tan complejos como los vinculados con los procesos de enseñanza y de aprendizaje escolar. Tiempos en que se nos habla de educación emocional, pero se omiten las emociones.

En estos tiempos en los que se busca poner al sistema educativo al servicio del mercado, tiempos de estigmatización y descalificación de los colectivos docentes, de criminalización de la protesta y la participación estudiantil, tiempos en que se nos dice que tenemos que aprender a emprender, apostamos a la construcción colectiva de un conocimiento que pueda vincularse con los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

En ese sentido, rescatamos que en la facultad no formamos recursos humanos, formamos seres humanos que intentamos estén comprometidos con su realidad, con su contexto. No acordamos en que sea el mercado el que defina el conocimiento que se produce en nuestras universidades.

Para cerrar, voy a retomar lo que Boaventura de Sousa Santos¹ señala cuando discute el tema de la ecología de los saberes: es muy importante no solamente la producción de conocimiento que pueda estar vinculado con las ganancias, de conocimiento que agregue valor en términos económicos, también es importante –y a eso apostamos– la producción de un conocimiento que no puede y no debe generar ganancias. La sociedad del conocimiento es también una sociedad del desconocimiento, y la universidad tiene que identificar donde están los desconocimientos de la sociedad del conocimiento y para eso tiene que articular el conocimiento científico con otros saberes. Para nosotros este es el principio que orienta nuestros debates en el presente y de cara a la próxima conmemoración del centenario de la reforma universitaria.

1 De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber. Reinventar el poder*. Montevideo, Trilce.

Psicopedagogía en Ciencias de Educación: una mirada genealógica y prospectiva

Carla Lanza y Susana Mantegazza

Con frecuencia intento acordarme –más allá de los hechos documentados y los puntos de referencia subjetivos– lo que yo podía pensar, sentir, experimentar, en aquel momento, pero esos intentos fracasan muy a menudo. Por eso reconstruyo.
Derrida (1998) citado por Arata, Ayuso, Báez y Díaz Villa (2009: 15)¹

El presente escrito surge a partir de sentidos que creímos necesario transmitir en el marco de la presentación del libro *Prácticas educativas y psicopedagógicas*, producto de la I Jornada de Educación y Psicopedagogía en el año 2016.

Frente a continuos debates en torno a las incumbencias profesionales en el campo de la psicopedagogía, nos hemos encontrado frente a ideas que proponían la exclusión de los licenciados/as en Ciencias de la Educación de un campo históricamente construido y fomentado por graduados/as de dicha carrera. En este contexto, nos interpelan posicionamientos profesionales, éticos y políticos desde nuestro trayecto formativo en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Este texto reconoce su origen en aquellas palabras transmitidas en dicha presentación, pero su esencia se viene

1 Tomamos prestada esta cita de Nicolás Arata, María Luz Ayuso, Jéscica Báez y Gabriela Díaz Villa (2009) quienes comienzan con ella la Introducción del libro *La trama común. Memorias sobre la carrera de Ciencias de la Educación*.

gestando desde mucho antes y es producto de la necesidad de sistematizar discusiones, encuentros y desencuentros de la comunidad de la carrera en su conjunto, sus repercusiones e impactos en los campos de la salud y la educación.

La reconstrucción histórica del campo, a partir de la cual encontramos estos orígenes, se complementa de alguna manera con la posibilidad de encontrar allí cierta referencia a la genealogía del mismo. En este sentido, las palabras de Michel Foucault (1979) nos orientan en esta dirección:

La genealogía es gris; es meticulosa y pacientemente documentalista. Trabaja sobre sendas embrolladas, garabateadas, muchas veces reescritas. Paul Ree se equivoca, como los ingleses, al describir las génesis lineales, al ordenar, por ejemplo, con la única preocupación de la utilidad, toda la historia de la moral: como si las palabras hubiesen guardado su sentido, los deseos su dirección, las ideas su lógica; como si este mundo de cosas dichas y queridas no hubiese conocido invasiones, luchas, rapiñas, disfraces, trampas. De aquí se deriva para la genealogía una tarea indispensable: percibir la singularidad de los sucesos, fuera de toda finalidad monótona; encontrarlos allí donde menos se espera y en aquello que pasa desapercibido por no tener nada de historia —los sentimientos, el amor, la conciencia, los instintos—; captar su retorno, pero en absoluto para trazar la curva lenta de una evolución, sino para reencontrar las diferentes escenas en las que han jugado diferentes papeles; definir incluso el punto de su ausencia, el momento en el que no han tenido lugar (Platón en Siracusa no se convirtió en Mahoma...). (Foucault, 1979: 7)

En virtud de lo expuesto, consideramos que pensar desde una mirada genealógica nos invita a la singularidad, a re-significar sentidos, a reconstruir procesos sin la búsqueda de un origen preciso, sin precisión de una fecha. La invitación, a partir de la lectura, es justamente como se menciona en estas palabras a recuperar sentidos, direccionalidades, lógicas diversas, a considerar la construcción sociohistórica y contextual: ni natural ni del orden de la evolución necesaria de las cosas. Esto obliga a reconocer que enunciamos (y nos pronunciamos) desde un posicionamiento que, al igual que otros, tiene efectos/consecuencias y construye aquello que elegimos mirar (y ver), al igual que direcciona/orienta nuestras lecturas profesionales.

Esta mirada genealógica no es contraria a una historización de las problemáticas es justamente complementaria a ella.

Los debates epistemológicos actuales ubican a la psicopedagogía como una disciplina en construcción, un campo disciplinario. Pensarla en términos de campo implica reconocerla como un espacio social de acción y disputas. En ese sentido no podríamos hablar de una psicopedagogía, sino de *psicopedagogías*. En las cuales es posible vislumbrar conceptualizaciones desde diferentes marcos epistemológicos que resultan en ocasiones contradictorios y opuestos.

De una necesidad de reconstruir el pasado en vistas a futuros posibles

La formación en psicopedagogía en la carrera de Ciencias de la Educación cuenta con una historia de encuentros y desencuentros, tanto por fuera como por dentro de la Universidad de Buenos Aires (UBA). En los últimos años se han generado controversias en torno al ejercicio

profesional en el campo psicopedagógico que han puesto de relieve el posicionamiento ético y político que desde la misma se promueve.

En la última década la comunidad de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA se vio abocada a discutir y armar el nuevo plan de estudios de la carrera en pos de adecuarlo a las normativas vigentes, así como también intentar relevar e incluir los debates contemporáneos en el campo educativo. Entendemos que los planes de estudio son construcciones histórico-sociales que resuelven en un momento particular ciertos debates, por lo tanto, ello no implica consensos absolutos y una propuesta que integre todos los debates, pero de alguna manera –en el contexto y juego de apertura– cristaliza una propuesta posible a la que se arriba luego de ciertos intercambios y disensos. En este sentido, Alicia de Alba explicita que la “... definición de los rasgos centrales y estructurales de un currículum, se genera y desarrolla en el ámbito social amplio y se articula con proyectos político-sociales que en este contienden” (1993).

En la construcción del nuevo plan de la carrera de Ciencias de la Educación (proceso que duró aproximadamente doce años) uno de los debates giró en torno al ciclo de formación orientada en psicopedagogía. Si bien no es objeto de este escrito ahondar en tales debates, sí mencionaremos que actualmente el campo psicopedagógico comparte un espacio dentro del nuevo ciclo de formación orientada denominada: *Psicología, Psicopedagogía y Aprendizaje* y requirió de la participación activa de docentes y graduados/as en pos de mantener las incumbencias vinculadas al campo.

Consideramos oportuno recordar que la carrera de Ciencias de la Educación se creó en 1957 a partir de los estudios de grado y posgrado en Pedagogía². Las luchas entre

2 Carrera que se dictaba desde 1936 en la Facultad de Filosofía y Letras.

espiritualistas y positivistas, marcaron sus orígenes y el triunfo de las versiones más científicas que promovieron un perfil de graduado como un técnico- profesional que atendiera a los problemas del Sistema educativo argentino (Arata *et al.*, 2009). El pasaje de la denominación de la carrera de Pedagogía a la de Ciencias de la Educación, implicó en nuestra facultad tanto la redefinición del objeto de estudio como la modificación de la relación entre la educación y la formación de grado. Pensar desde el aporte de las ciencias de la educación, “cuestiona los límites tradicionales entre las disciplinas, y plantea además la necesidad de extender el desarrollo de programas de investigación integrados transversalmente, transdisciplinarios” (Hiller, 2003: 16).

Mientras tanto, en 1956 se cristalizaba un proceso que algunos autores (Ventura, Gagliardi, Moscolini, 2012) dieron en llamar la “institucionalización de la psicopedagogía” para dar cuenta con ello del ingreso de la psicopedagogía en el ámbito de la formación universitaria privada. En la Universidad de Buenos Aires, en la carrera de Ciencias de la Educación se ofrecía un trayecto formativo en psicopedagogía denominado Ciclo de formación focalizada y en la carrera de Psicología un trayecto electivo en psicopedagogía clínica.

Durante mucho tiempo (y aún actualmente), la función de los/as psicopedagogos/as estuvo asociado a la idea de “gabinetes”, aquellos espacios en algún reducto de las instituciones educativas que entendemos como compartimentos estancos, en los que se debía jugar en el uno a uno lejos de la vida cotidiana del aula, la posibilidad de aprender. Algunos autores han denominado a esta figura “el mago sin magia” (Selvini Pallazzolli *et al.*, 2004) para dar cuenta de la percepción que existía sobre la figura y el trabajo de los/as psicopedagogos/as en educación.

La configuración de los campos pedagógico y psicopedagógico estuvo signada por aquellas “ideas de normalidad”,

centradas más en el aprendizaje que en la enseñanza y fundamentadas por una psicología experimental en donde la mirada recae sobre el sujeto, constituyéndose los problemas en el aprendizaje en una situación individual frente a un sistema educativo que configuraba circuitos diferenciados de escolaridad (Educación común, Educación especial). Por medio de la intervención diagnóstica pensada desde la clasificación de estudiantes con problemas, se plantea la especialización de los servicios educativos como una mejor opción que permitirá focalizar las intervenciones y diferenciar trayectos: la información básica la proporcionaba el cociente intelectual (CI), es decir, el proceso de etiquetación y segregación estaba en marcha (Clas, Laborde, Mantegazza, 2010).

En paralelo, la formación psicopedagógica de la Licenciatura en Ciencias de la Educación pensaba en una psicopedagogía no como lugar de aplicación de saberes académicos, sino como construcción de nuevos conocimientos a partir del análisis de situaciones del campo profesional en diferentes contextos y desde múltiples dimensiones.

Las preocupaciones de estudiantes, graduados y docentes giraban en torno a sus prácticas en salud y educación orientadas a garantizar el derecho a la educación. Históricamente la formación en psicopedagogía en la carrera realizó contribuciones que excedieron la mera aplicación de técnicas y promovieron el diálogo entre los distintos campos involucrados, con una valoración fundamental a la dimensión subjetiva, social, institucional y didáctica.

En un trabajo de investigación realizado anteriormente (Dubrovsky, Lanza y Rusler, 2011) dábamos cuenta de las preocupaciones de los docentes/estudiantes que ingresaban a la carrera en búsqueda de herramientas conceptuales y metodológicas para pensar los procesos de enseñanza y aprendizaje en pos de combatir “el fracaso escolar”. El

campo psicopedagógico al interior de la carrera de Ciencias de la Educación fue constituyéndose en el entramado de la complejidad y la cotidianeidad de los espacios educativos, construyendo líneas alternativas de análisis para pensar los procesos de enseñanza y aprendizaje en contexto de los que son parte: niños, niñas, adolescentes y adultos.

Los/as profesores en Pedagogía como los/as Licenciados/as en Ciencias de la Educación han aportado reflexiones tanto en torno a la construcción de prácticas y modelos de intervención, como a las discusiones teóricas que se dan en el campo psicopedagógico. Por citar solo a algunos de los/as destacados/as profesionales a sabiendas de seguramente no estar nombrando a muchos/as otros/as, podemos mencionar:

- » Blanca Tarnopolsky a quien se deben los primeros intentos de integración del aporte efectuado por diferentes escuelas a la comprensión del proceso de aprendizaje y sus obstáculos en la Clínica Psicopedagógica, quien lamentablemente fuera desaparecida junto a su esposo, hijos y nuera en julio de 1976 durante el proceso de la dictadura;
- » María Rosa Estruch de Morales, especializada en la línea psicogenética de J. Piaget;
- » Irene Espósito y Susana Ortiz, fundadoras del EPPEC (Escuela de Psicopedagogía Clínica) donde se formaron tanto Psicopedagogos de la Ciudad de Buenos Aires como del interior de nuestro país y también;
- » Ida Butelman profesora en Pedagogía y doctora en Ciencias de la Educación de la UBA quien impulsó el desarrollo de la Psicopedagogía Institucional y cuyos aportes tienen absoluta vigencia;
- » Narda Tcherkasky, egresada de la carrera y miembro del equipo de Psicopatología del Hospital Evita del municipio de Lanús;

- » Jorge Visca, creador del Centro de Estudios Psicopedagógicos, donde se formaron tantos profesionales y quien abordó a la psicopedagogía desde la *epistemología convergente*, integrando los aportes de las escuelas psicoanalítica, piagetiana y de la psicología social de E. Pichon Rivière (Dubrovsky, Lanza y Rusler, 2011);
- » Licenciada Elina Dabas, fundadora de la Residencia Hospitalaria en Psicopedagogía, que forma parte actualmente de las Residencias de Salud en Ciudad de Buenos Aires;
- » Norma Filidoro, que con su mirada teórica ha aportado (y continúa haciéndolo) a la construcción de una psicopedagogía clínica que viene enriqueciendo la formación de estudiantes y profesionales de diferentes universidades (públicas y privadas) y carreras;
- » Silvia Dubrovsky quien desde ámbitos de gestión pública y privada ha contribuido a repensar los procesos de integración escolar y a trazar líneas de encuentro entre las escuelas de modalidad común y especial;
- » Margarita Rotger, Hilda Waisman de Levy, María Angélica Luz, María José Biscia, Nilda Vainstein, Zulema Rosenbaum, como tantos/as otros/as docentes y graduados que aportaron al campo psicopedagógico;
- » Sonia Laborde y Verónica Rusler docentes que con su militancia y defensa de la formación psicopedagógica al interior de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA, han acompañado el devenir del área produciendo aportes significativos en la enseñanza y en la formación profesional.

En el año 2007 durante la conmemoración de los cincuenta años de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA, se desarrolló el *Simposio de Psicopedagogía Blanca Tarnopolsky* el cual generó

el encuentro de docentes, graduados/as y estudiantes comprometidos/as con el área, quienes desde ese momento constituyeron un colectivo de trabajo que participó de las reuniones en torno a las reformas del plan de estudios y comenzó a reconstruir la historia del ciclo focalizado y sus principales referentes.

El trabajo sostenido y sistemático se fue dando en función de dos ejes entrelazados:

- » por un lado, la defensa de las incumbencias del Plan de Estudios de Ciencias de la Educación que desde sus inicios brinda la formación y habilita al ejercicio profesional en el campo psicopedagógico frente al auge de nuevas carreras de Psicopedagogía en algunas universidades e institutos superiores;
- » y por otro, el esfuerzo por comprender y analizar los diversos modos de pensar la psicopedagogía, postulando la existencia de psicopedagogías o prácticas psicopedagógicas heterogéneas y la convicción en la formación académica y profesional.

Defender las incumbencias que el título otorgaba, permitía ubicar los encuentros de docentes, estudiantes y graduados/as que en la década del cincuenta compartían el edificio de la Facultad de Filosofía y Letras en el que se dictaban las carreras de Psicología y Ciencias de la Educación.³

Desde sus inicios la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires, posibilitó la elección profesional y laboral de sus egresados en el campo de las prácticas psicopedagógicas tal como las incumbencias del título emanadas del Ministerio de Educación de

3 Cabe destacar que hoy Ciencias de la Educación se cursa en Filosofía y Letras y Psicología, en la Facultad de Psicología.

la Nación y las resoluciones de la Universidad de Buenos Aires lo especifican.⁴ Actualmente, muchos profesionales, tanto licenciados en Psicopedagogía como licenciados en Ciencias de la Educación, desempeñan sus funciones en hospitales públicos, obras sociales, centros de salud, equipos interdisciplinarios, equipo de orientación escolar, en los diferentes niveles del sistema educativo y sus modalidades, centros comunitarios, ONG y consultorios privados entre muchos otros espacios/organizaciones, a lo largo y a lo ancho de todo el país.

La construcción y el aporte de la psicopedagogía en Ciencias de la Educación, ha permitido por un lado, pensar las intervenciones profesionales en tanto posicionamientos éticos políticos situados, poniendo en debate concepciones y acciones tendientes a promover el derecho a la educación, posiciones y formas de trabajo con otros: escuela, docentes, familia, niños, niñas, jóvenes, otros/as profesionales; y al mismo tiempo pensar la escuela como dispositivo de inclusión, las condiciones de posibilidad para que los estudiantes ingresen, sostengan/desarrollen y egresen, como así también continúen distintos trayectos formativos. Los/as Licenciados/as en Ciencias han sido parte del proceso de construcción de una psicopedagogía que tiene presente las condiciones de cada sujeto, pero no para justificar o pensar en determinismos, sino para comprender al sujeto en la compleja trama en la que el lazo social se configura.

En los últimos veinte años se han retomado ideas y enfoques que sostuvieron desde sus orígenes el ideal normalizador del sistema educativo y el discurso médico volvió a invadir el espacio escolar, siendo cada vez más comunes

4 Para mayor información consultar: Res. CS 24/86 y Res. CS 2479/07.

los diagnósticos realizados a partir del DSM IV y DSM-5⁵ en función de las percepciones que los profesionales tienen sobre los sujetos y sus comportamientos. A partir de ciertas ideas donde se busca ubicar al sujeto (bebés, niños/as, jóvenes y adultos) en ciertas características o patrones de comportamientos, que tienden a patologizar y encasillar. Todo esto sin considerar ni el contexto ni los modos en que se transitan y configuran las experiencias en los distintos momentos históricos.

Los debates presentes desde hace algún tiempo en el campo psicopedagógico, a partir de los aportes de Filidoro (2004, 2008, 2016) proponen repensar las condiciones en las que se formulan y recortan los problemas, se construyen conceptualizaciones y se emplean procedimientos. En términos de Castorina (2017: 22) se trata de interpelar el sentido común que lleva a considerar naturales ciertas preguntas y enfoques de los problemas. El trabajo del psicopedagogo/a en las organizaciones tiene lugar en una trama social que constituye y a la vez lo constituye, y requiere de posicionamientos éticos y profesionales que pueden provenir de lo que el autor ha dado en llamar el marco epistémico de la escisión y el marco epistémico relacional (Castorina, 2017).

De la (una) necesidad del encuentro

En un contexto en donde la hiperespecialización de las disciplinas contribuye poco al diálogo y al trabajo interdisciplinario, la Facultad de Filosofía y Letras viene desarrollando un trabajo colectivo que tiene lugar

5 DSM (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) es el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales de la Asociación Americana de Psiquiatría (American Psychiatric Association, APA) y contiene descripciones, síntomas y otros criterios para diagnosticar trastornos mentales. DSM IV y DSM-5 son distintas versiones de dicho manual.

en el Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria (CIDAC) Barracas desde el año 2008. El Equipo de Educación y Psicopedagogía⁶ (coorganizador de estas Jornadas de Educación y Psicopedagogía) se sumó a los equipos de trabajo del CIDAC en el 2015 con la finalidad de contribuir en la promoción de prácticas inclusivas y del derecho a la educación de niñas/os, jóvenes y adultos, compartiendo “el principio de integralidad de las prácticas de extensión, investigación y docencia y la necesidad de enfatizar la agencia no solamente social, sino política y epistémica de los movimientos sociales, de los sectores populares y organizaciones con las que se plantea el trabajo”.⁷ Esta iniciativa intenta –a nuestro entender– recuperar “algo de lo que se alojaba” en el Proyecto de Extensión Universitaria de Isla Maciel.⁸

En el marco de estos debates se ha vuelto preciso discutir de qué modo la psicopedagogía en Ciencias de la Educación se articula en el contexto de una propuesta que piensa en la construcción de conocimiento colectivamente, con la comunidad y el territorio del que la universidad es parte constitutiva.

Es por ello que, en un esfuerzo por defender las incumbencias profesionales, y con ellas nuestro posicionamiento académico y profesional respecto de los procesos de enseñanza y aprendizaje, desde el año 2016 la comunidad de la carrera ha inaugurado un espacio de encuentro denominado *Jornada de Educación y Psicopedagogía* el cual pretende sostener con firmeza el principio de inclusión educativa y educación inclusiva.

6 Creado en 2015, dirigido por Norma Filidoro y Silvia Dubrovsky e integrado por Verónica Rusler, Carla Lanza, Susana Mantegazza, Barbara Pereyra, Corina Serra y Patricia Enright.

7 Cfr.: CIDAC, <<http://www.cidac.filo.uba.ar/presentacion/C3%B3n-0>>.

8 Fue un proyecto de extensión universitaria entre 1956 y 1966 integrado por diversas facultades de la UBA e interrumpido por el golpe de Estado.

La invitación es a tomar distancia del paradigma que delega únicamente en los sujetos la posibilidad de “adaptarse” a las imposiciones históricas, sociales y culturales de la escuela. Invitarnos a pensar la educación y trabajar desde el campo psicopedagógico en la contribución de condiciones históricas, sociales, políticas, culturales e institucionales de una escuela (“escuelas” en su sentido más amplio: desde nivel inicial hasta la universidad) que enseñe, forme y aloje a todos/as y a cada uno/a, a cualquiera –como nos invita Carlos Skliar–, para promover los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación ciudadana.

En momentos donde nos encontramos en diferentes contextos con situaciones de vulneración al derecho a la educación, donde sistemáticamente se juegan prácticas que excluyen, las prácticas educativas y psicopedagógicas nos interpelan para acompañar la singularidad de estos procesos y hacerlo a través de una mirada que dé cuenta de la complejidad, una mirada interdisciplinaria, en la que las instituciones se ubican en un lugar central.

Bibliografía

- Aizencang, N. y Bendersky, B. (2013). *Escuelas y prácticas inclusivas. Intervenciones psicoeducativas que posibilitan*. Buenos Aires, Manantial.
- Arata, N., Ayuso, M. L., Báez, J. y Díaz Villa, G. (2009). *La trama común. Memorias sobre la carrera de Ciencias de la Educación*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.
- Arzeno, M. E. (2004). De la construcción a la deconstrucción del obstáculo “psi” en el modo de pensar la práctica psicopedagógica. En *Pensar, aprender, subjetivar: de la psicopedagogía a las prácticas de pensamiento*. Buenos Aires, Grama.
- Butelman, I. (2006). La dimensión institucional de la escuela. En *Psicopedagogía Institucional*. Buenos Aires, Paidós.

- Carballeda, A. (2002). *La intervención en lo social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales*. Buenos Aires, Paidós.
- Castorina, J. A. (1989). Los obstáculos epistemológicos en la constitución de la psicopedagogía. En Castorina, J. A., Aisemberg, B., Dibar, C., Palau, C. y Colinaux, D. (eds.), *Problemas en psicología genética*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- _____. (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. (comp.), *Pensar las prácticas educativas y psicopedagógicas*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.
- Clas, M., Laborde, S. y Mantegazza, S. (2010). Enfoques en la formación psicopedagógica. Implicancias para las prácticas de intervención en el sistema educativo y en el sistema de salud. En *1º Congreso Psicopedagógico Regional "Psicopedagogía, Contextos y Aprendizaje"*. Rosario, Fundación del Gran Rosario - Universidad Nacional de San Martín.
- De Alba, A. (coord.). (1993). *El currículum universitario de cara al nuevo milenio*. México, UNAM - Universidad de Guadalajara, Secretaría de Desarrollo Social.
- Dubrovsky, S., Lanza, C., y Rusler, V. (2011). *Psicopedagogía en Ciencias de la Educación*. Ponencia presentada IV Jornadas Nacionales. Experiencias, debates e intercambios de Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación (AGCE), Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires, Argentina.
- Filidoro, N. (2004). Hacia una conceptualización de la práctica psicopedagógica. En *Psicopedagogía: conceptos y problemas*. Buenos Aires, Biblos.
- _____. (2008). *Diagnóstico Psicopedagógico. Los contenidos escolares*. La lectura. Ed. Biblos, Buenos Aires, Argentina.
- _____. (2012). La intervención psicopedagógica: hacer un alumno. En *Fenómenos psicóticos en niños. Estrategias de abordaje en el ámbito clínico-educativo*. Buenos Aires, Letra Viva. En línea: <<https://drive.google.com/file/d/0B08TA0IMbeOZbHVRaVVzUDhXWDQ/view>>.
- Filidoro, N., Enright, P. y Volando, L. (2016). *Prácticas Psicopedagógicas. Interrogantes desde/hacia la complejidad*. Buenos Aires, Biblos.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Madrid, De La Piqueta.
- Hiller, F. (2003). *Lo público, democrático y popular*. Buenos Aires, Noveduc.

Selvini Pallazzolli, M., Cirillo, S., D'ettore, L., Garbellini, M., Ghezzi, D., Lerma, M. *et al.* (2004). *El mago sin magia. Cómo cambiar la situación paradójica del psicólogo en la escuela*. Buenos aires, Paidós.

Ventura, A. C., Gagliardi, R. y Moscoloni, N. (2012). *Contexto histórico e institucionalização acadêmica da psicopedagogia na Argentina*. Rosario, Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE), CONICET/UNR.

Apertura

Trayectorias escolares. La potencia de un constructo para pensar los desafíos de la inclusión educativa

Flavia Terigi

Me propongo compartir con ustedes algunas ideas acerca de la potencia que tiene la perspectiva de las trayectorias escolares para analizar los procesos de inclusión educativa, planteados como objeto de trabajo en estas II Jornadas de Educación y Psicopedagogía. En las I Jornadas abrí mi presentación con una selección de frases que podrían estar precedidas por la carátula *la gente anda diciendo*.¹ La gente anda diciendo algunas cosas sobre las trayectorias que me hacen pensar que este concepto ha sido asimilado a otros, en particular el constructo “dificultad de aprendizaje”. Estas son algunas de las frases:

- » “Mejorar las trayectorias escolares en los distintos niveles del sistema”
- » “Trabajar para regularizar las trayectorias escolares”
- » “En esta jurisdicción hemos creado el Maestro de Trayectorias”²

1 *La gente anda diciendo* es una conocida página de la red social Facebook en la que se publican desde 2012 fragmentos de conversaciones que se escuchan por la calle, frases sueltas, a veces inconclusas, casi siempre fuera de contexto, en línea: <https://www.facebook.com/pg/LaGenteAndaDiciendo/about/?ref=page_internal> (Fecha de consulta: 22-11-2017).

2 Esta frase se añadió en las II Jornadas.

“En esta escuela tenemos seis alumnos con trayectorias”

En aquel momento hice una consideración acerca del funcionamiento estelar de algunos conceptos en el campo educativo (Terigi, 2017). Me preguntaba si al concepto *trayectorias escolares* le habría sucedido algo de lo estelar: ocupó el espacio público del discurso, y apareció múltiplemente citado en producciones que lo alejaron de su sentido primero, de las razones por las cuales, pese a la disponibilidad de otros conceptos en el campo educativo, algunos investigadores decidimos incorporar a nuestras reflexiones este constructo relativamente nuevo.³ El propósito de este trabajo es ubicar cómo llegamos algunos de nosotros a ocuparnos de las trayectorias escolares y hacer un despliegue ordenado de la potencia de este concepto para la comprensión de las condiciones de producción del aprendizaje escolar, comprensión indispensable cuando se aborda el problema de la inclusión educativa.

De la preocupación por el fracaso escolar a la perspectiva de las trayectorias escolares

Tuve la fortuna de formar parte de una de las primeras –si es que no la primera– generaciones de estudiantes –primero– y graduados –después– de la Universidad de Buenos Aires que nos vimos beneficiados por la apertura del programa de becas de investigación.⁴ El programa me dio la oportunidad de formarme muy tempranamente en

3 En un relevamiento que realizamos sobre investigaciones en educación secundaria (Terigi, Brisoli y da Silva, 2017), encontramos numerosos proyectos de investigación, publicaciones y tesis de posgrado que se ubican en el campo de los estudios de trayectorias. Es decir que estamos hablando de un constructo que va cobrando volumen en la investigación.

4 Programa de becas de investigación para estudiantes y graduados de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires.

la investigación. Por entonces mi preocupación era comprender y, de ser posible, contribuir a conceptualizar de otro modo el denominado “fracaso escolar”; pensaba que había un problema en los modos usuales de conceptualización. Tras escuchar la apertura de esta II Jornada,⁵ se me ocurre que hay algo de estas búsquedas que hoy nos han traído las expositoras que quedó interrumpido y que algunos de nosotros, sin saber mucho de esa historia, lo retomamos por entonces.

El tema del fracaso escolar era una preocupación importante en la carrera de Ciencias de la Educación cuando yo me formé y tomaba un lugar protagónico en lo que en aquel momento se denominaba la “agenda psicoeducativa”. En aquellos años, con un colega que también es profesor de esta casa, Ricardo Baquero,⁶ escribimos un trabajo que se tituló: *En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar* (Baquero y Terigi, 1996), en el que analizamos un problema del campo psicoeducativo: el problema de la unidad de análisis para estudiar los procesos de aprendizaje. En ese trabajo argumentamos enfáticamente –tomando algunas referencias ya muy clásicas, como *Ensayos sobre la escuela* (Trilla, 1985)– sobre la especificidad del aprendizaje escolar e insistimos en que esa especificidad tenía que ser considerada en la adopción de unidades de análisis en la investigación.

Desde entonces, desde aquel artículo con Ricardo, trabajo para incorporar una dimensión institucional al estudio del aprendizaje; no en la perspectiva del análisis institucional (que realiza otros aportes en los que no soy especialista), sino en la consideración de las condiciones institucionales de la

5 Espacio de Recuperación de la Memoria a cargo de Delia Lerner y Nilda Vainstein.

6 Profesor titular de Psicología Educacional de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

escolarización, en la perspectiva del análisis sociohistórico del proceso de conformación de lo que en el trabajo de 1996 llamábamos *determinantes duros de la escolarización*. Lo que queríamos expresar con esa categoría es que el aprendizaje escolar se produce en unas condiciones determinadas y que estas condiciones no son el marco en el que se despliegan de manera relativamente indiferente unos procesos de aprendizaje, sino que son productivas respecto del modo en que esos aprendizajes tienen lugar, respecto de lo que puede ocurrir cuando los chicos y las chicas aprenden en contexto escolar.

Para tratar de comprender mejor estos procesos, fui incorporando cada vez más la dimensión temporal y eso me llevó –por vías que ahora sería muy largo de reconstruir– hacia la consideración del concepto *trayectoria*, un concepto que encontré en otro campo, concretamente en ciertas producciones de la sociología francesa. La potencia que le encontré a este concepto es que nos permite plantear una mirada sobre el aprendizaje escolar y sobre los recorridos que los sujetos realizan en el sistema escolar que pone en relación dos niveles de análisis que por entonces estaban escindidos en las ciencias de la educación en dos campos de investigación muy distintos: las condiciones estructurales y las biografías de los sujetos. El enlace entre las condiciones estructurales y las biografías de los sujetos se plantea en la perspectiva de las trayectorias a través de la incorporación de las condiciones institucionales al análisis. Esta perspectiva pone a jugar las condiciones institucionales en el análisis de los procesos de los que se trate⁷

7 El concepto emerge en estudios de trayectorias laborales que trataban de romper la explicación de las trayectorias laborales solo por condiciones de los sujetos –la creatividad, las disposiciones personales, la formación específica– o por condiciones estrictamente estructurales –las reglas del mercado–. Lo que se mostraba es que, cuando se estudian localmente los procesos de desarrollo de las trayectorias laborales, no se puede construir una explicación completa si no se analizan las condiciones institucionales en las cuales ocurría la incorporación al trabajo.

y permite romper con dos modelos explicativos: un enfoque que podríamos llamar más propio del determinismo social, marcos teóricos que priorizan la explicación del aprendizaje a partir de las estructuras sociales (que, por ejemplo, explican el fracaso escolar a partir de fenómenos estructurales expresados en variables como los niveles de ingreso); y marcos subjetivistas, que priorizan la explicación a partir de decisiones de los sujetos o inclusive de atributos individuales. Entre esos enfoques estábamos en una tensión que la perspectiva de las trayectorias nos permitía resolver de otro modo.

Desde entonces venimos trabajando en tres niveles de análisis. Del lado de las condiciones denominadas *estructurales*, encontramos estudios muy clásicos sobre condiciones socioeconómicas de las familias, nivel educativo alcanzado por los padres o responsables de la crianza de los niños y las niñas, y otros factores que deliberadamente entrecomillo como “extraescolares” porque, después de un siglo y medio de desarrollo del sistema escolar, ni las condiciones socioeconómicas de las familias ni el nivel educativo de los padres son ajenos a la producción del propio sistema escolar. Del lado de las condiciones llamadas *subjetivas*, encontramos estudios también clásicos sobre el interés, la motivación, inclusive la (sobre)edad que hoy, afortunadamente, es reconceptualizada como una producción del sistema.⁸

Este tipo de investigaciones, las primeras y las segundas, usualmente no dialogaron entre sí, por lo menos en las oportunidades de formación que tuve; mi problema era que las condiciones que iluminaban unas y otras tenían

8 Lo que sucedió con la categoría (sobre)edad es interesante: fue posible moverla del lugar de descripción de un atributo del sujeto (“Fulanito *tiene* sobreedad”) y ponerla en el funcionamiento relacional que tiene con la expectativa que tiene el sistema escolar acerca de la edad que suponen *deberían* tener los sujetos en determinado momento de su recorrido escolar.

un punto de contacto en el sujeto y dejaban de lado un terreno propiamente escolar que había que explorar. La vía de exploración que encontré fue incorporar al análisis las condiciones que llamamos *institucionales*, entendiendo que el sistema institucional del que estamos hablando es el sistema escolar. En ese sentido, hablamos de prácticas y saberes que parecen esperar lo mismo, de la misma manera y al mismo tiempo, de todos los alumnos y de todas las alumnas; hablamos también de una serie de transiciones, de cambios, previstos en el diseño teórico de las trayectorias escolares y que introducen discontinuidad en el recorrido escolar. El primer trabajo de investigación conjunto que realizamos con Baquero se ocupó del pasaje del nivel primario al nivel secundario; de esos estudios surgió el desarrollo conceptual del régimen académico, un esfuerzo de mirar en ese régimen las condiciones que propone la escuela para esta instancia de pasaje en las trayectorias (Baquero, Terigi, Toscano, Briscioli y Sburlatti, 2009). En fin, lo que quiero traer aquí y compartir con ustedes es que la perspectiva de las trayectorias nos permitió aprender a interrogar, a formular preguntas sobre las condiciones pedagógicas que convierten en factor de riesgo unos supuestos atributos de los sujetos. Esto es lo que para nosotros estaba en el foco del problema del fracaso escolar y en el modo en que estaba incorporado a la agenda psicoeducativa.

La escolarización universal y sus condiciones pedagógicas

De modo que asumir la perspectiva de las trayectorias implica analizar las condiciones institucionales de la escolarización. Para interrogar estas condiciones debemos

comenzar por el gran principio de la escolarización universal que es el *principio de homogeneización*. En un trabajo reciente (Terigi, 2015) analicé un triple funcionamiento de la homogeneización:

- » como meta o efecto del trabajo escolar
- » como rasgo sustantivo del método de instrucción
- » como condición para la eficacia del método

He aquí el gran problema que afronta el sistema escolar. Vale la pena recordar que su conformación como sistema institucional es anterior a todo lo que sabemos hoy en día sobre el aprendizaje, sobre el desarrollo, sobre los niños, sobre las niñas, sobre las infancias y las adolescencias... el sistema escolar es inclusive anterior al conductismo. Ha cambiado razonablemente muchos de sus aspectos más capilares, pero sus aspectos estructurales no, y responden a esta lógica homogeneizadora. Contamos con numerosos conceptos del campo de la pedagogía que nos permiten hacer un análisis crítico sobre la homogeneización en el sistema escolar, pero el sistema institucional funciona con una lógica homogeneizadora que no se desmonta por nuestra crítica. Entonces, presentaré una serie de reflexiones acerca de los límites que enfrentan nuestros esfuerzos de inclusión educativa en la medida en que el dispositivo homogeneizador está instalado, consolidado y se reproduce por múltiples vías.

Afirmé que la escuela propone una serie de prácticas sostenidas en una serie de saberes que esperan lo mismo, de la misma manera y al mismo tiempo de todos los alumnos y de todas las alumnas. Este es el problema que nosotros tenemos que comprender y contribuir a desarmar. Para eso necesitamos tratar tres conceptos que sostienen el argumento:

- » aprendizaje monocrónico

- » repitencia como única forma de reagrupamiento
- » saber pedagógico por defecto

Me detendré en cada uno de estos conceptos y luego retomaré nuevamente la cuestión de las trayectorias.

Comencemos por el *aprendizaje monocrónico* (Terigi, 2010b). ¿De qué hablamos cuando hablamos de aprendizaje monocrónico? De una idea que sostiene la organización escolar, la organización de la escuela graduada, clasificada por edades, en la que a cada sección escolar le corresponde un monogrado. Hablamos de esa organización escolar que descansa sobre la idea de una secuencia única de aprendizaje para todos los que integran un grupo-clase (para un monogrado), sostenida a lo largo del tiempo, de modo tal que, al final de un proceso prolongado de enseñanza, el grupo de alumnos/as haya aprendido las mismas cosas. Puede haber un más o un menos en lo que se aprende, pero hay una suerte de estándar sobre lo que esperamos que los alumnos y las alumnas aprendan en este contexto.

Ahora bien, los agrupamientos por edad –que son la base organizacional de la escuela, desde la escuela primaria en adelante– descansaban sobre una hipótesis (hoy insostenible) según la cual los sujetos de una misma edad serían parecidos en sus niveles de desarrollo y en sus aprendizajes previos, es decir, en aquello con lo que llegaban a la escuela. Para contrastar esta hipótesis, presentaremos algunas fotos de producciones realizadas por niños y niñas que estaban comenzando la escuela primaria en distintos contextos de nuestro país en respuesta a un dictado que les hacíamos en algún momento del primer mes de su primer grado (Sirotzky y Terigi, 2013; Terigi, 2013).



Producciones de niños y niñas en el primer mes de primer grado de nivel primario en una tarea de escritura de una lista al dictado.

Como queda ilustrado, no hay homogeneidad de partida con el criterio de agrupamiento por edades. Pero ese es el criterio histórico y consolidado de la organización escolar: el agrupamiento cronológico en el punto de partida, a partir del cual toda esta variedad que aparece en las producciones infantiles empieza a ser homogeneizada por el modo escolar de dar tratamiento a la diversidad. Cuando hablamos de las dificultades de la escuela para trabajar con la diversidad, hablamos precisamente de esto. A esta altura del desarrollo del conocimiento psicológico y educativo, conocemos los muy diferentes posicionamientos de los niños y las niñas que empiezan la escuela primaria respecto de unas tareas de escritura que involucran letras y números, por lo que la edad no garantiza casi nada; pero la escuela

nos ha quedado organizada por edades de inicio. Sabemos (estas producciones lo ilustran) que hay aprendizajes producidos en la crianza que diferencian en mucho la manera en que los chicos llegan a la escuela y que, además, constituyen para ciertos grupos una suerte de ventaja comparativa a la hora de incluirse en la escuela; con el agravante de que, en el marco del tratamiento homogeneizador, la ventaja comparativa de esos grupos se va convirtiendo poco a poco en el estándar con el que se mira a los chicos que entran a la escuela. Hoy en día puede escucharse a una maestra de primer grado decir: *“Lo que pasa es que llegan a primer grado sin saber nada de la escritura”*. Se escucha y se dice esto como la descripción de un déficit del sujeto. Por las grandes diferencias en el grado en que los sujetos se apropian de los dos grandes sistemas de representación que se les presentan en el inicio de la escolaridad primaria, la ventaja comparativa para algunos sujetos se termina convirtiendo en el estándar al que deberían responder todos, de modo tal que los que no tienen esta ventaja comparativa son insistentemente mirados como sujetos con alguna clase de déficit.

Decíamos que, tal como están ordenadas, las prácticas escolares habituales suponen en los sujetos ciertos prerrequisitos; a partir de ahí, lo que sigue es “lo mismo, a todos, al mismo tiempo”. En ese modo de razonar, si todos cumplen con los prerrequisitos, y lo que sigue es “lo mismo a todos al mismo tiempo”, tiene que producirse “lo mismo”, es decir, el resultado esperado es que los sujetos habrán aprendido las mismas cosas. Pero sucede que no están todos en un único punto de partida y, debido a ello, tampoco ocurre que “lo mismo al mismo tiempo” sea significado de modos similares por los sujetos. Bajo esas condiciones, es improbable que el resultado sea “lo mismo”. Rápidamente se desfasan los aprendizajes: algunos chicos avanzan mucho, otros experimentan dificultades para lograr los aprendizajes en el ritmo

y de la forma en que la escuela lo espera. El sistema tiene una respuesta para esto que es reagrupar: a fin del ciclo lectivo, a comienzos del ciclo siguiente, con algún período de gracia según algunos ajustes normativos,⁹ lo que se hace es reagrupar a los sujetos que no llevan el ritmo que espera la escuela, y reasignarlos a un nuevo grupo que va a empezar a hacer lo mismo, al mismo tiempo, al año siguiente. Eso se llama *repitencia*, y es *la única forma de reagrupamiento que ha institucionalizado el sistema* para toda la población escolar.¹⁰ La decisión que se toma respecto del sujeto reagrupado por repitencia es una decisión en bloque: promover o no promover. No se analiza qué aprendió a fin de generar una propuesta para que pueda seguir aprendiendo (si repite, repite hasta lo que aprendió), no se analiza qué no aprendió y a qué se debe, para generar una propuesta que le permita aprenderlo. Es una decisión formal que no considera la continuidad de los aprendizajes de los sujetos: ni la de los que logró, ni la de los que no logró.

Finalmente, planteamos la categoría *saber pedagógico por defecto* (Terigi, 2010a), una categoría que nos permite entender por qué, aun cuando cambian algunas condiciones organizacionales en las escuelas, las prácticas tienden a reproducir lo que es propio del funcionamiento de la enseñanza en las condiciones clásicas del sistema escolar.

En el campo de las tecnologías, las opciones por defecto son aquellas con las que trabaja un dispositivo si nosotros

9 Nos referimos a las promociones diferidas, como las que habilita la Resolución 174/ 2012 del Consejo Federal de Educación.

10 La lógica de la repitencia, siempre problemática, es especialmente incongruente en el régimen académico de la escuela secundaria. En ese régimen, un alumno que cursa doce materias y aprueba nueve, por las tres que no aprobó debe recursar las doce. No tiene sentido. Tampoco tiene sentido que, si aprobó once, pero no aprobó una, por ejemplo, no aprobó Matemática, pasa de año y es puesto a cursar la Matemática del año siguiente, cuando alguien evaluó que no había aprendido los contenidos de la Matemática precedente.

no escogemos de manera deliberada una opción diferente. Escoger una opción diferente requiere tres cosas que frecuentemente no tenemos: tiempo, trabajo, conocimiento. Cuando no alcanza el conocimiento, cuando no alcanza el tiempo, cuando no se puede desplegar el trabajo que se requiere para cambiar la configuración por defecto, nos vamos entregando a las opciones con las que trabaja el sistema. El uso metafórico de la categoría¹¹ nos permite entender lo difícil que es ir en un sentido diferente del modo en que funcionan las cosas en la particular organización de las prácticas que nos propone el sistema escolar.

Lo otro que sucede con las configuraciones por defecto es que el agregado colectivo de las opciones que nosotros no tomamos individualmente, todas las veces en que decidimos seguir la configuración recomendada, convierte al funcionamiento por defecto en el uso cada vez más extendido y contribuye a fortalecer así un modo social de entender el sistema. Así, en el caso del sistema escolar, sucede con la repitencia: cuesta mucho imaginar una escuela sin repitencia. Una escuela sin repitencia es una escuela sospechada; el sistema ha funcionado históricamente con la repitencia y suele suceder que a quienes les ha ido bien en ese funcionamiento sospechan de propuestas diferentes.

Por cierto, me interesa señalar que las opciones por defecto en general no sacan todo el provecho posible de las cualidades que el sistema puede tener ni del dispositivo tecnológico, siguiendo con la metáfora de la escuela. La escuela tiene unas potencialidades que el funcionamiento por defecto no aprovecha. Por ejemplo: la escuela agrupa gente, lo cual podría dar lugar a situaciones interesantes en términos de aprendizaje colaborativo y ayuda entre pares. Pero esa misma escuela que agrupa tiene una mirada muy

11 La metáfora se presenta con amplitud en Terigi, 2010a, aquí se retoman los aspectos centrales.

precisa sobre los ritmos individuales, sobre los aprendizajes individuales y, entonces, como señala Mercer (1997) –un estudioso de las interacciones en sala de clase–, tendemos a sospechar de aquellos aprendizajes que no logramos que los alumnos demuestren a título personal. Si no logran mostrar en algún momento que ellos saben individualmente que dominan un cierto conocimiento, queda una duda.

Estamos hablando del “por defecto”. No desconozco que, en muchas escuelas, en todos los niveles del sistema tienen lugar esfuerzos muy importantes para hacer las cosas de otra manera. Pero en la gran escala lo que se impone es el por defecto, y el por defecto es “lo mismo, a todos, al mismo tiempo”.

Este saber pedagógico por defecto apoya el funcionamiento estándar del sistema y hay que decir, en favor de los defensores del saber por defecto, que este funcionamiento, a lo largo de las décadas, ha permitido organizar la población escolar según una cierta economía de esfuerzos. Pero esta economía de esfuerzos tiene un impacto muy serio sobre las oportunidades educativas de las personas, porque el funcionamiento estándar genera graves dificultades en tanto los alumnos y las alumnas no responden a las expectativas generadas por esta definición por defecto. Se dice que a la escuela primaria argentina le tomó aproximadamente unas seis décadas universalizarse y, si analizamos lo que sucede con la educación secundaria argentina, ya llevamos un cuarto de siglo de obligatoriedad escolar sin lograrlo. En numerosas entrevistas que hemos hecho con niñas y niños, y sobre todo con adolescentes, en las escuelas, ha sido muy claro que, desde el punto de vista del sujeto, esta historia del sistema aparece como una historia contada en primera persona a título de fracaso. “*Yo no me adapté*”, “*No me puse las pilas*”; aparece una autoresponsabilización por lo que sucede. Cuando se lo mira con la mirada con la que lo podemos

analizar nosotros, el problema que los sujetos consideran a título individual se relaciona con condiciones del sistema.¹²

Cuando cambia el modelo organizacional

El aprendizaje monocrónico, el saber por defecto que lo sostiene, la estrategia institucional de la repitencia como única forma de agrupamiento son estructurantes del modo en que se desarrolla en las escuelas la tarea de enseñar y, por lo tanto, del modo en que se ofrecen oportunidades para aprender.

Durante algún tiempo, hemos sostenido cierta confianza en que el cambio en las formas de organización escolar produciría necesariamente cambios en el modo de desarrollar el trabajo de enseñar. Lo que me reveló la investigación que desarrollamos en plurigrados rurales (*cf.* Terigi, 2010c) es que el saber profesional docente está estructurado para el aula monogrado y que vencer esa lógica es un desafío muy difícil de asumir. En el aula estándar, que es la unidad básica del sistema escolar, un maestro o un profesor desarrollan un programa unificado de aprendizajes con un grupo que cursa un mismo grado de la escolaridad y que hace lo mismo de principio a fin del ciclo lectivo; para ese modo de organizar las poblaciones se generó, decantó –los historiadores de la educación hacen muchos aportes acerca

12 En una tesis doctoral recientemente defendida, Felipe Stevenazzi Alén propuso, siguiendo la metáfora informática, que el sistema educativo hoy se encuentra funcionando en "modo a prueba de fallos"; es decir, no está funcionando normalmente, tiene problemas serios, pero logra adaptarse a un funcionamiento de mínima que le permita continuar. No tiene la capacidad de reelaborar su forma para operar en otro sentido, el único movimiento posible parece ser convivir con el problema, buscando mitigarlo a través de programas que no logran dar solución a los problemas, por lo cual se siguen acumulando un conjunto de dificultades en relación con hacer efectivo el ejercicio pleno del derecho a la educación que la escuela debiera garantizar (Stevenazzi Alén, 2017).

de cómo ocurrió— un cierto modelo pedagógico que es la enseñanza graduada y simultánea, con una cronología de aprendizajes unificada. Cuando cambia el modelo organizacional, por ejemplo, cuando un maestro o una maestra van a trabajar a un plurigrado, cuando un profesor o una profesora de educación secundaria deben desarrollar una clase de apoyo, se abre una pregunta.

Si la pregunta no se asume o no se responde, lo que ocurre es la extensión del saber pedagógico por defecto a un modelo organizacional que en principio estaba pensado para que sucedieran otras cosas. No se trata —y quiero ser clara con esto— de hacer responsables a los docentes de encontrar la respuesta a una pregunta que es sistémica. En un país donde doce mil maestros trabajan en plurigrado, esperar que los doce mil, cada uno por las suyas, le encuentre la vuelta al asunto, es una irresponsabilidad. Hablo en términos políticos; por ejemplo, de un sistema formador que sigue formando por defecto para el aula monogrado.

La situación en la formación docente es muy curiosa porque las materias que podríamos llamar generales, las materias pedagógicas, las materias históricas, las materias políticas, son fuertemente críticas respecto del modo en que históricamente se configuró la escuela. Pero cuando se llega al desarrollo de las prácticas, lo más frecuente es que se reproduzca el modelo de trabajo del aula monogrado. Entonces no debería sorprendernos que, ubicados los maestros y profesores en otros contextos de aprendizaje, ese modelo se replique.

Cuando nuestras reflexiones macropolíticas sobre el sistema escolar nos llevan a proponer cambios en la organización escolar, esos cambios requieren también aportes en lo que tiene que ver con la propuesta de trabajo; y la propuesta de trabajo descansa en conocimiento pedagógico, descansa en producción didáctica, y si eso no se asume desde el

propio nivel de la política educativa, lo que estamos haciendo es una transferencia de responsabilidades. No estoy hablando de un control de los métodos de enseñanza por parte del Estado, sino de no presuponer que el conocimiento profesional docente prepara a la gente para trabajar en las más variadas condiciones organizacionales, porque eso no es lo que sucede en el sistema formador.

En fin, nosotros podemos cambiar en una escuela, en un programa, en una provincia, en un país, el modelo organizacional. Podemos pretender hacerlo con estrategias macropolíticas, pero tenemos que saber que el cambio del modelo organizacional trae consigo un requerimiento de producción de saber específico, de saber profesional para que maestros y profesores puedan trabajar en esas nuevas condiciones.

Conocimiento profesional docente y trayectorias de los sujetos

Si reconocemos que no todos aprenden lo mismo al mismo tiempo, si queremos sostener que lograr aprendizajes equivalentes no es lo mismo que proponer los mismos recorridos para todos, si podemos superar la idea de que la única forma de reagrupar sujetos según los ritmos del aprendizaje es hacer que algunos repitan, si vemos el problema y algo de la respuesta supone un cambio en el modelo organizacional, tenemos que tener en cuenta que estamos solicitando a los docentes que trabajan en este contexto de cambio organizacional que generen un proyecto de enseñanza que abarque distintas posibilidades de aprendizaje, que les estamos proponiendo una organización alternativa que discute la lógica anualizada del sistema escolar, y que esto trae consigo la necesidad de contar con conocimientos

profesionales. Porque de lo contrario, es muy difícil dar una respuesta de enseñanza acorde a lo que permitiría el cambio organizacional; semejante respuesta requiere un marco institucional de acompañamiento profesional.

Un punto significativo de ese acompañamiento tiene que ver con cómo enriquecer las miradas de los docentes (maestros, profesores) acerca de los procesos de aprendizaje de los sujetos que participan de la experiencia escolar en calidad de alumnos. Para el sujeto, alumno o estudiante, su aprendizaje, su posibilidad de comprender, su posibilidad de aprovechar lo que se le ofrece en la escuela, depende mucho de la comprensión del docente sobre sus aprendizajes y de la intervención que el docente pueda desarrollar ante sus producciones.

Lo que llamamos fracaso escolar, las dificultades de aprendizaje, los problemas de adaptación (como quiera que vengan nombradas las situaciones cuando se habla de los chicos que no aprenden en los ritmos y de las formas en que la escuela lo espera) analizados como efectos de un sistema de actividad (Terigi, 2009), se define en numerosas instancias capilares, en eventos evaluativos en los que un maestro o un profesor deciden, con los criterios profesionales con los que pueden analizar lo que está sucediendo, que un alumno o que una alumna no aprende o que no lo hace en los ritmos y de la forma en que lo esperan. Esto llama nuestra atención sobre cómo el conocimiento profesional docente necesita ser enriquecido, necesita ser fortalecido, con miradas que permitan entender la producción de los sujetos, lo que el sujeto sabe acerca de lo que le demanda la tarea, y construir el punto en el cual una intervención adecuada del docente podría ayudar a que el conocimiento avance o se reformule.

Una vez más, no se trata de que un maestro o una maestra deba resolver esto individualmente: son efectos de un

sistema de actividad y, en tal sentido, más que trabajar sobre el sujeto, en este caso sobre el sujeto docente, hay que insistir en trabajar sobre el sistema. No estaría bien responsabilizar a maestros y profesores de unas respuestas que no forman parte del acervo profesional. Deberíamos discutir bajo qué condiciones una mirada atenta a los procesos de aprendizaje se puede incorporar al modo en que maestros y profesores se relacionan con los chicos en la escuela, con las actividades que les proponen y con las producciones que los sujetos realizan.

El acento en las condiciones institucionales y el peligro de la abstracción de las otras condiciones (en especial estructurales)

Hemos planteado que la perspectiva de las trayectorias escolares aporta al estudio de los procesos de inclusión escolar un tipo de análisis que se propone superar la reducción de los problemas a las condiciones estructurales o a las condiciones subjetivas, mediante la incorporación al análisis de las condiciones institucionales del sistema escolar. En la clase de análisis que hemos propuesto, condiciones educativas como el agrupamiento por edades, la monocronía, la reducción de toda forma de reagrupamiento a la repetencia de cursos escolares completos, el saber pedagógico por defecto, han sido presentadas para poder abrir la consideración del modo en que intervienen en la producción de fenómenos como el fracaso escolar, las dificultades de aprendizaje o los problemas de adaptación.

Si para algo sirve todo lo producido a partir de la perspectiva de las trayectorias, si para algo sirve la mirada sobre las condiciones institucionales al analizar el aprendizaje escolar, es para propiciar el desetiquetamiento: para

quitar las innumerables etiquetas que de manera prolífica se vuelcan sobre los niños y adolescentes que no aprenden en los ritmos y de la forma en que la escuela supone que deberían hacerlo. Una mirada analítica como la que proponemos considera cualquier definición de riesgo educativo, de dificultad de aprendizaje, de problema de adaptación, como transitoria y relativa a los medios que somos capaces de proponer para que los chicos puedan aprender; subraya la necesidad de operacionalizarla e intentar responder a la pregunta de qué es lo específicamente escolar que contribuye a producir la situación que es leída como riesgo, dificultad o problema de adaptación. En términos de McDermott,

Obsérvese que no negamos que, por la razón que sea, algunos niños aprenden más lentamente que los otros o de una manera diferente. Se trata solo de que, sin los arreglos sociales que atribuyen importancia a los ritmos diferenciales de aprendizaje, la discapacidad de aprendizaje no existiría. (2001: 295)

Maestros, profesores, profesionales de los equipos de apoyo y orientación, trabajan en un sistema cuya lógica sigue produciendo candidatos a programas de inclusión educativa;¹³ cuando la solución al problema empieza a acercarse al tamaño de la respuesta estándar, el análisis tiene que revertir sobre el sistema.

De todos modos, nos interesa desautorizar la posibilidad de que la insistencia en instalar la reflexión sobre las condiciones institucionales en la producción de trayectorias escolares sea funcional a la omisión en el análisis y, en especial, en las políticas educativas, de las condiciones

13 Esperamos que se comprenda que de este modo irónico estamos afirmando que produce exclusiones.

estructurales. Nos preocupa que el esfuerzo para mirarlo específicamente escolar acabe contribuyendo, sin quererlo, a que la mirada se vuelque exclusivamente sobre la escuela y se olviden las condiciones estructurales que operan sobre las oportunidades para aprender. Entonces, retomando aquella metáfora que usaba Saviani (1987) sobre la curvatura de la vara,¹⁴ me pregunto si no habrá que curvar la vara para que se vuelva a recordar que los fenómenos de exclusión no son producidos únicamente por las condiciones propias de la escolarización. Por esto, quiero cerrar recordando que la exclusión educativa es un proceso que responde a múltiples causas, y que se requiere una intersectorialidad muy precisa para poder intervenir en aquellas situaciones en las que la vulneración del derecho a la educación es la consecuencia de la vulneración de muchos otros derechos.

Bibliografía

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.

Baquero, R., Terigi, F., Toscano, A. G., Briscioli, B., Sburlatti, S. (2009). Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el Área Metropolitana Buenos Aires. En *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Monográfico *Abandono y Deserción en la Educación Iberoamericana*. Volumen 7, núm. 4, pp. 292-319.

14 Saviani proponía por entonces que la pedagogía de la Escuela Nueva se había vuelto depositaria de todas las valoraciones positivas y que la pedagogía tradicional era unánimemente depositaria de las miradas críticas; con su trabajo reivindicativo de ciertos aspectos de la pedagogía tradicional y crítico de ciertos aspectos de la Escuela Nueva consideraba haber contribuido a curvar la vara, no para dejarla del lado de la pedagogía tradicional, sino para afirmar la valoración de los contenidos en una pedagogía verdaderamente revolucionaria, al servicio de la lucha contra la recomposición de los mecanismos de la hegemonía identificados en las propuestas burguesas.

- McDermott, Ray P. (2001). La adquisición de un niño por una discapacidad de aprendizaje. En Chaiklin, Seth y Lave, Jean (comps.), *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona, Paidós.
- Saviani, D. (1987). Escuela y democracia o la teoría de la curvatura de la vara. En *Revista Argentina de Educación*, año 5, núm. 8, pp. 9-24.
- Sirotzky, L. y Terigi, F. (marzo, 2013). El aprendizaje en los plurigrados rurales: estudio sobre los conocimientos numéricos en los grados iniciales de la escolarización. Trabajo presentado en V Congreso Argentino y Latinoamericano de Antropología Rural *La educación en contextos rurales: transformaciones productivas, conocimiento y demandas sociales*, grupo de trabajo núm. 7. Santa Rosa, La Pampa.
- Stevenazzi Alén, F. (2017). *Alteraciones a la forma escolar y producción de política educativa desde el cotidiano. Experimentación pedagógica en la escuela 321 de Unidad Casavalle. Montevideo, Uruguay*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Entre Ríos. Concepción del Uruguay, Argentina.
- Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. En *Revista Iberoamericana de Educación*, Escuela y fracaso: hipótesis y circunstancias, núm. 50, pp. 23-39. Madrid.
- Terigi, F. (2010a). Docencia y saber pedagógico-didáctico. En *El Monitor de la educación, Dossier Ser docentes hoy*, núm. 25, pp. 35-38. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina.
- Terigi, F. (2010b). El saber pedagógico frente a la crisis de la monocronía. En Frigerio, G. y Diker, G. (comps.), *Educar: saberes alterados*, pp. 99-110. Buenos Aires, Del Estante.
- Terigi, F. (2010c). La invención del hacer. Estudio cualitativo sobre la organización de la enseñanza en plurigrados de las escuelas primarias rurales. En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, año XVII, núm. 2, pp. 75-88.
- Terigi, F. (2013). El aprendizaje del sistema de numeración en el contexto didáctico del plurigrado. Estudio de la adquisición del sistema de numeración en niños y niñas que inician su escolaridad primaria en secciones múltiples en escuelas rurales argentinas. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid. Madrid, España.

- Terigi, F. (2015). *Fundamentos político-pedagógicos. La alfabetización inicial en la unidad pedagógica. Módulo del Postítulo: La Alfabetización en la Unidad Pedagógica*. Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación – Universidades por la Unidad Pedagógica.
- Terigi, F. (2017). Trayectorias escolares: aportes para el análisis de la escolarización secundaria. En Filidoro, N., Dubrovsky, S., Rusler, V., Lanza, C., Mantegazza, S., Pereyra, B. y Serra, C. (comps.), *Pensar las prácticas educativas y psicopedagógicas*. I Jornadas de Educación y Psicopedagogía, pp. 87-101. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Terigi, F., Briscioli, B., da Silva, L. (mayo, 2017). *Relevamiento de investigaciones producidas sobre "trayectorias escolares" en educación secundaria (Argentina, 2003-2015)*. Trabajo presentado en IV Reunión Nacional sobre Investigaciones en Educación Secundaria RIES IV de Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Buenos Aires, Argentina.
- Trilla Bernet, J. (1985). *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*. Barcelona, Laertes.

Mesa de trabajo: Pensar la clínica

Coordinadora Patricia Klin

De la categorización de “la inteligencia” a la interpretación de la modalidad de producción de conocimientos

Gustavo Cantú

Introducción

El diagnóstico es un proceso que tiene una carga muy particular porque proviene del discurso médico, y en ese sentido se entiende tradicionalmente a partir de un modo clasificatorio. Esto implica atribuir al sujeto una categorización que lo incluye como un caso particular de una clase general. De ese modo, las diferencias quedan definidas como simples déficits. Sin embargo, hay otros modos de diagnosticar que no se centran en lo que el sujeto tiene en común con otros, sino en la comprensión de sus modalidades propias de funcionamiento y no concibe las diferencias como déficits, sino como singularidades. No se trata, entonces, para nosotros de ubicar al sujeto en relación con un parámetro que le es exterior (normas, tablas, baremos, expectativas escolares o sociales), sino de comprender sus formas de funcionamiento psíquico y sus modos de producción simbólica singulares.

Sabemos que las metáforas nos permiten decir, pensar y hacer ciertas cosas (Lizcano, 2006). Y también nos impiden

decir, pensar y hacer ciertas otras. “Medir” la inteligencia es una gran metáfora. “La inteligencia” en sí misma, como concepto, es otra. Podemos preguntarnos entonces: ¿Qué decimos cuando hablamos de “medir” “la inteligencia”? ¿A qué supuestos responden esos conceptos? ¿En qué sistema de pensamiento son consistentes?

Trataremos de organizar estos supuestos, que remiten a algunas categorías centrales del pensamiento; mejor dicho, de cierta forma de pensamiento que se considera a sí misma como la única válida en términos científicos.

Categorización

Cuando se habla de medir la inteligencia, se está suponiendo que existen clases naturales, independientes del proceso de categorización. Al decir que un sujeto “tiene” cierta forma o cantidad de inteligencia o que “es inteligente”, se está postulando que es un caso particular de una categoría o clase general: la de los sujetos “inteligentes” o con una propiedad común: el “tener x ‘cantidad’ de inteligencia”.

Tal es el efecto de la teoría clásica de las categorías (Najmanovich, 1998): la relación de conocimiento se concibe como independiente de los marcos culturales y lingüísticos. Se postula que esta clase tiene límites definidos y precisos, y que constituye un objeto del mundo independientemente del observador.

La categoría se supone uniforme internamente: todos los sujetos que pertenecen a esa categoría son considerados solo como casos particulares de la misma. Lo particular, como su nombre lo indica, es considerado en tanto parte de algo. En este caso, en tanto miembro de una clase. Y en tanto que tal es cognoscible.

Es por eso que, desde esa forma de pensamiento, con el solo diagnóstico categorial de inteligencia, se postula que sería posible anticipar, por ejemplo, las dificultades que el sujeto encontrará en el aprendizaje (“los chicos con x tipo o ‘cantidad’ de inteligencia” aprenderían de cierta manera determinada) y proponer estrategias de abordaje predeterminadas (puesto que “esos niños” se beneficiarían de ciertas formas de enseñanza o de estrategias de tratamiento psicopedagógico *particulares*).

Entonces, al recurrir al concepto de inteligencia como categoría, estamos considerando a los sujetos como casos particulares de una clase y no como sujetos singulares. Lo singular es precisamente lo no clasificable; escapa al orden lógico y cognitivo de las clases (Nancy, 2014).

Reificación

La idea de que la inteligencia sea una característica o habilidad heredable refuerza la concepción de que se trata de una propiedad esencial y única, responsable de toda la conducta inteligente en el ser humano, reforzando las ideas esencialistas al darle una “sede física” al concepto abstracto de inteligencia (Najmanovich, 1998).

La nominación en sí misma es un acto de reificación: al nominar “la inteligencia”, estamos suponiendo su existencia como una entidad independiente de nuestra mirada, como una propiedad o habilidad o conjunto de habilidades de un individuo. Como si esa entidad –que es un constructo teórico– existiera en forma previa y separada de nuestra experiencia. El paradigma de la simplicidad (Morin, 1994) revela aquí su trabajo de configuración del pensamiento: suponemos un objeto (“la inteligencia”) separado, independiente e idéntico a sí mismo, que puede

ser estudiado, medido, analizado, en forma neutra y objetiva por un profesional.

Una de las definiciones más precisas del concepto de inteligencia es la que se atribuye a Binet, creador del test que lleva su nombre. “La inteligencia es lo que mide mi test”, sostendrá. Definición que ingenuamente podríamos considerar egocéntrica, pero que devela y pone en el centro de la cuestión el carácter de constructo del concepto de inteligencia. La inteligencia es lo que mide el test; no tiene una existencia independiente y previa al test, no es ninguna cosa o entidad en sí, sino un puro constructo teórico. De ese modo se diluye el esencialismo nominalista que supone creer que la inteligencia existe puesto que tiene un nombre.

Normalización

Para complejizar el estado de cosas, consideremos, además, que en realidad muchas veces se reemplaza el concepto de inteligencia por el de cociente intelectual (CI), como si fuesen sinónimos. Se ha operado un verdadero proceso de simplificación (asociado siempre a las reificaciones), y un verdadero vaciamiento de sentido (Najmanovich, 1998). La matematización que sigue al concepto de CI y todo su arsenal de cocientes, índices, percentiles y desviaciones estándar sitúa a cada individuo dentro de un conjunto cuya distribución se ha efectuado mediante diversas combinaciones de ponderación de las notas parciales, de acuerdo con una ley “normal”. Y aquí encontramos otra operación cara al pensamiento de la simplicidad, el de la normalización que convierte a los sujetos singulares en casos particulares de una ley general y la jerarquización que los ubica en una serie ordenada de variaciones consideradas como desviaciones.

La concepción de inteligencia cambia radicalmente en un contexto diferente al de las instituciones normalizadas de la modernidad.

¿Cómo apropiarnos de este instrumento en una práctica destinada a dar cuenta de la singularidad? Discutir el enfoque esencialista y la falacia de reificación que subyacen a algunas aplicaciones de los test nos permite apropiarnos de ellos en la práctica clínica no ya para “medir” (porque no se trata de computar propiedades ya existentes en una supuesta entidad sustancial) ni para “normalizar” (puesto que no se trata de la adecuación a una supuesta norma) ni mucho menos para “excluir” (Gallo Acosta, 2009).

No tomamos el WISC como un test de inteligencia, simplemente porque “la inteligencia” no existe como entidad. Por lo tanto, consideramos que el Cociente Intelectual no refiere a *ninguna* realidad exterior al test. Sin embargo, el uso de un instrumento con el nivel de estandarización, precisión y heterogeneidad como es el WISC ha probado ser de utilidad en nuestra práctica, a partir de un modelo de interpretación cualitativa de los resultados y, sobre todo, de las formas de producción que el sujeto pone en funcionamiento en cada una de las situaciones a las que es convocado en los diferentes subtest. Esto significa que no evaluamos “la inteligencia”, sino la producción simbólica.

Homogeneización

Como consecuencia de la operación de categorización que opera el concepto de “inteligencia”, se supone que todos los sujetos tendrían un mismo modo de producir conocimientos y de resolver problemas; y, por lo tanto, de presentar problemas para resolver problemas. Entonces, las diferencias se anulan por homogeneización y la singularidad se

elimina. Suponer un único proceso de producción de conocimientos lleva a considerar las otras formas como desviaciones o déficits con respecto a ese modelo que se eleva al rango paradigmático. Las diferencias individuales no son –para nosotros– cuantitativas (más o menos de un mismo proceso), sino cualitativas (distintos procesos).

En ese sentido –y con el propósito de intervenir con precisión creciente en el diagnóstico de las dificultades de aprendizaje en la infancia– necesitamos recuperar la *heterogeneidad* y la pluralidad de las formas de producir conocimientos, a través de la profundización del análisis de las formas en que cada sujeto emprende las propuestas de resolución de situaciones que proponen los test de inteligencia como el WISC. Dos personas con el mismo CI tienen, de hecho, modalidades de producción de conocimientos absolutamente distintas en tanto singulares.

La interpretación de la modalidad singular de producción en el WISC-III fue abordada por Schlemenson considerando que cada uno de los subtests representa “una parcela de la realidad con la que el sujeto se ve obligado a operar” (Schlemenson, 1994: 4). La interpretación de la autora se basa en considerar los ascensos y descensos en los puntajes equivalentes de cada subtest como indicadores de inversiones y retracciones selectivas del sujeto con respecto a los sectores de la realidad representados por las tareas requeridas en cada subtest. De ese modo, los ascensos y descensos significativos en los puntajes no se corresponden linealmente con valoraciones simplistas de tipo oposicional (mejor/peor, mayor/menor, etcétera, sino que requieren una interpretación clínica).

Consideraremos que la interpretación de los puntajes equivalentes de cada subtest requiere ser complementada con otros niveles de análisis, puesto que un mismo puntaje equivalente puede ser resultado de distintas modalidades

de producción. Es decir que cada puntaje equivalente debe ser interpretado en su heterogeneidad, como indicio de la producción simbólica singular de cada sujeto. Esto es así puesto que un mismo puntaje en un subtest cualquiera puede ser obtenido de distintas formas, y dichas formas de producción no son neutras ni azarosas, sino que dan cuenta del entramado psíquico que las sostiene.¹

Las variaciones singulares también pueden rastrearse en un segundo nivel de análisis, analizando las respuestas puntuales a cada ítem de cada subtest. Así como el puntaje equivalente de un determinado subtest no permite deducir consecuencias en forma lineal, y por eso recurrimos a caracterizar el patrón de respuestas, también tenemos que destacar que un mismo puntaje en un mismo ítem puede ser consecuencia de distintos tipos de respuesta. Así, si en respuesta al ítem seis de Aritmética (“María tenía cinco libros y perdió uno ¿cuántos le quedan?”), el sujeto responde “no sé”, “no me lo enseñaron”, “seis”, “pocos”, “cuarenta y ocho” o la respuesta “cuatro”, pero dada una vez cumplido el tiempo límite, obtendrá cero puntos en todos los casos, pero desde el punto de vista clínico no son respuestas equivalentes, sino que dan cuenta de procesos que es necesario indagar en su singularidad. Lo mismo sucede con las respuestas correctas: toda variación singular

1 Así, por ejemplo, un puntaje bruto de diez puntos en el subtest de Analogías puede ser obtenido con diez respuestas de un punto, por cinco respuestas de dos puntos, por la coexistencia de seis respuestas de un punto y dos de dos puntos, y aún más, las diez respuestas de un punto podrían acumularse en los primeros ítems, fracasando a medida que las preguntas se complejizan, o alternarse respuestas correctas e incorrectas de modo que el sujeto llegue a responder al ítem veinte dando diez respuestas de un punto y diez de cero punto. Todas estas variaciones, y aún otras posibles, dan cuenta de formas de producción simbólica diferentes, y no podremos concluir que el puntaje equivalente que resulte de las mismas, aun siendo semejante, dé cuenta de idénticos procesos psíquicos en los sujetos de que en cada caso se trata, de modo que analizar el puntaje equivalente por sí mismo no es indicativo en forma aislada de esta modalidad de distribución de las respuestas.

será interpretable como indicio de la forma de producción simbólica.

Analizado de este modo, cada subtest deja de ser una mera situación de evaluación estandarizada para convertirse en un momento privilegiado para observar los procesos puestos en juego por el sujeto en la resolución de cada una de las tareas que se requieren.

Deshistorización

La medición tradicional de la inteligencia en base a test se basa en una gama restringida de habilidades de la inteligencia analítica. La sociedad académica ha creado un sistema en el cual el éxito es difícilmente alcanzable para quienes obtienen bajos puntajes en los test puesto que a estos sujetos se les niegan las posibilidades de admisión en las rutas académicas más valoradas socialmente. De este modo las correlaciones entre inteligencia y clase social (Gottfredson, 1997) son consecuencia de un círculo de exclusiones sociales y no producto de una correlación natural. Los test tradicionales legitiman de un modo pseudocientífico la discriminación de los sujetos provenientes de sectores económicamente desfavorecidos, puesto que, bajo la apariencia de científicidad y objetividad, en realidad, miden habilidades que guardan estrecha correlación con la clase socioeconómica. De este modo se perpetúa una concepción clasista que se remonta a las ideas platónicas acerca de diferencias individuales de carácter innato (Sternberg, 2002).

El nacimiento de los test no ha sido en un contexto neutro, sino en relación a la preocupación del Ministerio de Educación de Francia (en el caso del test de Binet) para categorizar a los niños y asignarles grupos específicos

según su nivel, y de las fuerzas armadas (interesadas en instrumentos de clasificación de habilidades específicas) y los psicólogos eugenistas en los EE.UU. La idea de una ligazón entre CI y herencia que subyace a este último caso es frecuente en las concepciones espontáneas de padres y docentes y no mucho menos frecuente en las concepciones de los profesionales, y tiene una importancia enorme tanto desde el punto de vista social como desde el punto de vista teórico (Enzesberger, 2009).

Suponer una concepción de inteligencia neutra y ahistórica es una falacia: cada sociedad y cada grupo cultural cuenta con sus propias significaciones imaginarias acerca de qué es “la inteligencia”, y a partir de dichas significaciones se organizan las teorías y formas de abordaje de las problemáticas relacionadas con este campo.

Normalización

El cociente intelectual tiene el significado estadístico de evaluar el posicionamiento del desempeño del sujeto con respecto a un parámetro exterior a él que marca lo esperado socialmente. Estamos en el pensamiento normalizante, aquel que postula un punto de referencia que sitúa a cada individuo dentro de un conjunto cuya distribución se ha efectuado mediante diversas ponderaciones distribuidas de acuerdo con una ley “normal”. Se trata de una visión que redobla la apuesta de la homogeneización: una vez postulado un proceso único, no heterogéneo, las diferencias entre los sujetos no son (no pueden ser) cualitativas, sino cuantitativas. Son diferencias de grado en un mismo proceso y no procesos distintos.

Desimplicación

Una vez supuesta una categoría tal como la “inteligencia”, solo resta diseñar instrumentos específicos destinados a evaluar el desempeño del sujeto en las dimensiones que se definen como centrales en esa categoría, y al profesional solo queda aplicar esos instrumentos que le permitirán evaluar “científicamente” la presencia o no de dicho (supuesto) déficit. Se postula entonces un observador neutro, racional, objetivo, acultural. Desimplicado. Desubjetivado.

Los preceptos experimentalistas eliminan la actividad significativa del sujeto en el procedimiento de investigación o de diagnóstico, en aras de estudiar la relación con lo real de modo “puro”. Desde nuestra perspectiva, en cambio, el concepto de “dato” se aleja tanto del objetivismo experimentalista (que solo admite el control total de las variables) como del relativismo subjetivista (que resultaría de rechazar cualquier matriz estable que garantice el conocimiento). Se considera que existe un movimiento de tensión entre los “datos” y las interpretaciones, puesto que aquellos solo son tales en tanto constituidos en una relación transferencial en la que el niño y el terapeuta participan.

La indagación clínica de un niño con problemas de aprendizaje presupone y promueve su actividad de construcción de sentidos. Los sentidos que el sujeto atribuye a las intervenciones del entrevistador son incluidos como datos a interpretar en tanto entramados en un sistema abierto y no como meras variables dependientes. Del mismo modo los sentidos del terapeuta necesitan ser analizados en relación con la resonancia que produce en él el material del paciente. De este modo, resulta imposible que ambos movimientos (transferencia y contratransferencia) puedan ser comprendidos aisladamente. En la situación clínica en tanto sistema abierto, el sujeto, el objeto de conocimiento y

el entrevistador no son entidades independientes (como en la física clásica) que secundariamente interactuarían, sino que producen efectos constitutivos en los otros participantes de la experiencia.

Escisión

Las conceptualizaciones de “la inteligencia” reducida a los aspectos racionales y cognitivos han escindido los aspectos afectivos de la producción de conocimientos, han neutralizado los sentidos subjetivos que se producen en el encuentro del sujeto con los productos de la cultura, han cercenado el cuerpo del proceso de apropiación subjetiva de la cultura, han elevado la racionalidad al rango de única forma de producción de conocimientos y degradado el proceso de producción de experiencia a una simple anexión integrativa de significados. Tales son algunas de las operaciones en las que la escisión tiene un lugar fundamental, como organizadora de un paradigma de pensamiento.

Desde ese modelo se supone un sujeto neutro, desapasionado, que se enfrenta a un objeto también neutro. En ese sentido, las conceptualizaciones racionalistas de la inteligencia son coherentes dentro del sistema positivista: la escisión de las dimensiones afectivas y pasionales del proceso de producción de conocimientos, el desconocimiento del cuerpo y de la significación social del objeto son operaciones que delatan su origen y funcionalidad en dicho paradigma.

Analicemos la respuesta de Julieta, niña de siete años, frente a la situación del ítem seis de Aritmética (“María tenía cinco libros y perdió uno. ¿Cuántos le quedan?”). Julieta responde: “Pero ¿cómo lo perdió?”. Según las pautas de administración, corresponde repetir la consigna del problema

en forma literal. La niña argumenta: “¡Se habrá quedado re mal!”. La consigna de un problema matemático nos pide reducir la complejidad de la experiencia a una sola de sus dimensiones: el pensamiento que requiere la operatoria matemática implica que una experiencia como perder libros sea reducida a meras cantidades, implica desubjetivar, descorporizar y abstraer. Depurada de los sentimientos, anónima, despersonalizada, formalizada, lo que queda de la experiencia de María con sus libros es la forma abstracta de la resta y por lo tanto “debería” ser igual en María y en cualquier otro sujeto. Pero Julieta intenta a toda costa reintroducir los afectos, el cuerpo, el sujeto singular que perdió los libros, las condiciones en que se produjo el evento al que se refiere el problema. No da lo mismo cómo los perdió, no da lo mismo lo que sintió María. La *experiencia* de Julieta está centrada en la singularidad de María, en la del perder mismo y no en su cuantificación.

Así comprendemos la complejidad de los procesos psíquicos que la resolución de las consignas requiere. Se invita al sujeto a poner entre paréntesis todas las resonancias subjetivas singulares que las consignas puedan convocar y a centrarse exclusivamente en los aspectos lógicos secundarios de las significaciones compartidas, específicamente en aquellos ligados a la racionalidad analítica. Interpretada de este modo, la respuesta de Julieta al ítem seis no es simplemente una respuesta errónea que obtiene cero puntos, sino un indicio clínicamente valioso que nos permite pensar cómo opera su pensamiento y de qué orden son las dificultades que enfrenta al ocuparse de actividades como las escolares, que requieren una centración en los procesos secundarios limitante de la participación del sentido singular y la carga afectiva de los primarios.

Nicolás realiza correctamente todos los ítems del subtest de cubos hasta el ítem trece, obteniendo en muchos casos

bonificaciones por tiempo. En el catorce no puede reproducir el modelo correctamente. Se angustia. No acepta pasar a otro ítem ni la ayuda de la terapeuta. Dice: “No puedo dejar un trabajo sin terminar. La maestra nos reta si no terminamos”. Si evaluáramos únicamente los aspectos cognitivos racionales del desempeño de Nicolás, reduciríamos el problema. El niño resolvió correctamente muchos más ítems que los esperados para su edad, con lo cual el puntaje que obtiene en el subtest es alto, lo que denota una excelente coordinación visomotriz, capacidad de análisis y síntesis, concentración adecuada. Pero eso no explica las dificultades que aparecen cuando Nicolás se enfrenta con la diferencia entre el modelo y su propia producción. La presencia del modelo es una prueba constante de la adecuación de su producción a lo esperado. Hay un ideal (representado por la lámina modelo) a alcanzar, y cuando la diferencia entre el ideal y lo real de su producción propia posible se vuelve notoria, la angustia narcisista lo embarga.

Comprender de este modo la producción del sujeto más allá de la escisión afectos/razón, subjetividad/objetividad, nos permite construir hipótesis acerca de las modalidades singulares de producción de conocimiento y sus dificultades.

Objetivización

En el ámbito de “la inteligencia”, el supuesto epistemológico positivista de un conocimiento “objetivo” cristaliza en la reducción de la actividad de producción de conocimientos a la pura relación de adaptación a la realidad exterior. El ideal sería entonces una producción *objetiva*: neutra, desubjetivizada, descorporalizada, asocial, descontextualizada, acrónica (fuera del tiempo). Es decir que ese modelo reduce

al sujeto a un simple decodificador de una supuesta realidad preexistente.

Desde la concepción psicoanalítica de la representación, sin embargo, esta no es una copia del objeto exterior. La representación no es representación del objeto, sino de la *experiencia* con el objeto. No existe por lo tanto representación “objetiva”, puesto que el proceso representativo enraíza en la subjetividad. La actividad representativa supone el conflicto y cooperación entre las instancias y los modos de representación propios de cada una de ellas. Los enlaces entre representaciones de cosa y representaciones de palabra hacen posible la articulación de los sentidos subjetivos con las significaciones sociales a partir de una expectativa de ganancia de placer narcisista. No se trata, entonces, de “comprender” a partir de la racionalidad objetivante, sino de participar de una experiencia subjetivante.

Así, en el ítem trece del subtest de información (¿Cuántas cosas hay en una docena?), Agustín responde: “Una docena es de empanadas”. Frente a la repregunta, agrega: “Cuatro de pollo, cuatro de roque[fort]; las demás no me gustan”. Es decir que Agustín posee la información pragmática contextual que le permite utilizar el concepto de docena en relación con elementos que habitualmente se compran por docena y no por kilogramo o por unidad, pero la cuantificación necesaria para la abstracción del concepto se ve obturada por la referencia a la experiencia y al interés personales. La experiencia aparece singularizada de modo tal que impide no solo su cuantificación, sino su generalización a otras docenas compuestas por otra variedad de empanadas o por otros elementos diversos a estas. Vemos entonces que, para la construcción del concepto desde el punto de vista de las significaciones sociales instituidas, hubiese sido necesario abandonar parcialmente, relativizar la exclusividad de la investidura singular de experiencia placentera ligada

a las empanadas para sustituirla por formas de representación mucho más desligadas del placer erógeno corporal y articuladas en cambio con la posibilidad de transmisibilidad habilitada por su generalización conceptual. Pero, además, Agustín no incluye en el concepto de docena a aquellas que no le gustan: la exclusión conceptual replica en el plano representativo el rechazo libidinal de lo que no le gusta, por primacía del principio de placer/displacer.

Conclusiones

Las operaciones de categorización, escisión, reificación, progresión, homogeneización, deshistorización, objetivización, desimplicación y normalización señaladas en este trabajo atentan contra una comprensión clínica singularizante de las problemáticas de aprendizaje. Recordemos, con Najmanovich, que “Una teoría se impone no por ser mejor o más ‘verdadera’ que sus rivales, sino por entrar en la corriente de los prejuicios dominantes” (Najmanovich, 1998: 20). Por eso, es importante deconstruir estos conceptos, desarmando el entramado de supuestos que los sostienen. Sustraerlos de la oscuridad de su estatuto de supuestos, desnaturalizarlos, nos permite hacerlos visibles para pensarlos críticamente.

Los test estandarizados como el WISC parten de esas enormes desventajas epistemológicas, pero pueden ser utilizados en el diagnóstico de modo clínico a condición de ser reinterpretados en una teoría que permita dar cuenta de la complejidad del proceso de producción de conocimientos en cada sujeto singular.

El análisis de las formas de producción singular en los distintos subtest del WISC nos permite comprender las modalidades producción simbólica cognitiva en cada sujeto.

Estas modalidades son singulares e históricamente acunadas. Esto no significa que sean homogéneas ni sincrónica ni diacrónicamente en la vida del sujeto; no se trata de estructuras en el sentido de configuraciones estáticas –en las cuales cada elemento tuviera una coordenada específica en su posición en relación con los demás–, sino más bien de entramados móviles en los cuales la heterogeneidad signa las formas de producción. No se construyen de una vez para siempre como si fuesen “estilos” o “perfiles” cognitivos identitarios, sino que, en distintos momentos, con distintas materialidades y en distintas situaciones pueden darse formas específicas de producción en un mismo sujeto.

Interpretar la producción cognitiva desde la perspectiva del paradigma de la complejidad (Morin, 1994) implica –entre otras cosas– aceptar la heterogeneidad de los datos, conservar lo singular en la totalidad, incluir la noción de evento: lo singular, la historicidad, lo azaroso. Implica captar los desórdenes, lo nuevo y lo distinto tanto como los órdenes. En la interpretación del WISC, esto supone no reducir la riqueza de la producción del sujeto a la caracterización de un “perfil cognitivo” o de “modos predominantes” de funcionamiento, sino justamente tomar como indicios aquellos eventos que aparecen como respuestas significativas no por su frecuencia homogeneizante, sino por su unicidad singularizante.

Bibliografía

Enzesberger, H. (2009). *En el laberinto de la inteligencia*. Barcelona, Anagrama.

Gallo Acosta, J. (2009). Medir, normalizar y excluir: los tests de inteligencia. En *Poiésis. Revista Electrónica de Psicología Social*, núm. 18.

- Gottfredson, L. (1997). Why G matters: the complexity of everyday life. En *Intelligence*, vol. 24, núm. 1, pp. 79-132.
- Lizcano, E. (2006). *Metáforas que nos piensan*. Madrid, Bajo Cero y Traficantes de Sueños.
- Morin, E. (1994). *El método. El conocimiento del conocimiento*. Madrid, Cátedra.
- Najmanovich, D. (1998). Inteligencia única o múltiple: un debate a mitad de camino. En *Temas de Psicopedagogía*, núm. 7. Fundación Epec.
- Nancy, J. (2014). *¿Un sujeto?* Adrogué, La Cebra.
- Schlemenson, S. (1994). *Detección de la modalidad cognitiva en el diagnóstico psicopedagógico*. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Sternberg, R. L. (2002). Where are we in the field of intelligence, how did we get here and where are we going? En Sternberg, R., Lautrey, J. y Lubart, T. (eds.), *Models of intelligence. International perspectives*, pp. 3-25. Washington, American Psychological Association.

En tiempos de predicados sin Sujetos

Patricia Enright

El sujeto es la parte de la oración que nos indica de *quién se habla*.

El predicado es la parte que describe lo que se dice del sujeto.

¿De qué/de quién se habla...? Entre sujetos y *Sujetos*

De Luciano o ... de un TEA de 4 años

-“Las pelotitas chiquitas, las bolitas”

-¿Qué pasa?

-Dame, Patri, por favor.

Luciano empieza a armar los laberintos del laberinto de bolitas, tomando “el secreto” (la lógica) de cómo colocarlos para que las bolitas puedan recorrerlos a todos. ¡No se puede, no, no!” casi lloriquea dramático... “tenés que ponerlo”, se dice a sí mismo, mientras encastra, dándole la espalda. Arma un recorrido ajustado, más allá de que hay piezas de diferentes tamaños. El juego es que él me vaya poniendo las bolitas que a mí me tocarían hacer deslizar, a mi turno, en una tapita: primero a puñados que él coloca en ella, luego contándolas a su propia iniciativa y –finalmente– dando lugar a mi pedido: ¿me ponés... 3, 4, 5...? Y él responde entregándome esa cantidad con adecuado conteo de su parte.

-Y “¡arriba!”, va diciendo su palabra que organiza la acción de volver a emprenderla con parte de la torre que acaba de caer. “Hay que armarlo otra vez”... se dice, acompañando un hacer que no me convoca.

-Y "dame más que cinco", le pido.

-"seis", sanciona mientras me da siete. Pero que apenas yo recuento, me saca una porque -"¡eran seis!".

-"Ahora dame más poquitas que cinco".

-"siete", sanciona. "¿Y menos que cinco?", "tres", y las cuenta y me las da, pero se me escapa una y... -"tengo dos", digo, y -"tomá una", resuelve.

-"¡Y ahora te doy seis!", decide él, pero yo cuento cuatro y -entonces- adiciona dos que tiene en su mano y -"cinco y seis", sobrecontando.



Luciano y su dibujo

Desde la adjudicación de *las clasificaciones diagnósticas* que imponen los manuales actualmente en boga –el DSM IV, el DSM V, el CIE–, basándose en el ordenamiento de diferentes expresiones que se presumen como patológicas en la

infancia, se deciden y gestionan certificaciones de discapacidad, se sugieren tratamientos y eventuales medicaciones y –cada vez más– se encomiendan o se indican formatos y figuras a *ser* contempladas al interior del dispositivo escolar. Se usen o no para justificar lo que se necesite o se quiera justificar resulta necesario tener en claro que lo que esta categorización diagnóstica introduce se configura desde una nosografía que recorta y define el discurso médico-psiquiátrico y que, en todo caso, podría *atravesar*, pero nunca *reemplazar ni subordinar* el saber del docente acerca de su propio alumno.

¿Cuáles son los efectos de esta *irrupción de un discurso extranjero al territorio áulico* que –las más de las veces– se toma sin cuestionar ni revisar, en una suerte de *acatamiento* que desestima la propia lectura específica?

El riesgo es que la escuela se queda *sin su mirada y sin su decir* acerca de sus niños, hipnotizada por la fuerza de unos predicados que otros saberes (médicos, psiquiátricos) engarzan a un *nombre*. Nombre sin Sujeto, nombre-sigla que toma su lugar (TEA, por caso) pretendiendo que desde él se explica todo, aún los modos y condiciones con las que un niño *podrá o no aprender* en la escuela y el *cómo* esta debe intervenir en consecuencia.

Son estos los tiempos en los que –siguiendo a Korinfeld (2005)– la infancia asiste a una patologización “un problema de excesos o de sobrediagnóstico o una pasión descontrolada por el ‘furor curandis’ y en los cuales ‘convertirlo en una pregunta para nuestras sociedades y hacernos cargo de ella’ aparece como crucial”.

Convertirlo en una pregunta...

Ya que, en el fragor de este furor, los niños quedan encuadrados, descriptos, explicados y predestinados desde lo que

predica algún Manual... y el núcleo del sujeto pasa a ser una sucesión de letras mayúsculas que sustituyen al nombre propio. La paradoja de un sujeto sin *sujeto*, en tanto destituido y –con él– su condición de infantil tornando todo *lo que hace* en acto que pone en sospecha esa condición.

Se fue apagando el esfuerzo por ver y escuchar a un sujeto con todas las dificultades que él tuviese, en lo que tuviera para decir, y se fue sustituyendo por el dato ordenado según una nosografía que apaga al sujeto. (Jerusalinsky, 2005)

Los docentes pueden buscar y encontrar en ese *diagnóstico* abrochado al niño una explicación que se torna absoluta aportando los argumentos para responder desde su “condición de autista” (por ejemplo) los interrogantes que deberían poder problematizar su propia práctica. Allí la escuela desaparece en lo que tiene para decir desde su *específica lectura* acerca de los obstáculos en el aprender de un niño que solo puede construirse desde su propio saber y al interior de su territorio: si un niño no se recorta en *el decir de la escuela* acerca de él, ¿cómo le será posible construirse/reconocerse como un alumno? El presente y el futuro se le juegan allí en función de qué o quién se reconozca como *núcleo del sujeto*: el dilema de optar por la cosificación de una sigla o por el nombre que lo singulariza como un *sujeto infantil*.

En esta búsqueda, una clínica psicopedagógica que *mira* a la educación como *inclusiva* debería comenzar por pensarse en su necesaria intromisión en la extranjeridad de la escuela, reconociendo –en la suya y en la otra– *prácticas específicas* y una ineludible *responsabilidad ética* en lo que les atañe como modos de producción de subjetividades. Dirigiendo/abriendo *una pregunta* más allá de las fronteras de su propia disciplina y aportando su propio y parcial saber en la habilitación de un *trabajo interdisciplinario* que solo puede sostenerse en el reconocimiento y la validación de la lectura y el hacer docente en sus diferencias con la lectura y el hacer psicopedagógico.

Este movimiento habla de que el docente o el terapeuta se reconocen como limitados por su mirada específica y saben de su imposibilidad de ocupar un lugar de saber absoluto. El encuentro con la aporía, nos confronta con nuestro propio límite y gracias a él podemos tener intervenciones específicas. Si la aporía resulta un “callejón sin salida”, la pregunta a otra disciplina perfora y se proyecta más allá de ese límite, de esa frontera. (Maciel, 2003)

Dilemas

De Benja o... de un niño TEA de cinco

La caja de Animalitos escondidos.

Saca tarjetas. Saca fichas. Pone y saca sin que pueda ubicar criterio alguno.

Va hacia una cocinita: presiona botones y gira perillas sin intención ni criterios claros. Tira todo lo que saca de la cocina al piso.

– “¿Las dejamos acá?”, pregunto. ¡Acá! le muestro donde acomodarlas para no tropezarnos con ellas. Mi palabra, mi entonación no opera ni como corte de su acción ni como convocatoria: no responde, no se detiene, continúa sin solución de continuidad. Acompañando su acción con un soliloquio sin clara función comunicativa, toma las piezas de una rayuela que contiene numerales. No parece reconocerlos espontáneamente ni tampoco cuando se los pido. Me da la espalda para apilar y desapilar las piezas. Reaccionando a mi atroz insistencia acerca de ¿qué número es este...?

– “Veinte”, me termina por responder cuando le muestro el uno. Y “veinte” son también el cinco y el ocho y el diez...

Dibujó un auto en el pizarrón al que *le faltan las ruedas*. Le reclamamos, le pedimos –*auto y yo*– nos ayude a completarlas mientras deambula por el consultorio topándose con las cosas. Respondiendo a nuestra insistencia, se sienta sobre mi falda, me pone –me impone– el marcador en la mano. Le propongo que las hagamos juntos. Mi mano apenas toca la suya que logra deslizarse por el pizarrón y hace –continuidad de mi mano– los dos círculos sin dificultad.

De Agustín o... de un TEA de tres

Camina, casi corre, saltica por el consultorio. Toma los numerales de la caja y los enuncia uno a uno, sin fallas, con cierta voz mecánica y haciéndolos oscilar frente a sus ojos. Sentada a su lado le pido alguno sin lograr respuesta ni de palabra ni de acción. Le pregunto si sabe cuál es el que tengo en la mano. Se abalanza para sacármelo y volver a balancearlo frente a su vista reproduciendo con esa misma voz "ocho". Es idéntico con las letras, las nombra una a una mientras las mece enfrentadas a sus ojos para luego apoyarlas en el piso y amontonarlas, y volver a empezar. Marcador en mano la emprende contra el pizarrón con uno u otro extremo, sea con tapa o sin ella. Cuando le saco la tapa y se lo entrego, y le muestro que dejo mi marca en el plano, el cuerpo se descarga en el trazo imparable, sin bordes, hasta que se detiene, tira el marcador y se va....



Agustín y su dibujo

La pregunta por la lógica que rige y la responsabilidad que implica que un diagnóstico se adhiera a la piel de un sujeto infantil, que se haga carne, que un nombre avalado en un cierto saber funcione como código, contraseña, que imponga algunos rasgos del sujeto en desmedro de otros,

que amenace el movimiento de una subjetividad en constitución y produzca efectos de clausura (Korinfeld, 2005) es lo que debería animarnos.

El esfuerzo por ver y escuchar a un sujeto

La pregunta por las lógicas que rigen a las clasificaciones que se utilizan con una pretensión diagnóstica en los problemas en la infancia, la desnaturalización de esas lógicas se nos tornan un ineludible desafío al interior de nuestras prácticas. Se nos juega allí un *dilema ético* cuyos efectos nos responsabilizan: o se impone aquel modelo cuya lógica apela a descripciones pensadas como relativamente estáticas y universales para definir *lo trastornado* en los respectivos Trastornos o se lo interpela desde una lectura que introduzca lo singular de un *problema* y lo que este tiene de impredecible e incalculable en su inherente complejidad. De eso se trata lo que está en juego: de reconocer, ver y escuchar a un Sujeto o de no hacerlo.

El esfuerzo por ver y escuchar a un sujeto

... las lógicas que subyacen a las clasificaciones y a los diagnósticos, y a las responsabilidades que conllevan. Situábamos –junto con Korinfeld– la necesidad de que nos hicieran *pregunta* desnaturalizándolas: si se impone aquel modelo cuya lógica apela a descripciones pensadas como relativamente estáticas y universales para definir *lo trastornado* en los respectivos trastornos o si se lo interpela desde una lectura que introduzca a lo singular y lo que este tiene de impredecible e inatrapable en su inherente movilidad.

De eso se trata lo que está en juego: de reconocer, ver y escuchar a un Sujeto o de no hacerlo.

Luciano, Benja y Agus son tres niños que llegan a la consulta como niños pequeños con el *idéntico diagnóstico médico* de TEA. Tres niños de entre tres y cuatro años cursando las salas de diferentes jardines. Tres niños con sus correspondientes certificados de discapacidad a los que se les requiere –de entrada, por *portación de diagnóstico*– el acompañamiento *full time* de una acompañante. Poco de reconocer, ver y escuchar a un sujeto.

No hay dudas de que, partiendo de tales alteraciones clínicamente significativas a nivel social, ocupacional o en otras áreas importantes del funcionamiento y que no se explican mejor por la presencia de una discapacidad intelectual (Manual DSM V), los tres resultarían merecedores de cargar con un nombre que logra indiscriminarlos bajo una idéntica nominación en la que se sustantivan y que los sustantiva. La paradoja de quedar nominados por una diferencia que los (in)diferencia bajo el ala de una categorización nosográfica que, en tanto significación biunívoca que desestima cualquier desciframiento, parece revelar en sí misma la necesidad de una escolarización acompañada terapéuticamente. Más por el lado de una condición para estar en la escuela que por el del diseño de una estrategia para ser en ella.

Es partiendo de problematizar esta *pretendida ilusión de homogeneidad al interior de una etiqueta diagnóstica*, que la lectura psicopedagógica tiene un compromiso ético para con la infancia en las escuelas: el compromiso de buscar interpelar, introducir y sostener, en el dispositivo escolar y en el marco de un trabajo interdisciplinario, las *diferencias* que cuestionan esta indiscriminación.

Diferencias en los recorridos, en las producciones, en los modos de ser y de estar de algunos niños, algunas de las

cuales pueden generar *obstáculos* en la cotidianeidad escolar que solo podrán dimensionarse al interior de cada aula, de cada sala, de cada escuela, en cada comunidad. Expresión de las condiciones singulares en el territorio de lo común del grupo, la problematización de estos obstáculos cobra en cada contexto una específica significación que no es transferible sin consecuencias. Sosteniéndose en su diferencia con el territorio médico, erigiendo su propio conocimiento frente al psicopedagógico, no se trata de que la escuela desconozca lo que estos tienen para aportar o para interpelar –cuando de esto se trata– sino de reconocer *un saber* que no se deje subsumir en aquello que tenga para decir y para demandar a la luz de su especificidad.

Así...

Fue encontrándonos en la escuela para trabajar respecto a Luciano, un niño que no se agota en las dificultades en la *comunicación e interacción social* que el DSM V anuncia, que pudimos construir los modos de compartir con el grupo de pares su potencia en maniobrar con las lógicas en lectura, en escritura, en matemática y en la producción en actividades fuertemente estructuradas. Y ello, contando con una escuela cuyo perfil tradicional valora particularmente estos conocimientos y sostiene gran parte de su dinámica de producción en formatos consignados, como los de los cuadernillos. Desde allí, fue posible cierto reconocimiento de Lu en un lugar que no fuera el del puro estallido y la figura del acompañamiento fue relativizándose desde la inicial/ absoluta ortopedia.

Fue acompañando a la docente de la sala del pequeño jardín de Agustín, que pudimos comenzar a romper con el diseño de *los patrones repetitivos y restringidos de conductas*,

actividades e intereses –a los que lo reducía el DSM V–. Sus movimientos para validar y hacer jugar la reproducción *del código* en la que el niño quedaba tomado deslizándola hacia el grupo, posibilitaron comenzar a construir un cierto registro posible de él, de los otros y de las diferencias que estos conllevan y fueron rompiendo su adherencia a su profesional no docente.

Fue pensando y repensando los diferentes modos de articular la demanda escolar y las respuestas de Benjamín a ellos lo que habilitó el ir tomando posiciones entre la insistencia y la pregunta, entre la pauta y el permiso, entre sus movimientos y los de los otros, que permitieran apertura a nuevos objetos, la construcción de nuevas significaciones, la tolerancia a ciertas diferencias. Resituar la función de acompañamiento de estos movimientos para que no necesariamente terminaran los dos solos en el arenero del patio, fue una de los aspectos puestos a pensar y repensar.

En síntesis

Fue validando las lecturas docentes, reconociéndolas en sus necesarias diferencias para ponerlas a trabajar en *interdisciplina* y dando lugar a preguntas que interrogaran a los datos y formularan problemas, fue desde allí, que la clínica psicopedagógica intentó aportar lecturas que habilitaran la entrada de *un niño* y rompiera su sujeción a una sigla.

Con ese convencimiento, apostamos a que junto con el niño hayamos habilitado la oportunidad de que se construya –en él junto a los pares– *un alumno*. Ya que:

Lo que pase en la escuela afecta a alguien más que el escolar de hoy [...] las marcas por no haber asistido, por haber sido rechazado, haberse sentido expulsado,

incomprendido también se portarán más allá del tiempo en el que la palabra *infancia* se aplica al sujeto. (Frigerio, 2006: 346)

Queda planteado el desafío, aquel que nos convoca a reconocer al Sujeto en el sujeto para dar cuenta de predicados que digan acerca de él. Está en juego algo, mucho más que nuestro conocimiento del análisis sintáctico.

Bibliografía

- Canguilhem, G. (1971). *Lo normal y lo patológico*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno.
- Frigerio G. (2006). Infancias. Apuntes sobre los sujetos. En Terigi, F. (comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires, Fundación OSDE – Siglo Veintiuno.
- Jerusalinsky, A. (2005). Gotitas y comprimidos para niños sin historia. Una psicopatología post-moderna para la infancia. En *Diagnósticos en la infancia. En busca de la subjetividad perdida*, Buenos Aires, Noveduc.
- Korinfeld, D. (2005). Introducción. En *Diagnósticos en la infancia. En busca de la subjetividad perdida*. Buenos Aires, Noveduc.
- Maciel F. (2003). *Interdisciplina*. Material de cátedra en curso virtual Abordaje interdisciplinario de los problemas en el desarrollo infantil. FEPI.

Pensar la clínica desde el contexto escolar

María Elena Arzeno

Conocer a Agus, una experiencia fascinante

En octubre del año 2011, el equipo que atendía a Agus se comunica conmigo para solicitarme un estudio psicopedagógico con el propósito de que los ayudara a decidir si se encontraba en condiciones de pasar el año siguiente a sala de cinco (preescolar). Se encontraba, en ese momento, en sala de tres y contaba con seis años de edad cronológica. Fue una jugada tan pertinente como osada del equipo que lo atendía. Con un desfase escolar ya de tres años, su tránsito por la escolaridad primaria estaba seriamente comprometido.

El neurólogo interviniente había diagnosticado T.G.D. El niño a los seis años solo decía dos palabras: “agua” y “no”.

El cambio producido durante el transcurso de la sala de tres años fue el que alentó a la escuela y al equipo terapéutico a proponer el pasaje a sala de cinco para el año siguiente. Con esta idea fue que desde mediados de año Agus compartía actividades con los niños de sala de cuatro quienes serían sus compañeros en sala de cinco.

El trabajo terapéutico que venía realizando y la interacción con otros niños en el contexto de un Jardín de Infantes privado común, pero con experiencia en integrar niños en problemas, le permitió comenzar a hablar y hacerse entender cuando sus dificultades de pronunciación funcionaban como obstáculo para ello.

Resultaba difícil entender lo que decía. Sus padres previeron esta situación y me comunicaron que Agus quería que su hermana lo acompañe durante las sesiones. La niña que estaba por ese entonces en quinto grado funcionó como una excelente mediadora oficiando de traductora. En la medida en que fuimos creando contextos de trabajo y compartimos experiencias fui aprendiendo a entenderlo.

Agus no dibujaba, tomaba un marcador y rayaba la hoja sin intentar ninguna representación gráfica en particular.

Siempre llegaba muy entusiasmado y con ganas de trabajar. Tenía un excelente manejo de la computadora y me asombraba su capacidad para “leer” la pantalla en diferentes juegos, sus preferidos eran: *Plumo en el Zoo* y *Ven a jugar con Pipo*.

De repente, interrumpía abruptamente una actividad exclamando: “¡Ya jugué!”, “¡Ya hice!”, “¡Ya leí!”. Esto era: ¡se acabó! Sin vueltas y sin retorno posible.

Su energía era desbordante. Quería saber y generaba sus propios recursos para hacerse entender. Muy preocupado porque las cosas le salgan bien.

Agus en sala de cinco años

En una oportunidad, trabajando con cuadros numéricos al estilo del *Juego del Castillo* transformado en lotería de números, confunde la ubicación del 24 con la del 42. Se enoja y pregunta: –¿Por qué me equivoqué? –Porque estás pensando y aprendiendo cosas nuevas – ¡Ah! –dice, y podemos seguir. No siempre resultaba, pero en esta oportunidad funcionó.

Sus posibilidades de manejarse con los números eran sorprendentes, enseguida buscaba regularidades y respondía a las intervenciones. Llamaba “diechiuno”, “diechidos”, “diechitres”, etcétera, a los números opacos, dando cuenta de estar construyendo regularidades con el sistema de numeración. Algo así como lo que ocurre con la regularización de los verbos irregulares.

Su maestra dice que Agus pasó de hablar en tercera persona: “Agustín va a pintar”, “Agustín va a lavarse las manos”, a hacerlo en primera: “Yo pudí”, “yo tengo muchos amigos”.

Nos centraremos en el área más compleja para Agus: aprender a leer y escribir.

Su docente también comenta: “al principio, pedía el cartel de su nombre para escribirlo, ahora puede hacerlo sin tener el cartel a la vista”, “tiene un gran interés en leer, con frecuencia al ver algo escrito, ya sea un cartel, un libro, un afiche, pregunta: –¿qué dice acá?”.

Más adelante, me cuenta que últimamente demostró cierta ansiedad a la hora de escribir “¿Con qué letra?”, pregunta, “escribime en el pizarrón”, “escribí acá (en la hoja)” para poder copiar, como asegurándose de que esté correcto. Buena observación de su docente. Agus no escribía, copiaba. Frente a la propuesta de hacerlo, su respuesta era implacable: “yo no sé escribir”.

Sin embargo, cuando pudo escribir solo su nombre me dijo: –mi nombre empieza con A, otra vez A no se puede poner –¿Por qué no?– Porque no se puede repetir siempre la misma. Comenzaba a manejar hipótesis de variedad. Estaba intentando comprender las relaciones en juego en el lenguaje escrito.

Decide copiar el nombre de un cuento, *Zizosaurio*, tomándose un enorme trabajo copiando letra a letra, mientras dice: “hay que poner las mismas, así como está ahí” si no, no dice lo mismo”. Otro descubrimiento de Agus en relación a

la lógica del sistema de escritura. Trabajaba construyendo regularidades. Para diferenciar una escritura de otra prefiere considerar con qué terminan antes que diferenciar por el inicio si el comienzo es consonántico. Su “saber” acerca del “nombre de las letras” no le permite establecer las relaciones pertinentes para diferenciar *¿cuál es cuál?* entre escrituras. A partir de un cuento en el que un perro jugaba con una pelota, le propongo descubrir dónde dirá “perro” y dónde “pelota”. Como empieza a descifrar, le digo que se fije primero en los nombres escritos y cuando sepa dónde dice me lo diga. Marca “pelota” en “perro” y “perro” en “pelota”. –¿Cuál de las dos es más larga cuando la decís?, –No sé. –para evitar el “ataque”, le digo–: pero sí sabés con cuál termina pelota (ya lo había pensado cuando leímos el cuento...), –con A –¿Viste que sí lo podés pensar?, –y agrega–: Perro termina con O. –Entonces: *¿cuál es cuál?* –Ahora sí lo ubica. Había realizado un acto de lectura.

Los niños necesitan recorrer un largo camino para comprender el modo de representación de nuestro sistema de escritura ya que se trata de un sistema cuyas reglas de composición desconocen.

No saben qué es lo que el sistema representa y no lo vinculan con la pauta sonora. Las preguntas que atraviesan todo el proceso son: ¿Qué es lo que el sistema representa? y ¿de qué modo lo representa?

El mayor malentendido en el modo de pensar este proceso de construcción es creer que se trata de un código de transcripción de sonidos y no de un sistema de representación cuyas reglas funcionan de manera diferente a las del lenguaje oral y que, por tanto, requiere de la resolución de complejos problemas cognitivos y lingüísticos.

“No se trata de esa supuesta relación de transparencia que solemos tener con aquellos saberes de cuya lógica ya nos hemos apropiado y, por tanto, nos lleva a creer

que las relaciones en juego están ahí a la vista”, al decir de J. A. Castorina (2012). Se trata de observables, no de datos. Los observables se construyen. (Cátedra de Psicología y Epistemología Genética. Facultad de Psicología U.B.A)

Ferreiro (2013), refiriéndose a esa manera ingenua de creer que lo que se aprende cuando se aprende a escribir es una técnica de transcripción de sonidos, nos dice que el sistema no es de sonidos, sino un sistema de escritura por el cual se ingresa a la cultura escrita a través del lenguaje escrito.

Pensar en *Prácticas del lenguaje* es poner el acento en las prácticas del que aprende que se constituyen como quehaceres del lector y quehaceres del escritor. No está en juego la Lengua en tanto objeto, sino el tipo de prácticas lectoras y escritoras que son, antes que nada, prácticas sociales (Lerner, 2004).

Los contenidos no tienen existencia propia independientemente de las personas que los usan y de los problemas que se hace necesario resolver. Se aprende resolviendo problemas y no repitiendo y copiando.

Es por esto que no se trata de un conocimiento externo a las prácticas que se aplica al lenguaje, ni de un conocimiento interno que madura o se activa. Leer y escribir son operaciones complejas que se van construyendo a través de prácticas de lectura y escritura. Diferentes prácticas instituirán diferentes subjetividades lectoras y escritoras.

Agus en la escuela primaria

Comienza su primer grado con ocho años de edad en la misma escuela. Después de entrevistar al niño, la dirección informa a los padres que en dibujo y con los números bien, pero con las letras muy complicado. No es que no fuera cierto, sino un problema de oportunidad para decir ciertas cosas a papás que estaban muy sensibilizados frente al primer grado de su hijo.

Agus no se encontró con problemas en matemática ya que había construido regularidades numéricas que le permitían manejarse con fluidez, pero sí los encontró en sus prácticas lectoras y escritoras. No escribía, copiaba y tapaba lo que hacía para que sus maestras no vieran o les pedía que se alejen.

Tenía problemas con los chicos que se burlaban de él y le decían que parecía un bebé por su forma de hablar.

Dicen sus maestras, en el informe de mitad de año que, cuando se le propone que lea alguna palabra por sus propios medios, logra mencionar el sonido de cada letra que compone la palabra, pero aún no logra unirlos para otorgarle un significado a su lectura. Esto es lo que Emilia Ferreiro llamó reduccionismo fónico.

Sigue diciendo el informe: “cuando acepta trabajar con alguna de sus maestras pide que le digan cómo suena”. Estaba aprendiendo a descifrar.

Pero descifrar no es leer ya que el sentido no proviene de la sonorización de los grafemas, sino de la coordinación entre diferentes informaciones provenientes del *texto*, del *contexto* y de las *previsiones* que puedan realizarse en función de las ideas que ellos mismos han construido.

El informe mereció una entrevista en la escuela con sus maestras que, además, decían que el niño estaba comenzando a producir escrituras silábicas con apoyatura en vocales. Pero no era así. Él decía: “decime cómo suena” y, como conocía las vocales, escribía las que escuchaba. No era una escritura propia sino violentada. Violentar la hipótesis silábica es bien diferente a generar situaciones de trabajo que habiliten su construcción.

Lamentablemente y por diversos motivos no pudimos incorporar maestra integradora en ese primer grado. Eso sucedió recién en segundo, lo que permitió dar un vuelco significativo a la situación.

Un día me dice, muy dolido: –Los chicos saben leer y yo no –Estás aprendiendo Agus –su respuesta fue–: yo nunca voy a aprender a leer.

Nosotros habíamos comenzado a trabajar con el álbum de figuritas de Metegol que le permitía explorar, tanto el sistema de numeración como el de escritura.

Curiosamente en una entrevista en la escuela me dicen: “Agus se maneja con los cienes”, “No sé cómo hiciste para enseñárselo”. A lo que contesté: “se fue metiendo él solito y por supuesto lo ayudé”, es una de las tantas funciones que puede cumplir un álbum de figuritas constituyéndose como potente recurso en las prácticas psicopedagógicas y áulicas.

Agus es así, quiere entender algo y pone toda su energía ahí, un plus que sostiene hasta que comprende su lógica. Esto es buscar regularidades.

Desde la mirada de la escuela, resultaba tan difícil comprender por qué aprendía lo que aprendía como el porqué de lo que no aprendía.

Pero se le estaba tornando complejo comprender la lógica del sistema de escritura. En un momento, su papá me dice: “empezó a preguntarle a todos: ¿cómo se ordenan las letras en el cerebro para poder leer y escribir? y yo no sé qué contestarle”. Pregunta compleja, por cierto, de ser contestada. Lo intenté: “se van ordenando de a poquito y vos ya empezaste a ordenarlas”. Otra vez, su pregunta era por las regularidades en juego.

Su pasión por Metegol, una gran oportunidad

El niño ha realizado durante el transcurso de este año, avances en la comprensión de la característica alfabética del sistema de escritura. Es capaz de diferenciar *dónde dice*, entre varias posibilidades, tomando indicadores textuales cualitativos y produciendo de este modo un acto de lectura

en tanto contara con contexto verbal o de imágenes pertinentes a la situación. Esta posibilidad conquistada funciona como un avance significativo en relación a las estrategias de lectura que manejaba antes de comenzar primer grado.

En las situaciones de escritura, al ser muy crítico de sus propias producciones, prefiere copiar a escribir. Para permitirle avanzar, implementamos estrategias que le facilitarían la posibilidad de poder escribir por sí mismo reflexionando acerca de qué parte de una palabra conocida le sirve para escribir otra (copia selectiva). Por ejemplo: para escribir “Tuerca” (nombre de un personaje de Metegol): ¿qué parte de “tuerto” te sirve para escribir “Tuerca”? ¿De dónde hasta dónde te sirve? Y luego, lo que falta: ¿qué parte de “casa” te sirve para terminar de escribir “Tuerca”? A través de esta modalidad de trabajo, se posibilita la reflexión acerca del modo de funcionamiento del sistema de escritura.

¿Cuál fue el trabajo realizado con situaciones de lectura? Con la utilización del álbum de figuritas de Metegol, contando con su conocimiento acerca del nombre de los personajes –funcionaba como contexto verbal– fuimos armando *El álbum de Metegol*. Se incluyó también contexto de imágenes de los diversos personajes. El propósito era descubrir dónde estaba escrito el nombre del personaje de la imagen, diferenciándolo del nombre de otros personajes de Metegol referenciándose en indicadores textuales cuanti y cualitativos bajo aquellas condiciones que habilitan la posibilidad de que los niños puedan leer por sí mismos cuando aún no lo hacen de manera convencional.

Condiciones requeridas

- » En un principio, cuando se trabaja con niños que se encuentran en momentos iniciales de construcción de la lógica del sistema de escritura, se ofrecen nombres

bien diferenciados entre sí, tanto en lo cuantitativo como en lo cualitativo. Ejemplo: para encontrar dónde dirá “astilla”, las opciones ofrecidas al niño fueron: capi - astilla - tornillo.

- » Cuando los niños están centrados en el eje cuantitativo –si dice más largo hay que poner más para que diga– las opciones se igualan en cantidad de grafías y se diferencian en comienzos o finales. Ejemplo: para encontrar dónde dirá “Beto”, las opciones fueron: capi - liso - beto - loco. Aquí, el desafío cognitivo era otro al provocar centración en alguna diferenciación cualitativa.
- » Si los niños ya consideran principio y final para diferenciar qué dice, se igualan inicios y finales para provocar centración en grafías interiores al nombre. Ejemplo: ¿Dónde dirá “Laura”? entre laura - lechuza - lengua, con contexto verbal.
- » Diferenciación entre frases, con contexto de imágenes y contexto verbal ofrecido.
- » Ejemplo de situaciones trabajadas con Agus: ¿Dónde dirá “Los rayados trepan por Amadeo?”, ¿desde dónde hasta dónde dice?, ¿en qué te fijaste para darte cuenta?

AMADEO Y GROSSO PELEAN LOS RAYADOS TREPAN POR AMADEO

Para diferenciar “¿dónde dice?”, desde esta manera de pensar el problema, las relaciones se establecen siempre por semejanzas y diferencias entre escrituras y no con la oralidad.

Incorporación de maestra integradora en segundo grado y cambio radical de sus producciones escritas

En el marco del armado de la “Galería de Brujas” de los anexos del diseño curricular, Agustín, a través del trabajo

realizado con su integradora, puede construir su propio brujo –Azulín– y producir escrituras de las que aquí compartimos este fragmento y leérselas luego a sus sorprendidos compañeros:

Escritura de Agus:

“AZULÍN ES UN BRUJO MUY ENOJADO. ES UNA
UO CON PRELO NEO. OPA ASUL. TINE ZAPATOS
ASULES PANTALONES ASUL ES.
NO TIENE AYUDANTE”

Para su mayor comprensión, reproducimos el texto escrito de acuerdo a la pauta formal:

Azulín es un brujo muy enojado. Es un brujo con pelo negro ropa azul. Tiene zapatos azules pantalones azules. No tiene ayudante.

Esta escritura fue realizada a través de la práctica de copia selectiva utilizando lo que figuraba en su cuaderno, incluyendo las escrituras de su docente cuando reescribía lo que había escrito el niño.

Llegando el fin de segundo grado, su papá eufórico me dice: “Le quiero contar algo, íbamos por la calle y de repente dice: –ahí, está escrito algo que si le quitás una letra es una mala palabra: *Punta del Este*”. Estaba leyendo por sí mismo carteles en la calle de acuerdo a la pauta convencional.

Complejidad que nos plantea la educación inclusiva más allá de lo meramente declarativo

Hace ya unos cuantos años, Baquero (2001) nos habla de “La educabilidad bajo sospecha” ¿Es que seguimos

pensando en la idea de ineducabilidad? Desde la mirada de la escuela, el trabajo con Agustín estuvo atravesado por la desconfianza acerca de sus posibilidades de aprendizaje. Agus lo expresaba así: “los chicos saben leer y yo no”, “pero estás aprendiendo”. Su respuesta tajante: “yo nunca voy a aprender a leer”. “No sé cómo hiciste para enseñarle los ciénes”, me dicen en la escuela.

Pero también: “acá en esta escuela los chicos escriben un cuento como de diez hojas” (Agus no) ¿Está la escuela en condiciones de manejarse con la diversidad de sus alumnos?

Pero no solo la escuela, hace un tiempo hicimos una consulta con un psiquiatra infantil quien después de decirnos que era un niño con patología grave, agrega: “yo no sé cómo hicieron para enseñarle lo que sabe”.

Agus es un niño de pasiones. Su pasión por *Metegol*, el *Mundo Minecraft* y la *Galería de Brujas* funcionaron en nuestro trabajo como excelentes apoyaturas para que pudiera alfabetizarse a pesar de las sospechas que ya han sido explicitadas.

Este mismo año, ya en quinto grado, los directivos de la escuela le dicen a Cecilia M., su integradora: “lo de Agus es un misterio”. A lo que ella, muy criteriosamente, responde: “no es misterio, es trabajo”.

“Aquello que llamamos ‘capacidad’ no está en el interior del sujeto, no parte de su cerebro, sino que emerge del encuentro con las condiciones que el otro le provee” (Filidoro, 2016).

Bibliografía

- Baquero, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha. En *Cuaderno de Pedagogía*. Año IV, núm. 9. Rosario.
- Castedo, M. L. (1999). ¿Dónde dice, qué dice, cómo dice? Una situación didáctica para leer antes de saber leer (¡sin quedar condenado a descifrar!). En Castedo, M. L.,

Siro, A. y Molinari, M. C., *Enseñar y aprender a leer. Jardín de Infantes y primer ciclo de la educación básica*. Buenos Aires-México, Novedades Educativas.

Castornia, J. A. (2012). *Psicología y Epistemología Genéticas*. Buenos Aires, Lugar.

Dirección General de Cultura y Educación (2009). *Situaciones para centrar a los niños en la adquisición del sistema de escritura*. En *Prácticas del lenguaje. Proyecto: Seguir un personaje. El mundo de las brujas. (1° y 2° año)*, anexo núm. 5.

Ferreiro, E. (2013). *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito. Textos de Investigación*. Ciudad de México, Siglo Veintiuno.

Filidoro, N. (septiembre, 2016). *La subjetividad en la escuela: una construcción permanente*. Trabajo presentado en Intervenciones clínicas y escolares: sus implicancias en la subjetividad de Asociación Civil Construyendo por la integración.

Lerner, D. (2004). *Diseño Curricular para la escuela primaria (primer ciclo)*. Secretaría de Educación. Dirección de Currícula G.C.B.A.

Mesa de trabajo: Pensar los espacios de salud

Coordinadora Gabriela Toledo

Clínica de la Prevención de los Problemas de Aprendizaje: Intervenciones posibles

María Cristina Caneda

Quería agradecer a Gabriela Toledo por la invitación, y a cada una de mis compañeras de equipo que hacen de la psicopedagogía una práctica apasionante.

La Conferencia Internacional sobre Atención Primaria de la Salud (APS) *Alma-Ata* realizada en 1978, declara a la APS como el derecho a la salud integral para todos, mediante su plena participación, instando a los gobiernos y organismos internacionales a promoverla. Esta atención está basada en el trabajo de equipos interdisciplinarios, en acciones comunitarias y participativas, destinados a la promoción, prevención, diagnóstico, tratamiento y rehabilitación en especialidades básicas y ambulatorias. Estas actividades se llevan a cabo a través de Programas de Salud que se desarrollan desde las áreas programáticas, centros de salud y acción comunitaria y salud escolar. Las áreas programáticas son zonas geográficas de cobertura asignada a cada hospital general de agudos para llevar a cabo las acciones de atención primaria de la salud.

Hace treinta y dos años ingreso al sistema de salud pública con una beca de capacitación en Prevención diagnóstico

y tratamiento del fracaso escolar, en ese momento, con una formación de grado orientada especialmente a la clínica del diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje. Fue y sigue siendo un desafío pensar la práctica psicopedagógica a partir de actividades de prevención y promoción de la salud.

A diferencia de los servicios hospitalarios de psicopatología (psicopedagogía), trabajar en un centro de salud promueve el trabajo en atención primaria de la salud, donde la tarea interdisciplinaria es uno de los ejes centrales.

Desde el Equipo de Psicopedagogía, formado por profesionales de planta y residentes, además de la asistencia de los problemas de aprendizaje, se realizan actividades interdisciplinarias de promoción de aprendizajes saludables y de prevención de los problemas de aprendizaje junto con pediatría, psicología, fonoaudiología, trabajo social, kinesiología, entre otras disciplinas. Construimos intervenciones posibles: a través de la sección Salud Escolar, y a partir de las demandas institucionales, se desarrollan talleres de reflexión con docentes, de comprensión verbal y lectura junto a fonoaudiología, de promoción de la lectura y la escritura, talleres de juego reglado, talleres de orientación educacional en séptimo grado y orientación vocacional en escuela secundaria.

Desde el Programa de Salud Comunitaria junto a pediatría, se participa en el consultorio de control de niño sano en la detección temprana, en talleres de crianza con padres, rincón de lectura de cuentos en sala de espera, juegoteca. Junto a trabajo social, kinesiología y clínica médica se realizan talleres para la tercera edad de recreación y movimiento, de memoria, y postas de salud interdisciplinarias, actividades que interpelan la especificidad e intervención psicopedagógica, enriqueciendo el rol.

La experiencia a lo largo de estos años me lleva hoy a compartir con ustedes las siguientes preguntas:

¿Es posible la prevención de los problemas de aprendizaje?

¿Podemos pensar la *clínica psicopedagógica* más allá del consultorio?

¿Como pensar el diagnóstico y tratamiento psicopedagógico desde los conceptos de salud-enfermedad?

¿De qué dependerá que un niño pueda aprender?

En el texto escrito junto con la licenciada Verónica Balus *Infancias y Sufrimiento*, señalamos que, las infancias y la curiosidad por el conocimiento en el niño, no son naturales, dependerá (entre otras cosas) de la apuesta de la función adulta: que el niño pueda haber contado con un adulto a quien dirigirle una pregunta, y que ese adulto pueda significar esa demanda (Balus y Caneda, 2013).

Un niño no llega “alumno” a la escuela, sino que también dependerá de la apuesta del docente para constituir allí un alumno. Los docentes reciben a un niño donde parte del proceso educativo esta jugado. Para algunos niños podemos pensar a la educación como una segunda vuelta y aquí la escuela puede funcionar como un tiempo suplementario, donde algo nuevo puede advenir. Para algunos niños la escuela es el único lugar donde se los reconoce como niños, donde pueden desplegar su infancia.

Ya Freud señalaba al amor como motor de la educación. Pero también sabemos que ese amor no es natural. ¿Porque debería un maestro querer a todos sus alumnos por igual? Graciela Frigerio señala “... los lazos del acompañamiento remiten a figuras del amor, pero que admiten que el amor no resulta de la voluntad ni de una imposición, que no es

posible integrarlo en la cláusula contractual de ningún oficio...” (Frigerio, 2003).

Lacan (1991) dice que amar es dar lo que no tiene. La frase se suele completar con “a quien no es”. Me animo a pensar esta construcción desde el acto educativo: *educar es dar lo que no se tiene*, es dar ese más a *alguien que no es*, que es otro, otro diferente a aquel que el docente imaginó, esperó; aceptando que en cada discurso (entre ellos, el que atraviesa el acto educativo), algo de lo imposible de transmitir, colmar o de asimilar, estará en juego.

Considero que los efectos del enseñar (que el otro “me” aprenda) y los efectos del aprender (lo que el otro “me” enseña, me deja marca, me dona, desea para mí) hacen causa en cada uno: del docente de enseñar(le) –al otro– y en el niño de aprender(le) –al otro–, con los efectos que trae narcisísticamente en cada uno.

Entonces, que un niño pueda o no aprender en gran parte dependerá, de “qué lugar tengo para el otro... o qué espera el otro de mí” (padres, docentes). Escribe Catherine Millot: “El niño es amado y querido por sus padres y por el educador como otro, no como el mismo” (Millot, 1979).

La clínica psicopedagógica... una interpretación posible

El concepto de clínica aparece asociada a la práctica médica aplicada a la atención del paciente. En la medicina, la práctica clínica está destinada a intervenir antes o después que se ha instalado un problema. Tendríamos que preguntarnos ¿porqué el medico clínico es un especialista? ¿Acaso la escucha clínica no atraviesa la práctica médica?

Considero que la clínica psicopedagógica remite a una posición, una posición ética, un modo de escuchar y preguntar, de leer lo que el otro nos dice (en transferencia)

suspendiendo prejuicios, representaciones, que pueden obstaculizar la escucha. No se trata de negar nuestras representaciones, se trata de conocerlas, analizarlas, supervisarlas. Analizar el significado de lo que escuchamos, transformar los signos en letra, la letra en texto, el texto en discurso. Hacer clínica es más allá de un encuadre convencional paciente-consultorio: el encuentro con un docente, ya sea por un paciente en tratamiento, o en un taller de reflexión, el encuentro con un sujeto que nos habla, que demanda, puede ser también un encuentro “clínico”.

El texto *El nacimiento de la clínica* de Michel Foucault, desarrolla la historia del surgimiento de la medicina como ciencia. Quiero compartir con ustedes algunas frases que luego me permitirán pensar en la clínica psicopedagógica.

“... el lecho del enfermo se convierta en un campo de investigación...” (Foucault, 1963: 16).

“... en la clínica lo que se manifiesta es originalmente lo que habla...” (*ibíd.*: 150).

“... en la clínica, como en el análisis, la armazón de lo real está dibujada de acuerdo con el modelo del lenguaje” (*ibíd.*: 135).

La escucha y la observación son las herramientas por excelencia de la práctica psicopedagógica. El encuentro con los padres, niños, docentes, se transforma en un campo de investigación. Cuando analizamos la producción de un niño, su juego, un dibujo, un cuaderno, los contenidos escolares, tienen sentido cuando está de por medio la palabra del otro, si no fuera así, estas producciones quedarían limitadas solo a la descripción y propia interpretación. Por lo tanto, siguiendo a Foucault (1963), podríamos decir que, en la clínica psicopedagógica lo que se manifiesta es lo que habla.

Al escuchar a muchos de nuestros pacientes nos preguntamos cómo alojar el desamparo. Ya Freud (1930) planteó que no hay cultura sin malestar.

Frente a necesidades básicas insatisfechas, aparece la pregunta acerca de cómo el orden social pudo haber decantado en las posibilidades/imposibilidades de simbolización y aprendizaje de ese niño. Frente a historias de arrasamiento social tenemos que estar atentos a no quedar tomados por el desamparo y ubicarlo desmedidamente en el otro, porque la pobreza no explica todo lo que no puede un niño.

Quizás, porque el sufrimiento de origen social, el que deriva de las relaciones entre los hombres, es uno de los más difíciles de escuchar... tal vez porque lo creemos evitable.

No hay una clínica psicopedagógica que realice una intervención específica ante el desamparo, porque no hay cultura ni clínica sin malestar. Se trata de alojar al sujeto del deseo, de la palabra. Intentamos que el imaginario que nos atraviesa sobre la pobreza, no nos tome la capacidad de escuchar a esa historia, a esa familia, a ese niño. Pero no es sin esa historia particular de sufrimiento que le damos lugar al modo que cada niño y familia le da sentido.

Tradicionalmente se piensa la clínica en el consultorio de salud. En el encuentro con padres y con el niño. A partir de una derivación escolar o de un profesional de la salud o, en el mejor de los casos, por demanda de los padres. Si se considera necesario realizar una “evaluación” psicopedagógica o un proceso de “investigación” psicopedagógica sobre el aprendizaje de un niño, la pregunta será si arribaremos a un diagnóstico psicopedagógico que nombre un “trastorno del aprendizaje” o un “problema del aprendizaje”.

Diagnosticar según el diccionario (García Pelayo y Gross, 1989) significa: determinar por los síntomas el carácter de una enfermedad. Podríamos decir que diagnosticar, remitiría a identificar, clasificar, nombrar a partir de una colección de signos/síntomas. Ir de los singular a lo general.

A partir de “una colección de signos”, se incluye el problema de ese niño dentro de un grupo de “enfermedades”, otorgándole un nombre.

Foucault (1963: 60) señala: “... las enfermedades varían con las épocas...”. Hoy escuchamos frecuentemente trastorno específico del lenguaje (TEL), desorden atencional (ADD); trastorno generalizado del desarrollo (TGD); trastorno oposicionista desafiante (TOD), dislexia. Sabemos que estos diagnósticos son requisitos para la cobertura de algunos tratamientos, pero sabemos también que son requisitos para las crecientes demandas de solicitud de certificados de discapacidad.

El problema es que en la mayoría de los casos con el diagnóstico del “trastorno”, todo lo que le sucede a un niño se explica a partir de “ese” nombre.

Hay diagnósticos que ofrecen poca posibilidad de movilidad, de ser problematizados, y así construir un entramado de significados y sentidos. Dice Foucault (*ibid.*: 133) “No se trata ya de dar *con que reconocer* la enfermedad, sino de restituir al ámbito de las palabras, una historia que cubre su ser total”.

En el tiempo de la infancia la subjetividad de un niño está en constitución... en espera, tiempo de apuestas... de armado. Ahora bien, esto no niega que existan infancias complejas, que exigen miradas, escuchas e intervenciones interdisciplinarias.

Frente a la consulta por el aprendizaje de un niño, las entrevistas clínicas con los padres y cada encuentro con el niño, nos llevarán a escuchar, interpretar como un texto a descifrar el sentido del no aprender de ese niño. Si bien contamos con diferentes recursos de evaluación para conocer el aprendizaje de un niño, cada proceso será pensado diferente. La historia de aprendizaje de sus padres, las profecías pedagógicas “Yo también repetí de grado o mi otro hijo también va a escuela de recuperación o la secundaria no es para él”.

Analizamos su juego, sus dibujos, sus hipótesis, recursos, estrategias de conocimiento respecto a los diferentes objetos de conocimiento. Cómo el niño/a se posiciona frente al conflicto cognitivo: como resuelve, que lugar tiene la pregunta del otro sobre: la lectura, escritura, sistema de numeración, operaciones, situaciones problemáticas, su cuaderno. Nos comunicamos con su docente y si es necesario, con su pediatra para conocer la historia del desarrollo del niño, y si fuera necesaria alguna interconsulta.

Construimos hipótesis, dudamos, interpretamos, supervisamos, construimos sentidos con el otro, sin generalizaciones, sin clasificaciones, sin planes de tratamiento dirigidos.

No hablamos de trastornos, enfermedades o enfermos, pero si hablamos de padecimientos, síntomas, inhibiciones, malestares, desencuentros pedagógicos. No es la enfermedad la que habla, es quien nos relata y muestra como padece su no aprender.

Luego de ese proceso de investigación/evaluación, decimos ofrecer una “devolución” –definición según el diccionario (García Pelayo y Gross, 1989): Restitución–.

Devolvemos a los padres –a partir de sus preguntas, en el mejor de los casos– nuestras preguntas, hipótesis, interpretaciones, nuestra lectura, sobre el aprender de su hijo. Considero que este acto de devolución/restitución, no sucede solo luego de la evaluación/investigación psicopedagógica, sucede también hacia el final del tratamiento donde se intentará devolver, restituir (a los padres) a su lugar de saber.

Si algo del aprendizaje de ese niño esta obstaculizado, inhibido, sintomatizado o las representaciones sociales escolares están interfiriendo las posibilidades de aprendizaje del niño, evaluamos con quien trabajar. Sin un plan de tratamiento con pasos a seguir ni con una guía de actividades, pero el tratamiento sí tendrá, una dirección que se construirá caso por caso.

El tratamiento psicopedagógico: cuando de *tratar* se trata

Cuando algo de la dificultad de aprendizaje se ha instalado podemos proponer un tiempo de trabajo con ese niño y su familia, un tratamiento psicopedagógico. Este tiempo no será sin el trabajo junto al docente.

Cuando hablamos de *tratamiento* surgen las palabras: tratar, asistir, intentar, estar atento al otro. En ese tratar, intentar, siempre hay una apuesta...no una apuesta al azar, sino una apuesta en transferencia. Padres, niño y psicopedagogo que intentan hacer un trato frente a un problema: el aprendizaje del niño. Muchas veces escuchamos “hay que tratar a ese niño”, ¿Tratar de qué? ¿De que aprenda? ¿De que se porte bien?

No habría posibilidad de tratamiento sin un “trato”, sin un (con)trato. Ese trato pone como condición algo del sentimiento de confianza. Algo de la confianza es condición de la transferencia, confianza que va a través de diferentes momentos a lo largo del tratamiento.

La licenciada Silvia Sisto señala:

La confianza es un sentimiento poco trabajado, se lo da por descontado. Sin embargo, a la hora de cualquier tratamiento, es la base de donde partir. La apuesta requiere contar con la posibilidad de la pérdida y aquí hay demasiada. Siempre la intervención es de riesgo. La confianza es uno de los nombres que Freud le da a la transferencia, confianza en la palabra, en el saber. El arte será lograr que esa confianza una vez construida circule y se instale “entre”... (2015)

Lo que sí es seguro, es que la posibilidad de un tratamiento, siempre trae implícita una pregunta: ¿de qué se *trata* este padecimiento?

Tratamos de averiguarlo, intervenimos, apostamos.

Si bien algunos niños pueden desafiar una biografía educativa predeterminada, la clínica nos muestra lo difícil que es para algunos no sucumbir a lo poco que se espera de ellos. El fracaso escolar se constituye cuando convencen a un niño que no puede.

El tratamiento encontrará su eficacia en el trabajo con el niño, sus padres y el docente, para intentar reinstalar una nueva transferencia, un nuevo vínculo de confianza, una nueva apuesta: creer que ese niño puede aprender. Es aquí donde la función del psicopedagogo encuentra parte de la especificidad de su rol: el psicopedagogo como mediador, intérprete, traductor entre ese niño, los padres y su docente.

La intervención con la escuela: clínica del caso por caso

¿Qué lugar ocupa la escuela? ¿Cómo intervenimos con los docentes?

El encuentro con la escuela, por un niño derivado, es una de nuestras intervenciones. Y esta tendrá la particularidad de lo singular: escuchar a ese docente, en ese vínculo pedagógico, sabiendo que a determinado “diagnóstico”, no existe una indicación predeterminada que me garantice eficacia en el aprendizaje de un niño. La intervención es a construir.

Pero también las escuelas nos consultan a partir de problemáticas que hoy atraviesan la cotidianeidad de las aulas.

Un equipo directivo puede relatarnos sus preocupaciones, los tiempos que les lleva a algunos niños la alfabetización, las dificultades en la comprensión, problemas de atención, el alto nivel de ausentismo, el poco acompañamiento familiar.

Proponemos un espacio de reflexión con docentes. Tratamos de escuchar lo que se repite en el discurso, aquello

que insiste en la demanda. Acompañamos a pensar diversas versiones, lecturas, de lo que se instaló como obstáculo entre ese docente, los padres y los niños.

Señala Foucault (1963: 19): “Por definición, hablar sobre el pensamiento de otros, tratar de decir lo que ellos han dicho, es hacer un análisis del significado”.

El discurso docente habla de cómo interpreta su práctica. Es su verdad, aquello en lo cual cree y así sostiene su práctica cotidiana. Sabemos que lo esencial del encuentro educativo escapa al docente, a cualquier método de enseñanza, hay algo del orden de lo inconsciente que se pone en juego en ese encuentro, lo importante es que el docente pueda estar prevenido, advertido, de que eso estará en juego.

La estrategia de taller permite escuchar al docente, reconocerse en la experiencia y obstáculos que también atraviesan los otros.

Lo que ocurre en las construcciones colectivas no es lo mismo que sucede en la intervención individual, y descubrimos que la teoría no da cuenta de todo lo que sucede en las prácticas.

Coincido con Perla Zelmanovich (2007) cuando propone que la experiencia educativa sea una “práctica entre varios”.

Nos encontramos con algunos docentes que “ya probaron todo” y no saben cómo continuar; nos relatan sus propias teorías construidas sobre el no aprender de su alumno: “Confunde las letras... ¿tendrá dislexia?” o “Es muy inquieto... ¿no será un ADD?”. Parte de nuestro desafío será interpretar el sentido de su demanda. Preguntarnos por qué necesitará de un diagnóstico para poder ayudar a ese niño. ¿Qué le aporta ponerle nombre a un problema? ¿De qué lo calma? ¿En qué lugar lo ubica respecto a su alumno?

En el taller cada uno porta un saber. De lo que se trata es de desanudar el discurso de las etiquetas, de las clasificaciones cuando estas detienen la posibilidad de ver al otro, más

allá de un diagnóstico, de un trastorno. Escuchar el malestar docente, entender su demanda. Poder construir junto al docente otra versión de ese niño y de esa familia. Intentar que las certezas puedan perder algo del sentido que se ha cristalizado. Hacer hablar sus teorías: “no aprende porque falta mucho”. Intentaremos dudar de lo inexorable del límite del aprendizaje de un niño. Discurrir en los sentidos de esa realidad, pensando que el ausentismo tenemos que escucharlo y leerlo como un síntoma, de entramados subjetivos, sociales, educativos. Intentamos escuchar, leer, lo que está fallido en todo encuentro educativo, sabiendo que reconocer lo imposible, es condición para la invención, para la creación de lo posible.

Esta concepción de intervención con el docente, no tiene un recorrido fijado en un taller o un plan de sugerencias e indicaciones, sino que es un recorrido en el tiempo y de construcción conjunta. Donde cada uno tiene una verdad sobre el problema, pero también cada uno, algo no sabe/desconoce de ese problema (incluidos los psicopedagogos). Y allí es importante saber que la clínica tiene su propio tiempo... el tiempo del otro. El tiempo de cada docente, para que la palabra del otro, en el mejor de los casos, haga pregunta.

Resumiendo

La clínica remite a una posición de escucha, más allá de un espacio (consultorio, centro de salud). La intervención clínica con el docente es a construir. Es en transferencia. Cuando un docente nos habla, le habla a un “otro” a quien suponen estamos representando: padres, gabinete escolar, equipo de salud, etcétera.

Nuestra intervención es a la función que encarna el docente. Cuando un docente nos habla de un alumno sus

palabras serán escuchadas como un texto en contexto. Es indispensable saber que la intervención siempre será fallida. Será condición la supervisión de nuestra práctica para poder construir lo posible/imposible de la intervención. El tiempo de la clínica es el tiempo del otro. Es parte de la clínica que ese tiempo tal vez no llegue o que quizás sea en otra vuelta.

Para concluir deseo volver a la pregunta del inicio: *¿Es posible la prevención de los problemas de aprendizaje?*

La idea de *prevenir* en salud apunta a evitar la aparición de la enfermedad. Según el diccionario (García Pelayo y Gross, 1989) “evitar, prever, conocer de antemano, advertir, informar, avisar”. Prevenir (estar advertido de aquello que puede producir un síntoma, una enfermedad), nos habla de un modo de saber anticipado. Alguien capacitado sobre un saber, que puede decir “saber” como evitar un problema.

El problema es qué se espera de la prevención de los problemas de aprendizaje.

Si quien interviene desde el lugar de prevenir al otro se arroga un saber, y tiene la ilusión que al advertir o informar al otro podremos evitar, controlar toda eventualidad, todo fracaso, nosotros fracasamos.

Ahora, si estos espacios clínicos con padres, docentes y niños nos permiten reflexionar, cuestionar la consistencia de algunos diagnósticos, desetiquetar, desclasificar, desmitificar uno a uno, historia con historia, y así poder soportar lo inevitable, pero también asombrarnos de imprevisible, de lo por construir, de lo por venir que trae implícito el acto educativo.

La prevención es una de las intervenciones imposibles, si creemos que nos da la garantía de evitar un síntoma o el fracaso escolar. Pero sí es una de las intervenciones posibles, si creemos en un espacio donde circule la palabra y donde la palabra del otro tenga un lugar en mí. Dar la palabra. Tomar la palabra. Escuchar la palabra del otro.

Bibliografía

- Balus, V. y Caneda, M. C. (diciembre, 2013). *Infancia y sufrimiento*. Clase presencial, Curso de Psicopedagogía del Equipo de Psicopedagogía del CeSAC n.º 10. Buenos Aires, Argentina.
- Beisen, M. (noviembre, 1997). Juegos de Transferencia. La personificación y el équivoco en el análisis de niños. En *Redes de la Letra*, núm. 7.
- Caneda, M. C. (2006). *Modalidades de la clínica en un Centro de salud*. Trabajo presentado en IV Jornadas de CeSAC n.º 10. Buenos Aires, Argentina.
- _____. (2014). *Posicionamiento clínico en la intervención con la escuela*. Clase presencial, Curso de Psicopedagogía del Hospital Durand. Buenos Aires, Argentina.
- _____. (2016). *De que se trata el tratamiento psicopedagógico. Acerca de las intervenciones en la clínica psicopedagógica con niños*. Clase presencial sobre Tratamiento psicopedagógico, Curso de Psicopedagogía del Hospital Durand. Buenos Aires, Argentina.
- Conferencia Internacional sobre Atención Primaria de Salud, Alma-Ata, (septiembre de 1978). URSS. En línea: < http://www.promocion.salud.gob.mx/dgps/descargas1/promocion/1_declaracion_deALMA_ATA.pdf> (consulta: 12-12-2017).
- Foucault, M. (2008). *El nacimiento de la clínica*. 2ª ed. Buenos Aires, Siglo Veintiuno.
- Freud, S. (1986 [1930]). *El Malestar en la Cultura*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Freud, S. (2012 [1912]). *Consejos al médico en el tratamiento psicoanalítico*. En Obras completas tomo XII. Buenos Aires, Amorrortu.
- Frigerio, G. (2006). *Educación figuras y efectos del amor*. Buenos Aires, Del estante.
- _____. (2004). *La (no)inexorable desigualdad*. En *Ciudadanos*.
- García Pelayo y Gross, R. (ed.). (1989). *Pequeño Larousse*. Madrid, Larousse.
- Illia, C. (2005). Jugadores fuera del área. En Rozental, A. (comp.) *El juego, cosa de chicos*. Buenos Aires, Noveduc.
- Lacan, J. (1991). *Seminario 8. La transferencia*. Buenos Aires, Paidós
- Millot, C. (1979). *Freud antipedagogo*. Buenos Aires, Paidós.

- Nicoletti, E. (2000). Alojjar el desamparo. En *Psicoanálisis y Hospital*, año 9, núm. 17.
- Rodriguez, M. M. y Pelaez, C. (2000). Un niño se ha perdido. En *Psicoanálisis y Hospital*, año 9, núm. 17.
- Sanabria, A. (2007). El vínculo educativo: apuesta y paradojas. El deseo de enseñar entre la función civilizatoria y el discurso universitario. En *Paradigma*, vol. 28, núm. 2. Maracay. En línea: < http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512007000200010> (consulta: 12-12-2017).
- Sisto, S. (1 de octubre de 2015). "¡Hoy vienen las psicólogas!". En *Página 12*. En línea: <<https://www.pagina12.com.ar/diario/psicologia/9-282814-2015-10-01.html>> (consulta: 12-12-2017).
- Zelmanovich, P. (2007). *Apostar a la transmisión y a la enseñanza. A propósito de la producción de infancias*. Buenos Aires, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología.

En la búsqueda de una red intersectorial

Andrea Scherz

La invitación, en las presentes Jornadas, a pensar los espacios de salud desde la disciplina psicopedagógica, me ha orientado a poder formalizar, luego de varios años de práctica, un modo de ejercer el rol profesional. Intentaré, en estas líneas, exponer y compartir dicha formalización.

Coordino, junto con la licenciada Cristina Riaño, el Equipo de Psicopedagogía del Centro de salud y acción comunitaria n.º 13, ubicado en el área programática del Hospital P. Piñero, en el Parque Avellaneda. Nuestro equipo, además, es sede de formación de la Residencia de Psicopedagogía de la Ciudad de Buenos Aires.

La inserción en el ámbito de la salud pública, otorga cierta especificidad al desempeño del rol profesional. Nos ubica en el campo de lo público, ampliando, de tal manera, el contrato con la población asistida, colocando el análisis social de las problemáticas en el centro de nuestras intervenciones. Implica una mirada ética y comunitaria, con una lógica de red. Lejos podremos estar de pensar cada consulta *solo* en su dimensión individual, sin por ello dejar de lado la singularidad de cada caso.

Plantea De Souza Campos:

Lo singular es lo situacional, es el caso clínico o sanitario concreto, es el sujeto en cierto momento, es la organización en su concretitud. La síntesis singular es siempre un producto del encuentro entre sujetos en un determinado contexto organizacional, cultural, político y social. Es el campo real de la coproducción, en el que se torna posible la reflexión, la construcción de una comprensión del proceso, y hasta aún, la apertura de posibilidades para la intervención del sujeto sobre el mundo de la vida. (2009)

Propongo analizar el rol del psicopedagogo/a en salud desde diversas perspectivas:

- » El psicopedagogo como *funcionario público*. Trabajar en un centro de salud nos ubica, por un lado, en la puesta en terreno de las políticas del Estado, seremos la cara visible que permita la atención gratuita y universal de la salud (al menos por ahora). A su vez, el estar *en terreno*, con conocimiento de lo local y cierto grado de libertad en el ejercicio del rol, habilitará al desarrollo de acciones que partan de nuestro propio diagnóstico de situación.
- » El psicopedagogo como *agente de salud*. Cada consulta de un niño, una familia, una escuela, involucra una mirada sobre la salud en sentido amplio. Esto implica cuidar la salud de cada persona, siendo puente entre las diversas especialidades con las que contamos. Es así como, por ejemplo, buscaremos un turno en ginecología para una mamá de un paciente o realizaremos la derivación a odontología si fuera necesario, etcétera.
- » El psicopedagogo como *defensor de derechos*. Cada acción, cada estrategia, cada taller estarán direccionados

a defender los derechos de los niños, niñas y adolescentes, en cada ocasión en que alguno de ellos se vea vulnerado o posea riesgo de estarlo.

Prevención y promoción de salud: algunas ideas rectoras

Una de las principales misiones de los Centros de Salud y Acción Comunitaria (CeSAC), es la prevención y promoción de la salud, tal como su nombre lo indica, en el marco de la Atención Primaria en Salud.

Desde el punto de vista psicopedagógico, podemos ubicar al aprendizaje como eje vertebrador de las intervenciones, pensando al aprendizaje en un sentido amplio, ligado a favorecer el desarrollo de un proyecto de vida. Para ello debemos aprender de cada experiencia, de cada error, en el marco del vínculo con otros.

En este punto, me refiero también al aprendizaje del equipo profesional. Según Piaget (1934), el niño se construye mientras construye el mundo. Del mismo modo, los profesionales vamos construyendo y perfeccionando nuestro rol aprendiendo de nuestras prácticas.

Esto, además, se presenta muy claramente en la construcción de la identidad profesional de los residentes o profesionales en formación, generándose una dialéctica permanente entre el hacer y el revisar lo hecho.

Un concepto clave para dar lugar a que dichos aprendizajes ocurran, es la metacognición,¹ aplicada tanto a la clínica como a la salud colectiva. Vuelvo a De Souza Campos (*op. cit.*) y su *método Paideia*: “Es una finalidad

1 El concepto de *metacognición* se refiere a la capacidad de las personas para reflexionar sobre sus procesos de pensamiento y la forma en que aprenden. Gracias a la *metacognición*, las personas pueden conocer y regular los propios procesos mentales básicos que intervienen en su cognición.

central para la Teoría Paideia, organizar espacios y difundir métodos que le permitan a los sujetos distanciarse de sí mismos y de sus estructuras, para reflexionar sobre su actuación y corregir procedimientos, rumbos y valores”. El autor propone tratar la gestión de colectivos en su dimensión subjetivante, apunta al modelo de cogestión colectiva de la salud.

Conocer como uno aprende, cuáles son nuestras lógicas de pensamiento, posibilita, como en una espiral ascendente, afinar las estrategias orientadas a un fin determinado, adecuando las herramientas de lectura e intervención cada vez en forma más ajustada.

Las supervisiones internas y externas, capacitaciones, ateneos, grupos de reflexión, talleres, todos estos dispositivos apuntan a tal fin.

El empoderamiento de los usuarios del sistema de salud, en sus dimensiones tanto grupales como individuales, se transforma en un objetivo primordial a alcanzar. Es en el camino de la autonomía y la autoría de la propia vida donde se pueden plasmar el fin más genuino de la intervención en salud.

Favorecer la resiliencia, fortaleciendo los factores protectores de la salud.

Al respecto, quiero mencionar un aspecto que he encontrado como llave para generar empatía, apertura, confianza: el humor. Considerado uno de los mecanismos protectores de la salud, se trata de una herramienta interesante para desdramatizar y avanzar en los intentos de cambio.

Intersectorialidad: la escuela como espacio subjetivante

Nuestro equipo es efector principalmente de aproximadamente dieciocho escuelas de los distritos escolares 13 y 11.

Hemos generado un Programa local de Prevención del fracaso escolar y acompañamos a las escuelas en diversas problemáticas y temas que reseñaré en el Anexo. Estas intervenciones pueden partir de demandas directas de las escuelas o de nuestro propio diagnóstico de situación.

Generar una red intersectorial ha sido un trabajo sostenido y constante a lo largo de los años. Nuestra población más relevante son los niños en edad escolar.

Salud y educación, poseemos distintas lógicas, pero una misma misión: el crecimiento saludable de los niños. Estas lógicas, contrapuestas por momentos, en cuanto a la organización institucional –los tiempos– originalmente generaban obstáculos.

El afianzamiento de vínculos con los directivos ha abierto las puertas a la intervención. Buscamos generar un vínculo cercano y accesible, acompañando la gestión de las escuelas tanto en problemáticas emergentes (convivencia, violencia) como en espacios de prevención (educación sexual, orientación educacional, juegotecas).

Nuestros talleres constan habitualmente de ocho encuentros, para poder generar vínculos basados en la confianza y la presencia. Esto habilita la posibilidad de un trabajo a nivel institucional, que los integrantes de la escuela agradecen en tanto mirada externa que les permite identificar posibles conflictos y abordarlos. Realizamos intervenciones a distintos niveles: directivos, docentes, niños y padres.

Las experiencias compartidas son planificadas y evaluadas en conjunto. A nivel distrital muchas veces comparten experiencias entre directivos y con los supervisores, y de este modo se van abriendo nuevas demandas en distintas escuelas.

Nuevos desafíos

En los tiempos actuales, nuevos desafíos y nuevas demandas aparecen en nuestra práctica. Una de ellas es el pedido de perfiles neurocognitivos, actividad que requiere de una capacitación específica desde un enfoque determinado. Dicho pedido aparece desde los neurólogos más habitualmente, muchas veces con pedido de cociente intelectual (CI) a fines de gestionar certificados de discapacidad.

En poblaciones como la nuestra, de alta vulnerabilidad social, una mirada biologicista corre el riesgo de invisibilizar las condiciones de vida como factor determinante de oportunidades educativas, dejando del lado de los niños la “sospecha de educabilidad” y diagnosticando como “trastornos”, muchas veces la falta de estimulación o acceso cultural y social.

Del mismo modo, aparecen los diagnósticos de *dislexia* circulando en boca de padres y profesionales, generando la necesidad de una exhaustiva discriminación de factores para determinar la presencia o no de dicho cuadro. De hecho, muchos diagnósticos solamente pueden ser validados en el transcurso del tratamiento, cosa que algunos equipos, al realizar solo evaluaciones, pocas veces pueden hacer.

Esto no quita la presencia de factores neurobiológicos, que quede claro. Solo planteo la necesidad de estar alertas a estos aspectos, abriendo, más que cerrando, el marco teórico con el que nos manejamos, sosteniendo una vigilancia ética y epistemológica permanente. Implica estar atentos a los reduccionismos, sin desconocer los avances de la ciencia.

Nuevas oportunidades

Actualmente en educación, están apareciendo nuevas disposiciones que habilitan prácticas inclusivas.

Las *agrupaciones flexibles* y la *promoción acompañada*, por ejemplo, dan lugar a la flexibilización de las *trayectorias escolares*. Si bien son disposiciones muy nuevas, nos ponen a los profesionales en lugar de conocer dichas legislaciones y utilizarlas a favor de los niños consultantes.

Para finalizar: abordajes posibles desde salud

A continuación, y a modo de síntesis, realizaré un punteo de aspectos que considero fundamentales para pensar los espacios de salud desde la perspectiva Psicopedagógica.

Desde lo *asistencial*:

- » Rescatar y respetar los contextos de sentido y culturales del niño y su familia
- » Recrear los usos y sentidos de los objetos culturales en la tarea clínica
- » Fomentar el aprendizaje significativo
- » Enriquecer el campo simbólico y representacional

Desde lo *preventivo-promocional*:

- » Acercar los objetos culturales a los niños y “dar la palabra”

Para finalizar, comparto con ustedes las palabras de Daniel Pennac, quien logra describir desde su propia experiencia, los sentimientos de un niño que fracasa en la escuela:

Habría que inventar un tiempo especial para el aprendizaje. El presente de encarnación, por ejemplo. ¡Estoy aquí, en esta clase, y comprendo por fin! ¡Ya está! Mi cerebro se difunde por mi cuerpo: se encarna.

Cuando no es así, cuando no comprendo nada, me deshago allí mismo, me desintegro en ese tiempo que no pasa, acabo hecho polvo, y el menor soplo me disemina. Pero para que el conocimiento tenga alguna posibilidad de encarnarse en el presente de un curso, *es necesario dejar de blandir el pasado como una vergüenza, y el porvenir como un castigo.* (2008)

Anexo: Nómina de actividades del Equipo de Psicopedagogía del CeSAC n.º 13

Actividades intramurales

- » Juegotecas
- » Rincón de lectura
- » Taller de crianza
- » Talleres de aprendizaje

Actividades extramurales

- » Talleres de educación sexual
- » Talleres de convivencia
- » Talleres de cuentos
- » Talleres de lenguaje y pensamiento
- » Charlas para padres (límites, autoestima, aprendizaje, educación sexual, etcétera)
- » Capacitaciones docentes (convivencia, educación sexual, afectividad docente, etcétera)

Bibliografía

De Souza Campos, G. W. (2009). *Método Paideia: análisis y co-gestión de colectivos*. Buenos Aires, Lugar.

Frigerio, G., Korinfeld, D. y Rodríguez, C. (coords.). (2017). *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo*. Buenos Aires, Noveduc.

Janin, B., Vasen, J. y Fusca, C. (comps.). (2017). *Dislexia y dificultades de aprendizaje*. Buenos Aires, Noveduc.

Pennac, D. (2008). *Mal de escuela*. Milán, Mondadori.

Piaget, J. (1982 [1934]). *La construcción de lo real en el niño*. Buenos Aires, Nueva Visión.

Mesa de trabajo: Pensar la escuela. Nivel inicial y primario

Coordinadora Mariela Helman

Sobre las prácticas psicopedagógicas en el nivel inicial: ¿prácticas inclusivas?

Noemi Aizencang

Celebro los espacios para pensar a la psicopedagogía, no son muchos con esta convocatoria. Celebro también los espacios para pensar entre muchos a la escuela. Por eso es que me propongo, en esta oportunidad, tomar estas dos cuestiones para relacionarlas. Reflexionar en torno a las intervenciones psicopedagógicas en las escuelas de nivel inicial (NI), sus movimientos, sus cambios en el tiempo. ¿Cambian?, ¿han cambiado?, ¿cómo sería pensar hoy, en el marco de las escuelas inclusivas que pretendemos ser, las intervenciones psicopedagógicas?, ¿inclusivas?

Quiero aclarar que voy a abordar estas preguntas desde mi experiencia, en el marco de un recorrido que vengo haciendo hace tiempo con varios otros profesionales con quienes pensamos constantemente nuestras prácticas y en contexto, esto es, en el marco de las particularidades que la escuela, como institución nos plantea. Quiero decir con esto, que no se trata de “las intervenciones” ni de “las únicas posibles”. Como bien sabemos, nuestro campo, al igual que varios otros, se caracteriza por la simultaneidad de prácticas, por la coexistencia de enfoques diversos. Y desde estas

consideraciones, me interesa recuperar algunas tensiones que venimos observando y pensando, procurando alternativas para potenciar las experiencias escolares.

Una primera cuestión a preguntarnos, tal vez sea, ¿de qué escuela hablamos?, ¿sobre qué escuela pensamos?, ¿escuela o escuelas?, con sus diferencias, tiempos, proyectos y resistencias.

Probablemente pensamos la escuela hacia la que queremos ir, hacia la que nos encaminamos, la que procura promover el derecho a la educación de calidad para todos. Y así nos embarcamos en un proyecto diferente de aquel que le dio origen a la escuela, al menos en algunos de sus objetivos, de sus formas y de sus sentidos iniciales. Hoy nos atraviesa la intención de promover la inclusión y los derechos educativos desde el NI.

En este sentido, nos preguntamos en clave de “cambios” considerando un sistema educativo que arrastra desde sus comienzos una expectativa de homogeneidad como sinónimos de equidad y, por cierto, esto resulta hoy un problema para pensar los recorridos escolares y las oportunidades educativas de los niños y niñas que la transitan.

Darles a todos todo lo mismo, al mismo tiempo fue en algún momento un anhelo de justicia que hoy reconocemos como sumamente injusto. Buscamos construir otras formas de inclusión, que den a todos y a cada uno lo que necesita para poder aprender todo lo posible. Una escuela que trata de preguntarse por la construcción de lo común sin anular o descuidar las diferencias. En ese sentido pensamos en clave de cambios.

En sintonía con ellos, reconocemos ciertos movimientos en las intervenciones psicopedagógicas al interior del sistema. Algunos profesionales nos encaminamos hacia otras formas de intervención, diferentes a aquellas que se proponían hace años, cuando nos formamos y comenzamos en

esto. La representación que teníamos, tal vez efecto de la propia escolarización y formación académica, era la de dar trato a aquellas situaciones que hacían ruido desde su dificultad, entendidas siempre como dificultad individual de aquel que se apartaba de las formas esperables para todos. Aportar un “qué hacer con ese chico que preocupaba, entendido como *chico problema*”. En definitiva, pensar las ayudas para ese alumno, para que pudiera funcionar, aprender y participar como todos, preferentemente en el marco de las formas y en los tiempos previstos por la escuela para todos.

Afortunadamente, sostenidos en numerosos estudios y valiosos planteos conceptuales, muchas escuelas hoy advierten y ponen en tensión estas prácticas, haciendo lugar a otras formas posibles. ¿Cómo acompañan las prácticas psicopedagógicas los movimientos de las escuelas? ¿qué lugar se abre allí para repensar el sentido y las formas de las intervenciones psicopedagógicas?, enfatizo estas preguntas, porque quienes estamos en esto nos sentimos obligados a hacer movimientos. Cuando logramos que los formatos escolares comiencen a revisarse y a replantearse, nos vemos en la necesidad de interpelar nuestras intervenciones para acompañar estas oportunidades, estos valiosos intentos.

En lo que sigue, me propongo desarrollar y argumentar algunos de los movimientos que vamos transitando y para ello voy a valerme de los aportes conceptuales de los enfoques que han dado paso al denominado “giro contextualista en educación” (Baquero, 2007; 2012; Terigi, 2000) que han posibilitado pensar la situación escolar con su especificidad y complejidad. Voy a centrarme en tres ejes básicos, tal vez porque considero que son centrales para pensar cualquier cambio en las intervenciones en el NI: a. el modo de concebir el desarrollo de los niños más pequeños, b. el armado de lazos sociales y c. los tiempos en las infancias y nuestros modos y tiempos de implicarnos con ellas.

¿Cómo pensamos el desarrollo del niño en el nivel inicial?

La idea de desarrollo tiene un peso particular en este nivel, se imbrica permanentemente con el propio proceso de aprendizaje escolar. Así logros característicos de la primera infancia pasan a ser grandes aprendizajes en el marco del jardín.

Cuando conversamos con colegas, con docentes en el nivel, nos resulta frecuente encontrar una suerte de expectativa sobre un desarrollo común y lineal a todos los chicos. “Los chicos de dos, los de tres, los de cuatro”, y así se comparten los logros esperables para cada sala, sin cuestionamientos, como naturalizada la idea de buen desarrollo o aquellas adquisiciones que se espera para todos los chicos en cada uno de los niveles.

Cuando eso no pasa, aparece la preocupación, muchas veces acompañada de cierta sospecha por un cierto “desacople o déficit”, y entra en acción el llamado a los profesionales psi, más precisamente al psicopedagogo, quien se supone dispone de más herramientas para evaluar y explicar algo que “se sabe”, “se ve” se aparta de lo esperable. No es mi interés cargar las tintas en cuestionar esta sospecha o esta búsqueda de confirmación; por suerte esto ya se ha hecho en profundidad (Baquero, 2000; Elichiry, 2004; Terigi, 2000). Sabemos que así venimos funcionando hace tiempo, desde que la escuela es escuela. Me parece vale la pena tomar esa sospecha y volverla como pregunta, ponerla a trabajar. ¿Por qué nos preocupa tanto este alumno?, ¿qué nos preocupa?, ¿qué nos pasa frente a ese hacer que nosotros significamos como diferente, con ese nene que nos muestra otras cosas?, ¿nos interpela?, ¿nos desacomoda? ¿nos incomoda?

Lo interesante es que nos hace pregunta, y la pregunta es el motor para que podamos reflexionar. Para construir esos espacios de conversación con otros, en los cuales

encontrarnos con nuestros propios supuestos, interrogarlos, poner bajo la lupa esta idea tan escolarmente compartida de que todos deben llegar a ciertos logros y en ciertos tiempos.

Una oportunidad para que en el marco de dicha conversación empiecen a aparecer nuevos focos, para virar el eje de las miradas y las preguntas: ¿Qué necesitan estos chicos para seguir avanzando, para ir construyendo?, ¿cómo generar esos movimientos que deseamos? Algo así como resituar el lugar de la enseñanza y de las intervenciones psicopedagógicas. No considerar como un *a priori* natural o espontáneo aquello que supone, para muchos, costosos aprendizajes que nos implican como adultos posibilitadores, para que tengan lugar.

Pensamos en clave de armados, de construcción. Dejar de mirar a ese niño desde aquello que puede o no hacer, para mirarlo desde aquello que va pudiendo hacer con nosotros, en el marco de un hacer compartido, con nuestras ayudas. Ayudas que entendemos necesarias, no porque el otro carece y “necesita”, sino porque supone una forma particular de concebir al desarrollo y pensar al niño pequeño.

Una forma que se sostiene en la importancia de transitar experiencias, de pensar y pensarnos en esas experiencias, porque entendemos, ellas guardan sesgos en las posibilidades de desarrollo de los niños. Un desarrollo abierto e incierto, un entramado de disposiciones biológicas que se entretienen con representaciones, afectos, herramientas y prácticas culturales que van marcando rumbos y formas particulares.

En esto encontramos una posibilidad interesante de cambio, una toma de posición en nuestras prácticas, una posibilidad de intervención diferente. Ya no podemos pensar un desarrollo natural y esperable que resulte de argumento suficiente para entender o justificar la dificultad de un niño. En todo caso, vale la pena una buena mirada que pueda

reconocer que un niño “está en dificultades”¹ y que ello motorice, como hemos dicho, nuestras preguntas: ¿Cómo intervenimos para ayudarlo, para generar movimientos, para que deje de estar en dificultades?, ¿qué le ofrecemos como experiencia social y pedagógica?

La potencia de nuestra intervención parece estar en generar experiencias subjetivantes y, para ello, poner el foco en la experiencia escolar y sus condiciones de posibilidad. Pensar y armar junto a los docentes mediaciones potentes para ser, entre todos, esos adultos que posibilitamos. Pensar a todos los niños como capaces de aprender, sobre todo cuando tantas veces se pone esto en duda. “¿Este nene aprende?, ¿cómo me doy cuenta qué aprende? porque los contenidos no los toma”.

Interrogar con los docentes las condiciones pedagógicas que atraviesan nuestra práctica, las que ofrecemos a los alumnos. Ya no podemos pensar a ese niño pequeño y a su desarrollo por fuera de la situación escolar. Cómo poder hacerlo, cómo pensarnos a nosotros mismos ajenos a todo esto, cuando la escolaridad entra en la vida de los pequeños, a edades bien tempranas, en plena constitución de este entramado que entendemos como desarrollo. Ya no podemos sostener estas escisiones reductivas que dejan a la escuela por fuera de su responsabilidad, en tanto generadora de formas de desarrollo y subjetividad. No podemos juzgar con ligereza sobre el desarrollo de los niños sin revisar las condiciones de posibilidad que generamos, las formas en que nos implicamos con ello.

Un elemento escolar sobre el que venimos trabajando, que permite revisar estas cuestiones, es el informe

1 Concepto que se diferencia de la categoría clásica de niño con problemas de aprendizaje. Cfr. Aizencang y Bendersky (2009). *Acerca de las intervenciones psicoeducativas en la escuela: prácticas que posibilitan*. En Nora Elichiry (comp.), *Investigaciones y Experiencias en Psicología Educativa*. Buenos Aires, JVE.

pedagógico, en tanto dispositivo propio de la escuela en el NI. Procuramos distanciarnos de la escritura de catálogos de conductas esperables para describir procesos en colaboración, donde nuestras ayudas y mediaciones encuentran espacio en la descripción, dando paso a un entramado en el que se van imbricando con las respuestas y manifestaciones de los aprendices. Revisar los motivos y las formas de este informe resulta una intervención que ayuda a construir otras miradas sobre el sujeto, su desarrollo y sus procesos de aprendizaje. Se trata de explicitar el carácter pedagógico de las intervenciones, recuperar los movimientos que vamos observando en los alumnos, las revisiones y los ajustes en nuestro hacer. Venimos trabajando en esto en diferentes instituciones, generando interesantes conversaciones en los equipos docentes que, advertimos, guardan efectos sobre la mirada en torno a los niños y las niñas, las que se extienden a sus familias, y abren nuevas preguntas en el modo de concebir al niño pequeño y a su desarrollo.

El desafío de armar lazos sociales o “una vez más, pero de diferente forma”

En la escuela, en tanto escenario público y social, el armado de lazos con los otros pasa a ser un objeto central de trabajo y el nivel inicial reserva un lugar privilegiado para esto.

El tema surge cuando la escuela, en principio, parte del supuesto de que todos los niños que concurren a ella pueden socializarse. Como diferente, hoy observamos que muchos chicos encuentran importantes limitaciones para ello.

Vemos en diversas instituciones educativas una marcada dificultad para la producción del lazo social, probablemente como un rasgo de época, que va más allá de una situación particular, del vínculo de un niño con un docente,

con un grupo, en el marco de una institución (Aizencang y Bendersky, 2016). Cada vez resulta más habitual, encontrarnos en diferentes salas de diferentes escuelas con niños que preocupan porque no llaman, no se reconocen en el llamado del otro, no conectan con la mirada, difícilmente sostienen la palabra en tanto conversación.

Referimos recién a las enormes posibilidades de subjetivación que se abren a los niños participando de escenarios sociales como los escolares, y dijimos que la escolarización guarda importantes sesgos en las formas de desarrollo de los alumnos que transitan por ella. Pero ¿qué pasa con un niño que no arma vínculo con los adultos en la escuela?, ¿cómo puede apropiarse de los saberes escolares?, ¿cómo ofrecerle y posibilitarle espacios de participación junto con otros?

Resulta una constante que, “en muchas de estas situaciones, el objeto de conocimiento, más que ser el objetivo de la experiencia escolar, resulta inicialmente una suerte de medio u herramienta para empezar a armar lazo con el otro” (*ibíd.*). Asistimos a una suerte de inversión. No se trata de ir junto al niño hacia la apropiación de los objetos de conocimiento que la escuela tiene para ofrecerle. Es en el acercamiento cuidadoso a los objetos que el niño elige, con los que se vincula y a veces se aferra, que los adultos – fundamentalmente el docente– pueden comenzar a interactuar con él. Todo un desafío, el de armar un espacio de encuentro, de actividad compartida con un pequeño que no busca el contacto con otros, que no se muestra interesado por comunicarse con quienes lo rodean. Una tarea compleja, que requiere tiempos de acercamiento respetuosos, sin invadir ni imponer formas, procurando recuperar las propias del niño para participar progresivamente de ellas.

Perla Zelmanovich (2011) nos aporta sobre la importancia de generar en el nivel inicial la filiación, una forma vínculo que involucra a los niños y a los adultos que los cuidan y les

enseñan. La filiación posibilita que un niño se convierta en un alumno, en un alumno de un docente particular, que lo supone, que le hace un lugar, que le permite sentirse necesario para otro, que abre un espacio simbólico en el que pueda sentirse alojado.

Un punto difícil es tal vez pensar de qué modo iniciar esa filiación cuando no encontramos un niño predispuesto o deseoso para ello. Estamos habituados a interactuar con niños que buscan hacerse o tener un lugar para el otro. Y probablemente esto nos llama, nos invita a dar, nos hace todo más fácil.

Pero en estas situaciones cada vez más frecuentes que hoy nos ocupan, es el adulto quien debe iniciar el trabajo de filiación aun cuando no hay un sujeto que se lo demanda. Ese adulto en la escuela, puede tejer las condiciones para generar un lugar simbólico, en donde el otro pueda armarse, en donde un vínculo pueda constituirse. Como ya se ha dicho, hoy muchos de nuestros chicos no nos llaman, no nos buscan. Este es nuestro primer desafío: trabajar en ese llamado al otro, en ese armado que posibilita subjetividad. En ese insistir una y otra vez, y probando de maneras diferentes, para que ese encuentro pueda darse, para que se vaya dando.

Y aquí vienen encadenadas nuestras posibilidades de intervención psicopedagógicas con nuevos giros: intervenir en estos armados con la complejidad que ello supone, acompañar al docente en este trabajo costoso, que supone aceptar que lleva tiempo y esfuerzo sin garantías de respuestas esperadas; posibilitar y sostener ese tiempo necesario sin cansarse o darse por vencidos, con espacios necesarios para la angustia. Ayudar a reconocer y generar pequeños gestos, aunque disten de los aprendizajes propuestos para todos. Armados que ayudan enormemente a que el niño que más necesita se vaya incorporando a las formas y legalidades de su cultura.

Pero debemos advertir que difícilmente alguien se anime a estas apuestas solo, se trata de un hacer entre varios. Y en esto, nuestras intervenciones psicopedagógicas pueden sumar de manera considerable, porque se trata de un trabajo artesanal, de armados particulares, de ensayos, aciertos y desaciertos.

Como plantea Meirieu (2009) en su libro *Una llamada de atención. Carta a los mayores sobre los niños de hoy*, la apuesta es la de instalar un hacer juntos por más acotado que sea, donde los otros empiecen a ser necesarios. En muchos casos que acompañamos, en principio no hay más que una apuesta que comienza con ver aquello que hoy no sucede pero que creemos, con nuestra intervención, puede suceder. En palabras de Laurence Cornú (1999: 19): “la confianza es una hipótesis sobre la conducta futura del otro”.

Comenzar a pensar aquel lugar a donde me gustaría que el otro llegue, es la posición en la que comienzo a verlo, marcándole rumbos y formas desde mi apuesta para que pueda llegar hasta allí. Nuevamente, en este sentido, llegar es siempre acompañado. Al decir de Meirieu (*op. cit.*), implica nuestro intervenir que consiste en adelantarse, suponer a ese otro capaz de hacer aquello que todavía no hace, no sabe, para enseñarle a hacerlo. Es dirigirse a aquello que todavía no existe en el sujeto para que surja en él.

Sobre los tiempos y las infancias

La invitación, cuando de tiempos en el NI se trata, es la de poner en cuestión el tiempo cronológico/etario que organiza y nomina desde las agrupaciones hasta las expectativas de logro, para pensar, al decir de la psicoanalista Alba Flesler (2011), en “momentos que atraviesa o transita el pequeño”. Pensar “en qué momento está” nos ayuda

a significar sus manifestaciones, comprender mejor sus necesidades y responder a ellas de manera pedagógica y potente. Un modo más interesante de mirar que supera el mero “los niños a esta edad hacen o deberían poder hacer esto” que dista de aquello que algunos niños muestran, tal vez porque no les interesa hacerlo. Por una cuestión de tiempos, no voy a detenerme en los valiosos aportes de esta autora para pensar al sujeto y a los tiempos de la estructuración psíquica, pero sí, tomar como aporte significativo que en la constitución de todo niño, la que acompañamos en el NI, hay tiempos que lejos de ser lineales suponen contratiempos y también entretiempos.

En esta línea, podemos revisar dos cuestiones básicas en torno a nuestras intervenciones y el modo en que concebimos los tiempos del niño:

- » Poner en cuestión los tiempos escolares como criterio, entendiendo que se trata de una forma posible que encontró la escuela de organizar y agrupar la masividad, y que deja a muchos “por fuera”. Deja por fuera muchos de los tiempos subjetivos y su desacople con los tiempos escolares. Como nos advierte Alba Flesler (*ibid.*), para cada tiempo del sujeto, será necesario volver sobre las operaciones de anticipación y de nombramiento del adulto que nos van posibilitando avanzar en nuestros recorridos subjetivos.
- » Una segunda cuestión y en línea con nuestras reflexiones anteriores, es la de ponderar los tiempos de la experiencia, los que potencien los aprendizajes. Recuperar aquella antigua distinción griega sobre los tiempos, que contraponía el CRONOS, aquellos intervalos de tiempos exactos, medibles, uniformes, con el KAIRÓS, tiempo ligado al acontecimiento. Un tiempo que escapa a lo medible, cuantificable o clasificable, que no puede calcularse. Porque el Kairós tiene su

propio tiempo, como un momento de corte en el que algo cambia, que marca la diferencia entre un antes y un después, y hace que el sujeto y la situación de la que participa no continúen igual.

Pensaba en aprendizajes centrales en este nivel educativo como *aprender a esperar*. La escuela resulta un escenario fundamental donde las esperas tienen, o sería esperable que tuvieran, un sentido en el marco de las interacciones grupales, de los encuentros, la conversación y el juego con otros. El acto de espera produce subjetividad en el marco de lo escolar, de lo público.

En este sentido, sostengo la importancia de reconsiderar los tiempos en el NI: tiempos de detenernos, de esperar, de interrumpir una vorágine que no posibilita. Tiempo para mirar, escuchar, probar, para armar.

En este punto, sin ánimos de extenderme, quiero traer algunas ideas del filósofo surcoreano Chul Han (2012), a quien vengo siguiendo en el último tiempo. Entre muchas otras cosas, y en línea con otros pensadores, sostiene la necesidad de estar advertidos sobre los cambios de paradigmas que hoy atravesamos, en el armado de una *sociedad del rendimiento*, en detrimento de la sociedad disciplinaria, y la concepción del *sujeto de rendimiento* en lugar del sujeto de la obediencia.

La sociedad del rendimiento se caracteriza por el “poder hacer sin límites”, en inglés la frase bien conocida: “*Yes We Can*”. La sociedad del rendimiento se va despegando progresivamente de la negatividad propia de la prohibición, de aquel “no poder”, tan necesario para la instalación de ciertos límites que nos hacen de borde, que nos permiten entrar en el orden de lo social y de lo posible.

Lo interesante para pensar es que esto lleva a la producción de sujetos agotados, a una “sociedad del cansancio”,

según Chul Han (2012), quien denomina así uno de sus libros y remarca los efectos que esta sociedad del rendimiento provoca, entre otras cosas, la depresión por agotamiento y enfermedades de época como el incremento notorio de infartos y de cuadros neurológicos. Así afirma que lo que hoy enferma es el imperativo del rendimiento como mandato.²

¿Por qué recupero estos planteos?, ¿cómo se expresan en las infancias que acompañamos? Como un exceso de estímulo y de información que se dan en un continuo sin interrupciones. Un aumento de la carga de trabajo a la que exponemos a los niños, para quienes pensamos cada vez más actividades y obligaciones desde bien pequeños. Y esto supone, entre otras cosas, una modificación en la organización de los tiempos y en las formas atencionales sobre las que tanto se escucha hoy. Formas que se construyen como dispersas, a saltos, de poca profundización frente al exceso continuo. Y nuestras escuelas no permanecen fuera de este circuito.

Los maestros suelen plantear la sensación de “falta de tiempo” en sus prácticas cotidianas. Y estamos hablando de los más pequeños en nuestro sistema que se organiza en largos años. ¿Ayudan estas condiciones a promover una atención profunda, a generar tiempos de observación, de descubrimiento, de concentración?, ¿ayudan a promover los armados subjetivantes que nos proponemos?

La pura actividad no hace más que prolongar lo ya existente. Para que algo diferente suceda se requiere de una interrupción. Detenerse, darse la oportunidad de un “*entre-tiempo*”. Aceleración e hiperactividad no son buenas aliadas para el aprendizaje y el desarrollo que queremos promover, el que nos implica en su construcción. La carrera por el

2 Estas ideas son recuperadas y desarrolladas por la autora, conjuntamente con la licenciada Marcela Ferreira, en *Pensando los tiempos en las intervenciones psicoeducativas*, (en prensa).

rendimiento suprime estos “entretiempos” para el armado, para transitar experiencias.

¿Y la inclusión?

Tal vez podamos pensar la inclusión educativa desde este foco. Repensar nuestras propuestas en el NI, generando experiencias que potencien el aprendizaje de todos, donde cada uno aprenda todo lo posible en un tiempo de hacer sin apuros, con formas diferentes y también compartidas. Advertidos de los efectos subjetivos *del rendimiento sin límites* para quien se está formando que, en tanto exigencia, deja a muchos por fuera.

Mirar y pensar a los niños y sus tiempos, pensarnos a nosotros en tanto profesionales y a nuestros tiempos para estar y compartir con ellos, para armar algo diferente, aquello que muchas veces no aparece como dado, que necesita de cierta interrupción de lo automático, de pensar otras condiciones para hacer lugar entre tanto exceso que no posibilita. Y esto es pensar en clave de armado, de temporalidad y de inclusión y no de miradas que llevan sin cuestionamiento a patologías excluyentes.

Interrumpir la vorágine para reconocernos y reconocer a nuestras instituciones atravesadas por este paradigma del rendimiento, porque más allá de nuestras resistencias, ya está instalado en nuestra sociedad. Vino para quedarse y nos mueve constantemente.

Nos preocupa. Me viene a la memoria una conversación, hace un tiempo en una escuela, con un colega que acompañaba a una niña de tres años en el marco de un tratamiento externo, cuando le compartimos nuestra preocupación por ver a la pequeña angustiarse frente a nuestras propuestas. Este colega nos planteó con claridad “nosotros

no trabajamos con eso. Nuestra propuesta es la de darles a los chicos las herramientas necesarias para funcionar con otros en las escuelas. La subjetividad viene después”. ¿Viene después?, ¿queremos contribuir con nuestras miradas a esto?, ¿queremos sostener que “todo se puede”?, ¿Siempre?

Si los tiempos de interrupción generan posibilidades, si los “no puede”, “no lo logra”, “no le sale” pueden abrir a pensar y generar otras formas posibles de hacer, de acompañar ¿por qué nos cuesta tanto?

Creo que la invitación o la oportunidad que se nos abre para revisar las prácticas psicopedagógicas en el NI es la de pensar en clave de tiempos, de armados compartidos, de encuentros y de lazos, que más que sujetos cansados, contribuyan a fortalecer subjetividades en el encuentro con los otros y con los objetos culturales que tenemos para donarles.

Para cerrar estas reflexiones, entendiendo que todo cierre es un volver a abrir, recupero una cita de Ernesto Sábato, en su libro *Resistencia*, que me interpela en estos últimos tiempos: “En la desesperación de ver el mundo he querido detener el tiempo de la niñez. Sí, al verlos amontonados en alguna esquina, en esas conversaciones herméticas que para los grandes no tienen ninguna importancia, he sentido necesidad de paralizar el curso del tiempo. Dejar a esos niños para siempre ahí, en esa vereda, en ese universo hechizado. No permitir que las suciedades del mundo adulto los lastimen, los quiebren. La idea es terrible, sería como matar la vida, pero muchas veces me he preguntado en cuánto contribuye la educación a adulterar el alma de los niños” (2000: 45).

Como paralizar el curso del tiempo es imposible (los relojes no paran), nos queda encarar una educación diferente. Trabajemos en estos armados, en esta educación que posibilita. Batallamos contra el apuro, contra las etiquetas, contra los excesos.

Bibliografía

- Aizencang, N. y Bendersky, B. (2005). Evaluar en el nivel inicial. ¿Desempeño de alumnos o ayudas que posibilitan? En *Novedades Educativas. Evaluación. Paradigmas en debate. Revisión de prácticas. Innovaciones*, año 17, núm. 176.
- _____. (2009). Acerca de las intervenciones psicoeducativas en la escuela: prácticas que posibilitan. En Elichiry, N. (comp.), *Inclusión Educativa: Investigaciones y experiencias en psicología educacional*. Buenos Aires, JVE.
- _____. (2013). *Escuela y prácticas inclusiva. Intervenciones que posibilitan*. Buenos Aires, Manantial.
- _____. (2016). Acompañamientos escolares: revisando tensiones, generando condiciones. En Valdez, D. (comp.), *Diversidad y construcción de aprendizajes. Hacia una escuela inclusiva*. Buenos Aires, Noveduc.
- Aizencang, N. y Maddonni, P. (2000). El fracaso escolar: un tema central en la agenda psicoeducativa. En Chardón, C. (comp.), *Perspectivas e interrogantes en Psicología Educativa*. Buenos Aires, EUDEBA – JVE.
- Baquero, R. (2000). “Lo habitual del fracaso o el fracaso de lo habitual”. En la escuela por dentro y el aprendizaje escolar. Rosario, Homo Sapiens.
- _____. (2007). Sobre el abordaje psicoeducativo de la educabilidad. En Aisenson D., Castorina A., Elichiry N., Lenzi A. y Shlemenson, S. (comps.), *Aprendizaje, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en Psicología Educativa*, pp. 141-150. Buenos Aires, Noveduc.
- _____. (2012). Alcances y límites de la mirada psicoeducativa sobre el aprendizaje escolar: algunos giros y perspectivas. En *Polifonías, Revista de Educación*, año 1, núm. 1, pp. 9-21.
- Baquero, R. y Terigi, F. (1996). En busca de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. En *Dossier Apuntes pedagógicos. Revista Apuntes*, núm. 2, Buenos Aires, UTE/CTERA.
- Brener, G. y Galli, G. (comps.). (2016). *Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado o el mérito como opción única de mercado*. Buenos Aires, Parmenia – Crujía – Stella.
- Cole, M. y Engéstrom, Y. (2001). Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida. En Salomon, G. (comp.), *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires, Amorrortu.

- Cornú, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires, Novedades Educativas –CEM.
- Dubrovsky, S. (2005). La integración escolar de niños con necesidades educativas especiales. Entre integrar o ser “el integrado”. En Dubrovsky, S. (comp.), *La integración escolar como problemática profesional*. Buenos Aires, Noveduc.
- Elichiry, N. (2004). Fracaso escolar: acerca de convertir problemas socio-educativos en psicopedagógicos. En Elichiry, N. (comp.), *Aprendizajes escolares. Desarrollos en Psicología Educativa*. Buenos Aires, Manantial.
- Flesler, A. (2011). *El niño en análisis y las intervenciones del analista*. Buenos Aires, Paidós.
- Han, CH. B. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona, Heder.
- _____. (2017). *La expulsión de lo distinto*. Ciria, A. (trad.). Barcelona, Herder.
- Janin, B. (2011). *El sufrimiento psíquico en los niños. Psicopatología infantil y constitución subjetiva*. Buenos Aires, Noveduc.
- Kaplan, C. (2005). Desigualdad, fracaso, exclusión: ¿cuestión de genes o de oportunidades? En Llomovatte, S. y Kaplan, C. (comps), *Desigualdad educativa*. Buenos Aires, Noveduc.
- Meirieu, P. (2009). *Una llamada de atención. Carta a los mayores sobre los niños de hoy*. Buenos Aires, Paidós.
- Mendel, E. (2003). El sujeto de la educación. Condiciones previas y oferta educativa. En Tizio, H. (coord.), *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona, Gedisa.
- Nicastro, S. (2009). Pensando la intervención. Una reflexión desde bambalinas. En *Violencia, medios y miedos*. Buenos Aires, Noveduc.
- Sábato, E. (2000). *La Resistencia*. Buenos Aires, Planeta.
- Skliar, C. (2007). *La educación (que es) del otro*. Buenos Aires. Noveduc.
- Terigi, F. (2000). *Psicología Educativa*. Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.
- _____. (2009). El fracaso escolar desde la dimensión psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. En *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 50.

Vigotsky, L. S. (1998). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. México, Grijalbo.

Zelmanovich, P. (2011). Apostar a la transmisión y a la enseñanza. A propósito de la producción de infancias. En *Pensar la escuela 1*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

Escuela e inclusión: una relación que interpela escenarios y contextos

Sandra Nicastro

El eje de mi exposición tiene que ver con las prácticas de intervención pedagógica institucional de pedagogos y psicopedagogos, en el marco de la relación entre la inclusión como principio político y las organizaciones educativas.

Para ello, en primer lugar, compartiré con ustedes algunas reflexiones respecto de cómo pensar la inclusión y desde allí avanzaré sobre la idea de intervención en tanto práctica situada en una escuela.

¿Qué me interesa tener en cuenta al hablar de inclusión educativa desde una mirada institucional? Por un lado, reconocer que se trata de una categoría que alude a un derecho indeclinable, el derecho a la educación que puede formar parte, como de hecho ocurre, de discursos, definiciones y apreciaciones, y no por ello interpelar las prácticas en el sentido de incomodarlas, desafiarlas o plantear preguntas.

También me interesa advertir que al hablar de inclusión nos estamos refiriendo no solo a la contracara de la exclusión, sino a un principio que, como dije, en su cualidad de político, es mucho más que su opuesto. Castel (2008) en su libro *Las trampas de la exclusión. Trabajo y utilidad social*

presenta una serie de reflexiones en torno a la cuestión de la exclusión, que en este momento son, a mi entender, esclarecedoras para pensar la dinámica de la inclusión.

Tomando sus aportes podemos decir que al hablar de inclusión no nos estamos refiriendo a un estado alcanzado, como si por ejemplo nos refiriéramos a un sujeto “incluido”, sino a un proceso nunca lineal ni acabado que no debe perder de vista las condiciones de la vida social que garantizan la inclusión o son claramente factores que favorecen la exclusión dada su fragilidad o vacancia. En este sentido hablar de inclusión es mucho más que un modo de nombrar un hecho consumado o un resultado logrado.

Por otro lado, señalar que como principio político con carácter universal, general y abstracto tiene fuerza de mandato institucional y se traduce y desarrolla en las organizaciones educativas. En este punto me interesa hacer énfasis en la idea de transversalidad ligada a este principio, en el sentido que atraviesa a la organización configurándola, imprimiendo sentidos, proponiendo concepciones y en simultáneo conmoviendo sus matrices culturales, simbólicas e imaginarias.

Desde aquí considero imprescindible señalar que, al adjudicar este carácter a la idea de inclusión, estoy reconociendo que en el marco de ese proceso de atravesamiento y traducción siempre encontraremos distancias, brechas, desacoples entre ese enunciado con carácter universal y las particularidades propias de las organizaciones educativas, que son constitutivos de los fenómenos de este tipo. Desde nuestro marco, esas brechas no serán interpretadas como fallas, o como un déficit a ajustar o corregir, sino como un rasgo inherente a la puesta en acción de la inclusión como principio político.

En este punto, el encuadre que portamos, colabora a visibilizar a la organización educativa y reconocer que este

principio no se “estampa” ni se instituye en una escuela por decreto, sino que en el mismo momento que atraviesa a la organización y la configura, se entrama a las condiciones organizacionales e institucionales, en sentido amplio, que operarán como sostén y andamio.

Avanzo en este momento en una hipótesis de trabajo que desarrollaré más adelante, pero que me interesa anticipar a propósito de este planteo. Desde esta hipótesis sostengo que esa brecha situada organizacionalmente y contextualizada institucional, política y epocalmente configura el campo de intervención de pedagogos y psicopedagogos, por lo cual, definir y analizar las prácticas de intervención nos llevará a hacer foco en esa cuestión.

Vuelvo a la relación entre la inclusión educativa y la organización escolar porque es allí, donde a propósito del enfoque situacional y contextualizado, propio del encuadre institucional, recortaremos escenas situadas en espacios y tiempos materiales y simbólicos, momentos históricos y dinámicas culturales específicas en distintos contextos: interpersonal, grupal, organizacional, comunitario, social, político.

De este modo es posible que al focalizar en el tipo de relación que allí se configura puedan visibilizarse algunas cuestiones tales como:

Los modos culturales de significar, conceptualizar y entender la inclusión educativa y desde allí la definición de las trayectorias educativas y los procesos de escolarización. Desde miradas unívocas, que aún se sostienen en criterios de homogeneidad, hasta posiciones que se referencian en las diferencias entre los distintos actores, pueden ilustrarse con estos testimonios:

En esta escuela entendemos que un proceso de escolaridad es el que puede llevar a cabo la mayoría de los chicos y a veces se hacen excepciones

Nosotros hablamos de recorridos diferentes porque creemos que no hay un modo uniforme de llevar adelante la escolaridad e intentamos hacer proyectos donde plasmarlos...

La caracterización de las prácticas que se entienden como inclusivas cuando la evidencia empírica muestra que existe una importante tendencia a asociar la inclusión a la integración. Por ejemplo, en algunas situaciones estas prácticas están ligadas a la empatía, a la disponibilidad, a veces a la buena voluntad. En otros casos, estas prácticas refieren únicamente a los casos de integración y al trabajo conjunto con distintos profesionales. También encontramos ejemplos en los cuales prima una pregunta sobre la enseñanza, sobre los dispositivos adecuados, sobre las condiciones de aprendizaje. Por ejemplo:

Hacen falta ganas para aceptar algunas realidades y acá hay un grupo con mucha energía

Esta escuela es inclusiva tenemos más de quince casos de integración, siempre acompañados por maestras de integración y en permanente diálogo con profesionales externos. No es fácil porque las ayudas fallan, los diagnósticos no llegan, pero con ayuda de todos lo vamos logrando

... ilas veces que no sé qué hacer! voy me siento con la maestra y le digo que lo vamos a pensar juntas. Nos preocupa que los chicos aprendan y es ahí donde hacemos foco pero no es mágico

El reconocimiento de las condiciones institucionales como el espacio y el tiempo materiales y simbólicos, los roles y las responsabilidades, la expertiz y los rasgos personales, los recursos, los propósitos formativos entre otras,

en una trama que sostiene el funcionamiento de la escuela a partir de establecer relaciones de diferente tipo. La idea de sostén implica andamiar y en simultáneo contar con la versatilidad suficiente para revisar y ajustar esas relaciones. Los ejemplos oscilan respecto del interjuego de esas condiciones, entre priorizar y dejar en segundo plano algunas de ellas o entre visibilizar o invisibilizar la organización. Y así podemos escuchar:

En esta escuela resaltamos los saberes de cada uno, algunos docentes dicen no estar preparados y no se puede insistir con ellos. Cuando se tiene la formación necesaria el resto acompaña

Si no contás con tiempo para pensar la escuela, para evaluar los grupos, la posición de los docentes, los recursos con los que contamos, es difícil hablar de inclusión en sentido estricto

Las concepciones respecto de los niñas, niños y jóvenes que hoy son los alumnos de las escuelas. Por ejemplo, hablar de infancias, de trayectorias estudiantiles, tiene efectos en los modos de pensar lo escolar, la tarea docente, el lugar del alumno y la familia, las propuestas de enseñanza, etcétera. Por momentos prima un modo de entender estas cuestiones como si la secuencia fuera: primero la escuela y sus características, y segundo el niño y las suyas, en una relación que parece sostenerse en la adecuación y subordinación. En otros casos, el niño y su familia concentran las explicaciones, por momentos encarnando dilemas y situaciones sin salida. También ocurre que el impacto sobre las prácticas docentes alcanza a la organización escolar en su conjunto y, desde allí, se ensayan cambios en los agrupamientos, en los modos de designación y distribución de los docentes, en

las definiciones y diseño de acompañamientos, en la elaboración de proyectos específicos, etcétera. Algunos testimonios que ilustran lo dicho:

Cada escuela tiene un modo de trabajar y hay chicos que se adecúan más y otros menos. Lo importante es que cada uno tenga lugar en la escuela en la que se encuentre mejor. Nosotros orientamos a las familias en ese sentido.

Hay padres y madres ausentes, no se puede contar con ellos o siempre están en discordia con lo que le proponemos. Algunos son muy jóvenes, otros atraviesan momentos terribles, con otros es lo mismo hablar con el hijo que con ellos

Se acabó esa directora o esa vice que miraba desde afuera las salas, ahora estamos frente a los grupos permanentemente, ya sea por inasistencias de los docentes o porque es necesario acompañar y asesorar a las maestras in situ, estamos convencidos que en algunos grupos hace falta más de una mirada

Avancé en estas cuestiones porque me parece importante insistir en las particularidades que asume hablar de inclusión en cada organización, reconocer un principio organizador que se deriva de los marcos normativos, a pesar de que, por momentos, se convive con la ambigüedad y la contraposición que las mismas propuestas de la política educativa presentan en su condición de marco.

Ahora bien, a partir de esta breve caracterización respecto del modo de entender la inclusión como principio, con fuerza configurante a nivel de las organizaciones educativas y de dar cuenta de algunas cuestiones que ilustran esa dinámica, haré foco en las prácticas de intervención de diferentes profesionales en las escuelas.

En primer lugar, me interesa explicitar mi posición respecto de la idea de intervención ya que se trata de una palabra polisémica que adquiere diferentes significaciones y alcances según sea el campo disciplinar o técnico que dé cuenta de la misma.

En mi caso, cuando hablo de la intervención, me refiero no solo a una acción, sino en más de una oportunidad al atributo de una acción respecto de una situación o fenómeno que se define como objeto de análisis y elucidación, en este caso, a propósito de las prácticas de diferentes profesionales atentos a la inclusión en una organización educativa.

De esta hipótesis de trabajo se deriva que no necesariamente cada una de las acciones que se llevan adelante deben entenderse como una intervención más allá de los significados consuetudinarios que circulan. Justamente, a propósito de aportes de diferentes autores del campo institucional, entendemos a la intervención como un “venir entre”, un espacio, una forma de presencia que colabora para interrogar lo cotidiano. No se cuenta necesariamente en todos los casos con un formato previo que ordene o pauté, porque su encuadre sostiene como propósito central operar con analizadores.

En palabras de algunos de estos referentes:

... la operación del analizador produce una descomposición de la realidad material en elementos, sin intervención de un pensamiento consciente. El análisis se efectúa en el analizador y a través de él, que es, así, una máquina de descomponer, ya natural, ya construida con fines de experimentación. (Lapassade, 1979: 18)

Los analizadores no vienen a nuestro encuentro solo en los momentos y sitios donde somos instituidos “especialistas” del análisis institucional, sino a lo largo de nuestros días y noches blancos o negros. (Lourau, 1977: 19)

Ni intrusión mecánica, ni medicación componedora, la intervención implica un recolocarse una y otra vez, en espacios, miradas, presencias, situaciones. No es un modelo que se aplica y ejecuta, más bien un camino que interroga lo cotidiano con el propósito de producir otro saber y entendimiento sobre lo ya sabido, sobre lo ya visto.

Teniendo en cuenta los aportes de Ardoino, es posible pensar que se trata de una acción que permite recolocar la mirada, tomar otra posición o en sus palabras

... lo que realmente cambia en el curso de la intervención es la mirada que los actores dirigen hacia la situación que sufrían hasta entonces, sin poderla comprender muy bien por el hecho de su complejidad y de su opacidad. El trabajo de elucidación, aún cuando sea parcial, modifica en cierta medida, la relación de cada uno [...] con la situación [...] La lectura de los fenómenos se enriquece y se vuelve más exigente. Hay un desarrollo de las capacidades críticas. Pero la situación en sí misma, en la medida que constituye la traducción de modelos más generales que la trascienden y que quedan fuera del alcance del poder real de los protagonistas, puede mantenerse incambiada en lo esencial (1981)

En este punto cabe recuperar la hipótesis de trabajo que adelanté anteriormente respecto de los aportes de Lourau cuando advierte que:

... si el campo de intervención del análisis institucional es microsocioal (limitado por el tiempo y el lugar de la intervención sobre el terreno), su campo de análisis es macrosocioal, puesto que precisamente se trata de recuperar, en los sectores y los momentos aparentemente no políticos, la

potencia y la acción de lo político en cuanto centralidad determinante de toda periferia. (1977: 22-23)

Retomando estas ideas, entiendo que las prácticas de intervención se definen en la brecha, en aquel proceso de traducción que analicé más arriba, en el desacople esperado entre principios, marcos, criterios de alcance universal y su expresión en la realidad de cada escuela como recorte espacio temporal específico.

En este punto cabe preguntarse por el objeto de intervención que se recorta en ese campo a propósito de situaciones particulares. En más de una oportunidad la pregunta que se formula a un profesional, la necesidad que se plantea o las mismas explicaciones que se presentan ante un hecho se entienden como objeto. También puede ocurrir que el mismo niño, el docente, la familia se entiendan como tal. Ahora bien, de cara a las hipótesis anteriores más que un objeto de intervención resultado de la problematización, se trataría de un objeto empírico que puede desligarse en su mismo recorte y definición de la inscripción organización e institucional. Testimonios tales como “este niño no puede, no aprende...”, “vení y observalo y así vas a entender mi posición”, “esta familia no acepta ninguna propuesta, tenés que entrevistarla vos...”, son un ejemplo de lo que venimos diciendo.

A partir de aquí entiendo que el objeto de intervención implica situaciones que se construyen a partir de aquellas inquietudes, demandas o reclamos en el marco de una trama particular que expresa tensiones y relaciones complejas entre las condiciones institucionales y los componentes de cada organización. Desde el encuadre propuesto se requiere el acercamiento a la cotidianidad de lo escolar, a las modalidades de funcionamiento y culturas institucionales idiosincráticas, sosteniendo una mirada situada y contextualizada

Cuando este encuadre cede, el trabajo de intervención puede atravesar algunos riesgos tales como:

Asumir posiciones genéricas desde las cuales el niño, el maestro, la escuela condensan pluralidades y diferencias

Promover un tipo de diagnóstico de las situaciones ligado a preconceptos o hipótesis de trabajo habituales y canónicas

Disminuir u opacar la cualidad de análisis de algunas categorías

Invisibilizar las mediaciones institucionales necesarias para que algunas transformaciones se produzcan

Operar sobre hechos que quedan descontextualizados de la organización y su dinámica

A esta altura del análisis los invito a pensar cuántas veces la pregunta acerca de qué hace inclusiva una práctica puede orientar nuestra intervención en más de un caso. Entiendo que la siguiente reflexión de Pennac (2008) invita a pensar en este sentido,

Ya está, el profesor se ha puesto en marcha: ¿cómo consolar a una chiquilla con una lección de gramática? Vamos a ver. ¿Tienes cinco minutos Nathalie? Ven que te lo explico. Clase vacía, siéntate, escúchame, es muy sencillo. Se sienta, me escucha, es muy sencillo. ¿Ya está? ¿Lo has entendido? Ponme un ejemplo para que yo lo vea. Ejemplo acertado. Has comprendido. Bueno. ¿Estás mejor? ¡Para nada, no está para nada mejor! Nueva crisis de lágrimas, sollozos así de grandes y, de pronto, una frase que nunca he olvidado.

-Es que usted no se da cuenta señor, tengo doce años y medio y no he hecho nada

En el marco de lo desarrollado hasta aquí, entiendo que es posible aventurar algunas hipótesis respecto de esa pregunta sabiendo que se trata de aproximaciones, nunca acabadas,

que solo adquieren sentido en la situacionalidad de los casos. Desde aquí podría decir que hace inclusiva una práctica de intervención el que:

- » Visibilice la temporalidad en el sentido de reconocer esa situación en un presente, ligada a una historia y proyectada a un porvenir, en el marco de condiciones organizacionales e institucionales, normativas, políticas, que la sostengan.
- » Tenga potencial de terceridad en el sentido que permita interrumpir lo que en palabras de Ulloa (1995) tendría que ver con una “encerrona trágica” entre maestros-niños, maestros-familias, directores-maestros, directores-familias, maestros entre sí, por solo citar algunas relaciones. En esos, los vínculos se clausuran sobre sí mismos, a veces se dilematizan y atraviesan momentos de profundo sufrimiento institucional y subjetivo.
- » Atienda la dimensión institucional de los fenómenos haciendo foco en la brecha que los constituye en la relación y tensión entre principios y significados universales que preexisten y configuran la experiencia individual a veces “privatizada”, pasa a leerse como experiencia colectiva, en el sentido de un hacerse cargo política, social e intergeneracionalmente de hacer y garantizar un derecho.
- » Construya y genere condiciones institucionales en el sentido de condiciones de posibilidad para producir y sostener experiencias educativas de otro tipo. Esto lleva a revisar modos de intervención donde la mirada señala el déficit y los niños, niñas y jóvenes espejan una concepción naturalizada y soterrada donde la atención de su diferencia redonda en el alejamiento del presunto criterio de igualdad.
- » Diseñe dispositivos de acompañamiento específicos, situados, en los cuales las consabidas técnicas e instru-

mentos se reencuadren cada vez para evitar los efectos de la institucionalización y rutinización de su uso sosteniendo la centralidad de la enseñanza, la dimensión del sujeto de aprendizaje y el trabajo institucional como trabajo con y sobre otros.

Hago una síntesis del recorrido realizado hasta aquí. Partí de algunas ideas respecto de cómo pensar la relación entre la inclusión educativa como institución y las organizaciones escolares. Desde allí presenté un conjunto de hipótesis de trabajo respecto de las prácticas de intervención institucional y sus vicisitudes en el campo educativo y la escuela de hoy.

Para cerrar

Muchos pedagogos y psicopedagogos convocados a trabajar en pos de garantizar un derecho, de asumir la responsabilidad política de educar, requerimos interrumpir y evidenciar algunos discursos y algunas prácticas en las cuales el sentido común, los prejuicios, la banalización, los méritos y la buena voluntad ocupan el lugar de la ética, el del valor del conocimiento, los saberes, y el reconocimiento de las diferencias entre unos y otros como principio de igualdad.

Reflexionar e invitar a pensar sobre las instituciones, las organizaciones educativas y la intervención pedagógica institucional requiere, para mí, de tomar posición no solo respecto de las perspectivas, los marcos teóricos y referenciales, las decisiones y determinaciones técnicas e instrumentales, sino también acerca de la complejidad propia de un tipo de práctica que se sostiene en pensar políticamente qué implica garantizar el derecho a la educación para todos los niños, niñas y jóvenes.

Por esto mismo nuestra actualidad, con este modelo de país, de política de Estado, de concebir la democracia, de nombrar, reconocer y mirar al otro, da cuenta de definiciones e intenciones políticas que configuran y tienen efectos en nuestros discursos y nuestras prácticas. No se trata entonces de intervenciones neutrales, ni en la penumbra de la objetividad, sino de un trabajo en el cual se asume una escucha osada que interroga sentidos habituales, se está disponible a la interpelación sobre lo ya sabido y se construyen condiciones para que otras experiencias educativas sean posibles.

Bibliografía

- Ardoino, J. (1981). El imaginario del cambio y el cambio del imaginario. En Guattari, F. et al. *La intervención institucional*. México, Folios.
- Barbier, R. (1977). *La recherche-action dans l'institution éducative*. París, Gauthier-villars Bordas.
- Bleger, J. (1964). *Psicohigiene y psicología institucional*. Buenos Aires, Paidós.
- Castel, R. (2008). *Las trampas de la exclusión. Trabajo y utilidad social*. Buenos Aires, Topia.
- Castoriadis, C. (2006). *Figuras de lo pensable: las encrucijadas del laberinto VI*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Cornu, L. (2002). Responsabilidad, Experiencia y Confianza. En Frigerio, G. (comp.), *Educación: Rasgos filosóficos para una identidad*. Buenos Aires, Santillana.
- Dejours, C. (1990). *Trabajo y Desgaste mental. Una contribución a la psicopatología del trabajo*. Buenos Aires, Humanitas.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. Barcelona, Gedisa.
- Enriquez, E. (1992). *L'organisation en analyse*. París, PUF.
- _____. (2000). Implication et distance. En *Les cahiers de l'implication. Revue d'analyse institutionnelle*, núm. 3. París, Université Paris 8.

- _____. (2002). *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Green, A. (2010). *El pensamiento clínico*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Guattari, F. et al. (1981). La intervención institucional. Ciudad de México, Folios.
- Kaës, R. (1989). *La institución y las instituciones*. Buenos Aires, Paidós.
- _____. (1998). *Sufrimiento y psicopatología de los vínculos institucionales. Elementos de la práctica psicoanalítica en institución*. Buenos Aires, Paidós.
- Kaës, R., Missenard, A. et al. (1985). *Crisis, ruptura y superación*. Buenos Aires, Cinco.
- Lapassade, G. (1977). *Grupos, organizaciones e instituciones*. Barcelona, Gedisa.
- _____. (1979). *El analizador y el analista*. Barcelona, Gedisa.
- Lourau, R. (1975). *Análisis institucional*. Buenos Aires, Amorrortu.
- _____. (1977). *Análisis institucional y socioanálisis*. Ciudad de México, Nueva Imagen.
- Nicastro, S. (2006). *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido*. Rosario, Homo Sapiens.
- _____. (2017). *Trabajar en la escuela. Análisis de prácticas y de experiencias de formación*. Rosario, Homo Sapiens.
- Pennac, D. (2008). *Mal de escuela*. Barcelona, Mondadori.
- Pinel, J.-P. (1998). La desligazón patológica de los vínculos institucionales en las instituciones de tratamiento y reeducación. Enfoque económico y principios de intervención. En R. Kaës et al., *Sufrimiento y psicopatología de los vínculos institucionales. Elementos de la práctica psicoanalítica en institución*, pp. 59-89. Buenos Aires, Paidós.
- Rancière, J. (1996). *El Desacuerdo, política y filosofía*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Remedi, E. (2007). Seminario *Aproximaciones al análisis institucional*. Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Todorov, T. (2011). *Nosotros y los otros*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno.
- Ulloa, F. (1995). *Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica*. Buenos Aires, Paidós.

Mesa de trabajo: Pensar la escuela. Nivel medio y superior

Coordinadora Mariana Pereyra

La universidad como privilegio, gesta heroica y derecho

Verónica Rusler

Me considero una persona afortunada por integrar el equipo del Programa de Discapacidad de la Facultad de Filosofía y Letras y la Comisión del Programa Discapacidad y Universidad de la Universidad de Buenos Aires. Una actividad organizada por la Facultad de Ciencias Sociales en 2003, *Invisibles en la UBA*, que me convocó por el título, que por esos días era provocador, y a la que llegué tarde después de cruzarme la ciudad, significó el encuentro con Juan Seda de la Facultad de Derecho, Carlos Eroles, Franco Rinaldi, Elena Garós de la Facultad de Ciencias Sociales y el grupo del CIBAUT- COPROMA de la Facultad de Arquitectura a quienes luego se sumaron muchos compañeros y compañeras. También el inicio de algo que constituye una pasión e incluso a veces una obsesión: pensar colectivamente en las transformaciones orientadas a la accesibilidad y a garantizar también en la universidad el derecho a la educación.

La expansión del sistema educativo desde sus inicios como creación de la modernidad va ampliando ese “adelante”. La obligatoriedad del nivel secundario, entre otros factores, ha impactado en el ingreso de nuevos sectores de la población al nivel superior. Fenómenos como los de primera generación de universitarios y estudiantes con discapacidad, por largo tiempo impensados como alumnos de nivel superior,¹ son cada vez más frecuentes. Se registra

1 En 2011, el Censo de Estudiantes de la Universidad de Buenos Aires incluye por primera vez una pregunta sobre discapacidad: Discapacidad y tipo de discapacidad. Un 0,7% declara ser una persona con discapacidad, lo que equivale a 1.869 en valores absolutos sobre 308.748 estudiantes de grado. Ciegos o con dificultad severa para ver: 154 estudiantes; sordos o hipoacúsicos: 259

también un incremento significativo de esta población en el nivel superior en otras universidades nacionales.² La mayoría de los docentes con discapacidad en la universidad son personas con discapacidad sobreviniente, es decir, que ha sido adquirida *a posteriori*. Al respecto se registra una falta de marco regulatorio que contemple la situación de docentes no concursados e incluso los concursados ya que los concursos, al ser a término, no contemplan el cambio de funciones como sucede en los demás niveles del sistema educativo (Beltrami, 2016).

La asociación gremial no docente de la Universidad de Buenos Aires (APUBA) incorpora el tema en el Espacio de Derechos Humanos desde donde destacan el incumplimiento del cupo del cuatro por ciento y la persistencia de barreras que garanticen el derecho a trabajar en la universidad.

Tensiones que dan cuenta de que se trata de instituciones vivas formadoras y productoras de conocimiento que inciden y a la vez son transformadas también por lo que acontece en el contexto del que forma parte. La incorporación de este sector de la población, sobre todo en esta última década, además de hacerse visible, ha contribuido también a visibilizar las barreras del nivel para alojar a todos.

Asimismo, al igual que se incrementa la presencia y la participación de estudiantes, docentes y no docentes, lo hacen los dispositivos específicos a los que las universidades asignan el trabajo con este tema. Tanto en las universidades como en las diferentes unidades académicas irrumpen, se desarrollan y se instalan de manera muy diversa y con

estudiantes; con dificultades para hablar, entonar/vocalizar: 25 estudiantes; para usar brazos y manos/piernas y pies: 497 estudiantes y otras: 843 estudiantes. En 2013 son 2.500 los estudiantes con discapacidad que releva el censo.

- 2 En la Universidad Nacional de La Plata en 2011 se registraron en el marco del relevamiento que se promovió desde la Secretaría de Políticas Universitarias para la asignación de notebooks 130 estudiantes con discapacidad. En 2015 ya eran 2600 sobre un total de 107.000 estudiantes.

misiones asignadas también diferentes: curricularización de contenidos vinculados con la discapacidad en forma de seminarios y materias de grado y posgrado, proyectos, seminarios y cursos de extensión, proyectos de investigación; trabajos en torno la accesibilidad desde una perspectiva más focalizada o más integral (comunicacional, edilicia, pedagógico-didáctica); acompañamiento a las trayectorias estudiantiles y al trabajo docente y no docente.

En toda esta amplitud de experiencias se suma a un análisis sostenido de esta “inclusión” tener en cuenta el espacio, hendidura entre el nivel secundario y la universidad, el ingreso efectivo, la permanencia y sus condiciones y, finalmente, el egreso.

A diez años de creación del Programa Universidad y Discapacidad de la Universidad de Buenos Aires³ y a cinco de la puesta en marcha del Programa de Discapacidad de la Facultad de Filosofía y Letras⁴ es posible identificar algunos intersticios en relación a la discapacidad, la universidad y la inclusión:

-
- 3 En 2007 se aprueba el Programa Discapacidad y Universidad (Res. 339/07) en el marco de la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil de la UBA con el objetivo de promover estudios que favorecieran la inclusión de las personas con discapacidad y medidas en favor de la accesibilidad física, comunicacional, cultural y pedagógica eliminando barreras y cualquier forma de discriminación en todos los ámbitos de la universidad. Cinco años antes, en 2002 ya había empezado a trabajar una Comisión Transitoria para la Elaboración de Pautas para las Personas con Necesidades Especiales que cursaran estudios en la Universidad de Buenos Aires.
 - 4 En 2005, se crea en la Facultad de Filosofía y Letras un *Programa de Atención a Personas con Capacidades Diferentes (Permanentes o Temporales)* (CD. Exp. n.º 821.847/05) que produjo materiales de sensibilización y difusión en distintos ámbitos de la facultad y se orientó hacia la toma de conciencia de docentes, no docentes y estudiantes de la necesidad de incorporar pautas de accesibilidad y de promoción de equiparación de oportunidades. En 2012, se aprueba el proyecto que da origen al Programa de Discapacidad (Res. CD n.º 4783/12) en el marco de la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil de la Facultad de Filosofía y Letras con el objetivo de constituir un referente institucional involucrado en la visibilización de actividades, la articulación de acciones y en la recepción y derivación a las áreas correspondientes, de temas emergentes referidos a discapacidad en el ámbito de la facultad.

- » El nivel superior, como privilegio, como gesta heroica y en la actualidad, siendo el único no obligatorio del sistema educativo, como derecho
- » Los apoyos y ajustes razonables entendidos como eximición de materias y contenidos y otras formas de prerrogativas
- » El trabajo de programas y comisiones como espacios específicos como reproductores de la educación segregada o transversalización de las prácticas

Invisibilidad, visibilización, estereotipos, derecho a la universidad y accesibilidad académica conforman un proceso en acción con avances y retrocesos como así también con mecanismos que muestran la dialógica inclusión-exclusión (Jacobó Chúpíć, 2012; Pérez de Lara, 1998). Así es que mediante una lectura atenta de estos recorridos es posible percibir como en el seno de los avances en materia de inclusión emergen también prácticas que refuerzan las marcas de segregación.

La expansión del sistema educativo desde sus inicios como creación de la modernidad ha ido ampliando un horizonte. En la última década la obligatoriedad del nivel secundario ha impactado en el ingreso de nuevos sectores de la población al nivel superior y así fenómenos como los de primera generación de universitarios y estudiantes con discapacidad en diferentes carreras son cada vez más frecuentes.

La universidad que nace como una institución de privilegio para la formación de élites pudo empezar a ser transitada por personas con discapacidad, pero como una gesta heroica e individual. Hoy pensar a la universidad como derecho ha implicado ir más allá de una instancia declarativa a través de políticas concretas orientadas a hacer efectivo este derecho (Rinesi, 2015).

La discriminación por motivo de discapacidad (Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, Preámbulo, Inc. h) tiene lugar tanto por acción como por omisión (Seda, 2016) Acciones discriminatorias concretas y explícitas y otras más solapadas que dejan afuera sin declararlo abiertamente: exámenes de salud que restringen el ingreso serían un ejemplo de las primeras, barreras en la accesibilidad edilicia o comunicacional de las segundas.

Es posible identificar estos obstáculos en diferentes instancias del trayecto y que, a su vez, cada estudiante experimentará de manera singular: llegar a la universidad supone previamente pensarse, aunque más no sea de manera potencial, como estudiante universitario y esta idea está alejada de las expectativas de muchos egresados del nivel secundario; también los efectos de las disparidades en relación a conocimientos previos e información y familiaridad con el espacio de la universidad en el primer año se ponen de manifiesto en un período crítico para el riesgo de deserción; también avanzada la carrera, en el desgaste que se va produciendo cuando ésta se extiende mucho más de lo esperado y se suceden y combinan los obstáculos académicos, económicos, entre otros.

Las barreras para participar, enseñar y aprender en la universidad al igual que los apoyos y la producción de accesibilidad se despliegan además en diferentes dimensiones que también se entrecruzan: barreras edilicias y al espacio físico en general (tanto al interior de los edificios como en el espacio circundante y el transporte), en la comunicación institucional e interpersonal, en el material de estudio, en las propuestas de enseñanza.

En este sentido es que la producción de accesibilidad en la universidad no puede restringirse a un área o a una sola disciplina, sino que constituye un trabajo integral, intersectorial e interactorial.

El nivel superior, único no obligatorio el sistema educativo argentino, como derecho

El derecho a la educación, ¿derecho a la educación obligatoria?

“Una universidad solo es buena si es buena para todos [...] y una universidad solo es para todos si es buena para todos” (Rinesi, 2015).

¿Está dispuesta la universidad, entendiendo por “la universidad” a todos los que la conforman –estudiantes, graduados, trabajadores docentes y no docentes, integrantes de áreas de gestión– a hacer efectivo este derecho? Ana Ma. Ezcurra lo resume en este título que remite a un haiku:⁵ “Las innovaciones periféricas. Una perspectiva dominante de impacto limitado” y cuyas características son que están dirigidas a los alumnos y escasamente a los docentes; que se circunscriben a acciones de apoyo y orientación; que funcionan al margen de lo que acontece en la cursada de las materias (Ezcurra, 2011). Tarea compleja la de generar propuestas promotoras de cambios estructurales que garanticen continuidad y fortalecimiento de políticas de inclusión, que involucren a los diferentes actores, modifiquen prácticas centenarias instaladas a partir de instancias de análisis crítico de estas prácticas: revisar la accesibilidad del espacio y la comunicación institucional, del material de estudio y la propuesta didáctica, repensar los instrumentos y criterios de evaluación, la presencialidad como única forma de habitar la universidad, los canales y modalidades de comunicación, solo por mencionar algunas.

Diversos mecanismos, con ropajes engañosos traccionan hacia el desaliento, la pérdida de confianza el

5 Tipo poesía japonesa. Consiste en un poema breve, de diecisiete sílabas, formado, según la norma, por tres versos de cinco, siete y cinco sílabas respectivamente.

convencimiento, en definitiva, de que “este no es el lugar” o bien que los logros son “a pesar del déficit” o “como una gesta heroica” desde *una* perspectiva de la universidad, la que mira a través de “los viejos (y no tanto) cristales de la arrogancia pedagógica” (Pérez de Lara, 1998).

La lectura de apoyos y ajustes razonables como eximición de materias y contenidos y otras formas de prerrogativas

La Convención y la normativa que se desprende de ella se refieren a “ajustes razonables” como “... modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales”.

¿La eximición de trayectos, materias o contenidos constituyen lo que la Convención considera “ajustes razonables”?

Unas palabras acerca de este concepto polémico que enuncia la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad en varios de sus artículos y que involucra ajustes, transformaciones, cambios en situaciones concretas en las que a pesar de tener en cuenta pautas de accesibilidad, persisten las barreras para hacer efectivos los derechos, en este caso a estudiar o trabajar en la universidad. La adjetivación de “razonables” que acompaña a la idea de ajuste lo relaciona con algo del orden de la interpretación (Cayo Pérez Bueno, 2012). Otro aspecto no menor es que estos ajustes se implementan y definen en función de una “necesidad individual” lo que, si bien es ineludible en el caso de perpetuarse las barreras, remite a posicionamientos que se procura ir dejando atrás.

Este doble aspecto, la modificación de algo instalado y que los criterios para definirla provengan de la razonabilidad de un sujeto individual en un determinado momento y situación hacen de los ajustes razonables una idea controvertida y que puede presentar dificultades en su aplicación en el ámbito universitario. ¿Quién está en condiciones de definir si la carga del ajuste es o no desproporcionada? Resulta tan poco razonable que un estudiante que ha sido eximido del aprendizaje de lengua extranjera en la escuela deba acreditarla en la universidad a través de la misma propuesta presencial o virtual que sus compañeros que han cursado varios niveles de idiomas, como que se le otorgue el título universitario prescindiendo de sus conocimientos en esta área. Estudiantes ciegos que por muchos años fueron eximidos de matemática, personas con déficit motor eximidos de educación física, otros también eximidos de idiomas si no pueden escuchar o expresarse verbalmente con claridad, decisiones impulsadas por una lógica instalada en todo el sistema educativo asociada a la idea de enseñar menos como política de inclusión.

Los estereotipos profesionales como formas subtersticias de discriminación resultan especialmente obstaculizadores cuando involucran un pronóstico del desempeño futuro del alumno (Seda, 2016). El estudiante con discapacidad es sospechado de incapacidad, de tener limitaciones intelectuales por ser usuario de silla de ruedas o no expresarse oralmente con claridad, de no apto para un futuro desempeño profesional, en definitiva, para ser una persona autónoma. Esta presunción de incapacidad incide de manera desfavorable en la concreción de ajustes razonables que posibiliten la enseñanza y el aprendizaje.

Algo más acerca de los ajustes razonables, tema que requeriría un desarrollo más extenso, es que no empiezan ni terminan en el nivel superior. Un tratamiento sistémico

implica que la universidad no puede ni debe hacer “borrón y cuenta nueva” del trabajo de los niveles educativos anteriores. La universidad que aloja tiene en cuenta la trayectoria educativa, los contenidos, las modalidades previas de aprendizaje y las configuraciones de apoyo e instrumenta recursos y estrategias que posibiliten al estudiante apropiarse del conocimiento y avanzar en la carrera. La universidad construye diques, se parapeta cuando “filtra” al alumnado y selecciona a aquellos que son aptos para pertenecer.

El trabajo de programas y comisiones como espacios específicos como reproductores de la educación segregada o transversalización de las prácticas

Los “espacios específicos” que asumen la misión de trabajar el tema de la discapacidad en la universidad irrumpen, se desarrollan, se instalan de manera muy diversa y con misiones asignadas también diferentes: curricularización de contenidos vinculados con la discapacidad, accesibilidad desde una perspectiva integral (comunicacional, edilicia, pedagógico-didáctica), acompañamiento a las trayectorias estudiantiles y el trabajo docente y no docente.

Al asumir su misión de manera integral estos espacios específicos planifican y coordinan lo necesario para prestar apoyo integral a las “necesidades especiales” de los estudiantes con discapacidad, operan desde un posicionamiento contrario a lo que enuncian sus objetivos fundacionales: eliminar la exclusión y las prácticas segregadas. El especialista en discapacidad que se erige en “discapacitólogo” (Rusler, 2016) y ostenta una multiplicidad de saberes provenientes de diferentes campos disciplinares, reproduce la educación segregada e inhibe el desarrollo de una universidad inclusiva, es decir, promueve lo opuesto a lo que

supuestamente se proponen con la creación de estos espacios específicos. Las implicancias de este corrimiento se materializan en el deslinde de responsabilidad de quienes cuentan con ese conocimiento experto en la institución – bibliotecarios, responsables de hacienda, seguridad e higiene, comunicación, informática etcétera–.

El trabajo colaborativo, interclaustrado e interactoral alberga no solo el cumplimiento de los valores y principios de la universidad, de las leyes de educación y de la Convención Internacional sobre los derechos de las Personas con discapacidad, sino también la producción de conocimiento orientado a eliminar las barreras que la propia universidad engendra (Reznik, 2012).

El equipo del Programa de Discapacidad de la Facultad de Filosofía y Letras se propone el desafío de eliminar barreras y avanzar hacia una universidad accesible que no sea responsabilidad de un área o de un programa, sino de toda la institución. Esta idea se sintetiza en la paradoja que es un eje rector del programa: “Ser para dejar de ser”.

Invisibilidad, visibilización, estereotipos, derecho a la universidad y accesibilidad académica conforman un recorrido en marcha con avances y retrocesos, así como también con mecanismos que accionan la dialógica inclusión-exclusión y que es necesario identificar y poner de manifiesto.

En un encuentro titulado Derecho a la universidad del Seminario *La discapacidad desde la perspectiva de las humanidades* de 2016, uno de los panelistas invitados fue Norberto Butler, estudiante avanzado de la carrera de Letras y persona con discapacidad motora, visual y visceral:

Yo me considero el Matusalén de la facultad [...] Ingresé en el año 1984 [...] entonces había muchos problemas en el transporte para venir [...] ¡Yo vengo del túnel del tiempo! [...] Si vos me decías que el docente

se ocupaba de que yo fuera a Marcelo T. ... No había colectivos bajos como ahora [...] Entre con examen de ingreso ... cuando filosofía la daba Carpio [...] Perfecto, llegaba al aula y todos tenían el libro, pero yo no lo podía leer ... La mayoría ni te hablaban ... Era todo muy difícil, la integración, esos discursos no existían... Pero salía a estudiar, salía de la institución donde vivía, donde estoy.... Algún chico me ayudaba a empujar la silla –¿Cómo hago?, me decían, –¡Vos empujá!, a algún lado vamos a llegar. Éramos tres compañeros que entramos juntos. [...] Los docentes no entendían lo que yo les explicaba. Con el parcial domiciliario empecé a avanzar un poco... Costaba muchísimo que entendieran que tenía que dar oral.... Leía el material cuando la clase ya había pasado... Pese a lo sacrificado, era muy gratificante... Pese a lo difícil fue tremendamente gratificante... La facultad me salvó... Yo lo que necesitaba era poder salir del ámbito de reclusión institucional.... En un momento se me ocurrió empezar a grabar las clases... Tengo miles de casetes... Algunos los digitalicé... Por ahí algún día podemos hacer algo... Están grabadas las voces de muchos profesores... En un momento no pude más, no pude pagar el transporte [...] Y hoy volver a la facultad me hace volver a vivir... Hacía cinco años que no salía de mi casa... Sepan que nos costó todo muchísimo.... Me alegro mucho de la Comisión de Discapacidad y tengo mucha confianza... Hay un tema pendiente que es el de la digitalización... (Encuentro Derecho a la Universidad, 2016)

El 3 de noviembre dejó desolados a quienes lo conocimos en alguna etapa a lo largo de los treinta años en los que fue alumno de la facultad, la noticia de su muerte a pocas semanas de finalizar la cursada del último seminario que le

quedaba para recibirse. Vayan con estas palabras finales de su autoría mi cariño, mi agradecimiento por todo lo que me enseñó y mi homenaje a un luchador incansable por el derecho a la educación.

Bibliografía

- Beltrami, Z. (2016). Derechos de los docentes universitarios con discapacidad. En Seda, J. (comp.), *Discapacidad y enseñanza universitaria*. Buenos Aires, Eudeba.
- Butler, N. (2016). Encuentro presencial Derecho a la Universidad, 7 de julio de 2016, Seminario de Extensión La discapacidad desde la perspectiva de las humanidades. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Cayo Pérez Bueno, L. (2012). *La configuración jurídica de los ajustes razonables*. En línea: <https://www.defensordelpueblo.es/wp-content/uploads/2016/06/Educacion_inclusiva_1_junio_Luis_Cayo.pdf> (consulta: 11-10-2017).
- Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en educación superior*. Los Polvorines, Universidad de General Sarmiento.
- Jacobo Cúpich, Z. (2012). *Las paradojas de la integración / exclusión en las prácticas educativas*. Buenos Aires, Noveduc.
- Pérez de Lara, N. (1998). *La capacidad de ser sujeto*, Barcelona, Laertes.
- Reznik, L. (2012). Aportes para una universidad inclusiva desde una perspectiva transversal. En *Revista Espacios*, núm. 49. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Rinesi, E. (2015). *Filosofía (y) política de la Universidad*. Los Polvorines, Universidad de General Sarmiento.
- Rusler, V. (agosto, 2016). *Educación inclusiva: un desafío en el nivel superior*. Trabajo presentado en Jornada Fundamentos de la educación inclusiva en el nivel superior de Universidad Nacional de San Martín. San Martín, Buenos Aires, Argentina.
- Seda, J. (2016). Debates en relación con la educación universitaria de las personas con discapacidad. En Seda, J. (comp.), *Discapacidad y enseñanza universitaria*. Buenos Aires, Eudeba.

Mesa de trabajo: Pensar la interdisciplina

Coordinadora María José Biscia

Abordaje psicopedagógico en un hospital de alta complejidad

Servicio de Clínicas Interdisciplinarias

Hospital de Pediatría Dr. Prof. J. P. Garrahan

Karina Abralde, Adriana González, Laura Olivera, Verónica Bertotto, Magdalena Muscolino, María Ducros y Estela Rodríguez.

Fuimos invitadas a formar parte de esta mesa con el objetivo de compartir la experiencia psicopedagógica en salud en un hospital de alta complejidad pediátrica, describiendo cuál es nuestro rol e intervención en equipos interdisciplinarios.

Entendemos a la interdisciplina como un campo de estudio que cruza los límites tradicionales entre varias disciplinas académicas o entre varias escuelas de pensamiento, por el surgimiento de nuevas necesidades. Significa interacción, discusión y construcción, respeto y cooperación, es buscar un lenguaje común atendiendo a las diferencias e incumbencias de cada disciplina. La complejidad de nuestros pacientes requiere del seguimiento de varios profesionales y de la reflexión conjunta entre los mismos que permita considerar a cada niño desde múltiples perspectivas.

El Hospital de Pediatría Dr. Prof. J. P. Garrahan es un centro de alta complejidad orgánica, de referencia para todo el país. Asiste a niños entre 0 a 17 años de edad. Es objetivo del hospital implementar una organización asistencial basada en los cuidados progresivos con jerarquización de

la actividad interdisciplinaria, realizando un abordaje integrador de los pacientes. Las características de la población, sus problemáticas y la modalidad de atención institucional, requieren del armado de respuestas rápidas y operativas dado que muchas familias se trasladan buscando una respuesta o una segunda opinión.

El área de Psicopedagogía forma parte del servicio de Clínicas Interdisciplinarias conjuntamente con las áreas de Clínica de Lenguaje (fonoaudiología) y Maduración (pediatría del desarrollo), siendo la jefa del servicio la doctora Estela Rodríguez, neuróloga infantil.

Los objetivos que se plantea el servicio son:

- » Asistir a niños y adolescentes atendidos y seguidos en este Hospital. Evaluar el neurodesarrollo, sus trastornos o desviaciones
- » Llevar a cabo seguimientos, orientaciones escolares y terapéuticas de la población atendida.

Luego de la jubilación de la doctora Liliana Bin, quien ha sido la coordinadora y fundadora de Psicopedagogía por más de veintisiete años, el equipo se organiza actualmente redistribuyendo los roles y funciones.

Su conformación actual incluye cinco profesionales con nombramiento de planta permanente y dos becarias, una de ellas de perfeccionamiento y otra de investigación.

El equipo se organiza bajo tres ejes:

- a. Distribución de las tareas vinculadas a docencia, investigación y funcionamiento de las redes de psicopedagogía (a nivel nacional y a nivel del Gran Buenos Aires)
- b. Participación en equipos interdisciplinarios de abordaje integral en patologías específicas (punto que desarrollaremos más adelante)
- c. Organización de la asistencia por rango etario y escolaridad: psicopedagogía temprana, psicopedagogía

inicial, psicopedagogía escolar y psicopedagogía en adolescentes.

La evaluación psicopedagógica desde una perspectiva de las neurociencias pretende:

- » Colaborar en la toma de decisiones frente a intervenciones médicas o terapéuticas
- » Establecer el perfil neuropsicológico de nuestros pacientes, identificando fortalezas y posibilidades del niño
- » Realizar orientaciones escolares pertinentes
- » Diseñar estrategias de intervención a las características propias de cada niño

Tal como expresa la doctora Bin:

La exploración neuropsicológica busca diferencias sutiles para la identificación de las patologías... conocer los perfiles cognitivos y conductuales de las enfermedades neurológicas y/o genéticas, predecir el pronóstico y evolución de una enfermedad, categorizar el comienzo del deterioro cognitivo de una enfermedad... comparar niveles pre y post-medicación, pre-mórbido y actual, pre y post-quirúrgico, pre y post intervención terapéutica. (Bin y Waisburg, 2011)

En la actualidad el mayor conocimiento y capacitación profesional, técnicas de diagnóstico, tratamientos médicos y quirúrgicos, cuidados de terapias intensivas, etcétera. han logrado una mayor sobrevida de niños con patologías antes mortales, pero también aumentó la morbilidad de esta población, particularmente en lo relacionado a su neurodesarrollo. Entre el setenta y el noventa por ciento de los niños con enfermedad crónica (EC) sobreviven hasta la

vida adulta. Transitar la infancia portando una EC puede implicar internaciones prolongadas y reiteradas, alterando la trayectoria escolar.

Por otra parte, niños de desarrollo típico que sufren algún tipo de injuria o evento inesperado que irrumpe de forma repentina en actividades cotidianas, requieren de intervenciones interdisciplinarias, no solo para el diagnóstico, sino para los posteriores abordajes psicoeducativos. Probablemente este tipo de eventos desencadenen secuelas que perduren en el tiempo, generando la cronicidad de la enfermedad

Considerando que la escolaridad ocupa un lugar central en la vida del niño, en tanto lo involucra con los aspectos saludables, con su proyecto y calidad de vida, resulta necesaria la implementación de estrategias que ofrezcan la posibilidad de darle continuidad al proceso de aprendizaje formal.

La creación de programas de seguimiento nos ha permitido diferenciar los abordajes diagnósticos, elaborar estrategias de intervención o preventivas para cada situación clínica particular. El seguimiento longitudinal de patologías unitarias permitió imbricar el área de asistencia y de investigación.

La indagación de cómo la enfermedad afecta el desarrollo de los niños de alto riesgo biológico ha sido un tema relevante en las investigaciones que desde el área de Psicopedagogía se han llevado a cabo.

Por tal motivo, cada una de las psicopedagogas del *staff*, forma parte de equipos interdisciplinarios dedicados al abordaje específico de diferentes entidades diagnósticas, siendo algunos de ellos:

- » síndromes genéticos: Prader Willi, fragilidad del cromosoma X, deleción del cromosoma 22
- » mielomeningocele
- » trasplantes: de médula ósea, cardíaco, renal y hepático

- » neuromusculares: distrofia muscular de Duchenne, miopatías, atrofas espinales
- » oncología: tumores del sistema nervioso central, leucemia, pacientes en postratamiento oncológico
- » epilepsia, ALD (adrenoleucodistrofia)
- » lupus eritematoso sistémico
- » seguimiento de recién nacidos de alto riesgo: prematuros, cardiopatías congénitas, encefalopatías hipóxico-isquémica, otras malformaciones congénitas (hernias hiatales, atresias de esófago)

La asistencia en grupos interdisciplinarios nos convoca a tener que conocer aspectos médicos y sociales, objetivar y precisar los perfiles cognitivos de nuestros pacientes, para poder reflexionar conjuntamente con el equipo médico.

Dentro de las tareas del Equipo de Psicopedagogía de este hospital, se incluye la valoración neurocognitiva de los niños con EC que presentan compromiso en su proceso de aprendizaje escolar.

Resulta importante considerar variables orgánicas y características de la enfermedad al momento de elegir los instrumentos de valoración.

Conocer el grado de compromiso cognitivo que cada enfermedad genera, resulta un aspecto central en las posibilidades de escolarización y aprendizaje.

La evaluación neurocognitiva en niños con EC incluye varios ejes. Es por ello que manejamos protocolos asistenciales específicos para cada patología que fuimos diseñando y actualizando a medida que avanzamos en el conocimiento de las características de la población. Siempre se maneja la posibilidad de incluir la valoración de algún otro aspecto neurofuncional o pedagógico, vinculado con el motivo de consulta particular del niño o de los propios hallazgos dentro de la evaluación estándar.

Un ejemplo de abordaje interdisciplinario en pacientes con EC, es el del Equipo de Mielomeningocele, conformado por pediatras, urólogos, kinesiólogos, nefrólogos, neurocirujanos, enfermeros, psicólogos, psicopedagogos. El equipo completo se reúne de manera periódica para organizar las actividades compartidas.

Se organiza la asistencia de manera tal que durante la misma jornada varios especialistas realicen sus evaluaciones, con un doble propósito: optimizar los tiempos de los pacientes que, por la complejidad de su patología, requieren de múltiples consultas en su seguimiento médico y permitir al equipo de salud el intercambio de las diferentes evaluaciones para realizar orientaciones integrales y compartidas.

Dentro de las entrevistas psicopedagógicas, indagamos sobre los factores que se asocian a problemas de salud que posiblemente interrumpen la regularidad de la asistencia a clases; obstaculicen aspectos de la socialización y compliquen la autonomía en la vida diaria; y sobre los factores orgánicos que se asocian al funcionamiento cognitivo.

Las tareas específicas del área de Psicopedagogía en esta clínica incluyen:

- » participación en el seguimiento interdisciplinario de los pacientes
- » seguimiento de la escolaridad y situación terapéutica
- » evaluación neurocognitiva
- » orientación de escolaridad
- » orientación terapéutica
- » comunicación con terapeutas y escuelas
- » diseño de material impreso con sugerencias de intervenciones psicoeducativas

Para concluir quisiéramos explicitar que el área de Psicopedagogía se presenta como un equipo de trabajo basado en el respeto, la solidaridad y el compañerismo, con

inquietud de búsqueda y análisis de material para la actualización de marcos teóricos y herramientas de trabajo a fin de planificar acciones alineadas a las metas institucionales.

Bibliografía

Bin, L. y Waisburg, H. (2011). *Psicopedagogía en Salud*. Buenos Aires, Lugar.

Cuadernillo de difusión sobre el abordaje de las dificultades de aprendizaje de niños con MIELOMENINGOCELE. (2015). Sugerencias Psicoeducativas para terapeutas y docentes. Servicio de Clínicas Interdisciplinarias. Equipo de Psicopedagogía. Consultorio Interdisciplinario de Mielomeningocele.

Lejarraga, H. (2004). *Desarrollo del niño en contexto*. Buenos Aires, Paidós.

Hospital de Pediatría Garrahan. (2017). *Misión*. Buenos Aires, Argentina. En línea: <<http://www.garrahan.gov.ar/mision-vision/contenidos/misionvision>> (consulta: 14/12/2007).

Entre la prevención y el cuidado: tensiones en torno a las estrategias de inclusión frente a las desigualdades educativas sexuadas

Jésica Báez

Introducción

La llegada del misoprostol, la explosión “arco iris”, la masificación del movimiento “Ni una menos” y el giro en las leyes –que ahora– promueve el cuidado de la salud sexual y reproductiva, denuncia la trata de personas, habilita nuevos casamientos, permite el cambio de datos registrales y posibilita el ingreso de la educación sexual a las aulas nos ubican en un renovado escenario en el que la sexualidad tiene cabida bajo parámetros más amplios, más democráticos y más justos. Sin embargo, también advertimos la persistencia de las violencias de género, las dificultades para materializar una ley que legalice el aborto o vemos cómo aún perduran condiciones de vida desiguales para los sujetos según las formas de vivir los géneros y las sexualidades en un contexto político de gobierno de recorte y “reorientación” de la estrategia de implementación de estas políticas públicas.^{1 2}

-
- 1 Durante el 2017, el Ministerio de Educación de la CABA, por ejemplo, anunció que se cancelarían las jornadas de Educación Sexual Integral en las escuelas por la pérdida de días clases producto de los paros docentes a favor del cumplimiento de la paritaria salarial.
 - 2 Para una mayor contextualización ver: Báez, J., y González del Cerro, C. (2017). Políticas de Educación Sexual: tendencias y desafíos en el contexto latinoamericano. En *Revista Del IIICE*, año 0, núm. 38, pp. 7-24. En línea: <<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/3458>>.

La sexualidad se ha convertido en objeto de múltiples debates, contradicciones y paradojas en las últimas décadas. Durante este período no solo continuaron solidificándose posturas en torno a su condición “inmutable”, “natural” y “esencial”, sino que también se constituyeron miradas tendientes a dar cuenta de los procesos sociales, históricos y culturales que *dan forma* a los modos en que la vivimos. En esta trama, las estrategias de intervención de las instituciones han adquirido distintas tonalidades.

Dar forma a las distintas modalidades de vivir la sexualidad fue arena de discusión, al menos en un sentido amplio, del campo educativo. ¿Cómo aprenden las personas su sexualidad? ¿Su género? La escuela adquirió un lugar destacado en la formulación de respuestas para estas preguntas. En el ensayo de estas explicaciones, la institución pedagógica más que impulsar el silencio sobre el sexo “multiplicó las formas del discurso sobre el tema; le estableció puntos de implicación diferentes; cifró los contenidos y calificó los locutores” (Foucault, 1977: 40). De este modo, la pregunta por las formas de sexual o generizar en las escuelas fue conquistando relevancia. Asimismo, las demandas sobre cómo debería acontecer esto también se fueron haciendo presentes y las leyes de educación sexual podrían ser interpretadas en ese sentido.

La existencia de un discurso hegemónico escolar relativo a las relaciones de género que tiende a legitimar “una” femineidad y “una” masculinidad –es decir subjetividades sexuales diferenciadas– propicia la producción de grillas que hacen que algunas personas sean inteligibles y otras no. En otras palabras, las posibilidades de vivir “un género” no son ingenuas en la medida que se configura un discurso sobre la sexualidad sostenido por una regulación sexista y heteronormativa sobre los cuerpos de quienes por allí transitan. Si bien toda educación es sexual (Morgade, 2011) así como todos/as los/as que recorreremos el espacio escolar

nos formamos en tanto cuerpos sexuados, niños, niñas y jóvenes han sido un objeto de tematización más profundo. Es en este intersticio donde nos interesa abrir la reflexión sobre el lugar que ocupa la escuela, y más específicamente, las estrategias de intervención que los/as adultos/as habilitamos en su cotidianidad.

Las aulas, los recreos, los baños, las clases, la sala de “profes”, los radio-pasillo, entre otros, dan cuenta de la instalación de un formato escolar hegemónico. Flavia Terigi y Roxana Perazza (2006) definen el formato escolar como las marcas que organizan y producen las formas de hacer en la escuela que contribuyen fuertemente a determinar el significado de la experiencia de quienes por allí transitan. Estas sedimentaciones organizan también una forma de “ser mujer” y “ser varón” “normal” que son discutidas, también, por quienes transitan por ella. La escuela se constituye entonces en un dispositivo de sexualización de los cuerpos (y de sus prácticas) que aun cuando tiende a ser normalizadora, simultáneamente, esa misma sexualización interpela el formato de lo escolar (Báez, 2014).

De forma inestable y fluctuante, los/as jóvenes transitan el espacio escolar de diversas maneras resituando la escuela como lugar de referencia desde donde hallar anclajes para posicionarse. En este sentido, sostengo que si bien la escuela no es el único dispositivo de socialización y ni siquiera resulta posible afirmar que se trate “del más importante”, como institución resulta ser una referencia desde y en la cual estos/as jóvenes encuentran un hito del cual sujetarse: ya sea porque habilitó la propia narración, ya sea porque, por ejemplo, lo ha ignorado/a (Báez, 2016). Entre estas tensiones, resulta sumamente provocador analizar las estrategias de intervención pedagógica que se construyen en torno al qué hacer frente a la emergencia de las sexualidades juveniles: ¿prevenir? o ¿cuidar?

En este artículo centraremos la mirada sobre las estrategias de intervención pedagógica que asumen los/as adultos/as: docentes, asesoras pedagógicas y directivas, particularmente analizaremos una serie de escenas escolares producto de una investigación doctoral y posdoctoral³ realizada entre el 2012 y 2016 en escuelas secundarias públicas de la Ciudad de Buenos Aires.

Acerca de las desigualdades sexuadas en la escuela

La Ley de Educación Sexual Integral sancionada en el 2006 instaure una nueva grilla de inteligibilidad de la cotidianidad escolar que visibiliza las regulaciones sexo-genéricas que las instituciones educativas normalizan, así como también en su implementación mediante programas,⁴ instaure una escritura respecto de las formas que se espera acontezca en las instituciones.⁵ Esta Ley se entrama con un conjunto de leyes que regulan la sexualidad (Ley de Salud Sexual y Procreación Responsable, 2002; Ley de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, 2006; Ley Derechos de Padres e Hijos durante el proceso de nacimiento, 2007; Ley de Prevención y Sanción de la Trata de Personas y Asistencia a sus Víctimas, 2008; Ley Protección Integral para Prevenir, Sancionar

3 Investigación doctoral: La experiencia educativa "trans": acerca de los modos de habitar el cuerpo sexuado de los y las jóvenes en su paso por el nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires. Investigación posdoctoral: Jóvenes travestis, transexuales y transgéneros: tensiones estéticas, espacios formativos y experiencias educativas en torno a la escuela secundaria.

4 Programa Nacional de Educación Sexual. La sanción de la Ley 26150 crea el Programa Nacional de ESI como entidad de implementación de la ley. En Ciudad de Buenos Aires, la Ley 2110 establece el Ministerio de Educación de CABA como autoridad de aplicación.

5 Valeria Flores en su escrito *ESI, esa sexualidad ingobernable* invita a reflexionar sobre claves de interpretación de los itinerarios construidos en educación sexual.

y Erradicar la Violencia contra las Mujeres, 2009; Ley de Matrimonio Igualitario, 2010 y Ley de Identidad de Género, 2012) y la Ley de Educación Nacional en la que se destaca la extensión de la obligatoriedad hasta la escuela secundaria, invitan a la reflexión respecto de las maneras en que la sexualidad constituye lo educativo y el lugar que allí ocupan los/as jóvenes. La interrogación por ellos/ellas, sus recorridos, vivencias y sentires se impregnan, además, con la llegada al ámbito de la escuela de sectores históricamente excluidos o invisibilizados.

Distintas investigaciones dentro del campo social y educativo han demostrado que la escuela deposita expectativas diferenciales sexo-género que tanto los/as estudiantes van construyendo en sus vivencias escolares. En este sentido, existe consenso entre investigadores/as en que la escuela enseña, disciplina, mide, evalúa, examina, aprueba (o no), categoriza, marca los cuerpos de los que pasan por ella, equilibrando, por un lado, el incentivo de una sexualidad normal (heterosexual) y, por el otro, la contención de la misma. En Argentina, por ejemplo, han contribuido a su análisis los estudios realizados por Graciela Morgade (2011), en Brasil, Lopes Louro (1999); en Canadá, Fine (1999); en Francia, Bourdieu (1999); en Inglaterra, Epstein y Johnson (1998), entre otros/as.

La experiencia educativa de los/as jóvenes interpela a la escuela y, a su vez, la escuela regula productivamente su emergencia. El trabajo de indagación, se situó en ese interjuego de producción, reproducción e irrupción, habilitando una primera respuesta al interrogante inicial: "*Estas experiencias educativas son desiguales*". La desigualdad de estas experiencias se percibe en tres dimensiones: a. en relación a la igualdad formal respecto del acceso, permanencia y egreso de la escuela; b. también en torno a *las formas de estar* en la escuela y con ello de aprender; c. finalmente (y

principalmente), en relación con aquello que la escuela enseña a todos/as los que por allí transitan.

A continuación, proponemos profundizar la reflexión en torno a dos escenas reconstruidas durante el trabajo de campo. La primera escena sucede en el marco de entrevistas en profundidad grupales, donde un grupo de estudiantes dibuja:

Escena I:



Los/as jóvenes que se autodenomina *gays*, *lesbianas*, *bisexuales* (o bien “distintos al varón o mujer tradicionales”) transitan el espacio de la escuela construyendo formas de estar donde los procesos de visibilización, revisibilización e invisibilización adquiere diversas tonalidades que permiten la permanencia. La experiencia educativa de estos/as jóvenes es mediada por mecanismos como el dulce hostigamiento (Báez, 2011), procesos de etiquetamiento en relación con el sexo-género, el silencio y la incertidumbre o de señalamiento como podemos ver en la Escena I. ¿Qué implica

estar señalado como el “gay” del aula? ¿Qué consecuencias trae esta categoría en la vida cotidiana escolar? ¿Qué intervenciones pedagógicas construye la escuela?

Veamos ahora un dibujo realizado por un grupo de estudiantes

Escena II:



El dibujo narra una situación cotidiana que vivían las estudiantes en el patio de la escuela en la que se llevaban adelante reformas edilicias. ¿Qué enseñan estas frases a una joven? ¿Qué enseñan a todo el estudiantado? ¿Qué intervención pedagógica realizan los/as adultos/as?

Más allá de las formas de resolución específica que cada una de estas dos escenas desencadenó en la institución, nos interesa abrir aquí una serie de interrogantes respecto de las estrategias pedagógicas que se construyen frente a la

emergencia de las sexualidades juveniles. La escuela, en este sentido, al tiempo que contribuye a la institucionalización de las regulaciones hegemónicas sexo-genéricas de los cuerpos sexuados que por allí transitan, también habilita el encuentro con otro inesperado (Báez, 2013a). Ahora bien, ¿qué acciones despliega ese otro, esa otra?

Miradas adultas: la prevención como estrategia de intervención

Acá trabajamos con el reglamento de vestimenta ¿viste? Pero que vengan vestidas de cualquier manera les ocasiona problemas. Entrevista (I) a docente de Psicología

Claro y yo la llame y le dije (a una estudiante): “no lo digas, puede causar molestias” (no digas que sos bisexual). Se lo dije para cuidarla, para que no quede tan expuesta. Expuesta a todos los que están ahí, que luego hacen comentarios. Vos viste cómo son las salas de profesores, por ejemplo. Uno no anda diciendo “Yo soy heterosexual”, no anda exponiéndose. Entrevista (II) a asesora pedagógica

Las palabras de la asesora y la docente nos permiten, por un lado, complejizar las tramas de percepciones que organizan las formas de visibilizar a los/as estudiantes. Y, por otra parte, nos imbuje en las miradas adultas y sus paradojas. Así como, en ocasiones han resultado clave el lugar que ocuparon aquellas docentes que saliendo públicamente “del closet” habilitaron para los/as estudiantes expresiones, lenguajes, realidades “nuevas”. También, se evidencian

intervenciones de adultos/as que contribuyen con la naturalización de las bromas de contenido sexista y homofóbico, por ejemplo.

Carece de sentido, por lo tanto, pensar al colectivo docente como homogéneo y uniforme. Al igual que resulta una reducción, considerar a los/as docentes como los únicos referentes adultos del cotidiano de los/as estudiantes. En el contexto tanto local como internacional, los/as profesores/as han ocupado un lugar central en las investigaciones, subyace de la lectura de las mismas una concepción de las escuelas como ámbito de encuentro entre *docentes y alumnos* exclusivamente, y ocasionalmente se indaga en la presencia de directivos. La intervención de asesores/as, preceptores/as y otros/as adultos/as aparece desdibujada en las escuelas cuando se aborda la sexualidad, y ciertamente estos/as adultos/as han cobrado en los últimos tiempos nuevos lugares o al menos discusión respecto de sus roles.

En los próximos párrafos los/as invitamos a reflexionar sobre los supuestos que organiza la intervención pedagógica en clave de prevención que hegemonizan las prácticas actuales. Un punto común entre las intervenciones de las Entrevistas I y II versan en torno a: por un lado, la “exposición”: exponer el cuerpo con determinada vestimenta y exponer la orientación sexual; y por el otro, las consecuencias de tal exposición: “ocasiona problemas” / “comentarios”.

El lema del feminismo “lo personal es político” pone en evidencia la lucha social por hacer parte del mundo público lo que hasta entonces permanecía reducido a la domesticidad. Lo que nos interesa profundizar en este artículo es cómo uno de los principales fundamentos de la prevención es la necesidad de privatización. Estas *privatizaciones contemporáneas* cotidianas bajo el halo del cuidado convocan a situar la sexualidad en la esfera íntima por fuera de las relaciones de poder a favor de su resguardo. Se trata, entonces

de privatizar los efectos negativos de la sexualidad. No exponer los gustos, determinadas partes del cuerpo, deseos de los cuerpos sexuados en el ámbito de la escuela dejan entrever las concepciones que hegemonizan la mirada pedagógica hoy en día configurada desde el sexismo y la heterosexualidad.

Una simple estancia en una escuela en un día ordinario permite observar un paisaje minado de encuentros y parejas de estudiantes que se besan, acarician, miran. Todas esas expresiones “expuestas” a la luz del día, son heterosexuales. La expresión cotidiana del afecto, la seducción, el intercambio heterosexual estudiantil encuentra caminos allanados en los patios, las aulas, en las escaleras. Con algunas limitaciones “*no se zarpen*”, “*¡ojo!*” desde los/as adultos/as se delinea hasta cuánto “se puede apretar” por ejemplo, sin esgrimir razones en sí para anular dicha acción. En la instalación de un patrón heteronormativo como organizador de la sexualidad estudiantil, la expresión homosexual es marcada. Esta particularización encapsula para sí lo diferente, y con ello el objeto posible de la discriminación (Todorov, 1991), necesario de callar para no exponerse “a la maldad”. Así, jóvenes lesbianas y varones gays son invitados/as a inscribir sus expresiones al ámbito privado. La instalación de un discurso homofóbico, que también permea las instituciones educativas, no reviste hoy en día una novedad. Tomando como punto de partida que la escuela, si bien contribuye a la construcción de la masculinidad, no es la única y tal vez, ni siquiera la más importante, Connell (2001) la define en dos sentidos:

Primero, puede examinarse como un agente institucional del proceso. Para entender esto debemos explorar las estructuras y las prácticas por las que la escuela forma masculinidades entre sus pupilos.

Alternativamente, podemos examinar esta institución como un escenario en el que están en juego otros agenciamientos, especialmente el de los mismos pupilos. (*ibíd.*: 160)

“Cuidado” y “privatización” parecen ir de la mano. Conociendo las mecánicas cotidianas, el consejo de la asesora se asienta sobre el reconocimiento de un régimen de sufrimientos que se puede desplegar al “exponerse”. Por eso mientras se habilita a *ser quien se es*, se limita su expresión pública. “Sé gay, pero no lo digas” resulta una consigna paradójica propia de un discurso que al procesar la diferencia, tras un halo de cuidado, cristaliza estereotipos y evade un potencial político disruptivo del campo donde emerge. De esta manera la diferencia queda igualada y así como “Uno no anda diciendo: yo soy heterosexual”, estos/as jóvenes como si fueran iguales, tampoco deberían decirlo. Voluntaria o involuntariamente, el cuidado licua la posibilidad de la visibilización más genuina y sus irrupciones. En esta misma dirección, Josué Anzaldúa y Teresa Yurén (2010), señalan como la escuela tiende a uniformizar y que la forma de llevar adelante tal premisa se ha traducido en una estrategia escolar que, para evitar los rechazos a causa de las diferencias, propone a sus estudiantes “encajar en la norma”. Lo importante no sería ser, sino parecer, afirman los autores. El “otro” es asimilado bajo una estrategia normalizadora. En definitiva, no se trata de cuidar al otro/a, sino de prevenir su conducta “anormal”.

En esta dirección prevenir es por un lado privatizar con diversas estrategias y por el otro, es una apuesta a la sanción de la conducta anormal a favor de “una normalidad”. No exponerse o, en términos de una estudiante, “no hacerse notar”; es decir, recorrer la escuela sin llamar la atención o en términos clásicos “sin salir del closet”, o bien, no

preguntar, son mecanismos de privatización en la escena pública escolar.

Volvamos sobre las dos escenas dibujadas por los/as estudiantes y situemos algunas preguntas: ¿Qué sentidos se despliegan en la escuela cuando un estudiante dice públicamente “soy gay”? ¿Qué expectativas se configuran en relación con los cuerpos de las estudiantes? La lógica de la prevención en la tarea de privatizar individualiza la escena invirtiendo las coordenadas de análisis. Prevenir la discriminación o el acoso verbal se traduce en una reeducación de los sujetos que son objeto de esa discriminación o acoso. En otras palabras, quién ha sido vulnerado es quién debe crear nuevas conductas para evitar dicha vulneración. La *culpabilización individualizante* queda enunciada en las expresiones “no lo digas”, “no te vistas así”, por ejemplo. Se invita a los/as estudiantes vulnerados/as a corregir sus conductas a favor de conductas asertivas: “verse normal”, “vestirse normal”. Finalmente, el acto de discriminar o acosar se reduce a una terapéutica de actitudes individuales.

Notas para una pedagogía del cuidado

Normalización y prevención conforman el formato escolar actual, el paso por las instituciones minan el relato de ejemplos, anécdotas, recuerdos propios y ajenos. Sin embargo, se advierten otras escenas, tal vez menos frecuentes y más escurridizas, en las que la intervención pedagógica reconfigura el cuidado en clave emancipatoria donde la escuela emplaza un espacio público de enunciación que construye andamios entre adolescentes y los/as adultos/as que se sitúan. En palabras de Beatriz Greco:

Situarnos como iguales: adultos y niños/adolescentes, maestros y alumnos, implica reconocimiento, respeto y escucha, palabra “dada”. Situarnos como diferentes: adultos y niños/adolescentes, supone hacerse cargo de un lugar de sostén, “prestador de identidad”, pasador de cultura; implica asumir la responsabilidad de “hacer crecer”, de proteger lo frágil que nace no solo en niños y adolescentes, también en los adultos... (2007: 38)

En esta dirección imaginar una pedagogía del cuidado parte de una serie de premisas. La primera respecto de la posición de adultos/as situados como iguales y diferentes. *Situarnos* es también una convocatoria a construir tramas donde lo personal es político. En otras palabras, se trata de una pedagogía que desnaturaliza las desigualdades sexuadas habilitando la posibilidad de la emergencia de las experiencias en plural y en sus interseccionalidad en pos de acompañar y fortalecer las propias autonomías en una problematización del contexto territorial que enriza la vida cotidiana. Estos enclaves nos convocan a inscribir las preguntas que dieron lugar a este artículo: ¿Qué implicancias tiene la inclusión en estas coordenadas? ¿Qué estrategias pedagógicas andamian la vida escolar frente a las desigualdades sexuadas?

La perspectiva de género nos ofrece cajas de herramientas situadas, nutridas desde la interdisciplinariedad para imaginar prácticas pedagógicas emancipatorias. Esta caja heterogénea producto de un largo recorrido de construcción de saberes, lejos de ser uniforme, brinda corrientes, miradas y quehaceres que complejizan la interpretación del mundo problematizando las relaciones de poder entre los sexos, los géneros, los cuerpos sexuados. La noción de “cuidado” ha sido objeto de múltiples reflexiones desde los

feminismos en confrontación con el discurso ético clásico donde la universalidad y la abstracción rigieron como marco (Carosio, 2007). Desde las teorías feministas, en cambio,

Se incorpora en la reflexión ética el otro como ser determinado, particular e histórico, y la relación de proximidad y afectiva como fundamento del comportamiento moral. [...] La Ética del “cuidado” representó un cambio de paradigma que hasta entonces solo había escuchado la voz masculina:

-se caracteriza por un juicio más contextual y por una mayor tendencia a adoptar el punto de vista del “otro particular”, con sus peculiaridades; a la intervención de los sentimientos, la preocupación por los detalles concretos de la situación a juzgar.

-se basa en la responsabilidad por los demás, supone una preocupación por la posibilidad de omisión, de no ayudar cuando podríamos hacerlo. No se trata solo de contener la agresión, la falta de respuesta, también no actuar cuando habría que hacerlo, también malo.

-se basa en la comprensión del mundo como una red de relaciones, en las que se inserta el Yo.

-se ocupa no solo de las reglas, sino de cualquier cosa que se valore como moral. (Marín, 1993 citado por Carosio, 2007: 4)

Las experiencias de los/as jóvenes habilita la pregunta, desde una ética del cuidado, sobre las características que se les adjudica a procesos como la inclusión educativa y el

análisis de los procesos de desigualdad educativa. La visibilización de los sujetos que transitan la escuela secundaria, en este sentido, es un fructífero nutriente para proponer recorridos por donde intervenir en pos de construir criterios que amplíen la inclusión de los sujetos sobrepasando los límites formales en búsqueda de una justicia escolar más profunda (Báez, 2013b). Entonces, ¿cómo construir una pedagogía del cuidado?

La particularidad del abordaje, tal vez, radica en el valor de habilitar espacios de encuentro donde no se instauran afirmaciones pedagógicas con el carácter de verdad universal en torno a la sexualidad y donde los sentires pueden emerger. Déborah Britzman, señala al respecto:

Las profesoras precisan preguntarse cómo su contenido pedagógico afecta la curiosidad del/a estudiante y sus relaciones con los/as estudiantes. Ellas deben estar preparadas para la incertidumbre de sus exploraciones y para tener oportunidades para explorar la extensión y los sorprendentes síntomas de su propia identidad. (1999)

Esto implica desde la postura de la autora la suspensión de las certezas en pos de la ampliación de un diálogo generoso que se niegue a fijarse en un lugar propio. En otras palabras, este encuentro parece habilitar a que los estudiantes se sientan afectados. El afecto en este sentido es central para comprender la posibilidad de aprenderse una/o como ciudadano sexual, ciudadana sexual o ciudadanx sexual. La construcción de un espacio escolar “sensible”, donde docente y estudiantes se encuentran con “las entrañas conmovidas” (Levinas, 1993) resulta condición de una enseñanza que en pocas oportunidades es explícita.

La triada docente, estudiante y contenido desde esta óptica podría definirse por la “proximidad” y “la responsabilidad por el otro”

La proximidad del otro es presentada [...] como el hecho de que el otro no es próximo a mí simplemente en el espacio, o allegado como un pariente, sino que se aproxima esencialmente a mí en tanto yo me siento –en tanto yo soy– responsable de él. (Entrevista a Levinas en: López Gil, 2000)

Reconocerse a sí mismos como sujetos de derecho sexuales y reproductivos, para estas/os estudiantes, así como también para los/as adultos/as que acompañan, se encuentra en relación con las posibilidades no solo de conocer las leyes bajo las cuales tienen amparo legal, sino más bien de “sentir”. No se trata entonces solamente de la puesta en juego de un currículum que haga lista exhaustiva de los mismos, sino más bien del reconocimiento de situaciones donde cuerpo y deseo se ponen sobre la luz.

La apertura temática respecto de situaciones que habitualmente se rigen bajo la grilla del mundo privado, posibilita el encuentro en la palabra. Gabi Díaz Villa y Cecilia Ortmann (2011) analizando la propuesta de inclusión de educación sexual integral en Lengua y literatura observan la oportunidad que allí se abre cuando una docente ofrece propuestas de enseñanza que potencian el despliegue identitario de sus estudiantes. La presencia de docentes (y otros/as adultos/as) que abordan de manera particular estas temáticas acompañan la expresión de los/as estudiantes en tanto ciudadanos/as sexuales.

La *ciudadanía sexual*, en esta dirección, no es solo el cúmulo de leyes y derechos que bregan por ello, sino,

principalmente, la afección de vínculos que habiliten un marco de percepción de uno y de los otros, donde, además, los despojamientos de las determinaciones reales sean constitutivos. Es decir, en las palabras de Ciriza (2007) donde se haga lugar a la especificidad de cada uno/a rompiendo con el imaginario de un individuo abstracto que se encarna veladamente en su condición de individuo propietario y sujeto dueño de su propia voluntad.

Resituar estas discusiones en la escuela, y atendiendo a una ley que específicamente regula sobre ella –como la Ley de Educación Sexual Integral–, implica visibilizar “una dimensión sutil que excede en mucho las transformaciones curriculares y los contenidos: las prácticas de las y los docentes, los modelos que ellos y ellas encarnan, las expectativas tácitas, las significaciones inconscientes” (Ciriza, 2008: 106). Asimismo, tal vez lo más complejo es reconocer que el sujeto pedagógico de la escuela es también un sujeto corporal marcado por la sexualidad, y que por lo tanto la tarea de incluir nos convoca a buscar itinerarios que andamien el día a día en pos de construir prácticas pedagógicas emancipatorias.

Bibliografía

- Anzaldúa, J. y Yuren, T. (2001). La diversidad en la escuela: Prácticas de normalización y estrategias identitarias en el caso de estudiantes gay de nivel medio superior. En *Perfiles educativos*, vol. 33, núm.133, pp. 88-113. En línea: < <http://www.re-dalyc.org/articulo.oa?id=13219088006>> (consulta: 20-12-2017).
- Báez, J. (2010). Abismos Injustos. Acerca de la distancia entre chicos-as y adultos-as respecto de cómo abordar la sexualidad en la escuela media En Morey, P. y Boria, A. (comps.), *Teoría social y género: polémicas en torno al modelo teórico de Nancy Fraser*. Buenos Aires, Catálogos.
- _____. (2011). Los closet de la desigualdad educativa: reflexiones de una misma y de los otros. Trabajo presentado en *II Jornadas de Investigadores en formación en Educación* de IICE, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Buenos Aires, Argentina.

- _____. (2013a). "Yo soy". Las posibilidades de enunciación en la escuela secundaria. En *Revista Polifonías*, núm. 2. Lujan, Universidad de Luján.
- _____. (2013b). *Estar, permanecer, irse. Lo trans, lxs jóvenes y la escuela*. Trabajo presentado en *X RAM* de Universidad de Córdoba. Córdoba, Argentina.
- _____. (2014). Matrimonio Igualitario: acerca de "los efectos" de la ley en la cotidianidad de una escuela secundaria. En Castorina, J. y Orce, V. (comp.), *Perspectivas en la investigación educativa: contribuciones de los/as investigadores/as en formación*, pp. 109-129. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- _____. (2015). Políticas educativas, jóvenes y sexualidades en América Latina y el Caribe. Las luchas feministas en la construcción de la agenda pública sobre educación sexual. CLACSO.
- _____. (2016). La inclusión de la educación sexual en las políticas públicas de América Latina. Los organismos internacionales y sus formas de intervención. En *Revista Latinoamericana de Educación comparada*, año 7, núm. 9, pp. 71-86.
- _____. (2017). Identidad de género: desafíos y límites a las políticas de inclusión en la escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina. En *Revista Punto Género*, núm. 35.
- Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Britzman, D. (1999). Curiosidad, sexualidad y currículum. En Lopes Louro, G. (comp.), *O corpo educado em Pedagogia da sexualidade*. San Pablo, Authentica.
- Carosio, A. (2007). La ética feminista: Más allá de la justicia. En *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, vol. 12, núm. 28, pp. 159-184. En línea: <http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-37012007000100009&lng=es&tlng=es> (consulta: 15-11-2017).
- Ciriza, A. (2007). ¿En qué sentido se dice ciudadanía de mujeres? Sobre las paradojas de la abstracción del cuerpo real y el derecho a decidir. En Hoyos Vásquez, G. (comp.), *Filosofía y teorías políticas entre la crítica y la utopía*. Buenos Aires, CLACSO.
- _____. (2008). Querellas fundacionales en torno de la educación y la ciudadanía de mujeres. Consideraciones sobre el caso argentino En *Praxis educativa*, vol. XII. Buenos Aires.

- Connell, R. (2001). Educando a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas. En *Nómadas*, núm. 14, pp. 156-171. Bogotá, Universidad Central Colombia.
- Díaz Villa, G. y Ortmann, C. (noviembre, 2011). *El género (femenino) en disputa. Acerca de la problematización de las mujeres como contenido escolar*. Trabajo presentado en IV Coloquio Educación, sexualidades y relaciones de género de Femges. Buenos Aires, Argentina.
- Epstein, D. y Johnson, R. (1998). *Schooling sexualities*. Buckingham, Open University.
- Fine, M. (1999). Sexualidad, educación y mujeres adolescentes. En Belausteguigoitia, M. y Mingo, A. (coords.), *Géneros prófugos: feminismo y educación*. Ciudad de México, Universidad Autónoma de México.
- Greco, B. (2007). *La Autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Rosario, Homo Sapiens.
- Levinas, E. (1993). *Humanismo del otro hombre*. Madrid, Siglo Veintiuno.
- Lopes Louro, G. (org.). (1999). *O Corpo Educado. Pedagogías da sexualidade*. Tadeu da Silva, T. (trad.), [traducido al portugués de The body and sexuality]. Belo Horizonte, Autêntica.
- López Gil, M. (2000). *Zonas filosóficas. Un libro de fragmentos*. Buenos Aires, Biblos.
- Morgade, G. (comp.). (2011). *Toda educación es sexual*. Buenos Aires, Cujía.
- Segato, R. (2014). Colonialidad y patriarcado moderno: expansión del frente estatal, modernización, y la vida de las mujeres. En Espinosa Miñoso, Y., Gómez Correal, D. y Ochoa Muñoz, K. (eds.), *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala*. Popayán, Universidad del Cauca.
- Terigi, F. y Perazza, R. (2006). Las tensiones del formato escolar en las nuevas configuraciones de la relación familia/ comunidad/ escuela: Una experiencia de educación infantil en la Ciudad de Buenos Aires. En *Journal of Education for International Development* 2:3. En línea: <http://www.academia.edu/16625770/LAS_TENSIONES_DEL_FORMATO_ESCOLAR_EN_LAS_NUEVAS_CONFIGURACIONES_DE_LA_RELACION_C3%93N_FAMILIA_COMUNIDAD_ESCUELA> (consulta: 24-05-2017).
- Todorov, T. (1991). *Nosotros y los Otros. Reflexiones sobre la diversidad humana*. Mur Ubasart, M. (trad.), [Traducido al español de Nous et les autres. La reflexion française sur la diversité humaine]. Madrid, Siglo Veintiuno.

Normativa

Congreso Nacional de Argentina. (23 de octubre de 2006). Ley de Educación Sexual Integral. [Ley 26150 de 2006].

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

Lazos entre salud y educación: intentos de incluir subjetividades

Clarisa Pollastrini

Todos nosotros sabemos algo.
Todos nosotros ignoramos algo.
Por eso, aprendemos siempre.
Paulo Freire, 2005

El lugar que nos reúne en nuestra práctica cotidiana de lunes a viernes se encuentra ubicado en el séptimo B del hospital, en el ala de pediatría. No tiene número de consultorio. Sí un nombre, un nombre propio que nos nomina y nos convoca.

Fueron otras quienes soñaron este espacio, lo armaron entre paredes y supuestos teóricos... y quienes pensaron un nombre: *Centro de Aprendizaje*.

Juan Eduardo Tesone (2012) dice que nadie escapa a un nombre propio. Elegir un nombre es un acto de donación imaginaria y simbólica. De acuerdo con Tesone, quien porta un nombre imprimirá con su cuño su propio texto y hará suyo su nombre propio.

Entonces, ¿qué es el Centro de Aprendizaje?

El Centro de Aprendizaje surgió en 1985, dependiente del Servicio de Pediatría, como una necesidad de este de atender las demandas que surgían en las consultas con los niños.

El pediatra tiene un lugar de privilegio en lo que respecta al acompañamiento del crecimiento y desarrollo de un niño. Es quien recibe las múltiples demandas que realiza

una familia ante lo que le sucede a su hijo, frente a los interrogantes y preocupaciones más diversas en cuanto a la crianza del mismo. También es quien se ocupa de atender las derivaciones que realizan instituciones educativas, preocupadas por las dificultades del aprendizaje de los niños.

Centro de aprendizaje...

¿A qué alude la denominación “centro”?

No tiene la connotación de ser un ámbito investido del “saber”. Si nos remontamos al origen de la palabra, descubrimos que “centro” proviene de un viejo término del latín, *centón*. *Centón* era un poema muy particular que estaba compuesto por versos de distintos autores. Era, también, el nombre que se le daba a una manta armada con múltiples pedacitos de otras piezas.

El Centro, por tanto, es pensado como un espacio de encuentro, donde lo singular y lo colectivo van tejiendo una red, una obra, que bordea el entrecruzamiento de diferentes dimensiones abarcativas del aprendizaje.

Y “aprendizaje”, ¿a qué se refiere?

Es un proceso de apropiación del conocimiento del *Otro*, a través de una experiencia (*praxis*), para transformarla en saber personal y permitir la realización del sujeto.

Alicia Fernández (1987) sostiene que “para aprender, se necesitan dos personajes (enseñante y aprendiente) y un vínculo que se establezca entre ambos”.

Y agrega que:

... el aprendizaje es un proceso y una función que va más allá del aprendizaje escolar y que no se circunscribe exclusivamente al niño. En el proceso de aprendizaje, hay dos lugares: uno donde está el sujeto que

aprende y otro donde ubicamos al que enseña. Un polo donde está el portador del conocimiento, y otro que es el lugar donde alguien va a devenir sujeto. Es decir que no es sujeto antes del aprendizaje, sino que va a llegar a ser sujeto porque aprende.

Así, el aprendizaje va a articularse al armado psíquico.

Un niño es un sujeto en devenir que se encuentra en proceso de constitución psíquica, y esto es responsabilidad del adulto, de la madre o de quien ejerza dicha función. Janín (2011) explica que este Otro otorgará sentido al llanto, a los gestos, a los movimientos de su bebé; determinará lo que necesita, lo que desea, lo que siente, imponiéndole sus propios deseos, identificaciones e ideales, pero atendiendo siempre a las necesidades del niño. A esto es a lo que llamamos “proceso de humanización”, que es aquel a partir del cual las urgencias del bebé cobran sentido humano.

La formación del psiquismo humano va a supeditarse a la organización biológica del recién nacido y a cómo se vayan desarrollando los *modos primeros y primarios de vinculación*. El sujeto se construye en esta estructura interaccional, en una relación asimétrica con otro, y es a partir de allí que se constituirán sus primeros modelos de aprendizaje y relación. Por eso, es importante atender al modo en el que cada vínculo se despliega y cómo se desarrolla el apego entre ambos.

Estos sustentos teóricos son los que nos posicionan en nuestra práctica psicopedagógica.

De acuerdo con Ignacio Lewkowicz (2002):

... toda institución se sostiene en una serie de supuestos. Por ejemplo, la institución escolar necesita suponer que el alumno llega a la escuela bien alimentado; la institución universitaria necesita suponer que el estudiante llega sabiendo leer y escribir.

Me animo a agregar que así también la institución hospitalaria supone que el niño que llega tiene un pediatra de cabecera y una libreta de salud completa acorde a su edad cronológica. En definitiva, las instituciones necesitan suponer unas marcas previas.

Lo cierto, sin embargo, es que muchas veces las instituciones presuponen para cada situación un tipo de sujeto que no es precisamente el que llega.

Tal como Lewkowicz agrega a continuación:

... siempre ocurrió que lo esperado difiere de lo que se presenta, pero hubo un tiempo histórico en que la distancia entre la suposición y la presencia era transitable, tolerable, posible. Hoy, la distancia entre lo supuesto y lo que se presenta es abismal; lo que aparece en lo real dista mucho de los supuestos de las instituciones. (2002)

Son tiempos de cambios, tiempos complejos. Estos cambios se reflejan fuertemente en la crisis que atraviesan los pilares institucionales de la modernidad: Familia, Estado, Iglesia, Escuela y Trabajo. Cinco instituciones productoras de sentido. La actual crisis se evidencia, asimismo, de manera clara, en la fragmentación de la visión de la vida, de la realidad y de la propia existencia. Vivimos tiempos de inconsistencia de los lazos sociales, tiempos de la subjetividad en riesgo.

Cantarelli (2005), en su ponencia *Fragmentación y construcción política: de la demanda a la responsabilidad*, nos interpela y nos convoca diciendo: “Nuestra tarea es construir un discurso que haga habitable la práctica cotidiana en tiempos de fragmentación”. Y me atrevo a añadir: no solo debemos construir un *decir*, sino también una *escucha*, una *mirada* y un *hacer*.

Son muchas las demandas que llegan al Centro de Aprendizaje. Lo hacen desde la institución escolar, desde las consultas médicas (en su mayoría, pediatría, neurología, psiquiatría, pero también otras especialidades como fonoaudiología y terapia ocupacional) y desde los servicios de protección de niñez y familia.

Ante la complejidad de nuestra realidad cotidiana, las situaciones que se nos presentan lo hacen con nombre y apellido. Se trata de historias reales de niños y niñas.

Algunas de estas historias son:

- » *Elías* tiene seis años. Llega con un diagnóstico de trastorno específico del lenguaje mixto. Aún no logra aprender a leer y a escribir. La neuróloga sugiere integración escolar. La fonoaudióloga recomienda pase a especial. La madre se siente desorientada. Se pide la valoración del Centro de Aprendizaje para que decida la modalidad escolar más conveniente.
- » *Candela* tiene ocho años. Sus padres la llevaron a vivir con sus abuelos maternos porque dicen que no pueden controlarla más. La niña presenta dificultades en la atención y concentración, en la adaptación a los distintos espacios y en la adquisición del aprendizaje. Ha sido medicada por psiquiatría infantil. Se solicita interconsulta.
- » *Alejandro* tiene cinco años. El jardín solicita consulta con neurología y psicopedagogía. El informe escolar expresa que su discurso es incongruente, no mira a los ojos cuando habla, no logra quedarse sentado durante la realización de una actividad, habla en tercera persona cuando se refiere a sí mismo.
- » *Benjamín* tiene siete años. Cuando llega a la consulta, su madre pone sobre la mesa una cantidad importante de órdenes de estudios para realizarle a su hijo. Explica que no entiende qué es lo que debe hacer.

Cuenta que el niño tiene dificultades para aprender, pero agrega que su inserción social es muy buena. Pregunta específicamente por una de las órdenes, que dice “CUD” (Certificado Único de Discapacidad).

La alienación es uno de los destinos posibles de la actividad de pensamiento, cuya meta es abolir todo aquello que cuestione los ideales o confronte algunas inconsistencias; como profesionales, no estamos exentos de padecerla. Para Jean Baudrillard (2000), una de las peores formas en la que se presenta la alienación es la de estar despojado del Otro. En este sentido, nuestra práctica nos exige permanente interrogación *al otro y con el otro*.

¿Podemos pensar, entonces, la interdisciplina como una salida, como un modo distinto de intervención, como una respuesta a las fracturas del sujeto?

El trabajo interdisciplinario supone un posicionamiento, un desafío para superar el individualismo de las disciplinas.

Supone una *construcción colectiva* de la que participan distintos profesionales de diferentes especialidades de los ámbitos de la salud y de la educación. Es imprescindible convocar a este espacio a las escuelas que llegan “derivando” a un alumno. Desde el hospital, se ha comenzado a trabajar en este dispositivo que nos permite pensar juntos no solo la modalidad escolar acertada o más adecuada para un cierto niño, sino qué prácticas escolares y subjetivantes podrían sostenerse y vehiculizarse desde la institución escuela y ser acompañadas desde el ámbito de la salud.

El trabajo interdisciplinario *implica un proceso y lleva tiempo*. En muchos casos, nos encontraremos ante intentos fallidos en los cuales las resistencias se evidenciarán en el tener que abandonar una visión unicausal de una situación. La formación académica médica es coherente y abona esta

concepción de la práctica en salud. Necesitamos, al decir de Norma Filidoro (2003), que los involucrados puedan pararse y partir de un *punto de ignorancia y de impotencia*, que suponga en el Otro un saber que no se tiene en relación a la complejidad que se nos presenta.

El trabajo interdisciplinario *es una manera de saltar los obstáculos* a fin de alcanzar una *respuesta inédita* para este niño inserto en esta escuela en particular y en este contexto socio-económico-cultural con esta dificultad específica. Es la articulación de las diversas disciplinas entre salud y educación lo que permitirá alcanzar la consecución de un resultado distinto, más abarcativo y beneficioso para el niño y su familia. Es necesario e imperioso derribar prejuicios y paredes que permitan este diálogo. Este lazo es lo que permitirá que lo nuevo, lo novedoso o lo inédito viable, al decir de Freire (1994), aparezca.

El rol del psicopedagogo clínico, dentro del ámbito de la salud, es el que deberá hacer posible este enlace entre salud y educación, ahí donde queda un niño y una familia tironeados. Nuestra práctica no se limita a evaluar a un niño con una batería de test estandarizados para ubicarlo dentro de una clasificación diagnóstica de enfermedades y trastornos mentales, transformándonos de esta manera en técnicos de laboratorio. Decir cuál es su cociente intelectual (CI), dar un número, nada dice del padecimiento del niño, niña o adolescente.

Trabajar interdisciplinariamente supone empezar a hacer circular una *mirada y una escucha* diferentes a la que se llevan a cabo en el ámbito médico. Atender a la subjetividad de quien consulta, preguntándonos qué le sucede, por qué está haciendo la consulta, qué le preocupa a su familia, qué registro tiene el niño o el adolescente de por qué está allí.

Supone, asimismo, pensar, junto a los otros del ámbito educativo, nuevos modos de intervención, allí donde

muchas veces resuenan muy fuerte frases como “no se puede”, “no sabemos”, “necesitamos un diagnóstico”.

Será, también, tender hilos para comenzar a tejer entre varios una red que sostenga a este niño. El posicionamiento interdisciplinario será un trabajo artesanal, por momentos incómodo, que buscará, al decir de Skliar (2017), conmover al otro, permitirle estar disponible para esta tarea, la de establecer un vínculo diferente con el niño y su familia, abandonando respuestas reduccionistas y aplastantes, respuestas iguales para todos.

Un posicionamiento ético frente al Otro, entendiendo la ética, en términos de Skliar (2017), “como una óptica, una manera de mirar y reconocer al otro, la acústica de escuchar sus historias, la sensibilidad hacia lo frágil, la respuesta singular, la búsqueda de la propia voz”.

Establecer lazos entre Salud y Educación como un modo de intentar incluir subjetividades, ensayando articular lo histórico-social con lo subjetivo-singular; buscando ser garantes simbólicos de estos niños y de sus familias, que muchas veces quedan perdidos entre recetas, fármacos y protocolos; devolviéndoles sus nombres y apellidos, donde se los nomina con un diagnóstico; traduciendo sus padeceres psíquicos, en lugar de reducirlos a indicadores de una sintomatología clínica; visibilizando a los niños, niñas y adolescentes, allí donde son sometidos a múltiples terapias semanales.

Nehemías llega a la consulta por primera vez. Fue derivado por el jardín de infantes y por su médica pediatra. Esta última solicita CI, funciones ejecutivas, atención, memoria y desarrollo académico. El informe escolar expresa: “No reconoce los colores, no escribe aún su nombre, le cuesta atender, se opone a las consignas que se le dan”. Su madre, semanas atrás, había concurrido a la entrevista de admisión. Su padre está detenido hace seis meses.

Abro la puerta y lo veo tomado de la mano de su mamá. Me presento y Nehemías la suelta para estirarme su brazo. Lo tomo de la mano, me mira y me dice: “*Haceme jugar*”.

Bibliografía

- Baudrillard, J. y Guillaume, M. (2000). *Figuras de la alteridad*. México, Taurus.
- Bleichmar, S. (2014). *Violencia social - Violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Buenos Aires, Noveduc.
- Cantarelli, M. (noviembre, 2005). *Fragmentación y construcción política: de la demanda a la responsabilidad*. Trabajo presentado en Cuartas jornadas NOA-NEA de Cooperación Técnica con Equipos de Gestión Provincial. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Chaco, Argentina.
- Cordié, A. (2004). *Doctor: ¿por qué nuestro hijo tiene problemas?* Buenos Aires, Nueva Visión.
- Fernández, A. (1987). *La inteligencia atrapada*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Filidorio, N. (2003). Nuevas formas de exclusión. Educación Especial. Inclusión educativa. En *Ensayos y experiencias*, núm. 49.
- Freiberg, Z. (2002). Centro de Aprendizaje: una experiencia hospitalaria. Un esfuerzo colectivo desde hace 16 años. El fracaso escolar en cuestión. En *Ensayos y Experiencias*, núm. 43.
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. Ciudad de México, Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la Esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México, Siglo Veintiuno.
- Janín, B. (2011). *El sufrimiento psíquico en los niños*. Buenos Aires, Noveduc.
- Kremenchusky, J. (2009). *El desarrollo del cachorro humano. TGD y otros problemas. Pediatría e Interdisciplina*. Buenos Aires, Noveduc.
- Lewkowicz, I. (septiembre, 2002). *Frágil el niño, frágil el adulto*. Trabajo presentado en Conferencia del Centro del Aprendizaje del Hospital Nacional Alejandro Posadas. Buenos Aires, Argentina.

- Maciel, F. (2001). *Lo posible y lo imposible en la Interdisciplina*, vol. 7, pp. 10-17. Barcelona, L'Associació Catalana D'Atenció Precoc.
- Morín, M., Roger Ciurana, E. y Motta, R. (2003). *Educar en la era planetaria*. Barcelona, Gedisa.
- Rego, M. (2015). *Transformaciones en niños con problemas de aprendizaje*. Buenos Aires, Entre Ideas.
- Schelemenson, S. (2003). *Niños que no aprenden. Actualizaciones en el diagnóstico psicopedagógico*. Buenos Aires, Paidós.
- Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Buenos Aires, Noveduc.
- Tesone, J. (2012). *En las huellas del nombre propio*. Buenos Aires, Letra Viva.

Cierre

La instancia de la letra en la conciencia y su incidencia en el sujeto del inconsciente

Alfredo Jerusalinsky

Al comienzo ellos tenían los dioses
Y nosotros teníamos la tierra.
Nos mandaron a cerrar los ojos;
Cuando los abrimos
ellos tenían la tierra
y nosotros, las oraciones.
Eduardo Galeano

El arte de educar

Cómo articular saber y conocimiento

Educar es transmitir un saber y, de un modo generalizado principalmente a partir de la modernidad, también un cuerpo de conocimientos. Ambos dominios –saber y conocimiento– no nacen articulados entre sí ni tampoco se articulan espontáneamente. Para diferenciarlos más fácilmente podemos atravesar por las respectivas extensiones plurales de ellos: *los conocimientos* son la resultante del desmembramiento de los objetos en sus diversas variables y también las resultantes de sus transformaciones, tanto las espontáneas cuanto las provocadas por experimentos deliberadamente practicados; en todos los casos esas resultantes se operan en y pertenecen al campo de lo real.¹ En tanto que la pluralización del saber, o sea enunciar “*los saberes*”, nos permite percibir que su plural se refiere al saber que

1 Cfr. *La construcción de lo real en el niño* de Jean Piaget, 1948.

cada sujeto atesora en su singular estilo y no, como ocurre con los conocimientos, los cuales se dividen y multiplican en su especificidad no determinados por cada sujeto que los posee, sino por su correspondencia lógica con el objeto que su estudio focaliza y los modos en que lo implementa o divide. Eso se debe a que mientras la estructura del conocimiento se construye atravesando el objeto para extraer de él sus universales, la estructura del saber se constituye por la posición singular en que el sujeto es inscripto en el discurso, inscripción que no depende de ningún objeto, sino del deseo de otro.²

Dicho de un modo simple: el conocimiento se constituye en referencia al objeto mientras que el saber se constituye en referencia al sujeto

El mayor arte del educador consiste precisamente en transmitir ambos de modo que sea posible articularlos. Articularlos quiere decir saber con qué lógica funcionan cada uno de esos dominios, conocer sus puntos de oposición y sus puntos de contacto, poder enunciar las consecuencias de su asociación o disociación en cada caso.

El saber es gobernado por la lógica de lo simbólico. El conocimiento es gobernado por la lógica de lo real. Lo imaginario consiste en la construcción de escenarios ilusorios donde lo real y lo simbólico juegan a estar de acuerdo. Es por eso que el juego tiene un papel fundamental tanto en los procesos de aprendizaje cuanto en la elaboración de los conflictos psíquicos.

Las fantasías infantiles –núcleo argumental de los juegos de los niños– consisten en moldear lo imaginario de modo

2 Quien realiza inicialmente esa inscripción recibe el nombre de Otro Primordial. Generalmente la madre o quien ejerza esa función, que actúa como transmisor del pequeño sujeto para el campo del Discurso que, entonces, llamamos de Gran Otro o simplemente Otro con mayúscula. Discurso porque el modo de su incidencia sobre el sujeto que está a advenir es imponiendo el saber contenido en la lengua, o sea, Discurso.

que se torne capaz de representar lo real al mismo tiempo que significar lo simbólico.³

Ahí se encuentra el motor que hace del juego una inigualable bisagra de articulación entre diferentes edades, diferentes estamentos sociales, diferentes culturas. Por eso podemos considerar el jugar como el mayor eje inclusivo.

La psicopedagogía es una disciplina que trabaja en la dirección de ofrecer al educador instrumentos conceptuales y prácticos que le permitan el ejercicio de su arte principal: articular saber y conocimiento. Si llamamos *disciplina* a todo *corpus* conceptual que orienta una determinada práctica social, se justifica que la psicopedagogía, en tanto disciplina, sea interpelada acerca de los motivos que la llevan a elegir uno u otro *corpus* con sus consecuentes efectos en el campo de su práctica social.

La experiencia clínica en el campo educacional nos ha enseñado que el lugar donde se despliegan en forma dramática las contradicciones entre saber y conocimiento es en el sujeto.

El sujeto y el discurso. La amenaza de no ser

Los alumnos se debaten en la obligación de conocer sin saber por qué. Lo que quiere decir que se tornan obedientes mucho antes de saber por qué deben concordar con el Otro en el código, la lógica y el diseño de la letra.

Este hecho es más una demostración de que el sujeto no es individual o colectivo, sino justamente el punto de intersección entre lo individual y lo colectivo, o sea, el modo en

3 Es por eso que en el jugar infantil el gigantesco Gulliver puede casarse con una princesa minúscula, los animales hablan y los zapallos se transforman en carrozas doradas, así como una lavaplatos es la elegida de un príncipe.

que él se representa en el discurso social. Si se le impone un modo fijo o padronizado de representación en el discurso que obligatoriamente él deba llenar y al que debe ajustarse, el sujeto propiamente dicho desaparece porque el acto de subjetivación –la elección del modo de representarse en el otro– queda interdictado. En eso consiste el ámago de la lógica segregativa: la reacción narcisista ante cualquier representación que coloque al sujeto en el lugar de su disolución. El detonador de esa reacción es la puesta en acto del discurso que impone un patrón uniforme al ser.

El tamaño e intensidad del ataque al semejante es directamente proporcional al horror que el sujeto experimenta frente a esa amenaza.

Una pedagogía capaz de distanciarse de la lógica segregativa precisa abrir el abanico de las representaciones posibles para los pequeños sujetos que, precisamente por sentirse aún frágiles, son extremadamente vulnerables y moldeables a incluirse en sistemas jerárquicos. O sea, en armarse de máscaras que los protejan de su fragilidad. De ahí al *bullying* solamente un paso, porque el *bullying* es un acto de repudio a encontrar una imagen de sí (la imagen del par semejante) que muestre y reúna en sus trazos precisamente lo que el sujeto teme: su fealdad, su defecto, su fracaso, ser perdedor, su incerteza, su vacilación, su inhibición. El linchamiento virtual (a veces real) que el *bullying* detona ofrece al sujeto agente, al tornarse parte de un acto colectivo que él mismo convoca, la ilusión de una victoria y el devaneo de un plus de potencia al fundirse en una única masa con sus cómplices atacantes.

Los mecanismos de cualquier discriminación siguen los mismos procesos especulares, aunque podamos reconocer en cada tipo de segregación diferentes niveles de astucia y también de violencia. Los mecanismos institucionales de la segregación suelen ser bastante más sutiles, aunque acaben

teniendo las mismas consecuencias trágicas. Los calificamos de astutos porque el nivel de evidencia de los efectos de disolución de los lazos sociales provocados por las políticas excluyentes y segregativas torna imposible creer en algún desvío accidental que no estuviese previamente contenido en la estructura misma del sistema. O, mejor deberíamos decir, de los sistemas, porque bien sabemos que la educación está dividida por lo menos en dos: la pública y la privada. División que ya contiene en sí no solo una oposición de clases, sino también el cultivo de una segregación competitiva (la reproducción a nivel escolar del insalubre paradigma social del liberalismo: la libertad de imponerse mediante la liquidación del otro).

Una pedagogía capaz de actuar en la antípoda de la discriminación y la segregación precisa, para ello, armarse de recursos de articulación entre el conocimiento y el saber. O sea, no confiar solamente en los experimentos, sino abrir espacios para vivenciar diversidad de experiencias. Los experimentos tienen un resultado previsto, las experiencias tienen resultados sorprendentes. Los experimentos, cuando repetidos, deben conducir a resultados idénticos, en cambio las experiencias, cuando repetidas, siempre conducen a soportar las diferencias.

Diagnóstico: ¿entender o clasificar?

La diferencia entre el diagnóstico en transferencia y el diagnóstico por clasificaciones contenidas en un manual está en que el manual establece categorías por colección de síntomas o por conjunto de comportamientos cada uno de los cuales es portador por sí mismo de un valor de normalidad o patología independientemente del contexto, de la historia personal y de la red de significaciones en las que se encuentra

inmerso. El despliegue de un espacio y un tiempo de relación entre el profesional y el niño permite que, mediante la transferencia el alumno le haga saber a quien lo entrevista o a quien lo observa o trabaja con él, si se trata de un estilo y no de un síntoma. Si la perplejidad, el extrañamiento, el silencio, la perseveración, la agitación, el retraimiento, la lentitud, la dispersión, la viscosidad del pensamiento, la obsesión repetitiva, la evitación, la ira, la agresividad, la posición tiránica, el desafío insultante, la negativa a participar, la desobediencia sistemática, la inhibición, la fantasía persecutoria, la cleptomanía, la fabulación, el autoaislamiento obedecen a un automatismo neuropático o a un complejo de significaciones en las que el pequeño sujeto ha quedado atrapado, por lo que no le cabe otro remedio, sino colocarlas en juego en su relación con los otros. Son muy diferentes los caminos en que se emprende una cura partiendo de una u otra posición diagnóstica: partiendo del manual, el acto clínico se inclina a corregir mediante condicionamiento la conducta (expresión de superficie) considerada errada; desde la transferencia la propuesta es desenmarañar la madeja de significaciones derivadas de la historia subjetiva para que, desatado el nudo que lo retenía en una significación fija, el niño pueda elegir otros modos de relación con el objeto de conocimiento y con sus colegas y profesores y no solamente aquellos modos en que había quedado preso. En el primer caso el actor principal de la cura es el pedagogo porque esa doctrina lo conduce a creer que ya se sabe de antemano o que se debe hacer con el niño “descarrilado”. En el segundo caso el protagonista principal es el niño que en su jugar y en su producción espontánea va a revelar las razones de sus síntomas y los caminos posibles (posibles para él) para superarlos. Es la diferencia entre poner en juego un sujeto o reprimirlo.

En realidad, actualmente existen varios tipos de diagnóstico. Si separamos lo psi del término psicopedagogía

tendremos en ese *psi* el comportamental, el cognitivo, el psicoanalítico, el neuropsicológico y, por último, el psiquiátrico (que, dicho sea de paso, se alimenta de pedacitos de todos ellos aunque hoy en día prefiere decididamente los primeros dos condensados en uno: cognitivo comportamental). El comportamentalismo y el cognitivismo han sufrido una condensación forzada por la psiquiatría y la neurología: lo cognitivo-comportamental. Hay en esa denominación un forzamiento porque se trata de dos prácticas psicológicas claramente diferenciadas y que difícilmente –y solamente desvirtuando sus principios– puede llegar a asociarse en la práctica clínica. Ambas escuelas comparten como unidad de análisis el comportamiento, pero el modo de evaluarlo y tratarlo es completamente diferente. Para el comportamentalismo cada comportamiento es en sí mismo normal o anormal según el lugar que ocupa en la distribución estadística de la frecuencia con que aparece en la muestra seleccionada y de acuerdo con la prueba aplicada. El objetivo del tratamiento es, entonces, devolver el individuo a la zona de la curva de Gauss compatible con el patrón de sujeto bautizado como normal. La figura del bautismo –aclaro– es una ironía porque tal pertenencia a una u otra categoría comportamental es considerada de modo genérico innata, de modo que clasificarla no es más que ponerle nombre a lo que se considera, para ese individuo, propio de su naturaleza (sin que para ello haya sido necesario, debemos aclarar, haberse demostrado el carácter orgánico de su causalidad). El método para empujar al “desviado” de la media a un desvío más estándar es simple: estímulos de goce cuando los comportamientos son positivos y estímulos aversivos cuando los comportamientos son fuera de lo “normal”. El cognitivismo, por su parte, aun en sus formas más mecanicistas evalúa la significación del comportamiento de acuerdo a la posición que este ocupa en una red lógica consciente que

organiza las relaciones del sujeto con el objeto (positivado) y su finalidad (tanto la del objeto cuanto la del sujeto). Su herramienta de “cura” consiste en la argumentación racional pragmática, en suma, aconsejar y entrenar al paciente para conducirlo a una conducta más conveniente para él, aunque sea contraria o diferente a sus sentimientos, deseos o preferencias y aunque pague con otro síntoma la inhibición de este. El cognitivismo, en su práctica clínica, se ha bifurcado en dos direcciones generalmente asociadas en prácticas paralelas: una, la racionalizante que acabamos de describir, otra, la medición de funciones psicológicas: tiempos de atención y concentración en determinadas tareas, discriminación y organización perceptiva, habilidades lingüísticas, destrezas motrices (especialmente en motricidad fina), solución de problemas lógicos, velocidad del aprendizaje, velocidad en la discriminación perceptiva, etcétera (el etcétera se justifica porque la multiplicación de mediciones depende del tipo de análisis de funciones y las propiedades que cada escuela psicológica o neurológica considere necesario evaluar). La neurología suele demandar esas mediciones para correlacionarlas con hipotéticas (las comprobadas son minoritarias) fallas cerebrales funcionales ofreciéndose así recíproco refuerzo en una versión neuropsicológica del síntoma. Se trata de establecer una correlación directa causa-efecto sin considerar ningún mediador subjetivo.

Los educadores suelen sentirse atraídos por esta versión diagnóstica porque ella ofrece datos de superficie muy próximos de lo que el educador *per se* observa, lo que le permite realizar un diagnóstico presuntivo por cuenta propia, obteniendo también en ello la ventaja de contar con una causa explicativa que ahorra la interrogación sobre situación familiar, relación del niño con los educadores y con la escuela, o cualquier indagación sobre la correspondencia o el desencuentro entre el método educativo y el modo de

aprendizaje de ese niño. El campo de la responsabilidad del educador queda significativamente reducido y la jerarquía de su saber imaginariamente aumentada al disponer de referentes simplificados que le permiten atribuir condición psicopatológica de forma intuitiva. La escuela, los padres, los profesores, coordinadores y directores agradecen: todos quedan a salvo ya que el problema reside en el estigma del que el niño es portador. La corporación médico-farmacológica también agradece, no solamente por el aumento de la masa de pacientes y consumidores, sino principalmente por los efectos de verificación ficticia de sus tesis causales, verificación apoyada por la veloz proliferación de falsos positivos.

Hay consenso mayoritario, aunque no unánime, de que en el campo de la salud mental estamos sufriendo actualmente por lo menos tres falsas epidemias: autismo nombrado trastornos del espectro autista (TEA), trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH) y trastorno bipolar (TBP). No es que las afecciones vinculadas no existan, sino que sus nomenclaturas, el método categorial al que quedan sometidas, el método de construcción de su semiología, el uso clasificatorio al que se destinan, la finalidad estandarizante con que se aplican, la medicalización reduccionista a que conducen, la atribución monocausal organogénica de sus criterios etiológicos, la consecuente supresión de cualquier análisis de la complejidad de su estructura y de su singularidad, conducen inevitablemente a un aumento exorbitante de la población capturada en esas categorías, a intervenciones medicamentosas sumarias, a efectos iatrogénicos por diagnósticos precoces que actúan como profecías autocumplidas.

Un ejemplo dramático de esto último fue lo ocurrido con las personas con síndrome de Down. Hace cuarenta años eran consideradas incapaces de efectuar diversos aprendizajes –entre ellos la lectoescritura– e incorporar

habilidades sociales propias del desarrollo. Por ello no se les impartían esas enseñanzas ni se les ofrecían oportunidades de vivir las experiencias necesarias para la adquisición de esas habilidades. La resultante, lógicamente, era que se desarrollasen en concordancia con la pobreza que se les ofrecía: no leían ni escribían y no tenían vida social más allá de su núcleo familiar. Hoy en día más de la mitad de ellos leen y escriben, y es indiscutible la amplitud de la vida social en la que la mayoría de ellos participa y que acabó sorprendiendo a aquellos lúgubres premonitores. Los genes afectados (el par cromosómico 21) continúan siendo los mismos. Lo que cambió radicalmente fue el carácter premonitorio trágico del diagnóstico y la representación de ellos en el Otro (lo escribimos con mayúscula por el poder que su extensión social le otorga). La estimulación temprana, las intervenciones psicoanalíticas tempranas y la demostración de que en el ámbito del desarrollo infantil los diagnósticos basados en una monocausalidad construida a partir de la observación transversal no se verificaban en la clínica, acabaron por disolver una buena parte de las certezas fatídicas que pesaban sobre ese síndrome y, por extensión, sobre muchas otras manifestaciones psicopatológicas o de problemas de aprendizaje.⁴

4 La inclusión de los problemas de aprendizaje en toda su extensión y variabilidad como una categoría equivalente a aquellas que se proponen como "trastornos" psicológicos y conductuales causados por disfunciones orgánicas (nos referimos a la tesis etiológica central en que se sostiene el DSM5) es, a todas luces, problemática. Hay problemas de aprendizaje causados por sistema escolar, por método de enseñanza, por las circunstancias emocionales en que el alumno se encuentra, por fallas en su estructuración psíquica que no son causadas por trastornos orgánicos (bastaría para probar lo que estamos diciendo el registro de la alta correlación entre problemas de aprendizaje y cuadros crónicos de violencia familiar o condiciones de miseria). Por otro lado los problemas de aprendizaje pueden ser secundarios a problemas psíquicos (inteligencias normales perturbadas en su rendimiento por dificultades emocionales), paralelos a problemas psíquicos (metodología escolar inadecuada para enseñar a un niño autista, psicótico o fóbico) o el problema de aprendizaje presentarse como primario por la presencia de un obstáculo en la relación del niño

Lo que quedó demostrado en esa experiencia, cuya injustificada demora de más de cuarenta años para su despliegue y conclusión se debió en gran parte por la resistencia de los reduccionismos conductista y medicalista, fue que los diagnósticos construidos por correlación entre una variante génica atípica (encontrada o supuesta) y manifestaciones psicopatológicas transversalmente registradas no tiene valor metodológico universal de prueba que autorice la afirmación taxativa de causalidad. Dicho de otro modo, una correlación biunívoca, por más estable que sea, no es prueba suficiente para afirmar una causalidad orgánica única; la afirmación de mayor extensión que ese tipo de correlación puede autorizar es que esa variante forma parte, como variable interviniente, en un complejo causal heterogéneo de mayor extensión.

Los problemas de aprendizaje y la psicopatología

Desde que Comeinus (1986) hizo la lista de los conocimientos que, según él, todo el mundo debería aprender y, un poquito más tarde, Lasalle (1962 [1720]) estableció la correspondencia entre edades del niño y aprendizajes bajo la forma de un currículum educacional, la escuela comenzó a hacer diagnósticos no solo de insuficiencia, deficiencia o competencia. En el manual escrito por Lasalle figuran ya indicaciones para la posición de la cabeza, el torso, las piernas y los pies, indicadores posturales de la atención, la regimentación de las actitudes y los movimientos, los tiempos

con el objeto de conocimiento (por ejemplo la presencia de un déficit sensorial o perceptivo) que acaba causando problemas de sociabilidad, de valorización narcisista con consecuencias en la estructuración del sujeto. Tengamos en cuenta que hablamos de estructuración del sujeto porque en el transcurso de la infancia estructura psicopatológica y, en general, toda posición psíquica, aunque puedan dejar marcas posteriores son "indecididas".

exigidos de concentración, la importancia de la observancia del lugar del alumno en oposición jerárquica al lugar del profesor y los severos castigos correspondientes a cada tipo de infracción. Aunque sin pretensión médica, sino meramente empírica, el diagnóstico escolar fue cavando paulatinamente su presencia en la psicopatología. Ocurre que era –y es– la vía privilegiada mediante la cual la psicopatología acaba obedeciendo a las demandas de producir un sujeto útil, funcional y fácilmente adaptable a la sociedad industrial y, especialmente, a la contabilidad capitalista.

Para cumplir esa misión el currículum escolar tuvo que tornarse febrilmente imperativo y el diagnóstico altamente segregatorio. Escuela y psiquiatría encontraron en una etiología organicista la gran bisagra para articular ambos propósitos. Partiendo de la tesis de que las normas escolares y su currículum no hacen más que reflejar las formas naturales de la relación del niño con el conocimiento, y que las categorías psiquiátricas no hacen más que clasificar los desvíos de la naturaleza humana, ambas praxis se satisfacen en que la escuela deja a salvo su organización corporativa y la psiquiatría deja a salvo la suposición de haber encontrado la verdad universal y uniforme del comportamiento (obteniendo, de paso, una validación complementaria mediante la captura de simpatía en un vasto agrupamiento social). Una alianza que converge en dar prevalencia al objeto y suprimir el sujeto. Esa es la razón por la cual el dominio médico nunca protestó por el hecho de que los maestros invadiesen su campo, ni los maestros se indignaron porque neurólogos, psicólogos conductistas o psiquiatras mecanicistas les indicasen a quién y cómo enseñar sin preguntarles siquiera si ellos –los maestros– podían, querían o estaban preparados para hacerlo. Ocurre que, en suma, desde ambos lados la convergencia se acaba simplificando en un sistema

de derechos y obligaciones que opera bajo la forma de restablecer una disciplina que deje a salvo la cosa.

No debemos engañarnos (ni dejarnos engañar) en que tal colaboración recíproca constituya una aproximación a una práctica interdisciplinaria porque, en realidad, se trata de lo mismo: disciplinar al niño. Solo eso puede explicar por qué se unen en una misma categoría la atención de un contenido cognitivo con el movimiento. ¿Será que no corresponde a la estética escolar que un niño aprenda sin quedarse quieto? Al fin y al cabo, el diagnóstico de TDAH sostiene el fundamento de su patología en el exceso de movimiento, sea este desorganizador causal o asociado con pobreza o bien con disfunciones sinápticas. Lo que nos lanza inmediatamente a preguntar ¿por qué no molesta tanto, hasta el punto de generar una categoría diagnóstica simétrica, que un niño no aprenda por falta de movimiento?

Debemos reconocer la constancia y persistencia de los principios con los que el Estado centrado en la acumulación de capital –en especial el neoliberal– orienta y determina el sistema educacional: transcurridos trescientos años el *DSM-5* reedita en versión actualizada lo que ya estaba escrito en 1699.

Al fin y al cabo, Lasalle en ese último año del siglo XVII describió minuciosamente la postura y la inmovilidad que él consideraba necesarias para viabilizar los aprendizajes, así como dejó perfectamente claro en qué consistía la enseñanza en la modernidad. De modo preciso y sintético lo define en el primer punto de su decálogo del pedagogo: “Debemos substituir la educación del espíritu por la enseñanza de las cosas”.⁵

5 Cfr. Alain Grorischar, *El Santo Pedagogo*.

El imperativo escolar, el saber, el poder y la letra

Durante la evolución de las especies los humanos perdimos lo que las otras especies conservaron y, en muchos casos, perfeccionaron: transmitir por la vía de la memoria genética el saber acumulado por esa especie, especialmente acerca del objeto natural que les conviene para su satisfacción. *Ante esa privación nos vimos obligados a fabricar una memoria externa a nuestro organismo: el lenguaje.* El lenguaje es la memoria del saber de nuestra especie.

Por eso se torna tan decisiva para cada uno de nosotros la transmisión que de él configuran y efectúan nuestros antecesores. Y es por eso que nos estructuramos en tanto sujetos de acuerdo con esa transmisión. El lenguaje, bajo la forma de un saber, se torna discurso. O sea, constituye una versión del mundo, de las relaciones con los otros (semejantes o no semejantes), de las cosas, de nosotros mismos. El nacimiento de la escritura perfeccionó lo que toscamente las pinturas rupestres prehistóricas inventaron, es decir, una memoria lingüística transgeneracional, intergrupala y, más tarde, intercultural, transcivilizatoria, en suma, histórica. Podemos servirnos de la experiencia acumulada por nuestra especie a través de los tiempos y de los diferentes agrupamientos humanos gracias a la letra. Por obra de ella nos tornamos habitantes virtuales de culturas y civilizaciones que jamás conocimos y herederos de saberes de antepasados que nunca vimos. Por la falta de objetos reales en nuestro saber genético acabamos indisolublemente enlazados a los objetos simbólicos contenidos en la memoria lingüística de nuestro saber.

Al final, de tanto ir a la fuente simbólica nuestra vida acabó tornándose más dependiente de esa fuente que del objeto real. Por eso para nosotros los objetos valen menos por lo que son que por lo que representan. Y lo que representan

depende fundamentalmente de la posición que ocupan en la serie de las letras. Letras que se combinan precisamente para formar palabras que digan algo de esa posición y ese valor. Los objetos y los otros se tornan deseables por lo que significan mucho más que por lo que son. Nuestro organismo vale en la medida en que él nos permita transitar libremente por el mundo de las letras y pierde valor cuando hace obstáculo a ese desplazamiento. Porque la letra constituye una especie de museo del saber en el cual podemos elegir cómo, cuándo, con qué, vamos a suplir el lugar que en nuestra especie quedó vacío.

Como depositario del saber el significante se tornó determinante para nuestras vidas, a tal punto que nuestra condición de sujetos está indisolublemente atada a la cadena (valga la intensidad de esta palabra) significante que nos representa y que, por representarnos se transforma en la contraseña de acceso al saber acumulado en el discurso. Esa “contraseña” está compuesta por letras. Hace unos cinco mil años la humanidad emprendió la tarea de registrar por la letra su saber, la tarea de guardar en la letra lo que ya había aprendido y lo que a cada paso lograba aprender. Apoyado en ello fue construyendo un mundo cada vez más determinado por la letra que por la práctica. Así se tornó capaz de transmitir de una generación a otra su saber sin precisar realizar en la práctica la construcción de la cosa que la letra ya de por sí describía.

A lo largo de un par de milenios y especialmente en los últimos quinientos años el *savoir faire* del esclavo fue capturado por la letra y subsecuentemente expropiado por el amo. Si antes el amo, aunque fuese él quien decidía lo que había que hacer, dependía del esclavo porque era este el que sabía hacerlo, era el *savoir faire* lo que mantenía vivo al esclavo. Poco a poco la figura del aprendiz fue desapareciendo y la vida del esclavo perdiendo valor ya que su saber fue

transformado en tecnología o sea un saber capturado en la letra. Hoy los amos se preocupan centralmente en capturar el dominio de la letra y el discurso (saber del esclavo transformado en tecnología).

Como es fácil de ver y verificar, quien no adquiere el dominio de la letra no posee la contraseña para entrar en el mundo del saber que actualmente esta condensado con el poder. Marginado, excluido, segregado, ignorado, descalificado, deficiente, son las diferentes posiciones (las posiciones de valor son infinitas) reservadas para aquellos que, por las más diferentes razones, permanezcan distantes de la letra. Posiciones determinadas por la forma y lugar en que cada sujeto logra representarse en el discurso. Cuán próximo o distante se encuentre él del dominio de la letra va a marcar la abertura o cierre de sus posibilidades de elección de su destino.

Estas son las consideraciones que fundamentan nuestra insistencia en enseñar a leer y escribir, a representar las transformaciones, a cuantificar los hechos y las cosas, a como tener acceso a los caminos que conducen a las más diferentes formas del saber, caminos hechos de significantes y pavimentados con letras.

Reside en nuestro arte de enseñar (me remito al inicio de este texto sobre el arte principal del educador) el conducir nuestros alumnos, cada uno provisto del tipo de zapato y de la luz que le son propios, para que logren pasar de la posición pasiva a la posición activa en el aprender, a que descubran que la letra no es enemiga de su deseo ni de su saber, sino que es la vía de su realización, que descubran por su propia experiencia cómo pasar de la obediencia a un imperativo, de la sumisión a un saber previo, a la sublevación de ese saber mediante la invención.

La invención implica colocar en movimiento la imaginación. Lo que también causa recorridos alternativos y desvíos

no previstos en quiebran la línea recta hacia la obtención de resultados previamente establecidos como meta. Dicho de modo más preciso, implica estar dispuesto a correr la aventura de escribir lo que no estaba escrito, de darle lugar a la expansión del imaginario. La dilatación del tiempo que ese modo de proceder causa suele calificarse como pérdida, pero si abandonamos la óptica de la eficacia enseguida veremos que el sujeto se ha enriquecido al descubrir caminos alternativos cuya ramificación permite acceder a saberes que hasta entonces estaban fuera del elenco programado y ni que hablar de los descubrimientos sorprendentes de metodologías impensadas.

Ningún momento más propicio para ello que la infancia y, aunque de otro modo, también la adolescencia. Ocurre que tanto los niños (por su pequeñez y su inmadurez orgánica) cuanto los adolescentes (por la avalancha hormonal que se abate sobre sus vidas) sufren de un exceso de lo real,⁶ por lo que precisan estirar, dilatar su cortina imaginaria para que la extensión de lo real no impida la simbolización.⁷

Por eso, en algún principio pedagógico debería figurar que la infancia no debe ser atada a la exclusiva construcción de lo real, así como el pensamiento adolescente precisa que sea respetado su derecho a la construcción de utopías y a la aventura de nuevas estéticas.

A propósito, ¿no será que es precisamente por el designio de imponer la sumisión y la obediencia que la invención tiene tan poco espacio o ninguno en la escuela contemporánea?

6 También lo podríamos decir acerca de los ancianos.

7 Esa es la razón por la compulsión con que los niños juegan y la interminable invención de mundos utópicos con que los adolescentes intentan detener o soportar el atropello provocado por sus transformaciones corporales.

Bibliografía

- Comenius, J. A. (1986). *Didáctica Magna*. Madrid, Akal.
- Da Franca Soares, J. C. (2015). *Psicopedagogia e psicanálise*. Salvador, EDUFBA.
- Grorischar, A. (1981). El Santo Pedagogo. En *Ornicar*, núm. 2. Buenos Aires.
- Jerusalinsky, A. (2010). O nascimento da incluso. En *Revista Escritos da Criança*, núm. 7. Porto Alegre, Centro Lydia Coriat.
- Jerusalinsky, A. (2017). Educar para não ser sujeito. En *Revista del Instituto Psicopedagogia UFBA*. Salvador, EFBA (en prensa).
- Manacorda, M. A. (1989). *Historia da Educação*. San Pablo, Cortez.
- De la Salle, J. B. (1962 [1720]). *Obras completas. Tomo II, Obras Pedagógicas y Escolares*. Madrid, Agrupación Regional Lasaliana de España y Portugal (ARLEP) y de la Región Latinoamericana Lasallista (RELAL). En línea: http://www.es.catholic.net/catholic_db/archivosWord_db/09-guia_escuelas_lasalle.pdf (consulta: 24-11-2017).

Notas para un diálogo posible acerca de la inclusión educativa

Norma Filidoro

Releyendo a Jorge Larrosa (2000) en *Pedagogía profana*, me encuentro en la presentación del libro con una frase acerca de “los propietarios de certezas” donde afirma la urgencia de “replantear preguntas, reencontrar las dudas y movilizar las inquietudes”. En este marco se inscribe este texto compartiendo la idea de que las preguntas pueden hacer retroceder la arrogancia de las respuestas.

Primera pregunta: acerca lo obvio

¿Cómo producir un desacople de lo obvio?

Preguntar por lo obvio en la escuela suele depararnos grandes sorpresas:

- » ¿Por qué en una escuela primaria todos los grados tienen siempre recreos en el mismo momento, a la misma hora, de la misma duración, siempre igual durante todo el año, durante todos los años?
- » ¿Por qué las evaluaciones son siempre y únicamente individuales, cada uno en su banco, en silencio, sin

poder consultar con nada ni con nadie? ¿Por qué no podemos ayudarlos cuando lo necesitan?

- » ¿Por qué todos los chicos y chicas copian del pizarrón todo lo que la maestra escribe y no solo lo que cada uno necesita para realizar la actividad o hacer la tarea?

El desacople de lo obvio produce rupturas con la repetición automática de gestos sin sentido. La pregunta por lo obvio revela, a veces, su sinsentido y otras nos remite a un sentido inaudito e inesperado. La pregunta por lo obvio constituye en sí misma un desacople, no importa cuál sea la respuesta. Constituye un desajuste porque introduce una hendidura en lo establecido, abre un impás respecto de un consenso. La dominación, a veces, se presenta como consenso: *la dislexia tiene causa neurobiológica*, por ejemplo. Entonces hacer pregunta abre un espacio, una espera. La pregunta empuja los límites que lo obvio impone a partir del consenso. Abrir espacios, empujar los límites... Estamos hablando de un proceso de inclusión. La inclusión es un proceso permanente, no un punto de llegada.

El desacople de lo obvio no puede cambiar el sistema educativo, no puede cambiar a la escuela, pero puede producir micro-cambios que tuerquen el destino anticipado de muchos alumnos y alumnas, de muchos niños y niñas. Es por eso que seguimos apostando a la potencia de la escuela y de sus docentes, capaces ellos mismo de desacoplarse, de salirse del lugar asignado, de dejar de funcionar como piezas que producen un funcionamiento que lleva siempre al “conveniente resultado esperado” no sabemos para quién.

La maestra de Vicente afirmaba que su alumno, que tenía una sordera bilateral profunda sufría porque su condición le impedía tener amigos y lo llevaba al aislamiento con los consiguientes problemas en el proceso de aprendizaje. A Vicente lo acompañaba una intérprete de lengua de señas

que le propone a la maestra usar una hora semanal para enseñar lengua de señas a todo el grupo. La docente acepta la propuesta y produciendo el desacople ajusta su proyecto introduciendo la lengua de señas en prácticas del lenguaje. En esa hora ella será alumna, la traductora será quien enseñe Lengua de señas argentina (LSA), Vicente, en el rol de ayudante, se acerca a cada uno de sus compañeros y repite combinaciones de señas, los corrige, les toma las manos para mostrarles cómo deben ponerlas, se ríe y comenta con la traductora acerca del progreso de los chicos. La traductora traduce para todos los alumnos. Al cabo de un mes (cuatro horas de clase de LSA) la situación de Vicente en el grupo comienza a cambiar. Se lo ve más animado, los compañeros se dirigen a él, con señas o con palabras o con gestos. El grupo comienza a compartir códigos “secretos”: juegan a inventar señas que ni la traductora ni la maestra conocen. Las desafían a que descubran su significado. Vicente es de la partida.

Segunda pregunta: acerca de la destotalización

¿Quiénes son todos? ¿Cuál es la escuela común?

Todos a la escuela común: parece una afirmación irrefutable. Sin embargo, ¿quiénes son *todos*? Sabemos que los universales, cualquier totalización, consiste en un recorte que deja afuera un resto que lo define como totalidad. Entonces, ¿de qué resto se trata? Si pretendiéramos hacer la lista de *todas* las diferencias no tendríamos otra posibilidad más que finalizarla con un *etcétera*: es el modo de admitir que su finalización obliga a silenciar un resto inmenso (Eco, 2009).

En todo caso, la universalidad requiere de un lugar vacío para cualquier recién llegado que no figure en la lista. Esa

podría ser una manera de definir una escuela inclusiva: la que todavía guarda un lugar vacío para el que nunca llega.

La totalización está del lado de los alumnos y alumnas, pero también del lado de la escuela. Hablamos de la *escuela común* como si tal cosa existiera en algún lado, como si se tratara de una sustancia permanente, eterna, definitiva. Destotalizar implica la posibilidad de pensar *lo común* como potencia más que como esencia porque lo común no puede constituir la esencia de lo singular (Agamben, 2006).

El *todos* y *lo común* son construcciones permanentes. Son lugares de contienda. Y trabajar en el sentido de la inclusión educativa nos obliga a inquietarlos, a mantenerlos revueltos de manera que sus bordes no se solidifiquen.

Tadeo sale del taller de plástica y va al aula con sus compañeros. Tadeo es, dibujando: el dibujar lo representa. Llega al aula y se pone a dibujar en la primera hoja que encuentra. La maestra comienza a repartir fotocopias: hay que resolver dos problemas. Tadeo se inquieta, se para, sacude las manos, da saltitos en el lugar. La maestra lo mira seria y le dice: “Acá todos trabajan”. Se acerca a su banco y pone la fotocopia al revés, frente a esa página blanca dice: “Hacés un dibujo y cuando terminás das vuelta la hoja y resolvés los problemas”. Tadeo se serena, se sienta, se pone a dibujar.

Lo que pretendo subrayar de esta viñeta es la frase de la docente: *Acá todos trabajan*. Ese *todos* fue construido por la docente en ese instante para incluir a Tadeo. Diversificación de tiempos, de espacios, de modos de ser y estar. Y, sobre todo, la apuesta a la capacidad de Tadeo, no como noción psicométrica, no como cociente intelectual, la capacidad como supuesto, como punto de partida.

El consenso dice: *todos somos iguales y, por lo tanto, todos a la misma escuela*. Pero aun aceptando la igualación que borra las diferencias, ¿a la misma escuela? ¿Una única escuela idéntica a sí misma? No es posible atender a las diferencias,

no es posible resolver el problema de la inclusión de las diferencias por la vía de lo idéntico.

En nombre de la inclusión educativa se promueve que los niños, niñas y jóvenes vayan a la *escuela común*. La pregunta tiene la obligación de revolver *lo común*. Por ejemplo:

¿La escuela común guarda en sí la potencia de hacer que los niños, niñas y jóvenes aprendan? ¿O requerirá para ello de una transformación relativa a la diversificación de tiempos y espacios? ¿Será que se resuelve con cientos y cientos de maestros/as integradores/as (MI) y acompañantes privados no docentes (APND), una para la diferencia de cada diferente?

Tercera pregunta: acerca de la obediencia

¿De qué se trata obedecer cuando hablamos de la educación?

Hay una obediencia que podemos llamar “técnica” y otra a la que podríamos denominar “natural” (Nancy, 2016). En la primera el objeto de la orden se sitúa por fuera de la persona a la que se manda. Se trata de la obediencia que se exige al obrero para que la fábrica funcione o al soldado para que el ejército funcione. En el caso de la escuela, si obliga a los alumnos y alumnas a hacer algo no es para que la escuela funcione, sino para que ellos mismos funcionen a través de la escuela. Que funcionen, en este caso, significa que se eduquen y que aprendan. En este caso, se trata de la vida, del interés de quien debe obedecer. El que manda debe estar orientado hacia ese interés y no hacia el suyo. O sea, el docente debe estar orientado hacia un bien, hacia un interés que no es el suyo. El problema es quién determina lo que sea un bien para el otro. En los seres humanos, el bien para cada uno no está en su naturaleza, sino que deviene de su condición, de su historia, pero también de códigos,

convenciones, maneras, hábitos. Para obedecer hay que encontrar en la obediencia un lugar y un sentido. La desobediencia puede ser una forma de buscar sentido.

La maestra de Camila está enojada porque la niña *hace lo que quiere*. Su “hacer lo que quiere” consiste en que *pretende* escribir con lapicera como sus compañeros, *se niega* a escribir en imprenta y produce una cursiva ilegible, *rechaza* las evaluaciones adaptadas que la docente le prepara, *no mira ni le habla a su MI*.

Aquí nos encontramos con una docente que solicita obediencia a Camila: que escriba con lápiz; que use letra de imprenta; que realice una evaluación adaptada; que pida ayuda y reciba apoyo de su MI. Hay muchas Camilas hoy en las escuelas. Muchos niños y niñas que resisten obedecer en tanto parecen no entender que todo lo que se les solicita es por su interés y no por el de la escuela o del docente. Camila no lo entiende así. Y no es tan sencillo ni mucho menos evidente del bien de quién se trata. Cuando un alumno queda en el lugar de excepción queda excluido. La excepción es la forma legal de lo que no puede tener forma legal (Agamben, 2007). Camila desobedece a la estructura topológica de la excepción, es la de pertenecer, pero estar afuera: la desobediencia es la forma que encuentra para incluirse. Camila desobedece para salir de ese espacio anómico al que su Proyecto Pedagógico Individual (PPI) la expulsa.

Quizás un modo de pensar la inclusión educativa tenga que ver con que las escuelas puedan solicitar una obediencia que sea más una pregunta que una afirmación. Una pregunta que se dirija a ese otro, Camila en nuestro caso, que tiene algo para decirnos a condición de que estemos dispuestos a escucharlo. De lo contrario, lo estaremos lanzando al acto para luego explicarlo (al acto y a la niña) según el criterio de turno:

- » *Niega sus dificultades y tiene baja tolerancia a la frustración*
- » *Nunca le pusieron límites, hay que ponerle límites*
- » *Diagnóstico: negativista desafiante*

La maestra de Camila y su MI (en acople perfecto) afirman que Camila, como parte de su desobediencia, mira por la ventana en lugar de prestar atención al pizarrón. *No mira el pizarrón, no quiere prestar atención.* Nunca se asomaron a ver si allí afuera había algo interesante, más interesante que el pizarrón. Es muy probable que algo de lo que está ahí afuera pudiera llevarse al pizarrón y ser compartido por todos, también por la maestra del grado y la MI.

Cuarta pregunta: acerca de lo profano

¿Cómo devolverle a la escuela su carácter profano?

La escuela es una invención de la polis que consiste en ofrecer tiempo libre a los que según su lugar en la comunidad no podían disponer de ese tiempo (Simons y Masschelein, 2011). Según Huizinga (1938), la escuela se emparenta con el juego en tanto viene a separar al niño de la vida, de las ocupaciones útiles y productivas (en el sentido de la formación para el trabajo, la formación bajo la forma de aprendizaje en el taller). En este sentido, la escuela separa a los niños y niñas de la vida productiva haciendo caso omiso de su condición social, subjetiva o biológica, donándoles un tiempo para el estudio (el conocimiento por el conocimiento mismo) y la ejercitación (la actividad por la actividad misma). La escuela, al igual que el juego, suspende el riesgo porque allí las cosas, el tiempo y el espacio están desconectados de su uso regular.

Ahora bien, ¿qué fue pasando con esta escuela profanadora? La escuela no puede sustraerse a la época y entonces le pasa lo que a la época: *no se puede perder tiempo, hay que hacerlo*

cuanto antes y mejor, hay que mostrar resultados cuantificables, medibles (y, en lo posible, que sean mejores que los de los otros). La seriedad, la gravedad de la vida han entrado a la escuela, despojándola de su carácter lúdico. Anulados los actos de suspensión y separación, la escuela pierde su carácter de juego volcándose hacia el “trabajo serio” y es entonces que aparece el riesgo, el riesgo de la exclusión de aquellos que no puedan responder al imperativo de la producción que es el imperativo de la lógica del mercado. El maestro ya no es ni puede ser aquel que hace que los niños olviden el tiempo (Simons y Masschelein, 2011), sino que ahora tiene que justificar por qué no responden “en tiempo y forma” bajando el promedio de la evaluación. Y allí es cuando las etiquetas diagnósticas vienen a su ayuda. No las inventa el maestro, pero hace uso de ellas.

La psicopedagogía tiene mucho que hacer para que *el aprendizaje haga juego* (Filidoro *et al.*, en prensa). Se trata de recuperar el carácter profanador de la escuela, retirar las lecturas, las escrituras y las matemáticas del lugar en donde habitan la severidad, el riesgo, la producción, el trabajo. Recuperar la posibilidad de que, como dice Alfredo Jerusalinsky,¹ el conocimiento se anude con el saber de manera que aprenda a sumar, no solo para poder calcular cuántos amigos tiene, sino también para distinguir entre tantos, quiénes no lo son. Que aprenda a leer no solo para poder hacer una receta, sino para saber qué quiere comer. Que aprenda a escribir no solo para enviar un *email*, sino para saber qué quiere contar o preguntar.

Y devolver a la escuela su carácter profanador es también devolverle a las maestras y maestros la posibilidad de jugar. Hace unas semanas, en un espacio de formación, una participante contó una experiencia: en una escuela, los días viernes los maestros organizaban talleres a partir de sus

1 Cfr. En este mismo libro el artículo de Alfredo Jerusalinsky, *Inclusión: conocer sabiendo por qué*.

conocimientos e intereses. Ese día, los alumnos y las alumnas elegían de qué taller participar, también según sus conocimientos y sus intereses. Los viernes era *El Día* que todos esperaban ansiosamente al punto de disminuir sensiblemente el ausentismo de alumnos, pero también de maestros.

A veces los maestros logran hacer que el aprendizaje haga juego: tenemos que acompañarlos.

Cierre

Para cerrar, voy a tomar palabras de la contratapa de *Periferias* (2017) de Ricardo Cavolo:

Las periferias ocurren lejos de lo estándar, de lo común, de lo esperable y lo esperado. Son rincones de la vida a los que apenas nos atrevemos a mirar, pero donde existe una magia inusual y desconocida.

No sé si el Equipo de Psicopedagogía de Filo es de la periferia o no, pero queremos ser sus embajadoras, cuidarla, honrarla, defenderla y hacer que sea respetada. Así que nos vemos obligadas a sostener y reproducir estos espacios de pensamiento y agradecemos a quienes, de un modo u otro, desde distintos lugares y funciones, se suman a este proyecto de pensar la educación desde las prácticas psicopedagógicas.

Bibliografía

Agamben, G. (2006). *La comunidad que viene*. Valencia, Pre-textos.

_____. (2007). *Estado de excepción*. Buenos Aires, Adriana Hidalgo.

Butler, J., Laclau, E, y Žižek, S. (2003). *Contingencia, hegemonía, universalidad*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

- Cavolo, R. (2017). *Periferias*. Barcelona, Planeta.
- Eco, U. (2009). *El vértigo de las listas*. Barcelona, Lumen.
- Filidoro, N. et al. (en prensa). *El juego en las practicas psicopedagógicas*. Buenos Aires, Entreideas.
- Frigerio, G. y Diker, G. (comps.). (2008). *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires, Del Estante.
- Huizinga, J. (2012 [1938]). *Homo Ludens*, Madrid, Alianza.
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana*. Buenos Aires, Noveduc – Comisión de Estudios de Posgrado, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela.
- Nancy, J-L. (2016). *¿Por qué obedecemos?* Buenos Aires, Capital Intelectual.
- Simons, M. y Masschelein, J. (2011). *La escuela como marca de la democracia*. En Simons, M., Masschelein, J. y Larrosa, J. (eds.), *Jacques Rancière. La educación pública y la domesticación de la democracia*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Listado de pósteres presentados en el marco de las II Jornadas de Educación y Psicopedagogía

- » *La puerta hacia las adolescencias: el lugar de la cultura en los decires de los adolescentes.* Bursztyn, Andrea - Molina, Yesica.
- » *La escuela como sostén: Un espacio de construcción colectiva.* Bursztyn, Andrea - Oriolo, Gisela.
- » *Camino a la inclusión.* Lezcano, Claudia - Manteiga, Graciela - Marzano, Adriana - Rosenbaum, Melina.
- » *Del “caso” individual al aprendizaje institucional.* Averbuj, Gerardo - Tonski, Ma. Elena.
- » *Formar y formarnos en psicopedagogía haciendo psicopedagogía.* Varela, Gabriela Elena.
- » *Produciendo escuela.* Besada, Paula - Larramendy, María Marta - Papadópulos, Alejandro - Rodríguez, María Julia - Dardis, Lorena - Barbosa, Carolina - Tene, Andrea - Santos, Silvina - Besada, Cecilia.
- » *Donde la inclusión es posible.* Gomes, María Eugenia - Greco, María.
- » *La enseñanza y el aprendizaje de la numeración en primer ciclo del plurigrado rural: una secuencia de enseñanza*

- inclusiva que promueve la diversidad en los aprendizajes.* Buitron, Valeria - Sokolowicz, Dana - Spindiak, Jennifer.
- » *Construcción de significados: Prácticas inclusivas con adolescentes sordos. Un enfoque plurilingüe.* Di Croce, María Mercedes - Marrari, María Laura.
 - » *Propuesta de intervención psicopedagógica en escenarios educativos no formales. Hacia la promoción de la inclusión educativa y social.* Jakob, Ivone - Filippi, María de los Ángeles - Barbero, Daniela - Ripoll, Paola - Bottini, Mariana - Moyetta, Liliana.
 - » *La inclusión educativa como derecho. El psicopedagogo como coordinador de curso en la escuela secundaria.* Moyetta, Liliana - Rainero, Daniela - Barbero, Daniela - Filippi, María de los Ángeles.
 - » *Proyecto de animación a la lectura. Proyecto Andariego.* Estudiantes del voluntariado Andariego. Secretaría de políticas universitarias. Ministerio de Educación.
 - » *Lecturas de Infancias. Haciendo habitable el mundo.* Cardinal, Pilar - Pérez, Melisa.
 - » *Educación inclusiva en la universidad. La experiencia de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.* García, Carlos - Heredia, Marina - Liceda, Patricia - Rusler, Verónica.
 - » *¿Nuestra escuela?.* Mayer, Guadalupe - Auciello, Fernando - Casares, Amalia - Casaravilla, Valentín

Los autores

Noemi Aizencang

Licenciada en Psicopedagogía, Universidad CAECE. Magister en Didáctica, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Docente e investigadora en la Facultad de Psicología, UBA, cátedra I de Psicología Educacional. Profesional de apoyo y asesoramiento a equipos de orientación escolar en varias instituciones. Integra equipos de Orientación psicopedagógica en diferentes escuelas de la Ciudad de Buenos Aires, niveles Inicial y Primario.

Autora del libro *Jugar, Aprender y enseñar: relaciones que potencian los aprendizajes escolares*, Manantial, 2005; coautora del libro *Escuela y prácticas inclusivas*, Manantial, 2013 y otras publicaciones afines.

Karina Abrales

Licenciada en Psicopedagogía (Universidad del Salvador). Especialista en estimulación e intervención temprana. Doctora en Psicología con orientación en neurociencia cognitiva aplicada. Integrante del Servicio de Clínicas Interdisciplinarias del Hospital Dr. Juan P. Garrahan: cursista de posgrado (1998-2004) y becaria (2000-2001, 2004-2010). Docente de la Universidad Nacional de San Martín (licenciatura en Psicopedagogía, desde 2005 a la actualidad). Capacitación profesional en tratamiento de pacientes con síndrome de Prader-Willi en IPSWO Internacional, Istituto Scientifico San Raffaele, Milán, Italia

María Elena Arzeno

Licenciada en Educación (UBA). Especialización en Culturas Escritas y Alfabetización. Campo Virtual de la OEI - UNLP (2013/ 2014) Psicopedagogía Clínica. Asesora de enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito en 1º ciclo de E.P.B. Docente de posgrado en el Centro de Investigación, Formación y Asistencia Psicológica y psicopedagógica (CIFAP). Autora de *Pensar, aprender, subjetivar. De la psicopedagogía a las prácticas de pensamiento*, Grama, 2004.

Jésica Báez

Licenciada y doctora en Ciencias de la Educación (UBA). Profesora adjunta de investigación y estadística educacional II y Abordajes socioeducativos de las problemáticas de género y sexualidades de la carrera de Ciencias de la Educación de la facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Docente en maestrías en distintas universidades nacionales. Investigadora posdoctoral del CONICET.

María Cristina Caneda

Licenciada en Psicopedagogía USAL. Maestranda en Psicología Educacional, UBA. Psicopedagoga Clínica. Formadora de formadores. Alfabetización inicial en Prácticas del Lenguaje y Matemática. Coordinadora del Equipo de Residencia de Psicopedagogía Hospital J. M. Penna, sede CeSAC n.º10 Ministerio de Salud CABA.

Gustavo Cantú

Profesor y licenciado en Ciencias de la Educación (UM) y doctor en Psicología (UBA). Coordinador académico de la carrera de Especialización en Psicopedagogía Clínica, de la Facultad de Psicología de la UBA. Investigador UBACyT sobre los aspectos subjetivos del aprendizaje. Autor del libro: *Lectura y subjetividad en la clínica psicopedagógica*, Noveduc; y coautor de varios libros de la especialidad.

Patricia Enright

Licenciada en Psicopedagogía del CAECE. Maestranda en Psicología Educacional de la Facultad de Psicología de la UBA, miembro de la Fundación FEPI y del Equipo Lugar de Infancia. Supervisora de la Residencia Hospitalaria de Psicopedagogía de CABA. Docente interina a cargo de Teoría y Técnica de la Asistencia Psicopedagógica

en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Participante del Proyecto UBANEX "Aprender juntos en la escuela y en el barrio".

Norma Filidoro

Licenciada en Ciencias de la Educación por la UBA. Magíster en Psicopedagogía Clínica por la Universidad de León. Miembro de Fundación CISAM y FEPI. Supervisora de la Residencia Hospitalaria de Psicopedagogía de CABA. Docente Regular a cargo de Teoría y Técnica del Diagnóstico, Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Directora del Proyecto UBANEX "Aprender juntos en la escuela y en el barrio".

Alfredo Jerusalinsky

Es Licenciado en Psicología de la Universidad de Buenos Aires, con Maestría en Psicología Clínica (PUCRS). Es Psicoanalista miembro de la Association Lacanienne Internationale y de la Asociación Psicoanalítica de Porto Alegre. Doctor en Psicología en Educación y Desarrollo Humano (USP). Presidente honorario de FEPI (Fundación para el Estudio de los Problemas de la Infancia de la República Argentina), desde 2006 hasta la actualidad. Profesor invitado del Instituto de Psicología Pos Graduação de la Universidad de São Paulo y del posgrado de la Universidad Nacional de Buenos Aires. Se desempeñó como Coordinador Científico de la Investigación de "Indicadores de Riesgo en el Desarrollo Infantil" (Ministerio de Salud, CNPQ, FAPESP, USP) del 2000 al 2009. Es director del Centro de Clínica Interdisciplinaria de la Infancia y Adolescencia "Dra. Lydia Coriat" de Porto Alegre, RS Brasil, desde 1978 hasta la actualidad. Y asesor de Clínica e Investigación del IPREDE (Instituto de Prevención del Desarrollo y de la Desnutrición Infantil - Fortaleza, Ceará, Brasil -, desde 2012 hasta la actualidad).

Carla Lanza

Maestranda en Psicología Educacional (UBA). Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación (UBA). Auxiliar docente de las cátedras Teorías Psicológicas y Análisis Sistemático de las Dificultades de Aprendizaje (UBA). Profesora titular de las cátedras Intervención Psicopedagógica en Educación y Práctica Profesional Supervisada (UCP). Docente de Pedagogía en el ISFD n.º1. Psicopedagoga en el Hospital Vecinal de Gerli.

Susana Mantegazza

Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación por la UBA. Esp. en Orientación por la UNTref. Maestranda en Política y Administración de la Educación (UNTref). Docente en Teoría y Técnica de la Asistencia Psicopedagógica (Ciencias de la Educación, UBA), integrante del Programa de Orientación (SEUBE, Facultad de Filosofía y Letras, UBA), integrante del “Equipo de Educación y Psicopedagogía” (CIDAC-FILO-UBA); docente en universidades privadas (UCP; Fundación H.A. Barceló) y asesora pedagógica (UCES).

Sandra Nicastro

Licenciada en Ciencias de la Educación con Especialización de posgrado. Profesora titular de Análisis Institucional de la escuela y de los grupos de aprendizaje, Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Investigadora del IICE. Profesora invitada en posgrados de diferentes universidades nacionales. Asesora institucional. Cuenta con numerosas publicaciones en su especialidad.

Clarisa Pollastrini

Docente de enseñanza primaria. Licenciada en Psicopedagogía. Diplomada en Desarrollo y Atención Temprana. Posgrado en Psicopedagogía Clínica. Integrante del Centro de Aprendizaje del Hospital Nacional Profesor Alejandro Posadas. Miembro del Consultorio Interdisciplinario de Seguimiento de Neurodesarrollo de Niños Nacidos de alto riesgo Experiencia laboral en el sistema educativo de la provincia de Buenos Aires en sectores de alta vulnerabilidad social.

Verónica Rusler

Licenciada en Ciencias de la Educación, FFyL, UBA. Maestranda de la Maestría 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 *Integración escolar y organización institucional* de la Licenciatura en Educación Especial en la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín desde 2007.

Andrea Scherz

Licenciada Psicopedagogía Universidad CAECE año 1986. Diplomada en Educación y nuevas tecnologías FLACSO. Coordinadora del Equipo Psicopedagogía CeSAC n.º13, Hospital P. Piñero. Psicopedagoga en Colegio Oxford High School.

Flavia Terigi

Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Mg. en Ciencias Sociales con Orientación en Educación (FLACSO). Profesora para la Enseñanza Primaria. Directora del proyecto UBACyT 20020130100491BA: "El aprendizaje del sistema de numeración en secciones múltiples rurales de 1er ciclo y en aulas urbanas de 2do ciclo", Grupos Consolidados. Investigadora Categoría I. Decana del Instituto de Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Profesora Titular Regular de la FFyL, UBA. Autora de numerosos libros y artículos científicos y de divulgación, sobre temas de aprendizaje, curriculum y formación docente.

