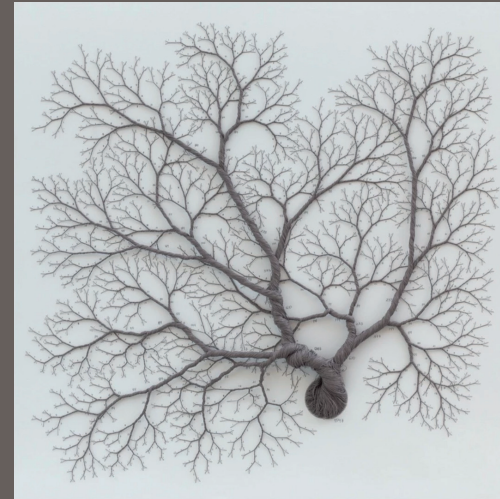


Cuaderno de diplomatura en inclusión escolar con orientación en TES

## II. LA INCLUSIÓN EMPIEZA POR CASA

COMPILADORA Laura Kiel



**UNTREF** UNIVERSIDAD NACIONAL  
DE TRES DE FEBRERO





Cuaderno de diplomatura en inclusión escolar con orientación en TES

## II. LA INCLUSIÓN EMPIEZA POR CASA

## **UNTREF**

### **UNIVERSIDAD NACIONAL DE TRES DE FEBRERO**

RECTOR

Aníbal Y. Jozami

VICERECTOR

Martín Kaufmann

SECRETARIO ACADÉMICO

Carlos Mundt

SECRETARIO DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO

Pablo Jacovkis

SECRETARIO DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA Y BIENESTAR ESTUDIANTIL

Gabriel Asprella

DIPLOMATURA UNIVERSITARIA EN INCLUSIÓN ESCOLAR

CON ORIENTACIÓN EN TES (TRASTORNOS EMOCIONALES SEVEROS)

COORDINADORA DE LA DIPLOMATURA

Laura Kiel

COORDINADOR ÁREA EDUCACIÓN

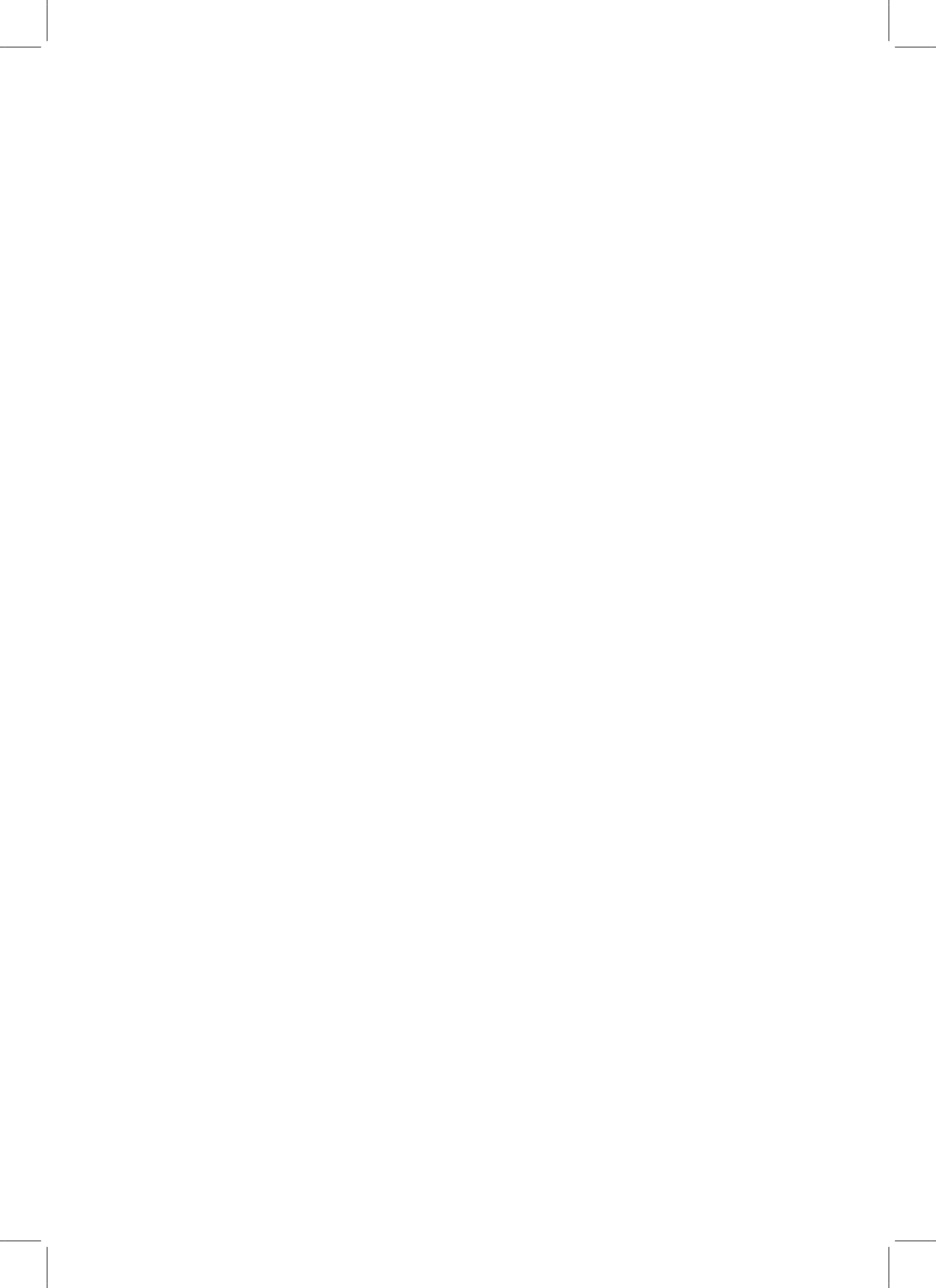
Gabriel Asprella

IMAGEN DE TAPA. Obra cedida por la artista Janaina Mello Landini. *Ciclotrama 177 (Fibonacci)*, 2020. Hilos de algodón y pluma acrílica sobre tela, 1.70m x 1.70m.

Cuaderno de diplomatura en inclusión escolar con orientación en TES

## **II. LA INCLUSIÓN EMPIEZA POR CASA**

COMPILADORA Laura Kiel



- .9** Presentación  
Laura Kiel
- .11** Prólogo  
Wilma Coccoz
- .15** Extrañas escenas áulicas. Apuntes para una reflexión sobre la posición docente  
Julieta Brenna
- .21** La comunidad en la escuela: ¿juntos en soledad o separados juntos?  
Fabiana Demarco
- .27** ¿Qué lugar para lo propio en la escuela?  
Natalia Martínez Liss
- .33** ¿Dónde me ubico en el aula?  
Gabriela Malcervelli
- .39** El arte de fallar  
Flavia Canale
- .43** Entre bastidores  
Agustina Bascialla
- .49** A riesgo de quedar incluida/os. Un cálculo es posible  
Rebeca Silberman
- .57** Tiempo para comprender. Un ejercicio de lógica para valientes  
Daniela Danelinck
- .63** El que sabe sabe, el que no, googlea...  
Rodrigo Viñas





## Presentación

Espero que la lectura de este cuaderno les genere el mismo entusiasmo que me produce hoy su relectura. Es una producción honesta y generosa a la vez. Es una obra abierta, que convoca al lector a sumarse. Parece un texto escrito con la técnica del puntillismo. ¿A qué me refiero? A esa habilidad del artista de lograr solo con puntos una forma acabada. Eso sí, también requiere de la subjetividad de aquel que se detiene para hacer emerger entre esos puntos una imagen.

Me gustaría compartir con ustedes las condiciones de elaboración de este cuaderno. A diferencia del primero, que surgió como efecto de los aprendizajes en las aulas de esta diplomatura; este cuaderno es el resultado de todo un año de encuentros epistémicos sistemáticos para hacer del sintagma “la propia posición” una noción transmisible. Si bien, podíamos verificar la incidencia que la cursada tiene sobre las posiciones subjetivas de muchos de los que cursan la diplomatura, surgió la necesidad de contar con textos producidos por este equipo. Con los años ese trabajo sobre la propia posición se fue transformando en nuestra orientación: un ejercicio que brinda una lectura lógica de las situaciones; permitiéndonos así calcular un margen de acción que contempla “la medida de lo posible”. Ese margen de lo posible se abre cuando aprendemos a reconocer ese lugar que ocupamos, que no tiene que ver con cada uno como persona sino con el entramado de esa escena. Esa orientación se fue consolidando como una opción frente a las lógicas intervencionistas y avasallantes, propias de esta época que siempre recaen sobre el otro; ese otro puesto en situación de laboratorio. En lugar de técnicas estandarizadas de evaluación y diagnósticos express, uno de los pilares de este espacio académico consiste en intervenir “con prudencia” sobre la realidad, entendiendo que esa realidad no es externa, sino que la construimos con nuestros modos de mirar, nuestros modos de hablar, con

“lo propio”. Aun cuando mirarse a uno mismo no sea sencillo y suponga un esfuerzo de implicación subjetiva, entendemos que es menos desgastante que intentar normalizar al otro. Y, sobre todo, que ese esfuerzo vale la pena, porque estamos viendo como tanta práctica correctiva y tratamientos normalizadores les roba la infancia a esos niños y niñas que habitan las aulas.

Un año de lecturas, de búsquedas, de caminos que por momentos nos llevaban a ningún lado, de encuentros de algún hilo enredado en una madeja de ideas. De esos momentos colectivos, se fueron desprendiendo para cada autor y autora solo unos puntos, un detalle, una cita a desplegar, algún atisbo de idea, un texto para desmenuzar, una intuición echada a rodar. Este cuaderno es el reflejo de esa apuesta colectiva, renovada hoy con las expectativas que esta publicación nos genera.

Que ustedes tengan hoy entre sus manos este cuaderno, es la confirmación de que el primer cuaderno no quedará como el único y, en ese sentido, ya nos hace desear un tercero.

Con esta breve presentación inauguramos formalmente la serie de materiales de la Diplomatura en Inclusión Escolar con Orientación en TES y queda iniciada la conversación que los textos proponen.

Ahora les toca a ustedes, hacer sus lecturas, trazar sus puntos, encontrar sus puntos de fuga, compartir sus resonancias.

No quiero cerrar sin mencionar el orgullo y la emoción que representa para este colectivo contar con un prólogo de Vilma Cocoz. Le agradecemos su lectura generosa y sus valiosos aportes.

*Laura Kiel*

COORDINADORA ACADÉMICA DE LA DIPLOMATURA

## Prólogo al segundo cuaderno de la Diplomatura en Inclusión Escolar de la UNTREF

La aparición de este segundo cuaderno de la *Diplomatura en Inclusión Escolar* que dirige Laura Kiel en la UNTREF merece una celebración especial, por diferentes y fundadas razones. En primer lugar, debido a su estilo: un abanico de textos nos impacta por la forma en que transmiten sus propuestas, sus dudas, sus hallazgos, con un riguroso cuidado por la escritura en nuestra lengua y logrando imprimir, a la vez, un carácter fresco, vivaz y sin remilgos a sus muy precisas contribuciones.

Judith Miller estaría orgullosa de constatar este efecto de transmisión en este colectivo dedicado al trabajo de inclusión con los más pequeños. Sus autores testimonian, cada uno a su manera, que el deseo explícito de Freud, el de interesar a los maestros y profesores en las enseñanzas que aporta el descubrimiento del inconsciente a la “psicología del colegial” se contagia, se desplaza y se renueva en cada uno, y ello en la medida en que la subjetividad del docente participa del *Zeigeist*, del “espíritu de la época” en el que se forjan nuestros pensamientos, inevitablemente enlazados en nuestros tiempos a los efectos de la pandemia y de la llamada revolución digital.

En cada uno de los autores hallamos los signos de una enunciación singular, la que resulta de una “modificación interior”, efecto de haberse sumergido en las aguas del discurso analítico hasta encontrar las vías para orientar su personal búsqueda y de donde extraer el saber precioso que se tiñe entonces con los colores del propio deseo.

Julieta Brenna describe los efectos inmediatos del confinamiento en los docentes y en los alumnos, la incertidumbre y la inquietud ocasionadas por la desaparición de las referencias que organizan la vida cotidiana, al tiempo que una “impresionante batería de recursos didácticos digitales disponibles [acechaba] a los docentes.” Con mucho acierto destaca las desigualdades sociales que se vieron acentuadas por la carencia de medios de conexión.

La nueva topología vinculante de la casa y la escuela, entre lo público y lo privado, se revela así dependiente de los gadgets, y convoca la pregunta que despliega Fabiana Demarco, por “los modos en que se podrán construir los lazos en los ámbitos escolares en el siglo XXI” una vez constatado el “agotamiento de los modos tradicionales” por la influencia de la tecnología. Pero, advierte con razón, el acento otorgado a la conexión puede favorecer un descuido de la desconexión, de la soledad que amenaza en la adhesión a las pantallas hasta llegar a poner en peligro incluso la adquisición del lenguaje en los pequeños. ¿Cómo “hacer escuela”? ¿cómo favorecer la construcción del espacio social “separados juntos”? sin desdeñar los beneficios que pueden aportar las tecnologías, pero advertidos de los peligros que entraña su uso irreflexivo.

Estas cuestiones merecen nuestra reflexión en vistas a promover “la formación de grupos que resulten inclusivos” afirma Natalia Martínez Liss, a sabiendas de que la labor civilizadora de la escuela, tejida entre “la exigencia cultural y el consentimiento subjetivo” choca con el límite a la identificación común, debiendo ser admitido el “modito de cada uno”, muchas veces, causa de incomodidad, pero un potencial creador si es recibido de la manera adecuada. Es decir, sin prejuicios y abiertos a la sorpresa, colocando en suspenso los sentidos trillados de interpretación de tal o cual conducta con el propósito de acoger la diferencia.

El análisis recae con fuerza sobre la posición del docente, al suscitar la pregunta por el lugar y el modo en que se incluye en las aulas, como lo subraya Gabriela Malcervelli, dado que no es “para nada evidente ni el resultado de un automatismo” que garantizara la instauración de una relación que se pretende dual, inter-personal. Es preciso contemplar el modo de incorporación de cada maestro, es decir, de la manera singular desde donde se dirige a los alumnos, portando un discurso que le trasciende y cuya estructura fue elucidada por Lacan, al distinguir la distribución de cuatro lugares, donde se toma en consideración la incidencia del “factor personal interno al vínculo educativo”, este elemento “representa lo imposible de absorber por la educación y, por lo tanto, hace de su límite.”

Flavia Canale ahonda en esta perspectiva “estructural de la imposibilidad” en la medida en que, al ser tenida en cuenta, alivia la acción del docen-

te, sometido si no a los embates de la impotencia, debiendo confrontarse a la exigencia de “un desempeño sin falencias”, una dañina expectativa que, entre otras, la comunidad autista denuncia en tanto ideología “capacitista” que los excluye. En buena lógica, acaba excluyendo al sujeto, sea el alumno, el docente, los directivos, en pos de una burocratización autoritaria bajo la inspección del *Ojo absoluto* (Wacjman).

Tanto más importante resulta entonces lograr sustraerse a tal paranoización, y llegar a borrarse entonces del lugar del agente, pudiendo “situarse entre bastidores”, como nos propone Agustina Bascialla. Acusar recibo del mensaje del sujeto supone saber colocarse al costado, en los bordes, “donde no se ve”, sin vociferar, para conseguir enviar un signo de reconocimiento, el de “buen entendedor que dirige un saludo”, invitando a incluirse de forma discreta al alumno que no puede sumarse a la ronda del conjunto.

Esa posibilidad de moverse sin ocupar plazas rígidas, nos lo indica Rebeca Silberman, se vincula al hecho de alojarse auténticamente en un lazo social, y supone tomar en cuenta que “encarnar los lugares disponibles no va de suyo, no es automática ni se realiza por designación” y, por esta razón, un lugar simbólico se distingue de un rol, que responde a un guión o a un programa establecido. El “territorio de lo colectivo” en cambio, se instituye gracias a un deseo encarnado en una función docente, respetuoso de hacer un lugar a las diversas maneras de enlazarse al vínculo educativo, afrontando con inventiva los impasses a fin de evitar la exclusión.

“Hace falta tiempo... para hacerse al ser” decía Lacan respecto a la experiencia analítica, y Daniela Danelinck nos participa de su lectura del tiempo lógico como un medio “para evitar los apuros”, concediéndose el paréntesis que toma en cuenta la presencia de los semejantes y, a la vez, ofrece una pausa para elaborar una respuesta propia en una acción que no puede sostenerse de forma unilateral. De lo contrario, “cuando las urgencias se acumulan corremos el riesgo de olvidar que eso a lo que nos aferramos [proclamando nuestro ser, por ejemplo “soy maestro/a”] no nos pertenece, sino que depende de la situación y de la posición que ocupamos en ella.”

En esa pausa necesaria se decide la ética de nuestra acción, como lo demuestra Rodrigo Viñas, cuando expone los peligros que conlleva la precipitación al diagnóstico, el empuje a ubicar en una casilla lo que se nos

presenta como imposible de soportar, que causa angustia por no ajustarse a una significación previa y precipita a acciones sin la suficiente deliberación. Si tenemos clara nuestra responsabilidad en la acogida de cada alumno, podremos resistir entonces a “los embates resultadistas” a partir de una posición de “cautela atenta y activa.”

Felicito a estos maestros que no confían a la técnica el desempeño de su maravillosa labor, asumiendo el riesgo de no delegarlo y confieren de este modo a su eminente función la dignidad que merece en nuestro mundo, enlazando con la cadena de las generaciones en la que la chispa del deseo hizo, hace y hará de la escuela, en palabras de Freud, no un destino inexorable sino un juego de vida.

*Vilma Coccoz*

## Extrañas escenas áulicas.

### Apuntes para una reflexión sobre la posición docente

Julietta Brenna

Ya se ha dicho: desde la Segunda Guerra Mundial ningún episodio nos había congregado como la pandemia de COVID-19 que se desató a finales del 2019. Este suceso irrumpió como eso que nos amenazaba a todos, aunándonos globalmente a estar frente a *lo mismo* en tiempo presente en todas partes del mundo, con un pequeño desfase temporal en el hemisferio sur y sin subestimar las manifestaciones particulares con que se dio y se enfrentó el asunto en cada contexto. Paradójicamente, la pandemia nos habilitó a tener la “experiencia del mundo”, el sentimiento de comunión con la humanidad toda, precisamente cuando ese mundo se nos volvió hostil. Para decirlo con palabras del escritor Martín Kohan: “Y justo cuando el mundo es por fin mundo, un todo en el que estamos todos, lo que hay que hacer es meterse en casa, guardarse y ya no salir.” Guardarse, replegarse, suspender las rutinas, modificar hábitos y costumbres con años de raigambre. Y la escuela no fue una excepción.

Frente a la suspensión de clases presenciales, cada institución educativa tuvo que adaptarse a las nuevas condiciones impuestas con los recursos que tenía a la mano. Ante la incertidumbre, la exposición, las preguntas sin respuesta, los nuevos cronogramas y la necesidad de acomodarse a una situación de por sí incómoda y en todos los casos inesperada, las respuestas fueron diversas. Básicamente porque lo que no había era certezas respecto de qué era lo conveniente. Y la incertidumbre se repetía en todos los planos de la educación, a lo que se sumó, además, la impresionante batería de recursos didácticos digitales disponibles que acecharon a docentes en esa urgencia por la sobreadaptación al nuevo escenario en esos primeros meses de virtualidad. Disponibilidad que a su vez reforzó la desigualdad en la escolaridad a lo largo y ancho del país: mientras algunas y algunos docentes eran capacitados a diario con talleres sobre plataformas y recur-



sos online, otros debieron enfrentar la escasez de dispositivos, la falta de conexión, entre otras complicaciones. Ahora bien, frente a la complejidad de la escena, me gustaría insistir en la siguiente pregunta: ¿en qué medida la nueva normalidad, además de limitaciones y complicaciones, pudo –o puede– funcionar como puntapié inicial para conmover, modificar, algo de la propia posición como docentes *en* las condiciones particulares que atraviesan nuestras prácticas escolares?

### **Esas nuevas y extrañas escenas áulicas**

Muchas veces a lo largo de este tiempo me pregunté si acaso ese cambio drástico en la puesta en escena de la clase podría de alguna manera pensarse de modo tal que la clase virtual no sea considerada simplemente como una versión degradada de lo que acontece en el aula presencial. Es decir, ante la pérdida de los recursos habituales con los que contábamos en la presencialidad y que no son adaptables ni traducibles a la escena virtual, la pregunta se dirige a la posibilidad de que puedan surgir en su lugar algunos recursos nuevos que ameriten ser considerados apropiables para intentar un nuevo modo de habitar la clase.

Entonces, no es sobre el agotamiento sobre lo que quiero escribir en estas páginas, ni sobre el malestar por todo lo perdido con relación a la presencialidad, ni tampoco sobre las condiciones de desigualdad entre estudiantes de diferentes sectores de nuestro país que expuso esta pandemia. Eso lo hemos padecido a diario, durante largos meses, cada docente en carne propia, en primera persona. Antes bien, me gustaría ensayar, o mejor dicho compartir, algunas inquietudes suscitadas por esos inevitables cambios que se introdujeron tanto en las situaciones de clase como en las escenas escolares en general. Interrogantes que, en el mejor de los casos, pueden dar lugar a algunas hipótesis de lectura sobre el presente, en la medida en que la escasa –por no decir nula– distancia temporal, física y emocional respecto del objeto sobre el que procuramos reflexionar, nos lo permita.

### **La intimidad hecha pública**

El pasaje obligado a la virtualidad conmovió el antiguo binarismo entre lo

público y lo privado que en gran medida sostuvo una escisión en el sentido común escolar entre escuela-casa. Si la condición de enseñanza hasta entonces descansaba en la separación del alumnado del contexto inmediato de sus familias –esto es, en retirarlos del territorio privado para brindarles otros conocimientos basados en una educación niveladora–, ¿cómo recrear un escenario posible cuando esas coordenadas ya no existen? Cuando lo privado invade lo público a través de las pantallas conectadas al “zoom”, cuando las familias, los ruidos, los gritos, las desigualdades de lo privado se hacen patente, ¿qué se hace? Una irrupción también de lo público en la intimidad del mundo privado, difícil de sobrellevar no solo para estudiantes sino también para docentes que se metieron en las casas de sus alumnos y alumnas al tiempo que exhibían parte de las suyas. Exposición, miradas otras sobre lo propio, la escuela entrando a las casas, las casas invadiendo la escena escolar. Retrato de lo *híbrido* por excelencia. El “zoom” en la escuela ha terminado de derribar el sueño de conservar el destino de lo público frente a (o mejor, por fuera de) los mundos de lo privado.

### Distancias

En paralelo a la intimidad hecha pública hay una situación que cambió radicalmente a partir de la aparición del aula virtual: la distancia entre los y las participantes que asisten a una clase. La distancia entre docente y estudiantes, pero también entre las y los alumnos. En la aplicación de videollamada que se elija, la posición física de quienes participan es cualitativamente diferente a la tradicional disposición escolar a la que estábamos acostumbrados. Ya no se trata de un o una docente al frente de una clase y estudiantes más próximos otros (físicamente) a ese o esa docente, con todo lo que esos “lugares” generan en la dinámica de aula. Como un revés inesperado de la distancia física que implicó el aislamiento forzoso, por primera vez ese “meet” nos acercaba de manera inusitada a ciertos estudiantes, a quienes suelen sentarse al fondo del aula por ejemplo, los ponía a la misma distancia del resto. Estudiantes que nos parecían inaccesibles de pronto están a la misma distancia –virtual, sí, pero mirándonos de frente a los ojos (siempre y cuando esas cámaras se enciendan)– que estudiantes que solían acompañar y acompasar el ritmo de las clases de manera más sostenida.

## Olfato

Se suele, o se solía, hablar del “olfato” docente como esa capacidad de percibir el ánimo de un grupo ni bien se ingresa a un aula. En ocasiones se percibe que la planificación con la que llegamos precisa ajustes para que la clase, siempre situada en un aquí y ahora en gran medida impredecible, se abra a una situación de enseñanza, o que hay una necesidad de “levantar” la clase cuando las y los estudiantes pierden la atención o el interés en la discusión o tema planteado. ¿Qué sucede con esa competencia perceptiva, intuitiva, cuando se entra a un aula virtual? “Perder el olfato es perder la astucia. La capacidad de intuir y movernos anticipando los movimientos de los demás”, escribía Ana Longoni en su temprana crónica de cuarentena. ¿Cómo captar el tedio, la alegría, la dispersión, lo risueño, el malestar en el ánimo que atraviesa alternativamente a un grupo en esa proximidad-lejana o lejanía-cercana que ofrecen las pantallas? ¿Algo de este tiempo permitió ir elaborando un “olfato” cualitativamente distinto capaz de atravesar la distancia física para poder captar “cómo está la cosa”, el clima grupal, ese día y hacer algo con ello? ¿Y qué se hace en caso de captar lo que está sucediendo en una clase virtual? ¿Cómo se baraja y se da de nuevo en el tiempo presente de esa virtualidad?

## Extrañamiento e invención

“No quiero volver a la normalidad”, repetía la escritora Gabriela Cabezón Cámara en su diario de cuarentena en los primeros tiempos del aislamiento obligatorio cuando las horas se estiraban, los días parecían semanas, las semanas, meses. La normalidad suspendida, puesta entre paréntesis, fue el efecto inmediato que todas y todos sentimos frente al trastocamiento de los órdenes de la vida tanto privada como pública ni bien la pandemia y la consecuente cuarentena llegaron a estas latitudes. El *extrañamiento* frente a los sucesos que hasta entonces se nos presentaban como cotidianos fue uno de sus efectos: todo, lo más cercano, era visto desde una nueva perspectiva. Y ese efecto de distanciamiento de nuestra mirada, esa capacidad que de pronto alcanzamos de volver ajeno lo cotidiano –que es la antesala para un posible cuestionamiento de lo que hay–, bien puede extenderse a la mirada

sobre el vínculo con los otros y sobre el ejercicio de nuestra propia tarea docente. Puede, decimos, porque ello no sucede necesariamente.

Durante los primeros días de clases virtuales parecía como si cada docente estuviese inscribiendo, *escribiendo*, un modo posible de encarar las circunstancias en el marco provisto por una institución particular. Podría decirse que en esas primeras clases virtuales hubo algo de trabajo de campo: cada docente, cual etnógrafo o etnógrafa en tierra desconocida, fue él o ella misma la principal herramienta para vehiculizar una escena de enseñanza en donde las pautas no estaban del todo prefijadas. Cada cual, con su propio estilo, con sus habilidades, ideas, con sus recursos (no didácticos sino vinculares, afectivos), enfrentó la circunstancia de manera particular. Y en esas marcas de la subjetividad que debieron ponerse en juego para sostener la escena de enseñanza, es donde entiendo puede hallarse un modo de conmover nuestras posiciones como docentes. Sin embargo, es cierto que los meses pasaron, las clases virtuales se sucedieron y el riesgo de la rutina nos acecha nuevamente. Pero tal vez algo de ese recorrido trazado en esos primeros tiempos, algo de ese posible o imaginario *diario de clases* –al estilo de un diario de campo– escrito en el correr de cada encuentro pueda recuperarse como esbozos de modos alternativos de pensar la tarea docente de acá en adelante. Una tarea que si bien tiene lugar en primera persona no remite a la individualidad recortada de cada docente. Diario de clases, sí, pero no diario íntimo. Por el contrario, esas marcas de subjetividad, de posiciones conmovidas por el extrañamiento, por el distanciamiento con la propia cotidianeidad, portan la institución. Y en ello reside, tal vez, la posibilidad de que la propia posición rompa con el binarismo público/privado para leerse a sí misma como parte de una construcción colectiva.

### Referencias bibliográficas

- . CABEZÓN CÁMARA, Gabriela, “No quiero volver a la normalidad”, Episodio 3, *Diarios*, CCK, Marzo/Abril 2020.
- . KOHAN, Martín, “¡Hola Mundo!”, Episodio 1, *Diarios*, CCK, Marzo/Abril 2020.
- . LONGONI, Ana, “No tener olfato”, en *Revista Anfibia* (2020).



## La comunidad en la escuela: ¿juntos en soledad o separados juntos?

Fabiana Demarco

La vida escolar requiere de la experiencia de la duración, es decir de coordinadas espacio temporales compartidas como condición para la convivencia y al aprendizaje. Nunca fue fácil para los docentes la tarea de instalar estos lazos simbólicos para la vida en común en las aulas, pero las particularidades de nuestra contemporaneidad lo hacen aún más desafiante.

Este texto se propone sostener la pregunta por los modos en que se arma comunidad. Lejos de encontrar respuestas acabadas insistimos con la interrogación por la construcción de lo común en los ámbitos escolares en el siglo XXI. Merece recordarse que la escuela, como institución de la sociedad moderna, ha recibido desde sus orígenes el mandato de transmitir el sustrato común a las nuevas generaciones. Sin embargo, nuestra época muestra crudamente el agotamiento de los lazos tradicionales y su contracara: la necesidad de inventar nuevos recursos para armar esa esfera de lo común en cada uno de los espacios sociales en donde se pone en juego la convivencia.

Sabemos que la comunidad educativa sólo existe por ciertas maniobras pensadas para tal fin; luego se verificará por sus efectos. Es evidente que en los últimos tiempos dichas maniobras han sufrido transformaciones. Cabe preguntarse, entonces, por las peculiaridades que la escuela encuentra en la actualidad –impensados en sus orígenes– para conformar sus colectivos y por los mecanismos con los que cuenta o podría llegar a contar.

### ¿Cómo se arma lo común en estas épocas?

#### Comunidades virtuales

En las últimas décadas nuestras sociedades han sido vertiginosamente transformadas por la técnica, principalmente por las llamadas nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Existe una marcada

influencia de las TIC en la subjetividad de la época, al punto de identificar nuestro tiempo como era digital y a las nuevas generaciones como nativos digitales o hijos de la tecnociencia.

El impacto de las TIC en la experiencia cotidiana de millones de sujetos se ve reflejado en casi todos los aspectos de la vida: en los modos en que nos comunicamos con los demás; en la forma de estudiar, de enseñar y de trabajar y particularmente en cómo entablamos vínculos con otros y criamos a nuestros hijos.

También nos sorprendemos al comprobar con mayor frecuencia como muchísimas personas aisladas del vínculo social por múltiples motivos han podido, a través de las TIC y las redes sociales, formar parte de comunidades que se extienden en todo el planeta y que se reúnen a partir de ciertos rasgos identitarios. Tal como sucede con las comunidades de personas autistas que han encontrado en las redes un espacio de intercambio con otros, de activismo y lucha por sus derechos.

En una reciente publicación, la psicoanalista Vilma Cocooz<sup>1</sup> comparte sus hallazgos en el tema:

“Y en este sentido el mundo virtual se verifica como un facilitador para una multiplicidad de personas que, celebrando la construcción de estos puentes, más precisamente “tecnopuentes” pueden comunicar sus experiencias que van desde la exposición detallada de sus dificultades con el cuerpo y sus funciones, hasta el testimonio de su soledad, de sus fracasos y hallazgos en la relación con el mundo, con los demás y con el saber”.

“Algunos autistas trabajan muy seriamente en favor de la consolidación de la tribu, llegando incluso a formular un mundo posible de autistas y los modos de reconocimiento entre pares, a la vez que ironizan sobre los rasgos característicos de los NT (neurotípicos)<sup>2</sup> y difunden advertencias respecto a tratamientos autoritarios”.

Como contracara, inquieta a la sociedad la relación muy temprana de las nuevas generaciones con pantallas de todo tipo, llegando a casos extre-

---

1 Cocooz, V. (2021). El saber sobre el autismo. *Revista De Psicología*, 20(1), 36-57.  
<https://doi.org/10.24215/2422572Xe115>

2 El paréntesis fue agregado por la autora.

mos como el masivo fenómeno de los llamados *hikikomori* en Japón, jóvenes que pasan su vida delante de las pantallas sin salir de sus casas. Y en el sistema educativo ¿podríamos asociar estos nuevos hábitos del uso precoz de las pantallas con las dificultades para la adquisición del lenguaje que las docentes del nivel inicial encuentran con mayor frecuencia en sus salas?

Los efectos en los vínculos sociales del uso indiscriminado de las TIC en las generaciones más jóvenes son una preocupación para quienes se ocupan de la salud mental. En este sentido, el psiquiatra y psicoanalista Françoise Ansermet<sup>3</sup> afirma:

“Actualmente la conectividad reemplaza la colectividad (a menos que esto sea un nuevo tipo de colectivo)... Somos todos más o menos capturados en esta posición de hiperconexión que desconecta a los otros o sobre todo que nos hace estar allí con eso que no existe, hay una suerte de figura topológica de la conexión, porque la conexión es una desconexión y la desconexión es una conexión”.

Resulta interesante este planteo que complejiza las relaciones entre conexión y desconexión. Al referirse a una figura topológica dejan de presentarse como términos opuestos. No se trata de posiciones fijas, sino de algo nuevo que se genera en la posibilidad de pasaje continuo. Ya no nos resulta tan evidente qué es estar conectados o desconectados y cómo se arma colectividad.

Desde otro marco teórico la psicóloga estadounidense Sherry Turkle hace ya una década sintetizó en el título de uno de sus libros el estado en que considera que la técnica ha situado a la humanidad, en castellano sería: *Juntos en soledad: por qué esperamos más de la tecnología y menos unos de otros*<sup>4</sup>. Coincide en el efecto paradójico de la hiperconectividad, que Ansermet identifica como la figura topológica de la conexión. Para esta autora la conectividad al tiempo que crea innumerables comunidades también nos separa, crea una barrera invisible, un filtro difícil de atravesar.

3 Ansermet, F et al. (2017) El niño en el siglo y sus psicoanalistas. Notas de niños. Revista de psicoanálisis. Cuerpos en alto parlante. Departamento de investigación de psicoanálisis con niños CIEC-NRC | Año: 1 N° 1.

4 Turkle, S. Video TED2012: ¿Conectados pero solos? Disponible en: [https://www.ted.com/talks/sherry\\_turkle\\_connected\\_but\\_alone?language=es](https://www.ted.com/talks/sherry_turkle_connected_but_alone?language=es)



Ahora bien, en el mundo educativo las controversias y paradojas que vienen provocando el uso de las TIC no son algo nuevo, pero han tomado una dimensión inesperada con la pandemia que marcó una transformación obligada en la forma de hacer escuela. Qué consecuencias tendrá en la educación de niñas, niños y jóvenes este acontecimiento histórico, cuáles serán las transformaciones de la maquinaria escolar pos-pandemia y si la educación digital seguirá avanzando hasta ocupar otros espacios educativos, son algunas de las preguntas apremiantes en el mundo de la educación que intentan responderse en incontables horas de encuentros virtuales desde los albores de 2020. Arriesgar responderlas excede el objetivo de este escrito, pero es ineludible dimensionar la complejidad de los fenómenos mencionados.

### ¿Se cayó el sistema?

Algunas de las nuevas corrientes en educación vigorizaron, con las transformaciones obligadas por la pandemia, sus esperanzas en las nuevas tecnologías augurando la llegada de la educación del futuro y el fin de la institución escuela tal como la conocimos hasta ahora.

Ya desde finales del siglo pasado el filósofo francés Gilles Deleuze<sup>5</sup> anticipó el lugar a ocupar por las tecnologías digitales en las sociedades por venir. Advirtió del pasaje de una época de los moldes y los límites –la sociedad moderna– a otra de la modulación infinita caracterizada por un espacio y un tiempo sin fronteras. Señalaba que en la sociedad contemporánea los sujetos no iban a encontrar ya los límites de la antigua sociedad, que configuraban espacios diferenciados entre un adentro y un afuera y organizaban el tiempo a partir de un horario.

Treinta años después comprobamos que esta fluidez sin bordes ha avanzado colonizando todos los ámbitos de la vida, es así como no se sabe si se está adentro o afuera, si algo es público o privado, individual o colectivo. ¿*Redes o paredes*? Así lo sintetizó en el título de su libro la antropóloga Paula Sibilia<sup>6</sup>, ya en 2012 advertía sobre los efectos de las tecnologías en la escuela. En nuestros días, la pandemia nos hizo experimentar en carne viva

---

5 Deleuze, G. (1990) Posdata sobre las sociedades de control  
[http://theomai.unq.edu.ar/conflictos\\_sociales/Deleuze\\_Postdata\\_sociedad\\_control.pdf](http://theomai.unq.edu.ar/conflictos_sociales/Deleuze_Postdata_sociedad_control.pdf)

6 Sibilia, P. (2012) ¿*Redes o paredes*? La escuela en tiempos de dispersión. Buenos Aires: Ed. Tinta Fresca.

ese espacio-tiempo sin límites en su asociación explosiva con la cultura de internet, así se vieron alterados los horarios de trabajo, de clases, de recreo, de inicio, de cierre; fue invadida la privacidad con cámaras en lugares y situaciones inesperadas y tuvimos que cumplir roles y funciones no previstas ni imaginadas.

La nueva normalidad mostró más que nunca la necesidad de separación para poder ubicarnos en tiempos y espacios heterogéneos y sostener los lazos que nos sitúan en el ámbito de lo común. En nuestros contextos se evidenció claramente que, para armar el colectivo social de la escuela, es preciso que queden por fuera las lógicas propias del hogar. Es decir, la presencia en lugares fuera del ámbito familiar permite que entren a jugar otras normas y así experimentar distintas formas de estar con otros, en el entramado entre el para todos y el para cada uno.

En el recorrido que hicimos hasta aquí nos hemos encontrado con algunas paradojas, entre ellas la que da cuenta de la soledad en la que nos deja la hiperconectividad, condensada como *juntos en soledad*. A ella podemos contraponer ahora la formulación usada por Lacan en sus desarrollos sobre la fraternidad –y su contracara la segregación– *separados juntos*.

Ambas dan cuenta de distintos modos o intentos de armar comunidad. Aún no tenemos elementos para responder si efectivamente la virtualidad permite armar y sostener comunidad y mucho menos en lo relativo a la comunidad educativa. Pero estamos en condiciones de afirmar por nuestra experiencia que para estar con otros y armar un nosotros, es necesario dejar algo de lado. Dejar algo afuera de la escuela para poder incluirse en la fraternidad de pares que propone el ingreso a la vida escolar. De esta manera el lazo social se produce en un estar *separados juntos*. Esta formulación puede llegar a ser una orientación a la hora de definir el colectivo escolar. En tanto, es con cada historia familiar y personal que se entra al aula, pero hace falta separarse un poco y dejar parte afuera con el fin de encontrar la distancia y los modos para estar juntos en la escuela.

Esta operación de separación nos remite a múltiples sentidos: el de dejar fuera lo más íntimo, el de la distancia que nos permita compartir sin avasallarnos, el que arma el nosotros y el cada uno en su diferencia, el que ubica que no todo puede entrar en el aula. A esta altura podemos advertir que, si

no se produce esta operación es probable que caigamos en otra paradoja, a la que nos empujan ciertos discursos totalizantes de época y que algunos autores nombran como *universalidad excluyente*<sup>7</sup>. Esta clase de universalización cuya exigencia es incluir todo, al mismo tiempo y de un mismo modo, produce un fenómeno que genera en su interior las “rarezas” que va a secretar. El creciente número de certificados de discapacidad y de proyectos de inclusión en los primeros años de escolarización es un claro ejemplo de este mecanismo.

Como malos estudiantes que solemos ser, hemos llegado al final sin cumplir directamente con la consigna, si el tema del cuaderno es la propia posición, estuvimos haciendo honor al meme tan difundido en las redes: “Hablame de la propia posición sin decir que estás hablando de la propia posición”.

Les queda a ustedes la tarea de encontrar la pertinencia de este desarrollo en una publicación que trata sobre la posición.

### Referencias bibliográficas

- . ANSERMET, F et al. (2017) El niño en el siglo y sus psicoanalistas. Notas de niños. Revista de psicoanálisis. Cuerpos en alto parlante. Departamento de investigación de psicoanálisis con niños CIEC-NRC | Año: 1 N°1
- . COCCOZ, V. (2021). El saber sobre el autismo. Revista De Psicología, 20(1), 36-57. Disponible en: <https://doi.org/10.24215/2422572Xe115>
- . DELEUZE, G. (1990) Posdata sobre las sociedades de control. Disponible en: [http://theomai.unq.edu.ar/conflictos\\_sociales/Deleuze\\_Postdata\\_sociedad\\_control.pdf](http://theomai.unq.edu.ar/conflictos_sociales/Deleuze_Postdata_sociedad_control.pdf)
- . DESSAL, G. (2019) Capítulo I Los lazos amorosos y familiares en el mundo digital., 29-46. *Inconsciente 3.0 - Lo que hacemos con las tecnologías y lo que las tecnologías hacen con nosotros*. Xoroi Edicions
- . PÁL PELBART, P. (2009) Filosofía de la Deserción, Nihilismo, locura y comunidad. Buenos Aires, Tinta Limón
- . SIBILIA, P. (2012) *¿Redes o paredes?* La escuela en tiempos de dispersión. Buenos Aires: Ed. Tinta Fresca.
- . TURKLE, S. Video TED2012: ¿Conectados pero solos? Disponible en: [https://www.ted.com/talks/sherry\\_turkle\\_connected\\_but\\_alone?language=es](https://www.ted.com/talks/sherry_turkle_connected_but_alone?language=es)

---

7 Pál Pelbart, P. (2009) Filosofía de la Deserción, Nihilismo, locura y comunidad. Buenos Aires, Tinta Limón.

## ¿Qué lugar para lo propio en la escuela?

Natalia Martínez Liss

Solemos encontrarnos con un montón de niñas y niños que, bajo la premisa de la inclusión plena, comparten mismo grado, mismo espacio físico, mismo grupo de pares y mismas docentes. Si bien podríamos pensar que todo lo enumerado son condiciones necesarias para la constitución de un grupo, sabemos que esas condiciones no son suficientes para volverse parte de un colectivo. En este sentido, sostenemos que uno de los desafíos más grandes con los que se encuentra la escuela hoy es armar agrupamientos que resulten inclusivos, es decir, que sostengan la tensión entre lo colectivo y lo singular. Esta afirmación es la que iremos desglosando a lo largo de este escrito.

Desde hace algunos años venimos planteando que “No nos metemos con lo singular en la escuela”. ¿Qué quiere decir no meterse con lo singular? ¿Que lo singular no entra? ¿Es posible que lo singular no entre?

No está de más aclarar qué entendemos por singular, ya que es un término de uso extendido en los ámbitos escolares, pero sin demasiada precisión teórica. Lo singular sería ese rasgo que define a un sujeto y permite identificarlo. Sería el modo que cada uno ha encontrado para arreglárselas con los avatares del lenguaje y del cuerpo. Y es precisamente, con esos modos propios con los que cada cual encuentra su lugar en el campo de lo social.

A medida que los sujetos crecen y se van incluyendo a los lazos sociales, se van topando con ciertas exigencias que lo ponen en el brete de tener que ceder algunas de esas modalidades, desde el abandono de hablar “como un bebé” hasta el control de esfínteres, para poner solo algunos ejemplos paradigmáticos. Sin embargo, esa exigencia cultural y ese consentimiento tienen un límite. Cada lazo social, cada dispositivo delimita lo que puede exigir de lo que debe dejar por fuera. Y, en este sentido, entendemos que el dispositivo escolar no debería pretender corregir ni reeducar esos rasgos absolutamente singulares que no competen a lo escolar.

Ahora bien, sabemos que ese rasgo singular que no pertenece al universo en el que se despliega, hace tambalear en muchos casos, las escenas colectivas. Esos rasgos pueden tomar la forma de sutilezas o bien de fuertes despliegues. Niños que hablan muy bajito, de un modo casi inaudible, algunos muy quietitos, casi nunca participan de las actividades. Otros no paran de moverse o están siempre con la mano arriba para hablar o les es casi imposible esperar su turno para responder. Y así podríamos estar un largo rato describiendo distintas maneras de hacer con el lenguaje y con el cuerpo.

Este escrito parte de la idea que es imposible que en los vínculos sociales no se ponga en juego lo propio, lo singular. Sabemos que por más empeño que haya puesto la escuela tradicional para desentenderse o eliminar los rasgos de cada cual, esa empresa normalizadora se topó con la dimensión de imposibilidad de semejante mandato.

Ustedes ya se estarán preguntando: Y entonces, ¿cómo sería no meterse con los rasgos singulares? Les invitamos a este recorrido para abrir preguntas, dar algunas vueltas e intentar encontrar algunas respuestas.

### **El modito de cada uno**

Lacan es un psicoanalista francés que estudió y renovó, en algunos aspectos, la obra de Freud, creador del psicoanálisis. En una de sus últimas conferencias en 1977 dice: “hay el modito de cada uno de revolver la ensalada”<sup>8</sup>. Podemos pensar este modito como un rasgo de singularidad. En el sentido del estilo del artista que siempre se lo puede reconocer en sus obras. El inconfundible trazo de Joan Miro o la característica poesía de Oliverio Girondo, que los vuelve únicos y reconocibles, serían un ejemplo.

Sabemos que muchas veces esa manera de hacer no es la más armónica, más bien puede ser totalmente disruptiva, o a simple vista incomprendible. Pedro necesita sacar punta de sus lápices antes de comenzar su día de escuela, Juan puede participar de la ronda a condición de estar casi siempre en los bordes. Clara necesita estar parada mientras su seño explica. Puede resultar agotadora la tarea de educar a un estudiante si se pretende dejar por fuera su modito para considerarlo parte de ese colectivo. La tarea

---

8 J. Lacan, Jornadas de la Escuela Freudiana, 1977

de corregir, reeducar, enmendar aquellos rasgos que se consideran “no responden a lo esperable” no se volvió una tarea imposible; siempre lo fue. Un viejo dicho popular nos advierte que lo que no dejamos entrar por la puerta, se mete por la ventana.

Ese modito es efecto de nuestras marcas, nuestras vivencias. Viene con nosotros, es parte nuestra. La educación normalizadora pretendió suprimirlo. Hoy acordamos que ya no es tarea de la escuela avanzar sobre los rasgos que hacen a la singularidad, sin embargo, aún no encontramos un tratamiento compatible con una convivencia posible.

Hasta aquí fuimos diciendo lo que no: no nos metemos en la escuela con lo singular; no intervenimos sobre el modito pretendiendo suprimirlo. También sabemos que no es sin ese “modo de cada uno” que un niño o una niña va a entrar en la escena escolar y vincularse con docentes y pares. Ahora bien, también sabemos que muchos niños y jóvenes pretenden ingresar a los vínculos sociales con modalidades y rasgos difíciles de alojar o de respetar en los ámbitos escolares. Quizás porque nos resultan incomprensibles.

### Un ejemplo<sup>9</sup>

“Pablo amenaza con morder y pegar y si puede, se escapa de la escuela, tené cuidado”. Estas son las palabras con las que describen a Pablo en la escuela y con las que reciben al acompañante externo en ese primer encuentro ¿Cómo maniobrar, trabajar con esa carta de presentación de Pablo de hacerse temer sino es por la vía de dejarlo entrar? Se puede tener la ilusión de que eso no entre o quede afuera, pero no es sin eso que este niño podrá ingresar a la escena escolar.

Luego habrá que ver qué tratamiento se le da a ese hacerse temer en el ámbito escolar. Podemos hacer diferentes cosas: querer silenciarlo, no prestarle atención, intentar que ese punto no aparezca, querer enseñarle que en la escuela eso no se hace, reeducarlo. También podemos suponerle cierto valor o considerarlo necesario para ese sujeto y, por lo tanto, volvernos prudentes a la hora de intentar corregirlo, privándolo de ese recurso.

---

9 El ejemplo fue parte de un trabajo presentado en las jornadas de trabajo internas de Cerca integraciones en el año 2017

Ustedes a esta altura se estarán preguntando entonces, qué, ¿se lo deja así sin más, sin hacer nada? ¿O habrá algunas maniobras posibles?

Veamos que podemos aprender de este ejemplo:

El acompañante externo llevó a su espacio de supervisión el miedo y la preocupación que reinaba a nivel institucional porque Pablo no se escapara, no pegara, no se enojara. Del mito al hecho, en este caso había un trecho. En realidad, una sola vez, se había dejado la puerta abierta y Pablo había salido a la calle. Se enojaba mucho pero no llegaba a pegar, salvo si se intentaba sujetarlo. Más bien, este niño intentaba mantener a todos alejados de él asustándolos porque estaba muerto de miedo. Solo a partir de reconocer este punto y de percibir el miedo que el propio acompañante sentía, se pudo buscar las estrategias para maniobrar. En primer lugar, se trataba de dejar de sentir miedo de un niño de 6 años y garantizarle que se respetaría su necesidad de distancia. Ya no hacía falta que trabajara tanto para mantenerse “a salvo”. Podía confiar en sus docentes. Era necesario dejar de estar tan pendientes de Pablo para encontrar juntos donde depositar la mirada. Fueron las palomas que descubrieron en el patio y que casualmente no tuvieron miedo de este niño. Pablo les llevaba comida, las iba a visitar. De a poco, este niño comenzó a hacer chistes que se iba, y ya nadie salía corriendo porque sabían que se iba al patio a ver a sus palomas. Luego empezó a esconderse en forma de juego para que lo vayan a buscar, y, por último, jugar a asustar a sus compañeros. ¿Lobo está? Sus enojos disminuyeron en cantidad e intensidad, y el juego corporal se apaciguó. Pablo, junto a sus docentes y su acompañante, pudo transformar ese susto o miedo en juego, y lo puso a jugar. En otro momento, aprendió a contar historias de terror y cerca de fin de año también a leerlas. Llevó su tiempo, mucha paciencia y la convicción de que sólo a condición de que Pablo se encontrara con adultos que no actuaran desde la posición a la que él los convocaba.

Entre la exigencia y el consentimiento, entre lo que se ofrece y lo que el otro toma, entre lo que se espera y lo que acontece: siempre hay una brecha. Esa brecha o distancia podemos definirla como un “entre” que tenemos que preservar.

Las preguntas, lo que no anda, lo que hace ruido, lo que no se arma genera movimiento. Podemos pensar el “entre” como una bisagra que habi-

lita, mueve. Una puerta que tiene que quedar entreabierta. Si no opera el entre no estamos disponibles para pescar el detalle, lo que sorprende. ¿Qué significa estar disponibles? No apresurarnos a comprender demasiado rápido para alojar lo inesperado. Sin saber lo que se va a producir, orientados por el “entre” que abre el campo de las posibilidades.

Entonces se tratará, cada vez, de apostar por sostener, abrir y en algunos casos reactivar el “entre” para no caer en lecturas y sentidos fijos que coagulan a los niños y a nosotros en determinados lugares.

Hasta acá llegamos, por ahora, con este recorrido. Ubicamos que si hay movimiento puede haber transformaciones. Un movimiento puede ser reconocer los moditos propios, dejarlos habitar las aulas, sin meterse con ellos, dejando el espacio necesario para que los niños puedan ir encontrando sus propios recursos.

#### Referencias bibliográficas

- . DEMARCO, F., La inclusión como efecto del colectivo en coordenadas de lo posible, Untref, 2019.
- . JULLIEN, F. Cinco conceptos propuestos al psicoanálisis. Buenos Aires, Argentina, El cuenco de Plata Srl, 2013
- . KIEL, L. “Hacer lugar al sujeto: una orientación posible”. Revista Novedades Educativas N° 234.. Junio 2010.
- . LACAN, J. (1993 [1964]). El Seminario, Libro 11. *Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*. Paidós. Buenos Aires
- . LACAN, J. , Jornadas de la Escuela Freudiana, 1977
- . UBIETO, J.R. “¿Todo ira bien?” Catalunya Plural, nota publica el 2/05/2020.





## ¿Dónde me ubico en el aula?

Gabriela Malcervelli

Elegí para comenzar a escribir una pregunta muy frecuente, propia del trabajo en inclusión en las escuelas: ¿dónde me ubico en el aula?

Esta pregunta, formulada tantas veces por los docentes de apoyo a los maestros de grado, a los directivos, a los integrantes de los equipos técnicos y hasta a los propios estudiantes, nos advierte que, más allá del espacio físico que pudiera ocupar cualquier docente en una clase, en un patio o en una escuela, indaga sobre el lugar simbólico que ocupamos en la escena escolar y sobre nuestro posicionamiento como agentes en las operaciones de inclusión.

La interrogación tan propia de los docentes de inclusión nos remite a otros cuestionamientos que competen a la figura docente en general y que refiere a lo que llamamos la posición –en nuestro caso docente–, al cálculo que podríamos hacer sobre ella y a su incidencia en nuestra intervención en las aulas.

La posibilidad de ubicar ese lugar simbólico ocupado y de realizar cierto cálculo sobre la propia posición requiere de una estructura ternaria, ya que siempre se hace referencia a la necesidad de tres elementos equidistantes entre sí para calcular dónde alguien está ubicado y a qué distancia se encuentra de los otros elementos presentes en un área.

La geometría y la trigonometría nos dicen que el método de la triangulación sirve para determinar posiciones de puntos, medidas de distancia o áreas de figuras, método que se remonta a la antigüedad y que se basa en la construcción de triángulos.

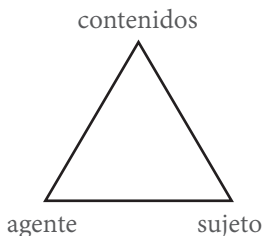
En la navegación, hoy en día y aun contando con GPS, se insta a los dueños de los veleros y embarcaciones pequeñas a estudiar la carta náutica, trazar manualmente una ruta sobre ella y a delimitar con un compás el trayecto para “llegar a buen puerto”. Dicen los expertos en la materia, que,

aunque parezca imposible, durante muchísimos años se ha navegado sin el auxilio de los GPS y es importante no olvidar esta práctica que consiste simplemente en elegir tres puntos equidistantes que cumplan dos requisitos: se encuentren relativamente cerca de la embarcación y que formen entre sí un ángulo de 60°.

Los diagramas ternarios son utilizados en una amplia variedad de aplicaciones, en ciencias como la geología, la farmacia, la física y la química. Lo valioso de su uso responde a que es posible representar el porcentaje relativo de tres componentes –cualesquiera sean– en un gráfico triangular, donde cualquier cambio en sus tres elementos puede ser estudiado en relación con la proporción de los componentes de esa tríada.

Seguramente estas referencias nos remiten a los educadores al triángulo herbartiano presente en el acto educativo: el vínculo pedagógico como estructura ternaria nos permite ubicar estos tres puntos equidistantes: agente de la educación, sujeto y saberes.

Los desarrollos conceptuales sobre este vínculo tienen ya larga data, Violeta Nuñez (2002) lo ha conceptualizado como vínculo educativo implicando a estos tres elementos en un esquema llamado triángulo pedagógico.



Se compone de una oferta educativa sostenida por parte del agente de la educación y una disposición por aprender por parte del sujeto “aprendiente”. Al decir de Hebe Tizio:

“el vínculo educativo es del orden de lo particular, con cada sujeto es un vínculo nuevo que incluye sus transformaciones... el educador encarna una oferta que en general se toma como si fuera solamente de contenidos concretos. Pero la verdadera oferta es la de un marco que incluye un vacío como lugar nece-

sario para permitir alojar la particularidad del sujeto y así darle la posibilidad de hacer con los contenidos culturales. ¿Que sostiene ese marco? El deseo del educador que da un tiempo, que atiende a la particularidad del sujeto y no la borra con ofertas preestablecidas a modo de respuestas estándar”.

Pareciera entonces que con sólo determinar estos 3 elementos podríamos arribar a una definición acabada acerca del cálculo sobre la propia posición. Sin embargo, si bien estas coordenadas han orientado nuestras prácticas produciendo efectos subjetivantes, sabemos que existen cuestiones que a pesar de nuestros esfuerzos no terminan de entrar en armonía en el vínculo educativo.

Aquí nos encontramos con la piedra en el zapato en este posible cálculo sobre nuestra posición: ¿qué hacer con aquello que se hace presente en el vínculo de una forma disruptiva y heterogénea al mismo? Comprobamos en la escuela la insistencia de este factor que no se deja absorber al campo de los saberes, una presencia conflictiva de la cual no es posible desligarse, pero tampoco es susceptible de ser integrada.

Siendo así, podríamos sostener que es necesario agregar un cuarto elemento y transformar al triángulo en un cuadrado o en un cuadrópodo como llama el psicoanalista Jacques Lacan a las fórmulas que inventa para su Teoría de los Discursos. Si bien, no es la intención de este texto profundizar en este aparato conceptual, nos interesa señalar que esta teoría de los lazos sociales contempla un cuarto elemento imposible tanto de eliminar como de absorber por cada uno de esos lazos sociales. De esta forma reconocemos en el lazo educativo la entidad de este elemento que tiene características paradójales: si bien es interno al vínculo educativo representa lo imposible de absorber por la educación, y por lo tanto, hace de su límite.

Estar advertidos de este cuarto elemento (que da cuenta de la existencia de una dimensión imposible en todo acto educativo) puede llegar a ser clave para ayudarnos a hacer un cálculo sobre nuestra propia posición en las aulas.

.....” Cuanto mayor esfuerzo pone una sociedad o una institución para desentenderse de lo incalculable, lo incontrolable, lo inmanejable, lo imprevisible, lo inefable, la contingencia; mayor será la violencia de su presencia. Estas promesas totali-

tarias llevan al rechazo de la imposibilidad a través del avance sobre los sujetos sin reconocimiento de los límites. Se interviene sobre la realidad de manera directa sin consideración por las posibilidades subjetivas. Sin embargo, lo que dejamos afuera se nos mete por la ventana llevándonos a formar parte de un juego que podríamos denominar: encontremos al culpable de lo que falla”.

Este fragmento (Kiel, 2010) nos permite reflexionar sobre el lugar que se le otorga a lo imposible en la escuela y su modo de abordarlo.

Actualmente, con mayor fuerza se imponen en la sociedad –y en la escuela en tanto institución social– ciertos mandatos que ponen en alza operaciones de normalización y homogeneización desconociendo este componente indomesticable.

Bajo la lectura de este entramado, el análisis del vínculo pedagógico cobra otro matiz; si nos interesa posicionarnos como agentes de las operaciones de inclusión podremos vislumbrar una nueva tipografía donde cobran importancia los enlaces que se crean entre los elementos de esta figura de cuatro. El cálculo sobre la propia posición al interior de los colectivos escolares nos pone un freno y nos confronta con la necesidad de aceptar “que no todo puede entrar en el vínculo” “que hay lo no incluido o lo no incluíble en cada uno de nosotros”. Por eso tenemos que comenzar a abrir un espacio en las aulas para alojar allí los interrogantes y el malestar que podría generar esos rasgos singulares que no ingresan en lo particular del vínculo escolar o que hacen tambalear nuestro ideal de grupo.

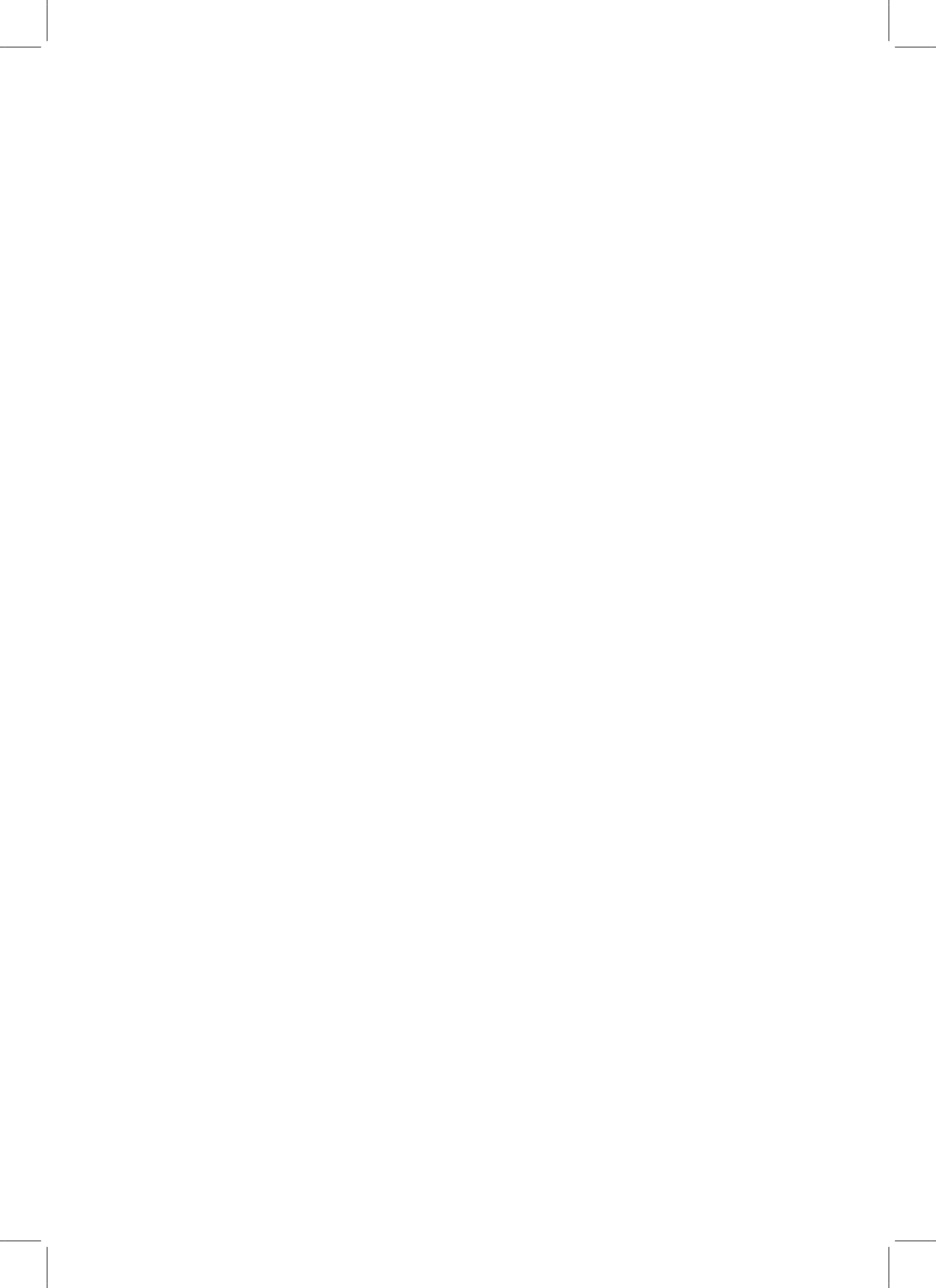
Como agentes de la educación, nuestra función docente se pondrá en juego para ofertar a cada niño un lugar en la escena escolar, permitiendo que advenga alumno de una clase, a partir de un deseo no anónimo que permite enlazarlo a los aprendizajes escolares. Para ello, nos daremos un tiempo para reflexionar sobre la escena colectiva como centro de las operaciones de inclusión y a la posición del docente como facilitador o agente de esas prácticas.

En este breve recorrido, no solo traté de echar por tierra la idea de que el vínculo educativo es interpersonal –de a dos–, sino que intenté complejizar la idea del vínculo ternario al incorporar ese cuarto componente, presente

en el vínculo educativo, pero que, sin embargo, marca un límite a la intervención docente. En función de nuestra posición el vínculo educativo podrá potenciarse respetando aquello heterogéneo que resiste a ser incluido, aquello imposible de ser educado, aquello incalculable que promueva interrogantes e interpela nuestra función docente.

### Referencias bibliográficas

- . 1<sup>er</sup> Congreso Internacional sobre Inclusión Escolar organizado por la Diplomatura en Inclusión Escolar con orientación en TES –UNTREF– Mesa de cierre: “Aportes teóricos para la construcción del campo de la inclusión escolar” a cargo de Laura Kiel y Aldo Ocampo González. 2019 <https://studio.youtube.com/video/qnRg7s4A8BY/edit>
- . COCCOZ, Vilma. “Nuevas formas del malestar en la cultura” Grama Ediciones. 2021.
- . DANELINCK, Daniela, Cuomo, Gabriela. “La escuela entre los discursos”. IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXIV Jornadas de investigación. XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología. UBA. 2017.
- . DEMARCO, Fabiana. “La inclusión como efecto de lo colectivo” Coordinadas de lo posible. Congreso sobre inclusión escolar. UNTREF. 2019.
- . KIEL, Laura. “Hacer lugar al sujeto. Una orientación posible” Revista Novedades educativas N° 243. 2010.
- . NUÑEZ, Violeta. “Agentes de la educación. Vaciar para inventar” Revista L’interrogant 14. 2020.
- . NUÑEZ, Violeta. “La educación en tiempos de incertidumbre, las apuestas de la Pedagogía Social” Edit. Gedisa. 2002.
- . TIZIO, Hebe. “Reinventar el vínculo educativo. Aportes de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis. Edit. Gedisa. 2001.



## El arte de fallar

Flavia Canale

Me propongo en este escrito poner el acento en una de las nociones fundamentales que, a modo de flecha, atraviesa el mundo de la Inclusión escolar. Me refiero a la dimensión de imposibilidad. No se trata de una noción teórica sino de un recurso con el que se puede contar a la hora de generar las condiciones para un mundo más habitable, más vivible. Pero, por el contrario, también puede volverse causa de malestar y de mucho padecimiento e impotencia cuando lo imposible como opción para la vida no tiene ningún lugar habilitado.

Freud nos brinda esta noción precisamente en un texto en el que se está preguntando por los límites de los análisis (1937). Allí hace mención de los tres oficios imposibles: gobernar, educar y curar. Luego Lacan agregará a esta lista la cuarta tarea imposible que es “hacer desear”. Para Freud, la imposibilidad reside en que aquel que se dedique a alguna de estas profesiones puede estar seguro de antemano de que los resultados serán insatisfactorios.

Vilma Cocoz nos advierte sobre el factor estructural de la imposibilidad, que se impone como un límite inherente a cualquier acción del lado del agente; no así, del lado del sujeto, de quien se esperaría la transformación o el acatamiento, sabiendo que no se llegará jamás a la altura de lo pretendido como ideal. El factor estructural de imposibilidad hace lugar a lo fallido; a lo que no anda, en tanto parte esencial de lo humano. La autora lo nombra como una “tendenciosa significación de fracaso irremediable”.

Sabemos que, en el mundo de lo escolar, es moneda corriente la idea o por lo menos la pretensión de que es posible un funcionamiento sin fallas, que la cosa funcione armoniosamente. Se concibe la idea de que existen escuelas perfectas, ideales, “inclusivas 100%”. Se pretende que los niños y las niñas se acomoden rápida y totalmente a la dinámica escolar. Se espera un desempeño sin falencias por parte de los docentes, que en tiempo y forma puedan cumplir con los objetivos trazados por la institución escolar.



Se suele escuchar a padres que esperan “todo” de la escuela donde van sus hijos: que aprendan “mucho”, tanto que les permita estar preparado para la vida, “para TODA su vida”; que el colegio los forme como buenas personas, que aprovechen este tiempo de estudio y formación para que sean “exitosos” en su desempeño laboral el día de mañana; que les enseñen a ser respetuosos, y a tener buenos modales, que brinden actividades para poder capacitarlos para “socializar” así tienen amigos y planes los fines de semana. Ah! Y, ¡que sean felices!

Podríamos seguir con esa lista interminable de pretensiones y expectativas.

El ideal de perfección y armonía, bajo su fachada de las “mejores de las intenciones” encierra un imperativo: “no se puede fallar, no es concebible lo fallido”. Los ejemplos de las acciones que devienen desde esta concepción imperante no se hacen esperar: intervenciones despojadas de todo tipo de sutilezas y cuidados sobre estudiantes, como así también sobre los padres. “Tienen que hablar con su hijo, hoy estuvo fatal”. ¿Están hablando? “Porque hoy hizo tal o cual cosa”. Modalidades muy cotidianas de “devoluciones” al momento de la salida del colegio. Estas sugerencias de “hablar con su hijo” van cargadas de un pedido que deje cuanto antes de ser así. Y si no, que vean de qué forma logran esa indicación: terapias, consultas médicas, medicalización, etc. Demandas de objetivos hacia los docentes, cargadas de pretensiones en tiempos acotados. “Hay que cumplir con la currícula”. “Hay que recuperar el tiempo perdido”. Suelen darse cadenas de demandas agobiantes, de la inspección a los directivos, de los directivos a los docentes, y de los maestros a los estudiantes. ¡Todos a cumplir!

Desde esta perspectiva, obviamente, quien no esté en condiciones de seguir este ritmo frenético, quien no pueda sostener el cumplimiento de los parámetros esperables, deberá sumar horas de trabajo, contratación de recursos extras, lo que sea que haga falta para estar a la altura de lo esperable.

### **Entonces, cabe preguntarnos, ¿cuál es la lógica sobre la cual se sostiene esta modalidad dominante?**

Sin ánimo de explayarme demasiado en las coordenadas que hacen a la época actual, la contemporánea, sólo remarcaré que se trata de una lógica

donde predomina el empuje a lo ilimitado. En el texto “Sin recreo” Laura Kiel nos advierte de los riesgos de la falta de límites, del exceso de demandas imposibles, de la exposición desmedida a un trabajo a destajo para cumplir con objetivos preestablecidos y determinados por el funcionamiento burocrata de una maquinaria que siempre pretende más: más cantidad, más horas de trabajo, más esfuerzo más, más y más!! Podemos interpretar a partir de sus palabras, una imperiosa invitación a recalcular. Y a reflexionar...

¿Cómo evitar convertirnos en un engranaje más de ese circuito infernal, insaciable? ¿Cómo encarnar desde la propia posición un tope a eso que de manera invisible comanda nuestras vidas, y con esto cada una de nuestras acciones?

STOP!! Sería la voz de alarma. ¡No más! Al menos no más en esta dirección. ¿Qué opciones ante el empuje al MÁS y al Poder Todo, y al Poder con Todo? ¿Qué es lo posible? ¿Cómo se hace lugar al sujeto, con sus procesos, sus tiempos, sus posibilidades subjetivas?

Tal vez, la opción consista en encontrar, cada vez, la manera de convertirnos en escuderos<sup>10</sup> de eso que nos hace humanos y vulnerables.

### Referencias bibliográficas

- . COCCOZ, V. (2021) “Nuevas formas del malestar en la cultura”. Buenos Aires: Grama Ediciones.
- . KIEL, L. “Sin recreo”. (2020)
- . FREUD, S. “Análisis terminable e interminable”. En Obras Completas.

---

<sup>10</sup> “escudero”, término utilizado por Vilma Coccoz en “El analista-escudero”. Texto publicado en “Autismos: elaboraciones de una práctica”. Fundación AVENIR.



## Entre bastidores

Agustina Bascialla

Quisiera tomarme el atrevimiento de invitar al lector a sumergirse por un ratito en el mundo del teatro y su entramado. ¿La apuesta? Pensar posibles movimientos en la escena escolar. Se trata de una invitación a ficcionar nuevos lugares que permitan dar giros al guion. Necesitamos balizar la posición, el “desde dónde”: desde dónde escuchar, desde dónde enseñar, desde dónde alojar.

### Luz, cámara, ¡Acción!

Las luces se encienden, el telón se abre, los actores salen a escena y empieza la obra. Su trama otorga a cada cual su papel, da sentido a los movimientos, justifica los cambios de escena y sostiene los diálogos entre los personajes.

Aquello que ocurre sobre el escenario se despliega como si el lugar del público no estuviera, aunque, es precisamente ese lugar lo que otorga a esa ficción el estatuto de verdad. La esencia en el teatro no son los actores que, si jugamos un poco, podrían ser reemplazados, por ejemplo, ¡por voces electrónicas! La esencia del teatro son los espectadores. Son ellos los entendedores del mensaje del actor, y sin ellos no hay teatro.

En las clásicas obras italianas una parte del público tenía el privilegio de ser espectador arriba del escenario. A los costados se disponían bancas que formaban un pequeño anfiteatro, destinado a ser ocupado por los sectores más pudientes de la sociedad. Esos lugares privilegiados en el escenario llevaban el nombre de Cantonade.

Y de este concepto quisiera servirme para abrir una pregunta ¿Qué permite que un docente tenga un lugar privilegiado para una niña, un niño o joven? ¿Qué condiciones se necesitan para que se constituya como tal?

## **A todos en general, a alguien en particular...**

Si bien nos referimos a las obras italianas, Cantonade es un adverbio de origen francés, y no tiene traducción al español. Si buscamos su significado podemos encontrar algunas acepciones tales como:

- A cada lado de la escena, donde tuvieron lugar los espectadores privilegiados.
- Grupo de personas presentes alrededor de alguien
- Parte del teatro ubicado a los lados, detrás de los decorados y escondido de la audiencia.

En su uso nombra o remite a quien está dirigido el mensaje: ¡a nadie en particular, o a todos los que están ahí!

Vamos creando algunas notas al costado del guion que nos permiten ir armando la escena. Hablamos de márgenes, de un lugar que se ocupa en los bordes. Con un mensaje que parece que no se dirige a nadie en particular, o a todos los que se encuentren presentes. Un mensaje que, para constituirse como tal, debe ser recibido por el espectador, quien será su entendedor. ¿Pero a qué nos referimos con “entendedor”?

## **Del teatro al psicoanálisis**

Para pensar este lugar, Lacan analiza los primeros balbuceos de un bebé, a los que Piaget le dio el estatuto de discurso para sí mismo. Lacan dirá que no es así. “En este famoso discurso, que se puede grabar, el niño no habla para sí, como se dice. Sin duda no se dirige tampoco a otro (...) Pero tiene que haber otros allí.”<sup>11</sup>

Lacan toma el concepto de cantonade y nos dice que ese discurso, llamado por Piaget egocéntrico, supone ser “en voz alta, pero a nadie en particular”. Este discurso ¡a la cantonade! es a un buen entendedor. Un interlocutor que recoge ese mensaje, como si hubiera entendido.

Otro psicoanalista, Eric Porge, acuña la expresión “Transferencia a la cantonade” para pensar el análisis de niños y la dirección del mensaje cuando los padres (o uno de ellos) ya no resultan ser buenos entendedores. Cuando aquello que manifiesta el niño ya no puede ser escuchado, recibi-

---

11 J. Lacan, Libro 11, Paidós, Argentina, 1987, p216.

do por la figura parental. Entonces Porge nos acerca el lugar del analista como aquel lugar facilitador. El niño se dirige a su figura como lugar tercero, constituyéndose una simultaneidad en dos planos del mensaje: se dirige al analista, pero con el fin de que llegue al real destinatario.

¿Cuántas veces nos encontramos con escenas en donde nos quedamos enojados con un niño que deambula sin parar por la sala, haciendo sonidos o tirando objetos, sintiéndolo como provocación, dirigido a nosotros? “Lo hace a propósito”, se escucha.

El buen entendedor es aquel capaz de recibir ese mensaje, sin hacérselo propio. No confunde “el enunciado<sup>12</sup> del mensaje directamente dirigido a él con el lugar tercero al que ese mensaje está destinado.”

Esta indicación del autor nos resulta una orientación interesante: Pasar “la barrera de una relación dual, para producirse en un lugar tercero.”<sup>13</sup>

### Seguimos en los márgenes

En este caso, y de la mano de la filosofía, podemos preguntarnos sobre este lugar tercero como orientación a esa primera pregunta que formulamos ¿Desde dónde?

El filósofo Althusser escribe un artículo para defender una obra de teatro que fue muy mal recibida por el público en su momento: “El nost milan”. Entre sus actos, dice la crítica, hay ausencia de relaciones explícitas. No se encuentra un personaje central a partir del cual se construye la trama y se otorga sentido a los diferentes actos. Althusser nos dice que el centro de la obra está en los bordes de la misma, en lo que ocurre justamente en los actos que acompañan a los personajes sobre los cuales ocurre la tragedia. La tensión de la obra se la puede encontrar “entre bastidores”. Y nos acerca una noción más que interesante: “la dialéctica entre bastidores”<sup>14</sup>.

Una dialéctica entre bastidores hace referencia a que el conflicto se juega a los costados, en un rincón del escenario y al final de los actos.

12 E, Porge, Transferencia a la Cantonade, De Littoral 18, 1986, p. 74.

13 E, Porge, Transferencia a la Cantonade, De Littoral 18, 1986, p. 72

14 L, Althusser, La revolución teórica de Marx. Capítulo 4. Siglo veintinueve editores, p 117

## ¡Se abre el telón!

Quisiera acercarles una breve viñeta que nos permita enlazar lo que venimos pensando. Vamos a poner a jugar personajes, lugares y mensajes y les pido traten de recordar aquellas anotaciones que fuimos haciendo “en los márgenes de la obra”.

Agustín tiene 5 años y está en prescolar. Su maestra observa que a Agustín no le gusta estar en la ronda de saludo, ni cambiar de juegos y mucho menos volver del patio para hacer alguna actividad en las mesas. Ante la insistencia y el pedido directo de que venga, de que haga y que se quede quieto, Agustín se muestra enojado, se tira al piso. Lloro. Son pocas las palabras que dice, y en ocasiones emite frases sin (aparente) sentido. Marcela, su maestra, lo va conociendo y decide dejar de insistir. Observa que en ocasiones mira de reojo, espía detrás de las mochilas, o debajo de la mesa. Marcela tiene público, a los costados de la escena.

Una mañana, volviendo del patio acompañado por su acompañante escolar, Agustín se encuentra con que su maestra va a trabajar los nombres con carteles. Marcela lo escucha murmurar, lo observa de reojo como se va directo al sector de los juguetes, pero ella tiene una sorpresa. Agustín advierte que allí hay una caja que él ama, forrada de su dibujo favorito de Paw Patrol! La maestra en voz alta dice: ¡En esta caja están los nombres! ¡Vamos a necesitar un secretario que los vaya sacando! Agustín no duda un segundo, entra en la escena, asume su personaje de secretario y participa de la actividad.

Marcela fue una buena entendedora para este niño. Supo recibir su mensaje. No sabemos a quién estaba dirigido, pero ella lo supo tomar. De costadito, sin una intervención directa logra dirigirse, ella también, ¡a la cantonada! Logra armar una ficción y dirige su mensaje de la misma manera que pudo recibir el de Agustín. Desde una presencia indirecta, en los márgenes. Margen que habilita posibles lugares: como aquel lugar habilitado en la ronda y que Agustín consintió a ocupar.

La posición que queremos acercar es aquella que supone ser un buen entendedor. Un lugar descentrado que permite la recepción de un mensaje, y una articulación entre los lugares de la trama.

Un docente podría ser ese otro privilegiado para el o la niña si logra ubi-

carse como posible interlocutor de su mensaje, para pensar, así como armar esa ficción que permita su entrada en la escena.

La posición del docente como buen entendedor apunta a intentar alojar aquello que el niño o niña dirige a nadie en particular, pero a todos los que están allí presentes. Invita a “recoger el guante”. Pero no se trata solo de constituirse como interlocutor posible, sino también de ficcionar escenas de enseñanza desde los márgenes y, en ocasiones, desde donde no se ve; entre bastidores.

La apuesta sería, entonces, por una incidencia ¡a la cantonade!

### Referencias bibliográficas

- . ALTHUSSER, L. “La revolución teórica de Marx”. Capítulo 4. Siglo Veintiuno editores.
- . LACAN, J. Seminario 11. “Los Cuatro Conceptos Fundamentales Del Psicoanálisis”. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- . PORGE, E. “La transferencia a la cantonade”, Litoral 10, enero de 1986, traducción de Jaime Goldchain R. e Inés Ramos G.





## A riesgo de quedar incluidos. Un cálculo es posible

Rebeca Silberman

“Se escribe desde donde se puede leer”  
(Masu Sebastián)

Hace algunos años venimos apostando a la transmisión de la noción de *lazo social* por considerarla una herramienta que aporta una orientación en las prácticas de inclusión escolar. Si bien puede tomarse como un término de uso coloquial y en un sentido lo es, ya que todos comprendemos o creemos comprender a qué nos estamos refiriendo cuando hablamos de lazo social, aquí les proponemos una definición –entre otras posibles– y que tomaremos como referencia a lo largo de este texto para estar seguros de que nos entendemos –o todo lo seguros que el lenguaje nos permite–.

“El lazo social es la estructura necesaria que nos permite, como seres humanos, ocupar un lugar en una escena compartida con otros y que esa escena esté provista de sentido”.

Nos detendremos en tres aspectos de esta definición: lugar, escena compartida y sentido.

El lazo social supone lugares a ocupar. Esos lugares están establecidos y ofrecidos previo a que alguien los ocupe. Se trata de lugares simbólicos que necesitan ser encarnados por alguien que consienta asumirlos. Esta operación de encarnar los lugares disponibles no va de suyo, no es automática ni se realiza por designación. Podemos estar con otros, compartir los mismos espacios físicos, pero, sin embargo, estar solos, sin formar parte ni sentir que tenemos un lugar en algún colectivo. ¿Cómo maniobrar para encarnar estos lugares? ¿Cómo favorecer el funcionamiento de esa estructura que nos hace posible la vida junto a otros y otros, formar parte de un grupo, asumir funciones, tener un escenario en común? Esos lugares son simbólicos en tanto están en relación unos con otros. No puede existir un lugar aislado, así como no puede constituirse un/a alumna/o sin su relación con la escena escolar. La escena es compartida en tanto nos coloca en el territorio de lo colectivo.

Esa escena tiene que estar revestida de algún sentido, y ese sentido resulta pacificador. Un guion en común hace posible que estemos juntas/os sabiendo a qué atenernos y qué esperar de los otros, así como qué se espera de una/o. Pensemos por ejemplo en esos días en los que las rutinas escolares son distintas a las habituales, como cuando hay un acto y las familias, que suelen quedar del otro lado de la puerta, ingresan al edificio escolar. Hay niñas y niños que pueden quedar desconcertadas/os sin las referencias de tiempo y espacio que producen los hábitos cotidianos: otro uso de los espacios comunes, otra distribución de los objetos, otras personas transitando por la escuela, etc. Si alguien queda por fuera del sentido de lo que está sucediendo, pero, aun así, debe permanecer en ese espacio físico alborotado, puede ser una experiencia aterradora.

Otro ejemplo que quizás nos ayude a pensar lo aterrador que puede resultar una situación vivida si no se cuenta con el sentido que la vuelva una escena, en este caso, escolar: En contexto de pandemia y experiencias de escuela virtual, una niña había recibido algunos videos de sus maestras saludando, leyendo un cuento, escribiendo en un pizarrón. Cuando tuvo un primer encuentro sincrónico por zoom, se largó a llorar desconsolada, y le preguntó a su madre: “¿Ahora ellos también me están viendo?” De a poco, fue comprendiendo y poblando de referencias simbólicas esa escena colectiva: se encontraban al mismo tiempo, cada uno en su casa, pero juntas/os en el aula de zoom, durante un lapso de tiempo acotado, de unos 40 minutos aproximadamente, durante los cuales se pueden ver y hablar. Y esa pasó a ser la clase, que, según el día o el horario, ya podía anticipar si era la de prácticas del lenguaje o de matemática y disponerse a compartirla.

Cuando esos lugares simbólicos están instalados y el contexto los dota de sentido, entonces alguien, cualquiera, puede ocuparlos. Ya hemos escuchado hasta el cansancio que una no es maestra, sino que asume ese rol que ya está legitimado en ese contexto cultural. Las y los demás nos reconocen como tal y en ese juego de roles formamos parte de los lazos sociales. Precisamente, al ocupar esos lugares toma significado lo que hacemos y decimos.

Si hablamos de lazo social, suponemos una escena con lugares dependientes entre sí, roles y un argumento. Esos lugares generan relaciones fijas y estables, es decir, si alguien asume el lugar de docente, automáticamente

y por efecto de esa relación, se habilita el lugar del estudiante, al que irá a parar cada uno de aquellos sujetos que formen parte del mismo. En un vínculo escolar, no habría otros lugares posibles.

¿Cómo verificar si un espacio físico se volvió escena escolar? Cuando lo que diga la maestra valga como dicho por una maestra, que esos dichos construyan lo esperable y lo permitido para un alumno y que sean cosas que un niño o una niña en ese lugar pueda saber o suponer, que los tiempos se vuelvan en cierta medida posibles de anticipar, y así podríamos seguir. Retomando el ejemplo de las clases sincrónicas virtuales, al poco tiempo la misma niña estaba levantando la mano para pedirle a su maestra permiso para ir al baño, a pesar de que era el baño de su casa y que estaba a dos pasos suyos y muy lejos del lugar físico en el que se encontraba la seño.

Como estamos comprobando, esta transformación de la niña en alumna y del adulto en docente puede producirse o no. Puede ocurrir que un niño o una niña forme parte de la escena escolar o sólo esté allí en cuerpo presente, compartiendo el espacio físico, pero sin sentirse sujeto ni regulado por ese lugar que asume en el lazo.

### Un sitio para cada uno

Los lugares constituyen un conjunto abierto de elementos, ligado a lo múltiple. Hay el conjunto de las y los docentes de una escuela. Sin embargo, dentro de ese conjunto, luego están las docentes históricas, las titulares, las suplentes, las de grado, las curriculares, etc.

“Petit” es un dibujito animado creado por Isol. Los distintos capítulos muestran escenas de su vida familiar y escolar. Uno de ellos es sobre “la maestra suplente”<sup>15</sup>. El nombre “maestra suplente”, designa un lugar en el lazo que estas/os niñas/os, que están muy bien constituidos en su oficio o lugar de alumnas/os, en seguida reconocen en la maestra que llega. Ella les dice su nombre, Isabel, les pide que la llamen así. Y el grupo responde al unísono: “Bueno, maestra suplente Isabel”. En el cálculo que podemos realizar sobre nuestra posición en el lazo, está en juego la lectura de cuál es este lugar vacante, disponible, que venimos a ocupar. Podemos pensar, como en

15 <https://www.youtube.com/watch?v=HNO-jXwIjsk>

el caso de Isabel, que no es lo mismo ir al lugar de la maestra que al de la maestra suplente. Del mismo modo, podemos pensar sobre los lugares para las y los estudiantes, cuál es el lugar al que van a parar en la escena; no es lo mismo el lugar de estudiante, que el de incluida/o o integrada/o, y lo que un niño o una niña haga y no haga será determinado según el lugar que esté ocupando.



Y para complicar un poco más el planteo, vamos a agregar a las nociones de lazo y lugar, el sitio.

Un sitio es, según el diccionario, un “Espacio o posición, real o figurado, que corresponde a una persona o una cosa en relación con otras personas o cosas”.

En los escenarios escolares podemos pensar por ejemplo en el sitio que cada una/o ocupa en el aula o sala, o al formar una fila. En algunas clases, las y los estudiantes se sientan siempre en el mismo banco, están quienes van adelante, otras/os en los bancos del fondo. La acompañante de Fede, por ejemplo, relata que la maestra todos los lunes rota la distribución del grupo en el espacio, dispone un banco para cada una/o de sus alumnas/os, pero a Fede lo deja siempre en un banco junto a la ventana, en el cual él parece estar más a gusto.

Este espacio para algo o para alguien aparece con relación a un elemento, ligado a cada cual. A veces se arma una fila por orden alfabético; antes solía hacerse por altura, de menor a mayor; actualmente teniendo en cuenta

los protocolos por Covid en muchas escuelas se forman filas para ingresar, manteniendo la distancia indicada, por orden de llegada. Una maestra nos cuenta que suele ubicar a las/os más inquietas/os adelante y las/os más tranquilas/os atrás. Un elemento funciona como criterio, referencia en torno a la cual se ordena la distribución de sitios posibles. Este elemento es de orden signifiante, hay un rasgo, una característica que se recorta en cada escuela y en cada grupo. Haciendo uso de este mecanismo de distribución y ordenamiento, en los colectivos escolares se pueden crear sitios para cada quien, y estos distintos sitios se coordinan entre sí, de forma más o menos pacífica, aceiteada. Luego, cada cual se acomodará, disputará o podrá rechazar su sitio en ese colectivo<sup>16</sup>.

Entonces, desde esta perspectiva, podemos pensar que a alguien le corresponde un determinado sitio, y también que alguien puede ser excluido de su sitio, el que le corresponde. (V. Cocoz 2021)

Esto nos permite preguntarnos, respecto de los espacios y grupos en los que trabajamos ¿Cómo hacer que haya un sitio para cada una/o, para lo de cada una/o? Si los sitios distribuidos según cada elemento en juego se articulan entre sí, puede haber un sitio para cada una/o sin que estos tengan que disputarse. Esto implica poder pensar que el lugar de alumna/o sea ocupado por cada quien, de distintas maneras, es un lugar múltiple, en el que cada una/o toma su sitio. Lo mismo vale para el lugar de docentes.

### Un margen incalculable

*“Cuando se lee sin preguntas, no se lee más”*  
(H. Mesonich)

Retomemos el capítulo de “Petit” de la maestra suplente para pensar algo más. Al finalizar la jornada escolar, las y los chicos la ven irse de la escuela

---

<sup>16</sup> Quisiéramos agregar una aclaración, gracias a los comentarios y aportes que recibimos de las primeras lectoras de este texto, en su versión “borrador”. Si bien muchos ejemplos respecto del sitio remiten a un espacio físico, subrayamos de la definición que tomamos el aspecto “real o figurado”. Se trata de un espacio simbólico, un lugar en un grupo, y en la escena escolar, que como venimos diciendo, no se trata sólo de estar en cuerpo presente en determinado espacio físico. Un lindo ejemplo de esto, que nos gusta recomendar, está en el 1er cuadernillo de esta serie, “Coordenadas de lo Posible”, en el texto “Entre-cuentos. La función docente como posibilitadora del lazo”, donde la autora Ayelén Utrera nos permite asomarnos al proceso por el cual un niño toma su sitio en su grupo como “el poeta de la clase”

sin el guardapolvo y subir a un colectivo. Comentan preocupadas/os que la maestra suplente se escapó de la escuela. Piensan que al otro día no habrá clases. Pero resulta que la maestra suplente vuelve a la escuela al día siguiente, y además los invita a una función de teatro a verla bailar, y encima se la cruzan en un supermercado haciendo las compras, y al final de la función ¡¡se encuentran con que tiene un novio y un hijo!!!! Las/os chicas/os le dicen “no sabíamos que las maestras podían no vivir en la escuela, y tener una vida normal”.

Podemos suponer que los chicos creían que la señorita era total y completamente maestra. Eso les daba la posibilidad de un cálculo total, de saber exactamente cómo se comporta una maestra suplente, qué espera de ellos y qué lugar ocupan en su vida. ¿Se imaginan? Cada cual actuaría de manera ajustada a su rol. Se cumpliría el sueño del control y cálculo absoluto.

Sin embargo, en algún momento, los seres humanos descubrimos que nunca se asumen estas funciones del todo, para siempre, para todos los otros, ni en forma total. A lo que ya planteamos de que los lugares no se ocupan en forma automática, por estar ahí en un espacio determinado, tenemos que agregar que no hay la forma correcta de ocuparlos, el modo garantizado de hacerlos funcionar.

Hay un margen de inadecuación entre el lugar disponible y el modo de ocuparlo por cada cual, y este margen es el que hace posible que cada uno ponga en juego lo propio al asumir estos lugares. Podemos calcular cuáles son los lugares disponibles y cómo maniobrar para encarnarlos, pero sabiendo que siempre habrá un margen de diferencia entre nuestro modo de asumirlos y el lugar. La otra cara de esta misma moneda es el lugar disponible para el otro: podemos calcular, pensar y maniobrar para ofrecerle un lugar, pero su modo de consentir al mismo, si se produce ese consentimiento, siempre va a ser en cierta medida inesperado, nos va a sorprender, no lo podemos anticipar con exactitud.

“Calcular los riesgos, sí, pero no cerrarle la puerta a lo incalculable. Esa es la doble ley de la hospitalidad frente a lo extranjero y el porvenir” (Derrida y Dufourmantelle 2008) No hay cultura ni vínculo social posible sin un principio de hospitalidad. El mismo implica una tensión entre dos dimensiones heterogéneas: la hospitalidad absoluta, “una acogida sin reserva

ni cálculo al arribante”. Podemos pensar en esta dimensión en juego en la inclusión plena: todo niño tiene que ser acogido en las escuelas, a todo niño le corresponde un sitio ahí. Pero ¿cómo hacer para que esta acogida sea efectiva? ¿Para que no quede ocupando un espacio físico, pero sin formar parte de la escena colectiva, con los efectos de exclusión y sufrimiento que esto implica? Para esto es necesario otra orientación que implica calcular cuáles son las condiciones necesarias y trabajar para generarlas.

El lazo social como clave de lectura nos permite pensar, por ejemplo, que cuando un niño o una niña no queda incluido en una escena escolar en tanto estudiante, no tiene de qué agarrarse para hacer de estudiante, para hacerse estudiante. Nuestro trabajo puede estar orientado a generar esas condiciones para que pueda quedar incluido en la escena, entre otras y otros, como uno más.

Estamos pensando en las escuelas, con colectivos abiertos a la diversidad, que ofrezcan sitios lo suficientemente flexibles como para que cada niña, cada niño, cada joven pueda ocuparlos a su modo, acorde a sus posibilidades.

Tomemos un ejemplo: En un 2do grado algunos momentos de la jornada escolar venían resultando muy difíciles porque Lara no sabía dónde ubicarse y se desencadenaban lo que en la escuela empezó a circular como “crisis”, en las que lloraba y gritaba mucho. En las aulas de esa escuela las/os chicas/os se sentaban en bancos de a 5. En este grado la maestra dejaba que las/os chicas/os eligieran los lunes en qué banco sentarse esa semana. Lara no podía elegir, no sabía dónde ponerse salvo que pudiera estar junto a la misma amiga siempre, y terminaba desencadenando una de las mencionada “crisis”. En una oportunidad la maestra llevó un bolillero para jugar con sus alumnas/os y notó a Lara con muchas ganas de participar y atenta a sus pares, la actividad y las reglas del juego. Teniendo en cuenta los efectos de la actividad con el bolillero, la maestra tuvo una idea que propuso a las/os chicas/os: usar ese mismo bolillero para sortear los grupos para sentarse en bancos cada semana. La idea fue muy bien recibida por todo el grado, y serenó mucho a Lara, que podía aceptar tranquila el lugar que le tocaba azarosamente lunes a lunes. Se instauró como una rutina en la cual cada una/o ocupaba su sitio luego del sorteo que todas/os presenciaban, los números del 1 al 5 en el banco A, del 6 al 10 en el banco B y así sucesivamente. ¿Cómo leer los efectos



de esta intervención? A través del sorteo, la maestra encontró un elemento ordenador para la distribución de sitios, que posibilitó que Lara, así como cada una/o de sus compañeras/os, pueda ocupar el suyo, a su modo.

Retomando la cita, podemos pensar que lo extranjero tiene que ver con esos modos en lo que cada quien queda amarrado, encarna estos lugares, ocupa su sitio. Modos que siempre aparecen como un poco inesperados, a veces más difíciles o que tardan más en llegar.

Como dice A. Dufourmantelle “en tanto acto, el riesgo da pie al azar”. Si podemos pensar y encarnar nuestro lugar desde ahí, el azar, que siempre está, podrá quizás, a veces, jugar a nuestro favor. Si nuestras propuestas, nuestros proyectos, aquello que armamos para ofrecer a los otros está abierto a las contingencias, iremos calculando, maniobrando y navegando en las aguas de un lazo que no va por todo, pero que puede funcionar, en cierta medida, para cada una/o, algunas veces.

### Referencias bibliográficas

- . COCCOZ, V. (2021) Nuevas formas del malestar en la cultura. Buenos Aires: Grama Ediciones.
- . DERRIDA, J. y Dufourmantelle, A. (2008) La hospitalidad. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- . DUFOURMANTELLE, A. (2019) Elogio del riesgo. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Nocturna Editora/Paradiso Editores.
- . KIEL, L.: Clases Curso Causa Clínica (inédito).
- . MASU, Sebastián(2007): Acostar al analista. Buenos Aires: Letra Viva.

## Tiempo para comprender. Un ejercicio de lógica para valientes

Daniela Danelinck

Hace dos años, en el primer cuadernillo, escribí sobre la prisa, sobre la velocidad y el acelere de la época, y también sobre la necesidad de tomarnos un “tiempo no apurado” para poner en discusión adónde van los tiempos que corren. Hoy quisiera retomar este tiempo para introducirlo como variable a la hora de pensar la propia posición. Para ello, estas páginas se organizan alrededor de otro texto, un escrito del psicoanalista Jacques Lacan que en los años cuarenta propuso la existencia de “tres tiempos lógicos” operando en la base de nuestras decisiones y acciones de todos los días: el “instante de la mirada”, el “tiempo de comprender” y el “momento de concluir”.<sup>17</sup>

En gran medida, esta teoría lacaniana vuelve absurda nuestra pretensión filosófica de un “tiempo no apurado” en las escuelas cuando de acciones se trata, porque como veremos a continuación descubre al conjunto de las decisiones humanas estructuradas por la urgencia, en situaciones donde el tiempo es clave porque se agota. Pero esto no hace más que confirmar nuestra apuesta inicial por la pausa, siendo todo el problema: ¿cómo sostener el “tiempo de comprender” en situaciones de urgencia e incertidumbre? Para ello, les propongo un camino escarpado: un ejercicio de lógica para valientes.

Lo que sigue es una invitación a soportar *en acto* el tiempo de comprender, es decir, aunque no lo parezca, un entrenamiento para la práctica.

### La historia de los prisioneros

Según cuenta Elizabeth Roudinesco en su biografía de Lacan, allá por el año 1945 y durante una cena alguien le contó a Lacan la historia de los tres prisioneros, un viejo juego de lógica que no pudo resolver y lo mantuvo des-

---

17 Jacques Lacan (1945), “El tiempo lógico y el aserto de certidumbre anticipada”, en *Escritos I* (Siglo XXI, 2011)

pierto durante toda la noche, al punto de llamar por teléfono al anfitrión a la madrugada solicitando la respuesta. Poco tiempo después Lacan escribió este escrito llamado “El tiempo lógico y el aserto de certidumbre anticipada” (1945), donde utilizó el mismo problema lógico de los prisioneros para ilustrar la existencia de lo “tres tiempos lógicos”.<sup>18</sup> Sin más introducción, presentemos el problema:

Tres prisioneros son sometidos a una prueba. El ganador tendrá como recompensa su libertad. El carcelero los lleva a un cuarto cerrado sin espejos ni ventanas y les dice lo siguiente:

*“Aquí están cinco discos que no se distinguen sino por el color: tres son blancos, y otros dos son negros. Sin decirles cual he escogido, voy a sujetarle a cada uno de ustedes uno de estos discos entre los dos hombros, es decir fuera del alcance directo de su mirada, estando igualmente excluida toda posibilidad de alcanzarlo indirectamente por la vista, por la ausencia aquí de ningún medio de reflejarse. Entonces, les será dado todo el tiempo para considerar a sus compañeros y los discos de que cada uno se muestre portador, sin que les esté permitido, por supuesto, comunicarse unos a otros el resultado de su inspección. Cosa que por lo demás les prohibiría su propio interés. Pues será el primero que pueda concluir de ello su propio color el que se beneficiará de la medida liberadora de que disponemos”*

El final de la historia es que los tres prisioneros se miran, se detienen por un momento y luego se dirigen juntos a la salida convencidos de que los tres son blancos. La pregunta que desveló a Lacan es: ¿cómo se dieron cuenta?

Si llegaron hasta acá, tendrán que seguir leyendo hasta el final para conocer la solución al problema, porque mi interés en este escrito es repetir el mismo gesto de Lacan 75 años más tarde, y utilizar esta pequeña historia como una excusa o un recurso para presentar los tres tiempos lógicos que ya hemos mencionado. Estos tres tiempos no atañen únicamente a esos prisioneros sino a todos nosotros a la hora de tomar decisiones en nuestras prácticas profesionales, que suelen también darse en situaciones de urgencia y de incertidumbre.

---

<sup>18</sup> Es importante destacar que no son tiempos cronológicos sino “lógicos”; es decir que no necesariamente se presentan siempre como una sucesión ordenada o una serie lineal: instante de la mirada –tiempo de comprender– momento de concluir.

### Instante de la mirada

El instante de la mirada es lo que suena: echar una mirada. El instante de la mirada supone en el caso de los prisioneros examinar los otros dos círculos. Ver de qué color son, y también ver cómo reaccionan los otros al verme. Reparemos en que hay un solo escenario donde la situación se resolvería de manera inmediata: si hubiera dos círculos negros. Si al abrir los ojos un prisionero ve dos círculos negros, como en total son tres círculos blancos y dos círculos negros, sabría inmediatamente que él es blanco.

Supongo que en algunas profesiones las cosas son así de sencillas: un mecánico abre el capot de un auto y ve cuál es el problema. Pero no parece ser el caso en otro tipo de profesiones, como son las profesiones imposibles (gobernar, educar, analizar), donde nunca hay dos círculos negros. Y es curioso porque de todos modos es esto lo que se nos exige muchas veces, y sobre todo en las escuelas. Se esperan resultados inmediatos y soluciones efectivas. Pero volviendo al problema de los prisioneros, con tres círculos blancos, es evidente que la situación no puede resolverse únicamente a partir de la mirada.

### Tiempo de comprender

El tiempo de comprender es el tiempo que le lleva a cada prisionero hacer el siguiente razonamiento (pongan atención porque es la parte más difícil):

*“Si yo fuera negro, cada uno de los otros dos prisioneros (que son blancos) vería un círculo blanco y un círculo negro y entonces él pensaría: ‘Si yo también fuera negro, el otro vería dos círculos negros e inmediatamente saldría por la puerta. Como no sale, sé que soy blanco’. Llegados a este punto, ambos habrían salido por la puerta. Como no salen, sé que soy blanco”.*

Ya sabíamos que la respuesta no podía ser fácil porque desveló a uno de los intelectuales más lúcidos y afectos a la lógica del siglo XX. Es realmente compleja, e imaginen si a eso le sumamos la urgencia vital de la situación, encerrados en un cuarto con otros, compitiendo por la propia libertad, a contra reloj.

Si están por abandonar, recuerden que todo esto es un entrenamiento de nuestra capacidad para soportar el tiempo de comprender. Veamos detalladamente el razonamiento que emprende por su cuenta cada uno de los tres

prisioneros: “Si yo fuera negro, cada uno de ellos vería un círculo blanco y un círculo negro. Y si este fuera el caso, ¿qué razonamiento harían al ver un círculo blanco y un círculo negro?” Hay que reconocer que con ese punto de partida el razonamiento es bastante más simple, porque cada uno de ellos diría “Si yo también fuera negro, el blanco vería dos círculos negros y saldría inmediatamente por la puerta. Como no sale, sé que soy blanco”. Esto último es la pieza central para la resolución del problema: “como no sale, sé que soy blanco”. No es sin ver lo que el otro hace que podemos llegar a una conclusión.

¿Cómo saben los tres prisioneros que son blancos simultáneamente? Lo saben, después de una demora, porque si hubiera un círculo negro la situación ya se habría resuelto. Si hubiera un círculo negro, los dos blancos hubieran sabido inmediatamente que ellos no podían ser a su vez negros. Cada uno sabe que es blanco porque los demás no corren hacia la puerta. Es a través de los momentos de suspensión, a través de la observación de las conductas de los otros, que cada uno puede deducir su color.

### **Momento de concluir**

Hasta ahora, cada uno supone que es blanco en la medida en que los demás no se dirijan hacia la puerta, quedando suspendidos los tres en una escena congelada. Pero esto no puede durar porque en la escena hay urgencia, hay una necesidad vital por tomar una decisión porque, de la rapidez con que se la tome, dependerá quien sea el que obtenga su libertad. El momento de concluir es cuando un prisionero decide actuar y se encamina hacia la puerta aferrándose a la seguridad de saber qué color es. Lo que singulariza el acto de concluir es que se adelanta a su certidumbre: “Me apresuro a afirmar que soy blanco para que estos blancos, así considerados por mí, no se adelanten en reconocerse por lo que son”.

Sin embargo, en la medida en que esa decisión tiene en cuenta el punto de vista, el pensamiento y las acciones de los otros (en este caso en el hecho de que no se apresuraron a la puerta), siempre cabe la posibilidad de una equivocación, un error de cálculo o una mala lectura de la situación. Sin importar cuán riguroso haya sido nuestro razonamiento, el momento de concluir implica siempre un riesgo y una apuesta.

La cuestión es que si reconocemos el entramado de relaciones en que estamos implicados, cómo nos ven los otros y cuál es nuestro rasgo de identidad

en esa distribución de rasgos posibles, estaremos en condiciones de intervenir de un modo que no sea arbitrario ni forzado, sino el resultado de un cálculo.

### Palabras de cierre

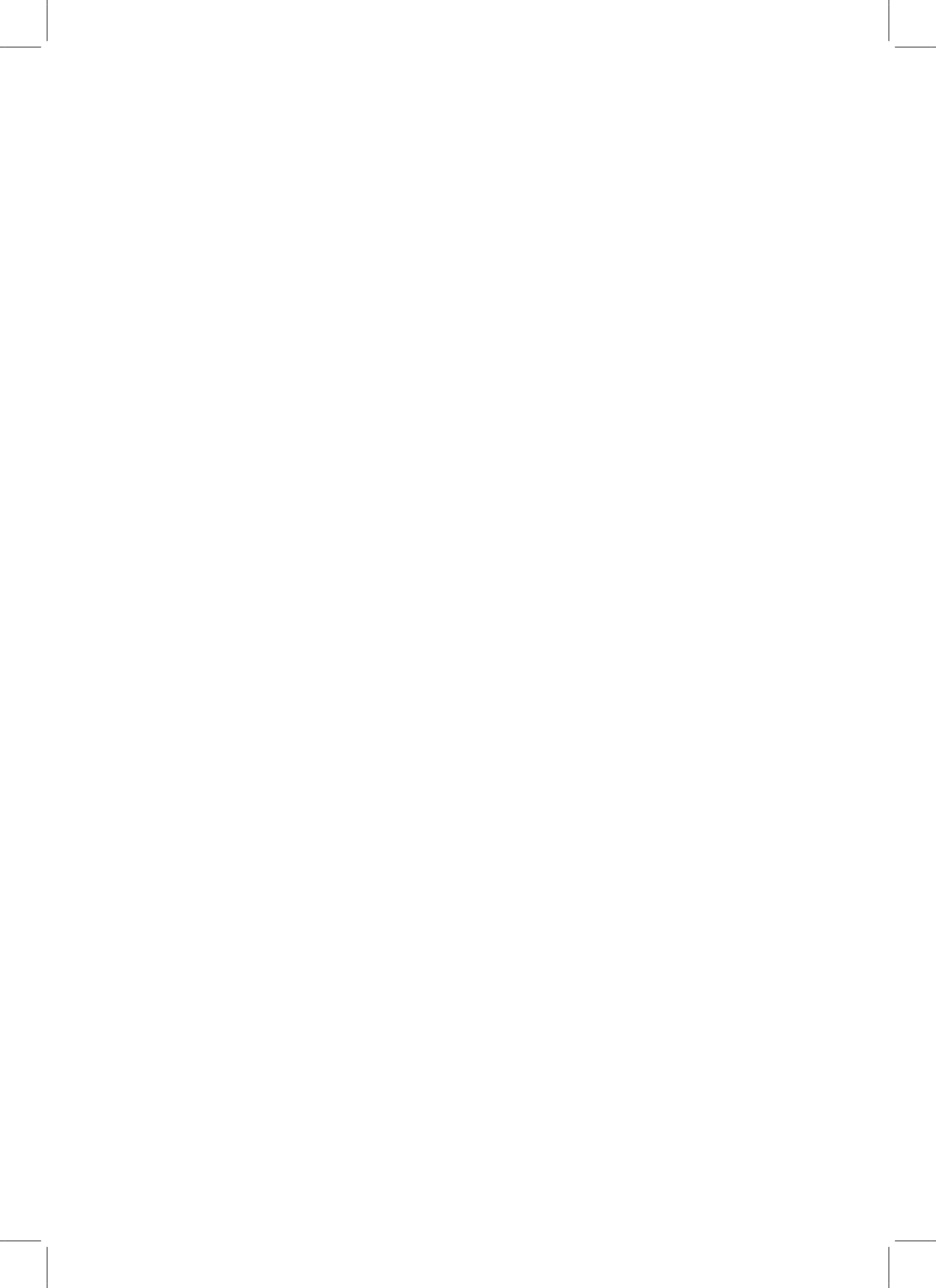
En la escena de los prisioneros, como en nuestras prácticas escolares a favor de la inclusión, el instante de la mirada nunca alcanza, porque no hay manera de saber a simple vista cuál es ese rasgo que nos identifica para el otro pero que nosotros no conocemos previamente. El tiempo de comprender exige entrar en una dialéctica que nos vincula con el otro para considerar la situación desde otros puntos de vista (no solo lo que ven los demás, sino también lo que puedan estar pensando, y lo que puedan estar pensando sobre nuestro pensamiento, inaugurando un juego de espejos al infinito). Esto habilita un descentramiento de la mirada y un trabajo sobre la propia posición que nos descubre implicados ‘hasta el alma’ en una estructura, en un discurso, ocupando un lugar que, como tal, no tiene que ver con nosotros como personas sino con el entramado de esa escena.

El momento de concluir nos muestra que cada vez que tomamos una decisión que concierne a otros, lo sepamos o no, nos apresuramos a afirmar como propio un rasgo identitario: *ser normal, ser adulto, ser mujer, ser docente* (en este caso, *ser blanco*). Nos aferramos a la certidumbre anticipada de ser esto o aquello para evitar que los demás nos hagan cambiar de opinión. Si bien ésta es la única manera de tomar decisiones, interrumpiendo en algún momento el tiempo de comprender y el juego infinito de los espejos, cuando las urgencias se acumulan corremos el riesgo de olvidar que eso a lo que nos aferramos no es nuestro, no nos pertenece, sino que depende de la situación en la que nos encontramos y de la posición que ocupamos en ella.

Si el texto de hace dos años cerraba con una pregunta sobre la inclusión plena: ¿cuán plena puede ser la inclusión?, ahora quisiera añadir una pregunta sobre la propia posición: ¿cuán propia es la propia posición?

### Referencias bibliográficas

- LACAN, Jacques (1945), “El tiempo lógico y el aserto de certidumbre anticipada”, en *Escritos 1*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno. 2011.



## El que sabe sabe, el que no, googlea...

Rodrigo Viñas

Cada río dice algo,  
si escucháramos,  
nada en este mundo es tan perfecto.

*Arbolito*

Quisiera relatar aquí una experiencia viva aún hoy. Llevo trabajando dentro del sistema educativo hace unos diez años, en los cuales he pasado por muchas escuelas, de gestión privada, pública, común, especial, en capital, en el conurbano, etc. Dado que mi rol, usualmente es de “externo” a la institución en la que trabajo, estoy advertido de que mi presencia puede por momentos resultar incómoda o intrusiva, como mínimo, ajena. Por eso, es parte de mi tarea encontrar los modos de construir los vínculos con las y los docentes para intentar así, contribuir a experiencias que contemplen y den lugar a los efectos subjetivos. Sin embargo, en reiteradas oportunidades me encontré interviniendo de manera precipitada, frontal y burocrática. Fueron este tipo de situaciones –las que no “abrochan”, las que no hacen un “click”–, las que no solo no me permitieron abrir los ojos hacia algo novedoso, sino todo lo contrario, me llevaron a entrecerrar los ojos como quien apunta y espera. ¿Qué esperar? ¿A quién esperar? ¿Dejamos una puerta abierta si nadie nos visita? O más aún, ¿Se puede esperar a alguien que no sabemos que va a llegar?

Este texto parte de esos interrogantes que me siguen interpelando, o que al menos ayudaron a interpelar mi propia posición. Una de las dificultades con las que me encontré en este proceso estuvo en referencia a la gran variedad de material académico, capacitaciones y “recetas” basadas en teorías correctivas de la conducta, que ponen el acento en la desadaptación del niño y no en las condiciones de su aprendizaje.

Este escrito pretende aportar otra orientación, al hacer hincapié en la potencia de los vínculos de los docentes con sus alumnos y alumnas. Una concepción que pone en foco las condiciones para hacer lugar a las posibilidades de los niños de incluirse en la escena escolar.



Quiero compartir la historia de Franco, un niño de 9 años que cursaba el segundo año de una escuela primaria de gestión privada en el conurbano bonaerense tal como lo presenté en su momento al cursar la Diplomatura: “Sus docentes de materias curriculares (inglés e informática) se quejan, porque no logran “controlarlo”, ya que Franco deambula, sale del aula sin pedir permiso o golpea a sus compañeros si algo no le gusta. En cambio, su maestra titular (con la cual Franco tiene escasos de esos episodios), dice ser ella quien “no le encuentra la vuelta” a él, se sienta a su lado, lo contiene cuando se enoja, sale del aula para hablar con él cuando su ofuscamiento acaba o piensa actividades que sean de su agrado para que pueda participar junto a sus compañeros. Pero estas intervenciones no tienen el resultado que ella espera (o que se espera de ella). Constantemente se pregunta de qué manera puede lograr que estas situaciones de enojo y angustia ya no ocurran. Ha pedido varias reuniones con la psicopedagoga del colegio y con las autoridades para pensar cómo ayudar a su alumno.

Finalmente, anota en su computadora las características “disruptivas” de Franco una por una y encuentra infinidad de material con técnicas, estrategias e intervenciones para “reeducar” o “corregir” el comportamiento de este niño al que ahora reconocía como “un TGD”. Así es como dispone el aula de manera distinta, sienta al niño junto a ella en su escritorio para “vigilarlo de cerca”, hace “recreos mentales”, lo deja salir del aula cuando quiera, aplica técnicas de “extinción” que consisten en ignorar completamente a Franco cuando algo le molesta y estalla su enojo. Si tiene acciones “desajustadas” comienza a mostrarle pictogramas para que comprenda que su comportamiento es erróneo y cómo debe ser el correcto.

Al cabo de algunas semanas, Franco refuerza sus episodios de ira, sus llantos y ya parece no escuchar la palabra de los docentes, son cada vez más recurrentes los golpes a sus compañeros y sus salidas del aula, incluso llega a golpear a su maestra de grado. Ante estas conductas, se realizan reuniones con profesionales, se cita a los padres y se confeccionan muchísimas actas.

La maestra comenta sentirse cansada y comienza a notar que “las otras docentes estaban en lo cierto”. Que ella hizo todo lo posible, pero con este niño no se puede, no se puede porque ya se intentó todo.

Vale encontrar en este relato muchos de los escollos con los que los actores del sistema educativo nos encontramos en nuestra tarea diaria. Pero este fragmento también da cuenta de los efectos que producen las acciones efectistas, la mirada deficitaria y la justificación de manual. El resultado está a la vista, Franco, como tantos otros niños, recrudescen su conducta, se ciñe aún más en la hostilidad contra esa actitud del adulto que intenta corregirlo, recomponer su conducta y desechar esos desajustes vinculares. Y a su vez, la docente se encuentra con la frustración a la cual conducen estas inventivas, ese circuito en el cual, al final, se constata lo que se prevé, que el niño descompuesto no tiene arreglo, que con eso nadie puede y así la frustración se vuelve impotencia.

Así como esta docente, me ha tocado en carne propia recurrir a soluciones urgentes, a recursos desesperados, por cumplir, por calmar esas demandas que poco o nada tienen que ver con ese niño o niña en cuestión. Me he encontrado torciendo mi propia posición por la urgencia que requería que ese estudiante se adapte como sea y por su bien. En esos momentos poco se repara en la posibilidad de mirar, de esperar, de soportar.

Como un modo de poner en cuestión estas prácticas intervencionistas, François Jullien recurre a la cultura oriental para proponer la valoración de la paciencia y la mesura como opción. Allí el sabio es quien sabe esperar. El autor comparte una historia relatada por Mencio: “Al llegar a su casa al anoecer, un campesino les dice a sus hijos: ‘hoy he trabajado mucho, estiré los brotes de mi campo’. Estirar los brotes de un campo entero, uno tras otro, tallo por tallo, es, evidentemente, agotador. Cuando los niños van a ver el campo, se encuentran con que todo está seco. Éste es el ejemplo de lo que no hay que hacer, nos dice Mencio. El hombre quiere que las plantas afloren y tira de los brotes. Quiere llegar más rápido al efecto, en función del objetivo fijado, y al hacerlo arruina el efecto, porque lo ha forzado, va en contra del proceso que está en marcha. En lugar de pretender intervenir y fatigarse, sólo bastaba explotar el potencial: dejar madurar.”<sup>19</sup>

La cita hace referencia a ese empuje que se hace presente en todo ámbito, y más precisamente, en el educativo. Hay una demanda excesiva por actuar,

---

19 Jullien, F. (2006) *Conferencia sobre la eficacia*. Buenos Aires. Katz Editores.

intervenir, aunque más no sea por completar formularios. Esto es quemar la cosecha (o en términos mucho menos poéticos “apurar el asado”). Pero, entonces, ¿Solo miro pasivamente? ¿Me relajo? ¿Dejo que las situaciones se resuelvan solas? Quizás se trate de dejar de pensar las intervenciones en estos términos. Podemos aludir a una cautela atenta y activa, no actuamos de manera precipitada o estandarizada ni tampoco nos desentendemos de lo que es nuestra responsabilidad. Acompañamos, acogemos, nos hacemos eco: estamos disponibles.

Así como el campesino entiende que debe preparar un suelo fértil, considerando las condiciones climáticas según los cambios de estación, abonando el suelo cuando lo considere necesario; desde el ámbito educativo podemos concentrar nuestros esfuerzos en sostener un lugar ameno para el niño, que tenga en cuenta sus particularidades, sin desatender la enseñanza que es la herramienta más valiosa con la que cuenta la escuela.

Hoy sigo preguntándome que habría pasado si esa posición inicial de la docente hubiera sido apuntalada, si esta docente hubiera encontrado en algún adulto de la institución un lazo de trabajo en el que sostenerse y sostener su apuesta en un tiempo prudencial. En ese microclima, en ese salón, un poco “aparte” de la demanda institucional. Por supuesto, hay que responder a la demanda, pero existe cierto margen de maniobra para aguantar los embates resultadistas. Yo pienso que es posible, algo es posible, porque un docente puede y debe autorizarse como tal, con cintura, pero sin prisa. Luego, con la institución se pueden sortear miradas o esquivar respuestas apresuradas. Posicionamiento y presencia, porque nos encontramos allí, diariamente, reeditando la ocasión, volviendo al mismo sitio durante todo el año lectivo. Esta confluencia en tiempo y espacio permite que se vaya produciendo y fortaleciendo el lazo, sí y solo sí logramos poner en funcionamiento un deseo que albergue al niño y una red que sostenga ese deseo.

#### Referencias bibliográficas

- . JULLIEN, F. (2006) *Conferencia sobre la eficacia*. Buenos Aires. Katz Editores.

## Sobre los autores

### **Julietta Brenna**

Profesora de Filosofía y actualmente se encuentra concluyendo el Doctorado en Filosofía (UBA). Docente en la Universidad de Tres de Febrero, en la Universidad Pedagógica Nacional y en escuelas de Nivel Medio.

### **Fabiana Demarco**

Psicóloga (UBA) Coordinadora (modalidad virtual) y docente de la Diplomatura en Inclusión Escolar con orientación en TES (UNTREF). Investigadora de la UEICEE (ME-GCABA). Integrante del equipo de la Dirección de Educación Especial (GDCyE-PBA). Integrante del colectivo Entreenir.

### **Natalia Martínez Liss**

Psicoanalista. Docente de la Diplomatura en inclusión escolar con orientación en TES de la UNTREF. Supervisora de integraciones escolares. Miembro de la institución Enlace Clínico. Integrante del colectivo Entreenir.

### **Gabriela Marcervelli**

Docente, licenciada en psicopedagogía. Egresada de la Diplomatura en Inclusión Escolar con orientación en TES de UNTREF. Desde el año 2019, docente a cargo del Seminario Lógicas Colectivas en la modalidad virtual ULP.

### **Flavia Canale**

Lic. en Psicología (UBA). Psicoanalista de niños/as, adolescentes y adultos, con orientación lacaniana. Docente de la Diplomatura en Inclusión Escolar con orientación en TES (UNTREF). Integrante del colectivo Entreenir (coord. por Lic. Laura Kiel).

### **Agustina Bascialla**

Lic. en psicología. Psicóloga clínica. Coordinadora de integración escolares. Docente de la diplomatura en Inclusión escolar con orientación en Trastornos emocionales severos, UNTREF. Docente en Fundación Tiempo. Postgrado en psicoanálisis de niños y adolescentes Hospital "C. Tobar García".

### **Rebeca Silberman**

Psicoanalista. Docente de la Diplomatura en inclusión escolar con orientación en TES de la UNTREF. Docente en el Postgrado de psicoanálisis del Centro de salud mental N° 3 Dr. A. Ameghino. Supervisora de integraciones escolares. Integrante del colectivo Entreenir.

### **Daniela Danelinck**

Profesora, licenciada y doctorando en filosofía por la Universidad de Buenos Aires. Docente de la Diplomatura en inclusión escolar con orientación en TES de la UNTREF. Integrante del colectivo Entreenir y co-coordinadora del Laboratorio de Políticas del Inconsciente.

### **Rodrigo Viñas**

Licenciado en psicología. Psicólogo clínico. Docente de la Diplomatura en inclusión escolar con orientación en TES, UNTREF. Integrante de Equipo de Orientación Escolar en escuela de la provincia de Buenos Aires.

**Kiel, Laura**  
**Coordenadas de lo posible II / Laura Kiel. - 1a ed. - Sáenz Peña : Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2022. 68 p. ; 15 x 21 cm.**  
**ISBN 978-987-8359-49-6**  
**1. Educación. I. Título.**  
**CDD 370.158**

©Laura Kiel

©UNTREF (Universidad Nacional de Tres de Febrero). Reservados todos los derechos de esta edición, Mosconi 2736, Sáenz Peña, Provincia de Buenos Aires.

[www.untref.edu.ar](http://www.untref.edu.ar)

Primera edición mayo de 2022.

Hecho el depósito que marca la ley 11.723.

Queda rigurosamente prohibida cualquier forma de reproducción total o parcial de esta obra sin el permiso escrito de los titulares de los derechos de explotación.

Impreso en la Argentina.