

UNTREF

UNIVERSIDAD NACIONAL
DE TRES DE FEBRERO

Actas III Congreso sobre Inclusión Escolar: Efectos de Inclusión

4 y 5 de octubre de 2024, Buenos Aires, Argentina
Museo de la Inmigración - Instituto Joaquín V. Gonzalez

Diplomatura en Inclusión Escolar con orientación en TES

Autoridades

Rector Emérito

Aníbal Y. Jozami

Rector

Martín Kaufmann

Vicerrectora

Diana B. Wechsler

Secretario General

Dr. Horacio Russo

Secretario Académico

Dr. Martín Aiello

Secretario de Investigación y Desarrollo

Dr. Pablo Miguel Jacovkis

Secretario de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil

Dr. Gabriel Asprella

Diplomatura en Inclusión Escolar con orientación en TES - Trastornos Emocionales Severos

Coordinadora

Laura Kiel

Co-coordinadora

Fabiana Demarco

Equipo docente

Amelia Armas

Flavia Canale

Mailin Coria

Daniela Danelinck

Mariano Feldman

Lorena Figueras

Georgina Garbellini

Gabriela Malcervelli

Natalia Martínez Liss

Gabriela Paglia

Rebeca Silberman

Belén Soligo

Laura Vassena

Natalia Víctor

Rodrigo Viñas

**ACTAS III CONGRESO SOBRE INCLUSIÓN ESCOLAR:
EFECTOS DE INCLUSIÓN**

4 y 5 de octubre de 2024, Buenos Aires, Argentina
Museo de la Inmigración - Instituto Joaquín V. Gonzalez

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS

PRESENTACIÓN

EJES TEMÁTICOS

EJE UNO: LO PEDAGÓGICO

EJE DOS: LO COLECTIVO

MUESTRA DE ARTE DE ARTISTAS AUTISTAS

OBRAS

Ignacio Basílico - Joaquín Chedufau - Manuel Nieto - Juan Peña - Gael Caballero - Máximo Andreiv - Federico Pasin - Maribel Allende - Victoria Romero - Manuel Viteri - Alex Loyola

PRESENTACIÓN DEL TERCER CUADERNO DE LA DIPLOMATURA: “LA PRUDENCIA COMO BRÚJULA”

PROYECCIÓN DE VIDEOS DE REFERENTES INTERNACIONALES

CONFERENCIA MAGISTRAL DE LAURA KIEL “LA ÉTICA DE LA PRUDENCIA” UNA ÉTICA DE LA PRUDENCIA

Laura Kiel

MESA PLENARIA

LEER LOS EFECTOS, CONSTATAR LA INCLUSIÓN

MESA PLENARIA

ALTERNATIVAS DE CULTURA

TRABAJOS LIBRES Y COMENTARIOS EN MESAS SIMULTÁNEAS

CONSTRUYENDO TIEMPOS Y ESPACIOS SINGULARES

UNA ESCUELA POSIBLE. ESTRATEGIAS SUBJETIVANTES PARA GARANTIZAR
EL DERECHO A LA EDUCACIÓN, DE MODO SINGULAR Y COLECTIVO, SIN ETIQUETAS
NI CLASIFICACIONES

Carolina Reina y Lic. Laura Baird

EL MANDATO A LA INCLUSIÓN ESCOLAR Y LA PRÁCTICA DEL PÁJARO CUCÚ

Rocío Noralí Davrieux

EL SECRETO DE SU PEINADO

Iris Luz Ortellao

COMENTARIO MESA 1 (TURNO MAÑANA)

Natalia Anahí Víctor

LA ESCENA PEDAGÓGICA COMO DISPOSITIVO QUE PERMITE TRABAJAR CON LO RECHAZADO Y ELABORAR LO PULSIONAL

Mosquera Marina y Lorenzo Marta

**LA PRÁCTICA ENTRE VARIOS, UNA ALTERNATIVA POSIBLE
PARA HACER LUGAR EN LO COLECTIVO**

Graciela Pellegrini

**DEL ESCRACHE EN REDES SOCIALES A EFECTOS DE COMUNIDAD
EN EL VÍNCULO FAMILIA-ESCUELA**

Cranco, Mariano Oscar

“ESTAR” Y “SER” EN LA ESCUELA

Andrea F Rossi

COMENTARIO MESA 2 (TURNO MAÑANA)

Lic. Laura Vassena Zavalla

**UNA POSIBILIDAD DE LECTURA COMPROMETIDA (COMPENSIVA)
EN EL NIVEL SUPERIOR**

Esp. Prof. Griselda Vela

HACER RADIO EN LOS BORDES

Y... UNA ESTRELLA DE TRAP

Betina Ruscelli

CONTRIBUCIONES DEL PSICOANÁLISIS AL CAMPO DE LA EDUCACIÓN

Lic. Malbergier, Susana

**UNA RADIO, MUCHOS CUENTOS Y UN MARCO DESDE EL CUAL LEER:
LA INCLUSIÓN POR SUS EFECTOS**

Rebeca Silberman

**UN LUGAR POSIBLE PARA EL PRACTICANTE DE PSICOANÁLISIS
EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA**

Mg. Natalia Fernández Estevez

EL ZOQUETE SALVADO

Lic. Carina Schneider

HABILITAR PARA HABITAR

María Angélica Baffico

COMENTARIO MESA 4 (TURNO MAÑANA)

Georgina Carbellini

**CUANDO LO EXTRANJERO HABITA UN CUERPO
CONSTRUYENDO RECORRIDOS POSIBLES PARA DAR LUGAR AL NIÑO/ALUMNO**

Lic. Sabrina Denza y Lic. Soledad Anchaño

INCLUSIÓN ESCOLAR: LO INÉDITO COMO OPORTUNIDAD

Sabrina Gibaudant

UN RATITO MÁS

Romina Andrea Babino

COMENTARIO MESA 5 (TURNO MAÑANA)

Lorena García Figueiras

**APOSTAR AL SUJETO EN EDUCACIÓN: UN MODO DE SUBVERTIR
AL DISCURSO DE LAS NEUROCIENCIAS**

Grisel Celeste De Stefano

DESMONTANDO LOS ABSURDOS: HACIA UN CAMBIO NECESARIO

Lic. Jesica Romina Puglisi

**CONFIGURACIONES DE APOYO EN LA NEURODIVERSIDAD,
UN PASO A LA INCLUSIÓN**

Mg. Esp. Viviana Inés Canulli

COMENTARIO MESA 6 (TURNO MAÑANA)

Daniela Danelinck

**INVENCION DE ESPACIOS DE INCLUSIÓN COMO EFECTO DEL TRABAJO
ENTRE EQUIPOS**

*Dinorah Otero - Andrea Serebrinsky - Julieta Mazotta - Jose Rafael Velazquez - Maria Cecilia Basterech -
Liliana Caris - Sandra Romego - Alejandra Patricia Barrionuevo*

**IMPLICANCIAS DEL EQUIPO DE ORIENTACIÓN ESCOLAR EN LA CONSTRUCCIÓN
DE LA AUTORIDAD PEDAGÓGICA DOCENTE COMO CAMINO A LA EDUCACIÓN
INCLUSIVA**

*Psp. Aguirre Ma. de los Ángeles - Prof. Caglieri Ma. Fernanda - Ps. Carlen, Aneley - Psp. Díaz, Magali -
Ps. Fracchiola, Ana - Psp. Rodríguez Pardina*

CONSTRUIR UNA ESCENA POSIBLE

EL PODER DE LA INCLUSIÓN, EFECTOS DE LA COMPLEMENTARIEDAD

Lic. Mercedes Andrea Malosetti

COMENTARIO MESA 7 (TURNO MAÑANA)

“NO HAY TIEMPO: ¿LO INVENTAMOS?”

Belén Soligo

LOS EFECTOS DE LA INCLUSIÓN EN NIVEL SUPERIOR

Catrambone, Rosa y Ledwith, Andrea

HACIENDO LUGAR A LA CONSTRUCCIÓN DE LO COLECTIVO INSTITUCIONAL

Lic. Mariana Damonte y Lic. Ana Di Massimo

EL ÁMBITO ESCOLAR EN ESTOS TIEMPOS QUE CORREN

Gabriela E. Infuso

COMENTARIOS MESA 1 (TURNO TARDE)

Mailin Coria

EFFECTOS DE ESCRITURA

Anastasio, Mariana y Cabral, Adriana

**TRABAJO CON LAS FAMILIAS PARA INICIAR EL PROCESO DE INCLUSIÓN DE NIÑOS
DESESCOLARIZADOS CON DIAGNÓSTICO DE ENCEFALOPATÍA CRÓNICA NO
EVOLUTIVA (ECNE)**

Lic. García Blaya, Laura

LOS “SIENDO DE LA INCLUSIÓN”: DE IMPERTINENCIAS Y OPORTUNIDADES

María de las Mercedes Pagliano

COMETARIO MESA 2 (TURNO TARDE)

Mariano Feldman

LA INCLUSIÓN ESCOLAR EN TENSIÓN

Gomez Carolina - Pohorylow Brenda - Reggio Laura - Sinelli Estefania

NO HAY UN ÚNICO MODO...

Lorena Garcia Figueiras

INVENCIONES DE TRABAJO INTERDISCIPLINARIO QUE SOSTIENEN EN COMUNIDAD A TODAS LAS INFANCIAS

Lic. María José Croce y Mg. Mariela Guzmán

EL TRABAJO GRUPAL EN LAS AULAS

Rafael del Campo - Florencia Esmoris - Karina Pietramala

COMENTARIO MESA 3 (TURNO TARDE)

Gabriela Paglia

COLABORACIÓN Y REFLEXIÓN DOCENTE: MATEMÁTICAS Y JUEGO

Margarita Bruno y Mariana Gizirian

CONDICIONES INSTITUCIONALES QUE PROPICIAN LA INCLUSIÓN ¿QUÉ HACEMOS CON LOS BOLLITOS?

Merdjan, Carolina y Reboledo, Gabriela

INGLÉS INCLUSIVO, ¿ES POSIBLE?

Gabriela Soledad Vidal

CONDICIONES INSTITUCIONALES QUE PROPICIAN LA INCLUSIÓN

Lic. Gabriela Malcervelli

CUANDO LOS CONTENIDOS HACEN RESONAR OTRA COSA QUE EL SENTIDO HABITUAL A PARTIR DE LAS RESONANCIAS DE LA LENGUA

Ana Yahdjian

LA INCLUSIÓN ESCOLAR... ¿EXISTE?

Lic. Vanesa Elizondo

UNA APUESTA A LA INCLUSIÓN ESCOLAR EN EL MARCO DE LA MODALIDAD ESPECIAL

Mariel Andrea Poncet y María Gabriela Faelis

EL MOMENTO DE LA ESCRITURA. OTRO TIEMPO

Natalia Martinez Liss

EL OFICIO IMPOSIBLE DE HIPERVIGILAR LAS EMOCIONES

Prof. Lic. Agustina Solari

**LA ESI Y LA INCLUSIÓN EDUCATIVA
EL ESCENARIO EN ESCUELAS PRIVADAS CATÓLICAS**

Prof. Mg. Adrián Gonzalo Carballo

**LA IMPLOSIÓN Y LOS EFECTOS EN LOS COLECTIVOS DOCENTES
CUERPOS QUE RESISTEN**

Claudia Novillo

**UNA APUESTA AL TRABAJO INTERDISCIPLINARIO.
¿A QUIÉN INCLUÍMOS: ¿SUJETOS DESEANTES O MUÑECOS DE HIELO?**

Lic. Daniela Pesce

COMENTARIO MESA 6 (TURNO TARDE)

Rodrigo Leonardo Viñas

NO-MÁS-UPA

Natalia Araujo

**LA INCLUSIÓN DE LOS NIÑOS CON TEA EN EL NIVEL INICIAL
UN ENFOQUE INTEGRAL Y REFLEXIVO**

María Florencia García

AUTISMO Y EDUCACIÓN

LOS APORTES DEL PSICOANÁLISIS EN LA FORMACIÓN DOCENTE

María Noelia Castillo

AUTISMOS E INCLUSION ESCOLAR

LO QUE QUEDA POR FUERA

Gabriela Molina

COMENTARIO MESA 7 (TURNO TARDE)

Flavia Canale

AGRADECIMIENTOS

Nuestros sinceros agradecimientos a:

Las y los colegas que participaron de las mesas plenarias.

Las y los artistas, y sus familias, que participaron con sus obras de la muestra de arte.

Les colegas que participaron de la presentación del tercer cuaderno de la Diplomatura.

Las y los colegas de otros países que nos hicieron llegar sus aportes a través de videos.

Al equipo organizador, docentes de la Diplomatura sobre inclusión Escolar con orientación en TES de la Universidad Tres de Febrero.

Al Comité Científico conformado por Gabriel Asprella, Leticia Gonzalez, Pablo Jakovsky, Laura Kiela, Patricia Sadovsky y Perla Zelmanovich.

Y un agradecimiento especial a las autoridades del Instituto Superior del Profesorado Joaquín V. Gonzalez, particularmente a Mariana Rosetti, que nos permitieron que el mismo sea la sede para el desarrollo de la segunda jornada de Congreso.

PRESENTACIÓN

Este III Congreso Internacional sobre Inclusión Escolar se llevó a cabo los días 4 y 5 de octubre de 2024. El Congreso, tal como ocurrió con los anteriores, estuvo organizado por la Diplomatura en Inclusión Escolar con orientación en T.E.S. de la Universidad de Tres de Febrero. El viernes 4 se realizó en Muntref, Museo de la Inmigración en Av. Antártida Argentina S/N. El sábado 5 tuvo sede en el Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González” en Ayacucho 632, ambos en Ciudad Autónoma Buenos Aires.

En esta oportunidad el título propuesto fue “Efectos de Inclusión”, en ambos sentidos: la inclusión como efecto y los efectos de la inclusión. Se parte de la hipótesis de que la inclusión se verifica por sus efectos. Desde esta perspectiva, solo se puede afirmar que “ha habido inclusión” desde un tiempo posterior y a partir de una lectura de los efectos producidos.

Se pretende desprender la inclusión de corrientes deterministas y de discursos prescriptivos, referencias normativas o de posiciones morales. El abordaje de la inclusión por sus efectos, la liga a la posición del profesional que contemple la dimensión de imposibilidad y la deja supeditada a la lógica bajo la cual se interviene. Como en toda profesión imposible, en Educación no existe una relación causal entre las acciones y sus efectos. Muy por el contrario, suelen manifestarse divorciados de lo esperado y aún de lo buscado. Tal es así, que a veces ni siquiera se reconocen como tales, es decir, como efectos de las propias prácticas. Sin embargo, bajo ciertas coordenadas de lectura, se puede reponer ese lazo que conecta las acciones realizadas con sus efectos.

Si en el Primer Congreso de 2019 Aportes para un campo en construcción, la propuesta fue eminentemente epistémica, bajo el supuesto de la necesidad de formalización de la inclusión escolar como un campo de conocimientos específico. Y en el Segundo Congreso de 2022, No todo es inclusión, se convocó a la presentación de experiencias de inclusión llevadas a cabo por las instituciones, con la expectativa de que se abrieran espacios de conversaciones entre perspectivas disciplinares. En este Tercer Congreso Efectos de inclusión se convocó a la presentación de prácticas escolares y proyectos institucionales concebidos para la inclusión desde la perspectiva de sus efectos, que como ya se sabe, no siempre resultan según lo pensado. También estas situaciones permiten una extracción de saber y son bienvenidas.

Este tercer Congreso 2024 contó con distintos espacios y modos de participación: una muestra de arte, proyección de videos internacionales, presentación de la tercera publicación de la diplomatura, conferencia magistral de apertura, mesas plenarios y mesas simultáneas de presentación de trabajos. En cada uno de los espacios se abrió el diálogo, se compartieron experiencias con generosidad y compromiso, cuyo saldo es una producción de conocimiento que queda plasmada en estas actas.

EJES TEMÁTICOS

Se propusieron 2 ejes temáticos que contemplan de manera prioritaria dos dimensiones de lectura de los efectos de las prácticas denominadas inclusivas: lo pedagógico y lo colectivo. Estas dimensiones son dos zonas de un mismo territorio, en el cual se traza una divisoria arbitraria, a los fines de poder formalizar y compartir experiencias.

LO PEDAGÓGICO	LO COLECTIVO
<ul style="list-style-type: none"> · La enseñanza como elemento de la operación de inclusión escolar · La heterogeneidad en las propuestas de enseñanza · La orientación por la escena de enseñanza y las diversas formas de aprender · La lectura de los efectos de otros modos de aprender · Los aprendizajes como elemento privilegiado para la construcción del vínculo educativo · Los bienes culturales y los contextos de aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> · Condiciones para habitar las aulas · La inclusión en la escena colectiva · La participación de los/as estudiantes en los asuntos del aula · Agrupamientos inclusivos · Tensión entre lo colectivo y lo singular · Demandas individuales en proyectos colectivos · Estilos institucionales que propician la inclusión en la escena de enseñanza colectiva · Efectos de comunidad en la institución escolar

Eje Uno: Lo Pedagógico

En el ámbito educativo, los aprendizajes son lo común. Entonces, resulta necesario situar no sólo los procesos de enseñanza y aprendizaje como el medio y la herramienta de la operación de inclusión, sino también ubicar su dimensión colectiva.

El encuentro con estudiantes bajo proyecto de inclusión ha puesto en jaque las prácticas habituales de enseñanza, y demanda al sistema educativo y a sus instituciones la tarea de revisar sentidos instalados sobre las maneras en las que se llevan a cabo esas prácticas, desafiándolos a construir nuevas propuestas pedagógicas que contemplan no sólo otros modos de aprender, sino también modos de aprender que estén en plena construcción.

En este sentido, se corre el foco del debate centrado en los recursos con los que cuentan y los apoyos que necesitan los y las estudiantes a partir de una propuesta pedagógica única, a la mirada puesta en las condiciones de la institución escolar y en la posición del educador en tanto les incumbe la preocupación por cómo enseñar de manera diversa a grupos heterogéneos de estudiantes.

La psicoanalista Vilma Coccoz^[1] aporta su lectura de la inclusión en lo atinente al universo autista: “El pensamiento cuadriculado, cuyo fin es proveernos el sentido para

[1] Coccoz, V. (2018). Por una verdadera inclusión. En Foro sobre autismo, ¿Insumisos de la educación? Barcelona, II Escuela Lacaniana de Psicoanálisis.

interpretar el mundo tropieza con un imposible, esto es, el funcionamiento autista, una posición no cartesiana.

Para incluirles verdaderamente hace falta algo más que una declaración de intenciones; es preciso hacer un lugar a lo que rompe la cuadrícula de aquello que denominan pensamiento racional. Hace falta otra manera de enseñar, hace falta otra manera de pensar” (Vilma Coccoz, 2018, p.135).

En este eje se espera instalar el debate sobre estas otras formas de pensar y de enseñar a partir de la lectura de los efectos de inclusión a los aprendizajes, que invita a revisar las propuestas pedagógicas, los contenidos, los aspectos curriculares, los modos de evaluar y la construcción de contextos que enseñen, entre otros recortes y ampliaciones de la temática.

Eje Dos: Lo Colectivo

En anteriores congresos se ubicó la función de la escuela en producir y garantizar el ámbito de lo común. En esta tarea institucional se manifiesta el proyecto colectivo del sistema educativo.

Si bien el ideal de la comunidad escolar ha sido una impronta de origen del campo de la educación, en nuestra época no es tan explícita su existencia.

Asimismo, las políticas de inclusión reeditan el debate sobre las lógicas de constitución de los colectivos escolares y el tratamiento de las diferencias.

Estas condiciones ponen en evidencia que lo colectivo es precisamente producto de una operación contingente.

En su libro *Lo colectivo* el psicoanalista Jean Oury^[2] (1986, p. 140) reafirma que el problema del colectivo es que no hay un garante. Es decir, es una función de la escuela producir lo colectivo cada vez. Y para ello, se requiere de una invención constante que es posible verificar por sus efectos, dado que no hay garantías de que se produzca.

Efectos de inclusión en el eje colectivo se leen en la producción de sentidos compartidos, en la participación de todos/as los/as presentes en lo que acontece en la escena educativa, en la construcción de vínculos educativos con centro en la enseñanza -entre educadores, entre educadores y estudiantes, entre estudiantes, entre escuelas y familias, y en el reposicionamiento de la autoridad docente en la escuela, entre otras dimensiones que caracterizan la complejidad de la temática.

[2] Oury, Jean (1986) *Lo Colectivo*. El seminario de Saint-Anne. Pensódromo 21. 2017. Xoroi Edicions. p.140

MUESTRA DE ARTE DE ARTISTAS AUTISTAS

Presentación a cargo de Lorena García Figueiras:

Exhibición:

- Formas de ver el mundo
- Mirar en singular
- Dispare

Exhibir, mostrar, lo que otros ven desde su posición en el mundo es el modo que encontramos de ofrecer un lugar, que esperamos sea un buen lugar, para la producción artística heterogénea de ... artistas que consintieron a participar, reuniendo setenta obras que componen la atmósfera cultural con la que se tiñe el congreso.

Estas producciones individuales, en tanto se agrupan y se exhiben en un espacio público como el museo adquiere un valor distinto, el que les es otorgado por ese efecto que pueden producir en el encuentro con la mirada del espectador.

Las expresiones artísticas pueden funcionar como un facilitador que nos permita adentrarnos a distintas maneras de percibir el mundo. La posibilidad de contemplar otras miradas nos acerca a producir efectos de inclusión, de comunidad.

Que esta exhibición se realice en el Museo de la inmigración nos conduce a pensar en lo extranjero, en esa extrañeza que produce el encuentro con "lo otro". Acercarnos a "lo otro", al contemplar cada obra, es una vía de acceso privilegiada para conocerlo y hacerle lugar.

Recorrerla nos invita a detenernos en el particular interés por objetos y paisajes recreados hasta en sus más minuciosos detalles. Encontrarnos con la soledad que portan los objetos. Reconocer el sufrimiento detrás de un velo de colores brillantes que lo vuelve soportable. Dejarnos guiar por mapas que trazan un espacio donde transitar con la mirada nuestro mundo desde ojos ajenos.

OBRAS

Ignacio Basílico

Serie Mapas de Buenos Aires



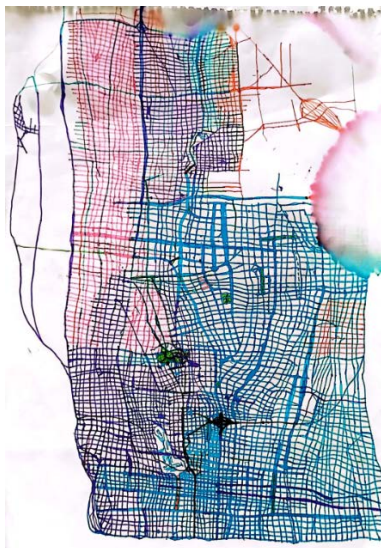
Mapa de Buenos Aires 1

Pintura sobre papel
31 x 39.5 cm



Mapa de Buenos Aires 2

Pintura sobre papel
35 x 50 cm



Mapa de Buenos Aires 3
Pintura sobre papel
35 x 50 cm



Mapa de Buenos Aires 4
Pintura sobre papel
21 x 29.7 cm (A4)

Joaquín Chedufau



Día Blanco

2023

Escultura (Porcelana fría, alambre)

55 x 40 x 58 cm



Goce Estético

2022

Escultura (Tronco de árbol, alambre,
clavos, minileca y maceta)

34 x 29 x 42 cm

Manuel Nieto @by.manu2000
Serie Cabezas Cubistas



Romualdo el Marrón
2022
Marcador sobre papel



Carlos está Verde
2022
Marcador sobre papel



Amarillo Tex
2022
Marcador sobre papel



José Carioca
2022
Marcador sobre papel

Juan Peña @juaniart



Recaída
Acrílico sobre bastidor
50 × 70 cm



El consuelo está en el fondo
Acrílico sobre bastidor
50 × 40 cm



Sanando heridas pasadas
Acrílico sobre bastidor
30 × 40 cm

Gael Caballero



Lobo Marino

Tinta sobre papel montado en MDF
30 x 40 cm



Memoria alucinante

Tintas en cartulina
50 x 70 cm

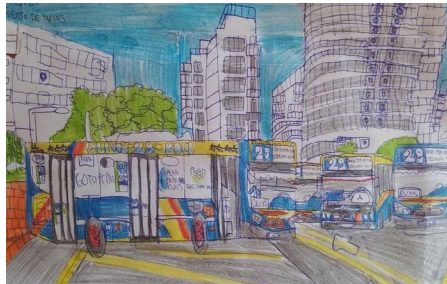
Máximo Andreiv



Pájaros 2

Soporte rígido
80 x 80 cm

Federico Pasin



Terminal de colectivo Línea 29. Puerto de Olivos

Dibujo en lápiz, birome y lápices policromos
sobre papel en marco de paspartú sin vidrio
25 x 35 cm



Tío Jorge y Tío Rolando

Arcilla pintada con pintura acrílica
3 cm x 10cm



Máscaras

Cartapasta (papel de diario y cola vinílica sobre molde de yeso)
15 cm x 20 cm cada máscara
60 cm x 90 cm obra completa (12 máscaras)

Maribel Allende



S/T
Pintura collage en lienzo
sobre bastidor
50 x 70 cm

Victoria Romero



S/T
Fibra, biomes y recorte de revista,
enmarcado entre vidrios
32 x 23 cm

Manuel Viteri



Tiburón

2022

Técnica mixta, enmarcado entre vidrios

35 x 25 cm



Autorretrato

2018

Técnica mixta

50 x 35 cm

Alex Loyola



La cleo
Acuarela
47 x 32 cm



La mirada atrapante
Acuarela y fibras
47 x 32 cm

PRESENTACIÓN DEL TERCER CUADERNO DE LA DIPLOMATURA: “LA PRUDENCIA COMO BRÚJULA”

Los invitados, Javier Castagnola y María Emilia Chuit compartieron su lectura del cuaderno de la diplomatura que presentamos en ocasión del Congreso: “La prudencia como brújula”.

El mismo está compilado por Laura Kiel y prologado por Norma Filidoro.

La coordinación de esta presentación estuvo a cargo de Fabiana Demarco.

El cuaderno es el resultado de dos años de trabajo colectivo alrededor de un significativo propuesto por Laura Kiel: la ética de la prudencia. Consta de diez textos escritos por docentes de la diplomatura y una exalumna, egresada de la misma.

Las lecturas propuestas en esta presentación abrieron caminos para transitar las páginas del cuaderno, iluminando detalles capaces de marcar rumbos, como los mojones de un camino que se va haciendo al andar.

Breve CV de los presentadores:

Javier Castagnola: director general ejecutivo de la Red Lasalle Argentina-Paraguay. Maestro de grado. Profesor universitario en Ciencias de la Educación. Asesor de varias redes de educación. Conferencista. Autor de varios libros y artículos sobre temas educativos.

María Emilia Chuit: Licenciada en psicopedagogía y docente. Supervisora de equipos de psicopedagogía de hospitales del GCBA: Álvarez, CESAC 13, CESAC 15, entre otros. Directora y fundadora del portal Por Psicopedagogía.

PROYECCIÓN DE VIDEOS DE REFERENTES INTERNACIONALES

Presentación: *Flavia Canale*

Buenas tardes

Vamos a dar comienzo a la sección “Referentes internacionales”.

Quisiera comenzar esta presentación haciendo alusión a algo que es necesario comentar a nuestro parecer.

Este es nuestro III Congreso Internacional sobre Inclusión escolar, lamentablemente la situación de las Universidades Públicas por todos sabidas, no nos han permitido traer en esta oportunidad a alguien de afuera. Solventar gastos, destinar recursos para invertir en lo que implica la participación de alguien del exterior de manera presencial es algo imposible cuando lo que hoy está en juego es el logro de cierta garantía de los recursos necesarios para su funcionamiento más elemental y básico. Y es por eso que llenamos no una plaza, sino dos... y serán, 3, 4, las que hagan falta... porque las vamos a defender.

¡Cuando decimos por una Universidad Pública, gratuita y de Calidad lo decimos de verdad!

Es por eso que este segmento tiene referentes valiosísimos, que nos han brindado aportes muy ricos, con un grado de generosidad conmovedor. Ha sido muy grato para nosotras 3, quienes formamos parte de esta comisión de trabajo (Dani y Belu) encontrarnos con personas tan amables, que, a pesar de estar cargadas de ocupaciones y responsabilidades, nos dijeron que si, y se pusieron a trabajar en serio, con un nivel de compromiso y dedicación que emociona. Les agradecemos enormemente!!

Se trata de 8 invitados: Vilma Coccoz, Marta Berenguer, Erick Gonzalez, Susana Brignoni, Segundo Moyano, Constanza Michelson, Aldo Ocampo Gonzalez y Rinaldo Voltolini.

Todos /todas provenientes del campo del Psicoanálisis y del campo de la Educación.

Les comento la parte técnica del asunto:

Esto que verán a continuación es un compilado de recortes seleccionados muy precisamente de cada presentación de cada invitado. La exposición completa la van a encontrar en el canal de youtube de la diplomatura al que pueden acceder con el escaneo de este QR.

No dejen de verlos porque sólo estarán publicados por dos semanas nada más. ¡Así que les recomendamos que no se los pierdan!

Bueno, sin más que decir, ¡los y las invitamos a que disfruten de este momento!

Ocho referentes teóricos de diferentes países enviaron un video respondiendo a la pregunta: ¿Qué noción puede aportarnos para pensar los efectos de inclusión?

Participaron: Vilma Coccoz - Marta Berenguer - Constanza Michelson - Erick González - Susana Brignoni - Rinaldo Voltolini - Aldo Ocampo Gonzalez - Segundo Moyano Mangas.

CONFERENCIA MAGISTRAL DE LAURA KIEL “LA ÉTICA DE LA PRUDENCIA”

Presentación: *Mailin Coria*

Buenas tardes,

Muchas gracias a todas y todos por estar acá compartiendo este acontecimiento que para nuestro colectivo es muy importante. Estamos muy felices de volver a reencontrarnos en este tercer congreso, en este museo tan hermoso tan movilizante, que implica acercarnos a una otredad. Pero sobre todo en la universidad pública. En la universidad que a muchas de nosotras y nosotros nos alojó, nos posicionó de modos distintos y nos transformó para siempre y nos da la posibilidad hoy de reunirnos con un montón de personas de otros lugares, de otras pertenencias institucionales y epistémicas.

Este año también está signado por un desfinanciamiento feroz y cruel a la educación, a la cultura, al acceso a los bienes culturales, a la salud y es por eso que creemos que el estar acá es sostener una posición política, ética, con lógicas de construcción colectiva, para pensar con otros y otras.

En el congreso pasado Fabiana Demarco planteó algunas coordenadas sobre las condiciones de lo que implica armar nuestros congresos, digo nuestros, porque son nuestros congresos que tienen un modo y rasgos muy propios que va desde el armado de la muestra de artistas, las invitaciones para que estén acá, las personas que queremos que estén, nuestras personas queridas, el armado de las mesas de presentación de trabajos libres, la convocatoria a los invitados, los comentaristas, en fin un montón de detalles. En estos actos pequeños, pero no tanto dan cuenta de nuestra orientación y nuestro modo de trabajo, es siempre un armado artesanal, un trabajo hormiga, chiquitito, de las y los 17 docentes que formamos parte de este colectivo junto con Fabiana y Laura. Dos mujeres muy generosas que tienen una gran capacidad de armar colectivos de trabajo, en los cuales cada uno de los que formamos parte entramos con lo que tenemos, con los que somos y nos alojan, modos muy amorosos. Me da mucho orgullo pertenecer a este colectivo de este trabajo, que sienta posición que no nos da lo mismo cualquier cosa ni cualquier modo.

Ahora bien, me gustaría hacer un breve recorrido sobre lo que fueron estos cinco años de congreso a congreso el primer congreso, en 2017 se llamó aportes para un campo en construcción el segundo no todo es inclusión y este tercero, efectos de inclusión.

El primer congreso el tema que eligió Laura para compartir con nosotros, fue por una inclusión anormal, le siguió una inclusión no toda y hoy y ahora es el tiempo de la ética de la prudencia. Noción que viene trabajando que viene rodeando hace más de 15 años.

Laura Kiel, es coordinadora de la Diplomatura en Inclusión Escolar de la Untref desde el año 2015. Para presentarla hoy elijo recortar un rasgo de lo que es Laura para mí, pero también para muchos y muchas de los que estamos acá escuchándola. Laura es

mi maestra es nuestra maestra es una gran maestra que no solo lo transmite teorías y pasión por lo que hace sino también contagia y potencia.

Laura tiene la gran capacidad de transmitir y acercar con claridad y amorosidad conceptos complejos, muy complejos sin perder la rigurosidad teórica de esas de esas nociones, su transmisión es siempre una apuesta al lazo con otros y otras.

En estos tiempos que corren, como dice Daniela Danelinck, Laura instauro la posibilidad de otro tiempo, un tiempo otro, un entre-tiempo que permite abrir, de hacernos preguntas, de sostenerlas y cuidarlas de las respuestas fáciles.

Al modo de los trabajadores ancestrales de la tierra y de la cocina nos propone el ir por el menos, el dejar que las cosas sucedan sin por ello descuidarlas: preparar la tierra, airearla sembrar las semillas, regarlas no mucho ni poco, podar cuando sea necesario, con paciencia y cuidado para que los nuevos brotes emerjan con fuerza y potencia.

Es una ética del tiempo, de un tiempo no apurado, una ética del cuidado que pone tope al intervencionismo feroz de esta época, una ética del respeto por los recursos y posibilidades de cada uno, de la confianza, del cuidado, del límite, de la espera, una ética de la prudencia.

UNA ÉTICA DE LA PRUDENCIA

Laura Kiel

El año próximo van a cumplirse diez años desde que elegimos esta diplomatura y esta Universidad para asentarnos y consolidarnos como equipo con al menos tres intenciones:

1. aportar a la consolidación de un campo epistémico para la inclusión;
2. acercar y poner a disposición ciertas herramientas del psicoanálisis lacaniano que consideramos fundamentales: el respeto por los sujetos, el resguardo de la dimensión de imposibilidad, el lazo como orientación, la potencia de los colectivos en la escena educativa y por supuesto, el valor de los contenidos culturales en la instalación del vínculo educativo;
3. consolidar una propuesta de formación que invita a hacer un trabajo sobre la propia posición.

Así arrancamos con nuestra “caja de herramientas” que fuimos construyendo en el tiempo y de manera colectiva. Dentro de esa caja estaba la prudencia. Lo nombré en ese momento como “una ética de la prudencia”. Proponía que fuera la prudencia aquello que oriente las intervenciones y las expectativas de los adultos en un intento por poner un tope al empuje feroz a la normalidad que se ejercía y se ejerce sobre las infancias. Simplemente les sugería lo que Freud nos enseñó: no apuntar al síntoma sino ir de soslayo, no buscar resultados, sino efectos que se darán por añadidura, no impacientarse para actuar, ser respetuosos de los recursos y posibilidades de cada uno. Pero no fue un término que surgiera de elaboraciones conceptuales sino de una preocupación, mejor dicho, de dos preocupaciones.

El equipo docente viene reclamándome que escriba sobre el tema hace años. Aquí estamos. Finalmente, para este congreso decidimos encarar esta noción. Como equipo dimos vueltas alrededor de la temática todo el año pasado, cada uno buscó sus nociones, sus puertas de entradas. La prudencia es desde donde cada uno escribió para el cuaderno “La prudencia como brújula”. Por mi parte, hace más de un año que vengo preparando esta charla sobre la prudencia. Pero los que me conocen saben que la terminé ayer a última hora. Recorrí a referencias de la filosofía, la teología, la pedagogía social y por supuesto, del campo del psicoanálisis. Espero poder mostrar que hoy más que en ese momento resulta pertinente plantear la prudencia como brújula.

Sobre las dos preocupaciones que me llevaron a hablar de prudencia en su momento

La primera y la que atraviesa toda mi vida profesional es la preocupación por las infancias. Son épocas hostiles para las infancias. Sé que comparten conmigo esa preocupación porque los ven en las aulas, los reciben en los consultorios, conviven con ellos en sus casas. Sin embargo, hoy no voy a hablar de los niños, no quiero poner la lupa sobre ellos.

Les propongo que hoy no hablemos de ellos sino de nosotros y de las condiciones que, como sociedad, como escuelas, les ofrecemos para incluirse y formar parte. Esta preocupación no es nueva y tampoco es solo nuestra. Ya en los años 70, hace 50 años, Maud Mannoni –una psicoanalista de niños– nos advertía sobre los riesgos que acechaban a las infancias en esa época. En ese momento escribió un texto que hoy quiero compartir con ustedes ya que sigue siendo terriblemente actual. Mannoni lo nombró “La infancia administrada”. Pero luego otros autores hablaron de infancia medicalizada, infancia patologizada, infancia bajo control. También escribí un artículo en el año 2014 que se llamaba Infancia intervenida. Todos intentos de mostrar el lugar de las infancias en los aparatos de gestión actuales y la función del sistema educativo como un engranaje de esa maquinaria. Maud Mannoni nos hace un señalamiento que para mí es central: “mientras tengamos necesidad de una clase de niños vamos a estar en problemas”. (p.247) Y estamos en problemas. El verdadero problema es que las escuelas para sostener su normal funcionamiento necesitan niños con determinadas características; niños que ingresen a las aulas con ciertos recursos simbólicos ya adquiridos para sostener las exigencias del cotidiano escolar. Esa brecha entre las subjetividades actuales y los niños que las escuelas necesitan se fue ampliando en las últimas décadas. La pregunta es qué estamos haciendo con esa brecha. Necesitamos reconocer esos mecanismos bajo los cuales creamos infancia enferma. No nos llega, no son, no están, se crean. Volvamos a Maud Mannoni. Ella nos dice: “que por haber querido administrar la infancia y la salud, hemos creado la infancia enferma”. (op.cit. p 248) Y seguimos ahí: la mayoría de las preocupaciones tienen que ver con decisiones administrativas. Si se necesita un diagnóstico para contar con un acompañante, si el psiquiatra indica escolaridad, si necesita un proyecto de inclusión para plantear flexibilidad horaria, si probamos con medicación, y en cada uno de esos si... se va creando la infancia enferma gracias al avance de la medicalización[3]. Las cuestiones de las infancias se volvieron problemas médicos. Todo lo que les pasa a los niños se explica por algún trastorno que solo se justifica a los fines de la administración. Mannoni nos pide que nos demos tiempo para plantear los problemas antes de intentar remedios precipitados que muy a menudo no logran más que constituirse en testimonio de la magnitud de nuestra impotencia. Les pido que nos detengamos a pensar en esos *remedios precipitados* que nos acercan a las escuelas y a los consultorios, siempre como si fueran la última novedad probada con éxito en otras partes del mundo, acompañados de datos estadísticos que surgen de pruebas costeadas por laboratorios u organismos internacionales. Son discursos que se instalan como si trajeran la solución a todos los males: rápidos, sencillos, efectivos, sin esfuerzos; coaching, educación emocional, educación financiera, educación positiva, gerenciamientos varios, neurociencias, últimos métodos didácticos con procedimientos universales, técnicas de evaluaciones, protocolos de medición, pruebas estandarizadas. Ustedes mejor que yo pueden hacer el listado de los remedios precipitados que ingresaron a las escuelas y se expandieron transformando los escenarios escolares; en muchos casos se tratan de técnicas específicas del ámbito de la salud o de los consultorios. El uso de los pictogramas para resolver los problemas de

[3] *Medicalización describe un proceso mediante el cual los problemas no médicos se definen y tratan como problemas médicos, generalmente en términos de enfermedades o trastornos.*

comunicación, los protectores auditivos si les molesta el sonido, las bandas elásticas para los que necesitan moverse, los juguetitos para la ansiedad, mordillos para estimulación oral, objetos anti-stress. También tienen las pantallas, o el yoga o la respiración o el tapping o.... Ya nombré la medicación, pero necesito volver a incluirla en este listado. Discursos seductores que prometen resultados efectivos y procedimientos sencillos. No se trata de analizar una por una estas propuestas ya que todas comparten la misma lógica. Se presentan como métodos universales con técnicas de eficacia probadas, válidas para todos, verdades que se instalan sin margen de duda de nuestra parte. Si algo falla, quedará del lado de los sujetos. No nos olvidemos que estos discursos prosperan a costa de nuestra impotencia. La impotencia es el saldo que nos queda por que estamos pretendiendo administrar las infancias bajo lógicas que les son hostiles.

Dije que partía de dos preocupaciones. La otra preocupación va de la mano de estos discursos actuales que nos llevan a actuar de maneras voluntaristas, bajo practicas intervencionistas en los ámbitos escolares. Estas “soluciones” universales que se van ofreciendo sin punto de basta, rápidamente se vuelven en problemas en sí mismos. A cada problema una solución. Y cada solución se transforma en un nuevo problema. Esta lógica nos deja a todos los que intervenimos en educación tironeados por la necesidad de obtener resultados, de que las cosas funcionen. Sin embargo, las voces que se escuchaban y se siguen escuchando son siempre las mismas: *no alcanzan los recursos, necesitamos más recursos, estamos solos, vienen y se van, no nos resuelven, etc.* Formulaciones de la impotencia que atan a docentes y alumnos, que atan a docentes y profesionales, que atan a acompañantes y acompañados. Pero también, trampas de las demandas, las que dirigimos a los otros, las que recibimos, las que atajamos, las que tratamos de responder y las que formulamos, a veces de maneras inentendibles para quienes las reciben. *“Necesito que pueda quedarse sentado porque si no no puedo dar clase”*. *“Decime cómo hago para dejarlo salir si tengo al resto del grupo y no puedo salir atrás de él”*. Las demandas dirigidas siempre al otro, a los terapeutas o a los equipos técnicos: *“logra que pueda....hace que cambie....decime cómo hago, sácalo del aula para que yo pueda dar clase”*....Y así podríamos seguir con la infinidad de frases que dan cuenta de las encerronas en las que estamos metidos. Fue precisamente frente a esa maraña de demandas y empujes a intervenir que surgió la propuesta de una ética de la prudencia, como una advertencia a los profesionales provenientes del mundo “psi”. Hoy no les estoy hablando solo a los miembros de los equipos técnicos ni a los equipos de orientación. Hoy quiero hablarles especialmente a las y los docentes, a los adultos que habitan las escuelas, que reciben a los niños en las aulas. Fue con ellos y ellas, escuchándolos en las aulas de la diplomatura que me fui dando cuenta de una torsión en los modos de enunciar y en las formulaciones de las demandas. Últimamente nos encontramos con una pregunta que insiste. ¿Qué tiene? Pregunta que queda desprendida del lazo al otro y que nos interpela en la necesidad de encontrar nuevas respuestas. Este cuatrimestre estaba intentando transmitir la preocupación por las derivaciones prematuras a salud mental, tratando de mostrar los estragos que produce, la cantidad de niños diagnosticados, la necesidad de los CUD (Certificados Únicos de Discapacidad) para los fines de la administración, el uso irresponsable de las drogas sin fines curativos y una docente comprometida y formada me dijo que ella se quedaba tranquila si le confirmaban que ese chico “algo

tiene”. Y otra docente me dijo algo similar: que ella no sabe qué hacer con lo que ve, que cuando se da cuenta que algo le pasa a un chico, enseguida pide que hagan una consulta y que la alivia si le confirman con un diagnóstico que no estaba equivocada. Aquí me encuentro, buscando nuevos argumentos para responderles a estas docentes. Entiendo perfectamente que la preocupación nos lleve a apresurarnos a consultar, a precipitarnos en la búsqueda de diagnósticos que quizás tranquilicen, pero ¿cómo mostrar que no aportan saber alguno sobre lo que le pasa a este niño en particular, mucho menos nos enseñan qué necesita ese niño de nosotros? Las respuestas a la pregunta “¿qué tiene?” suelen ser diagnósticos que toman la forma de saberes universales, que no contemplan las particularidades de los sujetos ni de los vínculos. Precisamente, lo que se pierde en esa torsión es el valor de los lazos y la convicción de que uno como docente, como madre, padre, psicoanalista, médico, directivo, como adulto está involucrado y preocupado en lo que le pasa a ese niño o joven. Se pierde el valor de los vínculos que se entraman en miradas, palabras, gestos, tiempos, bienes culturales, juguetes, libros, colores. Si observamos, evaluamos a un niño por fuera del lazo, seguramente vamos a encontrar signos que los discursos actuales transforman en trastornos y enfermedades mentales.

Finalmente llegamos a la prudencia

La prudencia de la que estamos hablando no tiene que ver con ser prudentes, como una cualidad de las personas, no se trata de valores ni de virtudes personales. Por eso, el primer movimiento es despojarla de su dimensión religiosa y de su perspectiva moral. Recuerden que llegamos a la prudencia como una respuesta posible frente a las preocupaciones planteadas. Apelamos a la prudencia en un intento por reponer el margen de responsabilidad en la toma de decisiones y frente a la necesidad de preguntarnos por las intervenciones posibles ya que la prudencia es una virtud asociada a la acción y a la toma de decisiones. Es precisamente ahí donde los discursos actuales nos están poniendo al borde del abismo.

Voy a aprovechar el trabajo fantástico que realizó Benjamin Labatut para mostrarnos las características del discurso de la ciencia. Les recomiendo especialmente sus dos libros: *Un verdor Terrible* y *Maniac*. Este autor cruza la vida de los físicos del siglo XX con los avances de la ciencia que dieron lugar a las bombas atómicas, la IA. *Una novela vertiginosa* sobre los sueños del siglo XX y las pesadillas del siglo XXI.

Leemos en palabras del mayor científico del siglo, John von Neumann, quien nos advierte que, según su perspectiva, “para el progreso no hay cura”.

“Lo que estamos creando ahora es un monstruo cuya influencia va a cambiar la historia. ¡si es que queda algo de historia! Pero es imposible no llevarlo a cabo. No solo por razones militares, también sería una falta de ética, desde el punto de vista científico, no hacer lo que sabemos que es factible, sin importar cuán terribles sean las consecuencias”

No sabían si la bomba atómica iba a destruir el planeta, sin embargo, no dudaron en avanzar. Frente a esta ausencia de responsabilidad subjetiva por las decisiones y por los efectos de esas decisiones, estamos planteando una ética de la prudencia.

Es en esa época que Lacan en el seminario sobre la ética nos recuerda que siempre se trata de ética y no de la moral. La moral está basada en saberes universales, al igual que los discursos actuales que son del orden de lo universal y basados en técnicas probadas “científicamente”. Pero para nosotros, (incluyo en el nosotros a los docentes y a los psicoanalistas) las cuestiones técnicas son siempre cuestiones éticas y esto por una razón muy sencilla: porque trabajamos con sujetos. La categoría de sujeto no puede ser colocada sino en la dimensión ética.

Vamos a la prudencia

Todo empezó con Aristóteles y todo conduce a Aristóteles. No podemos soslayar la referencia obligada a Aristóteles. La Ética a Nicómaco sigue resultando actual cuando de lo que se trata es de tomar las mejores decisiones.

Solo voy a nombrar características de la prudencia en las que todos coinciden:

1. Hablamos de prudencia a la hora de elegir y juzgar entre las mejores formas de actuar en el terreno de lo contingente.
2. “La prudencia se mueve en el dominio de lo contingente, es decir, aquello que puede ser de otra manera.”
3. No hay regla universal de la prudencia, ya que ella opera en cada situación.
4. La prudencia se necesita porque los saberes con los que contamos son acerca de lo particular, sobre este niño, sobre este grupo, sobre esta escuela, saberes que nos incluyen en ese particular.
5. La prudencia procede a dos velocidades: deliberación lenta y decisión rápida.
6. Para los que están familiarizados con los tiempos lógicos, la prudencia requiere de ese tiempo de comprender, este tiempo necesario para conocer en lo particular de esa situación, el tiempo para ubicar detalles, para alimentar un lazo, el tiempo para no precipitarnos en derivaciones ni búsquedas de diagnósticos ni recetas. Pero luego, el momento de la toma de decisiones siempre es un acto, en el sentido que no se desprende de la información que tenemos, es a nombre propio y bajo nuestra responsabilidad.

Cuando estaba enredada en la filosofía entre Santo Tomás y Aristóteles, me topé con un texto de Jaques Alain Miller El nacimiento del campo freudiano.

Miller también se introduce en la prudencia con una referencia a Aristóteles y nos dice: “El prudente es alguien que sabe moverse a nivel de lo particular y de lo contingente. Es en lo particular, en lo contingente que se debe decidir. Se es analista, cada vez, en lo particular” y yo agregó se es docente, cada vez en lo particular. No hay un axioma universal de la prudencia, la

acción humana tiene algo que no se presta a la universalización, y a eso lo llamamos prudencia. Prudencia respecto de los discursos actuales, los que nos van “vendiendo” como novedosos, como científicos, como efectivos, como verdades universales.

El único modo de sostener certezas universales es a costa de la ruptura, del rechazo de los vínculos. Porque en cuanto nos instalamos en un vínculo ya no vale ningún saber con formato científico. Ya no existe un autista, existe este niño que tengo sentado en mi aula.

Lo mejor que nos puede pasar es estar convencidos que lo que le pasa a ese niño nos concierne, como docentes, como analistas, como adultos.

Por eso, les pido que, entre todos, sigamos construyendo los argumentos para compartir con esa maestra, con esa directora, con ese profe que se aferran a remedios precipitados y a discursos de época.

Para cerrar: será la prudencia la que nos lleve a seguir confiando en los lazos que nos sujetan, a desconfiar de remedios enlatados y que valen para todos. Será la prudencia, la que nos lleve a sostener nuestras posiciones sin apelar a resultados infalibles y sabiendo que no contamos con ninguna certeza. Porque sabemos que nuestras prácticas siempre dejan abierta ese margen para la toma de decisiones y para la responsabilidad subjetiva, la propuesta de la diplomatura que cada uno pueda revisar su propia posición.

Y, por eso, también nos alegramos de contar con ustedes en este congreso, para seguir aprendiendo juntos de las experiencias sostenidas en la contingencia y en lo particular. Escucharemos mañana con entusiasmo los trabajos que nos permitan seguir pensando una inclusión que se responsabiliza por sus efectos.

Muchas gracias

MESAS PLENARIAS

LEER LOS EFECTOS, CONSTATAR LA INCLUSIÓN

Invitamos a tres profesionales para que nos cuenten, desde su perspectiva, qué miran y qué categorías construyen para verificar la inclusión en las escuelas.

Mariela Helman nos mostró que “estar adentro del aula” no garantiza “estar dentro de la escuela” si no se participa de los sentidos colectivos para que las diferencias no se conviertan en desigualdades.

Manuel Becerra abordó los desafíos de la inclusión en la escuela secundaria, subrayando que los mismos no pueden ser asumidos desde lo moral.

Paula Totah nos permitió repensar la mediación en niños al servicio de generar condiciones para que se construyan lazos, efectos de subjetivación.

Coordinación

Mariano Feldman

Breve CV de los Expositores

Mariela Helman: Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Profesora para la enseñanza primaria. Se desempeña en tareas de docencia e investigación del departamento de Ciencias de la Educación del IICE. Docente de la Universidad Pedagógica Nacional (UNPE). Forma parte, desde sus inicios, del Programa de Aceleración y otros programas socioeducativos.

Manuel Becerra: Profesor y Magister en Historia. Enseña cotidianamente hace más de 14 años en el nivel secundario. Forma docentes para el nivel primario y secundario. Coordina el portal www.gloriayloor.com sobre temáticas educativas

Paula Totah: Psicoanalista. Psiquiatra infanto juvenil. Desarrolló su práctica en la división infanto juvenil del Centro de Salud Mental N° 3 Dr. Arturo Ameghino.

ALTERNATIVAS DE CULTURA

La inclusión interpela fuertemente las concepciones de la enseñanza y las teorías respecto de los modos en que las y los estudiantes aprenden. Son muchas las veces que no sabemos qué hacer.

Ante esta evidencia, convocamos a quienes crearon y llevaron a cabo algunas propuestas. No son la respuesta ni la solución a la pregunta de qué y cómo hacer. Son propuestas posibles, las que ellas y ellos construyeron. Propuestas abiertas para colectivos abiertos.

Las elegimos, no por ser propuestas que se declaren con la intención de ser inclusivas, sino porque en las mismas nos encontramos con efectos inclusivos.

Creaciones que buscan nuevos formatos, reponiendo el valor cultural de los contenidos escolares.

Para que nos ayuden a ampliar nuestras perspectivas, convocamos a Silvina Szejnblum, Carlos Peláez y Vali Guidalevich, quienes compartieron sus experiencias en distintos ámbitos culturales, aportes valiosos para seguir pensando y buscando los modos de enseñar, e incluir, desde el deseo.

Coordinación

Rebeca Silberman

Breve CV de los Expositores

Silvina Szejnblum: Lic. en Ciencias de la educación, se dedica a la producción y desarrollo de formatos audiovisuales para infancias. A la gestión y producción de proyectos culturales. Al diseño y realización de espacios interactivos artísticos y educativos. A la capacitación en el desarrollo de contenidos audiovisuales de calidad para las infancias. Pakapaka, Zamba, parque Tecnópolis.

Carlos Peláez: Psicólogo de guardia del Hospital de niños Dr. Ricardo Gutierrez. Docente del Instituto Vocacional de Arte Labradén. Titiritero egresado de la Escuela del Teatro San Martín Ariel Bufano. Supervisor clínico del equipo de psicopedagogía del CESAC 10, equipo de psicopedagogía del Hospital Durand y del equipo infanto juvenil del Centro Pichon Riviere de San Martín.

Vali Guidalevich: Dra. En Artes y Educación por la Universidad de Barcelona. Especialista en la articulación en arte, educación, infancias y museos. Coordina el área de educación del MUNTREF/ artes visuales. Fue la creadora del programa educativo en el Museo MALBA y en el Centro Cultural Recoleta. Es formadora de docentes y asesora en arte en diferentes instituciones educativas y culturales.

TRABAJOS LIBRES Y COMENTARIOS EN MESAS SIMULTÁNEAS

CONSTRUYENDO TIEMPOS Y ESPACIOS SINGULARES UNA ESCUELA POSIBLE. ESTRATEGIAS SUBJETIVANTES PARA GARANTIZAR EL DERECHO A LA EDUCACIÓN, DE MODO SINGULAR Y COLECTIVO, SIN ETIQUETAS NI CLASIFICACIONES

Carolina Reina^[1] y Lic. Laura Baird^[2]

Mediante este escrito queremos compartir el dispositivo de trabajo en el CENTES N°1, escuela pública de Educación Especial, a partir de la experiencia del trayecto educativo de Marcelo, que con sus 7 años de edad, llega a nuestra escuela. La problemática principal se produce cuando el niño no puede ingresar a la institución quedándose petrificado en la puerta del establecimiento, por periodos prolongados y mostrándose reticente a cualquier intervención de los distintos profesionales. Nuestra escuela se llama “Centro Educativo para Niños en Tiempos y Espacios Singulares”, y es desde ahí, que se piensa un proyecto que garantice el derecho a la educación, el acceso, la permanencia y el aprendizaje de acuerdo a sus posibilidades y sus singularidades. Describiremos el proceso recorrido junto a él para realizar los movimientos necesarios, donde la vereda se convierte, en un principio, en salón de clase, hasta lograr pasar por la puerta y posteriormente a los distintos espacios de circulación. Teniendo en cuenta el dispositivo institucional, la construcción del tiempo y del espacio, sabiendo que la educación inclusiva es una escuela posible para cada niño y niña.

Palabras Clave: Educación Especial - Singularidad - subjetivación - inclusión

Introducción

Marcelo tiene 7 años, 4 hermanos, y una compleja situación familiar, una madre con un cuadro psiquiátrico grave y muchas dificultades para organizarse y ayudar a sus hijos. Desde hace varios años intervienen distintas instituciones públicas: SENNAF (Secretaría Nacional de Niñez Adolescencia y Familia) y EOE N°3 (Equipo de Orientación Escolar N°3) trabajando para garantizar los derechos de los niños, la vivienda, los cuidados básicos de Salud y Educación. El presente trabajo relata la experiencia del trayecto educativo de Marcelo, cuando llega a nuestra escuela con 7 años de edad. La problemática principal se produce cuando el niño no puede ingresar, quedándose petrificado en la

[1] Prof. De Nivel Inicial y Primaria, Lic. en Psicopedagogía (USAL), Directora del C.E.N.T.E.S. N°1. (C.A.B.A) Esp. en Educación Inclusiva (UER), Brasil), Coord. del Grupo Intermediar (Centro de Estudo e Capacitação especializado em Educação Inclusiva, RJ) autora de artículos y publicaciones en el área de Educación Especial y Salud Mental.

C.E.N.T.E.S. N°1 (Centro Educativo para Niños en Tiempos y Espacios Singulares) Educación Especial – Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires – Argentina.

[2] Prof. De Nivel Primario, Profesora de Nivel Superior, Lic. en Psicología, Post-Grado en Psicoanálisis en Instituto Ulloa, docente del CENTES N°1, ex miembro del equipo MPO.

C.E.N.T.E.S. N°1 (Centro Educativo para Niños en Tiempos y Espacios Singulares) Educación Especial – Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires – Argentina

puerta del establecimiento, por periodos prolongados y mostrándose reticente a cualquier intervención de los distintos profesionales.

Nuestra Escuela

C.E.N.T.E.S. N°1, - Centro Educativo para Niños en Tiempos y Espacios Singulares, de Modalidad de Educación Especial.

“Cuando la vereda se convierte en salón de clase”

Marcelo, un niño menudito y flaquito con flequillo largo, cubriéndole el rostro, se encuentra parado con su mochila al hombro, inmóvil, como petrificado, a un metro de la puerta de entrada de su nueva escuela. La madre nos dice ofuscada: “esto lo hacía siempre, en la otra escuela también.”

¿qué será lo que hace siempre? ¿qué estará haciendo?

Fue así como lo conocimos y lo recibimos en su primer día de clase. Debimos dirigirnos hacia la vereda para conocerlo y convocarlo a que entrara, ya que se resistía, se encontraba rígido y se negaba a entrar, sin emitir sonidos, ni palabras, se alejaba lentamente a medida que nos aproximábamos. Adoptamos distintas estrategias para convocarlo y ayudarlo a ingresar, le ofrecimos objetos y juegos, como eso no dio resultados, desistimos de hacerlo entrar. Invitamos a su madre que ingrese a la institución, nos quedamos en la vereda, junto a él, haciendo de este espacio (la vereda) parte de la escena escolar. Realizando intervenciones indirectas, del mismo modo como si estuviéramos puertas adentro de la institución. Lentamente, luego de un tiempo, Marcelo ingresa a su nueva escuela, permaneciendo en el hall, haciendo de puente para entrar a los demás espacios. Este fue el inicio de un proceso de inclusión, alojando al niño y su numerosa familia.

Marcelo se encontraba matriculado en una escuela común, con una adecuación de días y horarios, la cual no cumplía, dadas sus dificultades para ingresar, estando prácticamente sin escolaridad. En ese contexto la madre no tenía recursos simbólicos, ni tERNOS para alojar su padecimiento, no pudiendo acompañarlo en ese proceso. El discurso de la mamá se muestra un tanto confuso, resultando difícil reconstruir la historia vital de Marcelo y su propia historia, por momentos delirantes en sus expresiones y relatos.

Teniendo en cuenta la relación vincular, madre-hijo, y las características subjetivas del adulto sostén del mismo, se orienta desde el Equipo Psico Socio-Educativo elaborar un proyecto que pueda sostener simultáneamente un trabajo con el niño y con la madre, hasta tanto el alumno pueda construir un espacio propio.

En este contexto, Marcelo es derivado a la modalidad de Educación Especial, a nuestra escuela llamada C.E.N.T.E.S., desde donde se piensa un proyecto que garantice el derecho a la educación, el acceso, la permanencia y el aprendizaje de acuerdo a sus posibilidades y sus singularidades, en vías de garantizar la inclusión social.

Describiremos el proceso recorrido junto a él para realizar los movimientos necesarios, desde este estar petrificado en la vereda de una escuela, a lograr pasar por la puerta y posteriormente a los distintos espacios de circulación. El trabajo de los docentes junto al alumno comenzó en la vereda y transcurrió un tiempo prolongado en ese lugar, que se convirtió en “salón de clase”, en ese espacio (la vereda) hubo sillitas, mesita, cuaderno, lápices, hora de plástica, música, psicomotricidad... hasta que pudo efectuarse el primer movimiento, pasar por la puerta. Fue a través del uso de recursos como la pelota de esferodinamia y algunos juguetes como mediadores, pero principalmente el respeto y la transferencia con sus docentes fue el piso que habilitó estos movimientos. El proyecto fue colectivo y a su vez, singular.

En este transitar, puertas afuera, puertas adentro, Marcelo se ocultaba detrás de su cabellera, donde hubo escaso contacto visual, y casi sin emitir palabras. En esta primera etapa habilitamos a su hermano mayor a ingresar junto con él a la escuela. Es este hermano quién facilitaba la comunicación, ya que hacía las veces de “traductor”, no porque no se entendiera, sino porque su tono de voz era casi imperceptible. Notamos en Marcelo su buen nivel de comprensión ya que nos respondía por sí o no moviendo su cabeza. En los siguientes encuentros limitamos el ingreso del hermano para favorecer la apropiación del espacio escolar, pudiendo transitar por la juegoteca, y el SUM (salón de Usos Múltiples), siendo este último su lugar predilecto. Durante este período Marcelo amplió su comunicación oral con las docentes, cambió su postura corporal, dejó ver su rostro y pudo comenzar a interactuar con las maestras, de manera cautelosa, sin aceptar del todo las propuestas ofrecidas.

Respecto a la modalidad del juego podemos describir que en la interacción con los objetos (autos, pelotas bolitas y otros) prevalecían las acciones de arrojar, chocar los objetos entre sí y contra otros, acompañado de onomatopeyas. No pudiendo armar en esos momentos, recorridos, carreras ni juegos de construcciones. Su juego se limitaba a hacer chocar y a hacer arrojar.

Desde lo Pedagógico se comenzaron a observar movimientos teniendo en cuenta esta construcción de espacios subjetivamente significativos para el niño.

Durante ese año, el niño pudo paulatinamente ingresar en una escena escolar, en un grupo pequeño, estableciendo vínculos tanto con sus docentes como con sus compañeros, participando a su modo de las actividades y talleres propuestos por los maestros. En muchas ocasiones era necesario esperarlo en la puerta para acompañarlo a entrar. Para ello, se armaba un dispositivo con distintos integrantes de la institución.

Según Silvia Schlemenson “Al ingresar a la escuela, el niño confirma la existencia de otros espacios y dominios distintos a los familiares. Se abren para él, diversidad de formas de ser y responder frente a los mismos estímulos, se institucionaliza un nuevo lugar de encuentro que se establece como articulador entre la primarización familiar y la incorporación plena a la estructura social global. En esta institución de ensayo, de construcción de un nuevo espacio de intercambios, el niño atraviesa una nueva oportunidad para su transformación y reposicionamiento psíquico. El deseo de cambio lo conmueve, lo atrae, lo atemoriza y muchas veces lo inhibe. Se producen, situaciones y

encuentros desconocidos. Se constituye un nuevo espacio de amplia significación subjetiva.”

Sabiendo que la transferencia sostiene la educación, ésta hay que causarla, por ello debimos replantearnos como institución, el modo de alojamiento y las intervenciones, para hacer lugar al sujeto. Debíó pensarse un nuevo dispositivo, con un abordaje individual, teniendo como horizonte un grupo de pertenencia al cual él pueda acceder para ingresar.

“La escuela se constituirá, entonces, como un nuevo espacio de sustitución y búsqueda de placeres perdidos. Se hallarán en su interior sujetos y objetos que lo posibilitan y lo frustran. Cuando un niño ingresa a la escuela, su psiquismo está aún en transformación y este encuentro con «otros», que se concretiza con el ingreso a la escolaridad, actúa como una oferta de proyección y multiplicación de necesidades, deseos y pareceres. Cada uno de dichos «otros» sería entonces una suerte de representación imaginaria de aspectos singulares puestos en reafirmación y cuestión.”

Silvia Schlemenson

Son las instituciones, que muchas veces pueden construir subjetividades, ejerciendo funciones de sostén, de alojar aquello que está en “los bordes”, construyendo una legalidad, un “adentro” y un “afuera”, un lugar, un espacio... Curiosamente Marcelo siempre nos convocaba “por fuera” de los límites esperados, se esperaba que ingrese a la escuela y él se quedaba en la vereda, se esperaba que ingrese a algún taller, si ubicaba en el pasillo, en ese punto “conmoviendo” a su vez el lugar “ideal” del docente.

En este punto, somos los agentes de la educación lo que tenemos que “dejarnos sorprender” y aceptar el lugar donde somos convocados por el sujeto de la educación.

Como dice SKLIAR: “la posibilidad de crear una “pedagogía de la perplejidad” que permita la creación de una pedagogía otra, en donde la educación sea un acto de creatividad que no se oriente hacia lo mismo y hacia la mismidad. La pedagogía del otro es un tiempo otro para un tiempo disyuntivo, un tiempo de perplejidad, un tiempo que logre articular la memoria y el porvenir. Pedagogía para una espacialidad compleja, que propicie un espacio hacia el porvenir de un sujeto que incorpore su propia finitud de ser otro, de no ser lo mismo.”

A modo de cierre

Frente a los nuevos escenarios en la presentación de nuestras infancias, nos vemos convocados a revisar los dispositivos y prácticas institucionales de manera dinámica y constante. Trayectos escolares que implican la reflexión permanente de la tarea por parte de los educadores. Esto posibilita una construcción, nuestro “saber hacer” que tiene más las cualidades del saber del artesano que la de un saber acabado, porque los hilos que se entrelazan son: el asombro, la creatividad, la invención, la capacidad de jugar. Hilos que hacen red, hilos cuya materia es la ética que hace a la presencia o

sea que presentifica, que autentica el deseo del sujeto. Saber artesanal que debe transmitirse, que circula en nuestras reuniones, saber apasionado y colectivo que apacigua nuestro “no saber”, moviliza la pregunta en nuestras supervisiones, nos convoca a nuestra formación, a la escritura, nos lanza a la búsqueda de otros entramados que hagan soporte a nuestro hacer.

Una búsqueda perseverante por crear condiciones para la inclusión, lo cual esto cobra dimensión ética en tiempos en que lo diferente, lo especial, lo extraño, es vivido por intrusión o amenaza para la integridad de un mundo propio.

“Del lugar ofertado por el Otro nace el sujeto. Algo está jugado esencialmente para cada uno desde antes del nacimiento en el nivel que ofrece el deseo del Otro”. Ilda Sara Levin.

Esta es nuestra apuesta: el dispositivo institucional, la construcción del tiempo y del espacio, sabiendo que la educación inclusiva es una escuela posible para cada niño y niña.

BIBLIOGRAFIA

Ley CABA 5816/2017, publicada en el Boletín Oficial CABA N° 5134 el 24-05-2017

Ley N° 5.816 (E.E. N° 2017-11021892-MGEYA-DGALE)

Decreto Nro.924- Legislatura Ciudad de Buenos Aires-Boletín 17.746/19-03-86.

CENTES N°1, Proyecto Escuela 2024 “Construyendo caminos singulares y colectivos”

Terigi, F.: “Las trayectorias escolares”. Publicación del Ministerio de Educación de la Nación. 2009

Mannoni, M.: “La educación imposible” Siglo XXI editores, 1990.

Janin, Beatriz. “El chico rotulado y el niño ideal”. Texto extractado del trabajo “De diagnósticos y tratamientos. Cuando la pastilla reemplaza a la palabra” Argentina.

Najles, Ana Ruth “Problemas de aprendizaje y psicoanálisis”. Grama ediciones 2008.

Vasen, J. “Una nueva epidemia de nombres impropios”. Buenos Aires, Noveduc, 2011

Skljar, C.: “¿Y si el otro no estuviera ahí?” Ed. Miño y Dávila, 2002.

Frigerio, G.: “Los bordes de lo escolar”. En: DUCHATSKY, S. / BIGIN, A. (2001):

Bleichmar, Silvia: “La subjetividad en riesgo: herramientas para el rescate” Conferencia2005

Schlemenson S.-Rego Ma.Victoria. “Subjetividad y escuela”. Paidós, 2023

EL MANDATO A LA INCLUSIÓN ESCOLAR Y LA PRÁCTICA DEL PÁJARO CUCÚ

Rocío Noralí Davrieux [1]

El artículo titulado “El mandato a la Inclusión Escolar y la práctica del Pájaro Cucú” explora la implementación y los desafíos de la inclusión escolar según como está planteado en nuestro país, Argentina.

Esta práctica pone de relieve una política que genera muchos debates y embates, que la institución educativa se piense e interprete, vaya tomando decisiones y vaya viendo cada vez como implementar determinadas estrategias.

El término Inclusión es muy paradójal y en ese punto nos servimos de otros discursos como el psicoanalítico, que nos permite salirnos de lo estipulado para volver a mirar, volver a pensar el cómo se hace in situ ante cada situación subjetiva con todas sus coordenadas y posibilidades.

La viñeta que utilizo viene a enriquecer, a poner en evidencia que hablamos de personas, de niños, de jóvenes, que tienen derecho a ser educados y a ser alojados con lo que cuentan, pero no perdiendo de vista la puja que se genera entre la política educativa y la realidad educativa.

Estar a la altura de la época y sentarse en el banquillo, como decía Lacan, siempre permitirá mantener viva la práctica que llevemos adelante. Esa es nuestra Ética.

Palabras Clave: Inclusión educativa - Psicoanálisis - Política educativa - Ética

Viñeta clínica

Hace mucho tiempo en la escuela escucho una pregunta ¿Qué hacemos con Clemente en la escuela?

Ces un niño que ingresó a la institución a los 4 años, junto a su hermano mellizo. Ambos con un significativo retraso en el lenguaje. Con el pasar del tiempo se fue vislumbrando un cuadro de autismo en ambos. Clemente se quedó en la institución. Las tres partes que constituyen el acuerdo escolar de proceso de Inclusión (familia-escuela-equipo externo) ven en él que tiene otras posibilidades para este marco de trabajo.

Hoy el niño cursa su 6to grado y va desplegando sus circuitos para comunicarse, armando códigos para dar cuenta en las materias, interactúa con sus pares y es considerado un par que reconocen e interpretan en sus estados día a día. La familia dice que viene contento.

[1] Lic. en Psicología (UNC) Integrante del Departamento de Orientación Escolar del Instituto Nuestra Señora. Córdoba Argentina. Adherente del Centro de Investigación y Estudios Clínicos y miembro del Departamento de Psicoanálisis con niños y adolescentes. Córdoba. Participante del Centro de Investigación y estudios sobre el niño- CIEN, Laboratorio en Córdoba. Adscripta de la materia Mediación Escolar y Resolución de conflictos en la Lic. en gestión educativa. Universidad Católica de Córdoba

La Inclusión como una política Educativa

El analista ¿qué lee en eso? ¿Incluye? ¿Qué incluye? ¿A quién?

Los practicantes de psicoanálisis llevan muchos años trabajando en Instituciones de distinta índole. En este escrito intentaré contar algunos aspectos que me orientan en la práctica y las lecturas que se van desprendiendo de mi experiencia clínica e Institucional en el ámbito escolar de Nivel.

En Argentina la Inclusión es una política implementada hace ya varios años, lo que implica a grandes rasgos que cualquier sujeto en edad escolar puede asistir a la escuela de modalidad “normal”.

La Institución educativa a partir de esto debe brindar y garantizar las condiciones para el desarrollo de ese sujeto, poniendo el acento en un entorno adecuado para su aprendizaje. En este marco el término Inclusión empieza a jugar su partida. ¿Cómo abordamos esa inclusión? ¿Cómo trabajamos con los docentes? ¿Cómo incluir sin excluir? ¿Dónde queda la categoría Discapacidad que enmarcaba a los estudiantes?

Considero que la Inclusión produce un cruce entre el discurso educativo y el de salud mental. ¿Cómo dialogan el ámbito de la salud y la educación? ¿Dialogan?

Se abren muchos debates y controversias, se ponen en juego tantos asuntos que no es fácil encontrar salidas, respuestas, propuestas. En este escenario se encuentran los Ideales, los protocolos, las leyes, el Ideario de cada escuela, los modos de gestión... etc, etc,

En esta mañana de asuntos iré tomando algunos puntos del Psicoanálisis que me son útiles para operar.

No hacemos magia... leemos... lo real

En el ámbito educativo en donde los saberes y conocimientos circulan por todos lados, a la hora de la aparición de lo inesperado, lo no calculado, lo sorpresivo, está lo que hace hueco, lo que irrumpe. Aparece lo real, en la forma que sea. En ese momento, el espacio y tiempo del EOE es convocado para algo.

Alojar las particularidades, los síntomas, los modos de goce y empezar a analizar en equipo lo posible o imposible para una Institución es parte de nuestra tarea. Alojar lo particular es parte de la hipótesis freudiana. Eric Laurent en su texto lo dice así:

“La hipótesis freudiana del inconsciente implica que la particularidad no sólo se alcanza respetando los derechos de la persona, lo que es un requisito necesario, sino dejando hablar al sujeto. Primero no hay que hablarlo o someterlo a la regla, aunque fuera la mejor de las reglas.”

Laurent nos recuerda que el sujeto se sitúa por su cuerpo, por sus límites, por sus pertenencias, por lo que puede perder y por lo que debe responder. El sujeto del derecho y el sujeto del inconsciente mantienen proximidades muy extrañas.

Aquí me resulta muy orientador poder discernir siempre cuando se trata del campo de lo universal y de lo particular, por ejemplo el discurso del derecho o el nuestro. A veces lo que está enunciado como el bien de todos puede no alojar nada de la particularidad del uno por uno. Por ejemplo pensando en la escuela: todos pueden tener el régimen horario de 5 horas de clases, pero puede que X niño/a no alcance a sostenerlo, y entonces necesite entrar más tarde, salir antes, no tener cierta/s materias o buscar otras actividades y propuestas para su jornada particular, introduciendo de esta forma un modo de alojarlo/a. Clemente fue esperado varios años hasta que fue dando sus signos de consentimiento a algo de lo escolar, pedagógico y vincular. Lo colectivo se echó a rodar, tomando sus particularidades, y por ejemplo hoy su grupo cuando quieren festejar algo mueven todas sus manos y prescinden del grito, del bullicio, o la forma de expresar su alegría, estando atentos a lo que genera en C el exceso de ruido.

En los procesos de inclusión, quizás se trabaja más al ras del uno por uno para situar lo particular, para que cada uno/a encuentre su lugar dentro de la Institución. Esto no quiere decir que el nombre de "proceso de inclusión no sea a su vez un enunciado que lo deja por fuera del grupo y así se vuelva a excluir. Hay una línea muy delgada en ello. Al analizar esto, nos pone a pensar, ¿no están todos incluidos? ¿No busca cada uno estar incluido? Quizás la respuesta es sí, pero de acuerdo a los recursos que puede ir desarrollando cada sujeto vuelve más visible esa inclusión natural o forzada, podríamos decir.

Pescamos lo real, vemos por donde se manifiesta el disfuncionamiento y vemos de ponerlo al trabajo con los demás agentes; sus pares, la familia, la escuela, los docentes, equipos externos, etc. Nos orientamos por el sufrimiento psíquico, por la huella de lo que no anda en cada uno/a, y no por la identificación común. A su vez tenemos una regla que enmarca la permanencia de los estudiantes en la escuela y necesitamos interpretarla cada vez.

Eric Laurent retoma a Lacan en la época en la que ya no enfatizaba la palabra verdadera sino los mandamientos de la palabra, subrayaba la relación de la regla y de su aplicación como bordes recíprocos, la regla y la transacción con la regla se anudan necesariamente. Laurent en el apartado Alcance(s) de la regla dice: "... no hay reglas sin una práctica viva de la interpretación de las reglas."

La práctica del pájaro cucú en movimiento.

Siguiendo varias lecturas me encuentro con una referencia de Lacan cuando él hablaba de la práctica Institucional y su ligazón a la cultura, los contextos, a la época.

Lacan tenía la idea de que no hay que tratar de hacer institutos de Psicoanálisis al margen de todo, sino que hay que absorberlo en lo que es la transmisión de la cultura universal.

Laurent menciona a esos espacios como de refugio, que funcionan como la práctica del pájaro cucú: *"Refugiarse en el discurso es una lógica que no es querer una reabsorción de todo en el discurso universal. Es saber que justamente el Psicoanálisis tiene la función política de*

recordar que lo universal no resolverá nunca las cuestiones, que el goce en su particularidad más abominable está como protesta contra el ideal...”.

El semblante de objeto sirve como una orientación clave para ubicarse también en las Instituciones, ese pájaro que se va configurando y que No es de la familia.

Incluimos entonces desde la ética, desde esa posición necesaria de “desconfianza y prudencia que propone el autor. Pero también hay que pulsar con los protocolos y legislaciones a la hora de proponer intervenciones. Pensar que no todas las escuelas son para todos los niños. No cualquiera para cualquiera. El no quedarse en lo mismo para todos lleva siempre a inventar, crear e interpretar, salir de la cajita para intentar introducir otra cosa.

Entonces tenemos esto en nuestra práctica, y ¿cómo se juega la inclusión pensada en términos psicoanalíticos?

El psicoanálisis considera y sostiene que siempre algo se escapa, falla, es inherente al funcionamiento humano. Por lo tanto no podemos caer en el Ideal de La Inclusión sin falla. La ley, los protocolos, lo pedagógico, la moral, etc están, pero nos ponemos al trabajo para estar lo mejor preparados para operar con lo que no está o no anda y puede evidenciarse en algún momento.

Laurent nos dice en su apartado de Pulsión y Fracaso en la pp.84; “*Se trata siempre de describir las seducciones del Superyó que se ofrecen en cada época.*”

¿La inclusión puede ser una de ellas?

Córdoba, 30/8/2024

BIBLIOGRAFIA

Eric Laurent, El Psicoanalista en el ámbito de las Instituciones de salud mental y sus reglas. Psicoanálisis y Salud Mental. Ed. Tres Haches. (2000)

Eric Laurent, Institución del Fantasma, fantasma de la Institución. (2003) Editorial Colección Diva.

Jacques Lacan, Función y campo de la palabra y el lenguaje. (2005) Escritos I. Siglo Veintiuno editores.

Perla Zelmanovich y Mercedes Minnicelli. (2020) Resistidas y desafiadas las prácticas en las Instituciones. Entre demandas, legalidades y discursos. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO.

Resolución 311/16. Consejo Federal de Educación. Ministerio de Educación de la Nación. 2016. Argentina.

EL SECRETO DE SU PEINADO

Iris Luz Ortellao - iris.ortellao@bue.edu.ar^[1]

Este trabajo teje sentidos, con una predominancia narrativa, desde la revisión de la propia práctica de acompañamiento pedagógico inclusivo a una adolescente de 13 años con discapacidad intelectual y su madre, en una escuela secundaria pública de Lugano. El relato recupera las tensiones entre las demandas de la adulta cuidadora, los deseos de la joven y la propuesta institucional. Intento historizar la progresión de la autonomía de M. a partir de intervenciones pedagógicas de los equipos del Departamento de Orientación Escolar (DOE) y Conducción, de profesores y preceptores. Reflexiono sobre los emergentes y los posicionamientos ético políticos de los sujetos pedagógicos frente a la discapacidad, la “falla”, el diagnóstico, el binomio normal-anormal, el discurso médico hegemónico como motor subjetivante y la ciencia al servicio de la exclusión. También, pongo en valor los aportes de la Educación Sexual Integral (ESI) a los efectos de pensar la inclusión como matriz institucional transversal en lugar de un dispositivo puntual para sujetos particulares. En este sentido, reflexiono sobre nosotros mismos/as, sobre la familia y la comunidad, el desarrollo curricular, la organización de la vida institucional y los episodios que irrumpen en la vida cotidiana como puertas de entrada a la perspectiva de la inclusión.

Palabras Clave: Diagnóstico - Familia - Autonomía - Entrevista - ESI

Narrativas sobre la autonomía como forma de inclusión

Primera foto: la familiar.

—Nos hemos desvivido por salvarla, durmiendo a su lado en los pisos de baldosa de los hospitales, dándole nuestra sangre en transfusiones, y ahora, en el día de su cumpleaños, vamos a descuidar el momento más solemne del banquete, olvidando de ponerla en el grupo más importante, junto a su abuelo, que siempre fue su preferido. Adriana se quejaba.

Silvina Ocampo. *Las Fotografías* (1959).

La conocimos a M. un poco después que al resto de los estudiantes de primer año. P., su mamá, solicitó una entrevista con el equipo DOE/ Conducción antes de que la joven empezara a cursar con el resto de los compañeros. La recibimos en la oficina de Rectoría una tarde de verano que nos quitaba elegancia, sin embargo, M. estaba preciosa. Vestida de colores pastel y con el pelo trenzado. Le preguntamos si el peinado lo había hecho

[1] Profesora de Lengua y Literatura, IES N°28 “Olga Cossettini”, Rosario. Especialista en Educación Sexual Integral, ISP “Joaquín V. González”, CABA. Diplomada en Sistema de Protección Integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes. La escuela en la trama política interjurisdiccional, UNIFE. Diplomatura Universitaria en Inclusión Escolar con Orientación en TES, UNTREF (en curso).

ella pero antes de que pudiera contestar, la madre cerró el diálogo con una fórmula de cortesía y prosiguió: -M. es epiléptica desde chiquita por la hidrocefalia. Significa que junta agüita en la cabeza. Este es el informe del neurólogo y este el de la psicopedagoga. Ella tiene un retraso madurativo muy grande por las convulsiones. Lo que yo les pido es que les compartan esto a los profesores para que sepan que ella no puede. Pero se esfuerza. M. bajó la vista.

Ese día la madre nos ofreció un listado de imposibilidades. M. no puede: “recordar cosas en el largo plazo, ponerse nerviosa, golpearse la cabeza, aprender como los otros chicos, venir todos los días, entender matemática, copiar rápido del pizarrón, expresarse cuando no entiende”. Alejandra, la psicopedagoga institucional, le sonríe a M. y le confiesa que ella tampoco puede la mayoría de esas cosas y que -además- tiene miopía. Le explicamos a P. que M. tiene derecho a mantener en reserva su diagnóstico y que preferíamos acordar con ella qué compartir con sus docentes. La madre se disculpa por la insistencia y nos explica que es mucho el sacrificio de cuidar a la adolescente y quiere evitar problemas.

Nos ha llamado la atención en entrevista que el discurso materno está impregnado de esmero por relatar las rutinas de cuidado que van desde la alimentación hasta la agenda de turnos hospitalarios. Atentas a una mirada con perspectiva de género abonamos la idea de que en esta matriz de poder del sistema médico hegemónico no hay espacio para una participación activa en el proceso de salud por parte de M. y P., por lo cual repetir es la única opción disponible. Por ello encontramos fundamental esta tarea que es tan propia de la escuela, la de democratizar la palabra.

Segunda foto: la selfie

Explicar con palabras de este mundo / que partió de mí un barco llevándome.

Alejandra Pizarnik. Árbol de Diana (1962).

A partir del avance del Sistema de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes con las incorporaciones normativas que trajo la Convención por los Derechos del Niño a nuestra Constitución Nacional, y de la caducidad del anterior –llamado “modelo tutelar”, que consideraba a las infancias y adolescencias como objetos de protección o incapaces– se abrió un nuevo paradigma que lanzó algunos significantes novedosos a las arenas escolares. En el año 1994 el Congreso de la Nación sancionó la ley 26.061 que reconoció a niños/as y adolescentes como sujetos de derechos y contempla, entre otros, el derecho a ser oídos y a que su opinión sea tenida en cuenta. Además, impulsó la valoración de la llamada *autonomía progresiva* y trae un principio garantista: el interés superior del niño como la máxima satisfacción integral y simultánea de sus derechos.

Ahora bien, a partir del diálogo epistémico con diferentes movimientos sociales (mujeres, personas LGTBIQ+, personas marrones, con discapacidad y otros) nos permitimos enunciar que no todas las ciudadanías acceden con la misma facilidad a este abanico de derechos. La discapacidad, en particular, es un flanco de operaciones invalidantes. Por ejemplo, nunca pudimos saber cuál era el secreto del peinado de

M. porque fue lo urgente de la palabra de su madre lo que primó en nuestro vínculo pedagógico.

Comprendemos, por sobre todo, que en el proceso de “secundarización” o de volverse una estudiante de escuela secundaria no es solo la joven la que progresa en su autonomía, sino también su familia, con todas sus heridas subjetivas y con el sufrimiento que puede generar ese desprendimiento que resulta abandonar ciertos lugares de decisión en la vida de ese sujeto que crece. Sin embargo, a partir de la herramienta de las “puertas de entrada” -que nos ofrece el Programa Nacional de Educación Sexual Integral, creado a partir de la Ley 26.150- sabemos que los aprendizajes autónomos no siempre son “a pesar de la familia” sino con ella en la escuela.

No todas las personas acceden a la posibilidad de ser oídas desde los mismos recursos simbólicos e intelectuales, por eso consideramos que sí es parte de la responsabilidad ética, pedagógica y política de la escuela acompañar con los apoyos necesarios para alcanzar ese fin. Parte de nuestra tarea fue conocer las palabras disponibles de M.: despejar el discurso biomédico para conocer su relato sobre el mundo, su historia, deseos y necesidades.

Tercera foto: la grupal

A los 15 años mi madre/ también me arrancó el enchufe. Andamos/ desde ese momento/ por el mundo/ desenchufados/ enchufándonos entre nosotros.

Margarita Roncarolo. Ladrarle al perro (2024)

Conocimos el nombre de la “falla” de M. antes que el secreto de su peinado. Ella promovió a segundo año con dos materias previas y un grupo de cuatro amigas en su haber. Gestionó con cada docente las dificultades. Pudo convencer a su mamá de que no gestione APND porque no quiere “parecer discapacitada”. M. pudo recuperar soberanía sobre el nombre propio cuando se negó a ser nominada por la ciencia al servicio de la exclusión. P., su mamá, concluye a fin de año que *los profes la ayudan porque ven que tiene problemas*. Nosotras sospechamos que si le hubiera ido mal la conclusión sería la misma porque del binomio normal-anormal no se escapa tan fácilmente.

No nos resultó vacío de sentido que ella rechazara los apoyos que indicaba el equipo médico. M., antes de aprender cálculos y tiempos verbales, estaba interesada en la socialización. Ella consideraba que una APND era contraria a su objetivo. A pesar de que su psicopedagoga consideraba a esta figura como indispensable para el aprendizaje, en efecto las amigas de M. oficiaron de apoyo académico.

Este 2024 que corre es el 4to año de M. en la escuela. Ella nos solicitó la permanencia en 3er año porque, como estuvo internada la mayor parte del ciclo, refirió que no se sentía preparada para avanzar. Si bien no pudo acreditar los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios en todos los espacios curriculares, la evaluación colegiada sí consideró que hubo una progresión en sus habilidades y proponía promoverla. Fue M. la que dijo no.

Al cambiar de grupo, M. perdió el apoyo académico de sus amigas y apareció un hecho disruptivo: un compañero le dijo “discapacitada”. La profecía autocumplida y al mismo

tiempo el hecho que irrumpe para imponerse como posibilidad pedagógica fueron un límite para ella y ya no quiso volver a cursar. M. pidió escuela domiciliaria. Si bien nos provoca como equipo una profunda frustración, también vemos como evolutivo que ella haya podido rechazar ser nominada desde lo que considera la falla. Deseamos lograr que en algún momento pueda apropiarse del insulto como un lugar de resistencia y de los recursos escolares para el trabajo de la convivencia y su reparación.

BIBLIOGRAFÍA

- Argentina (2005). Ley 26.061. Protección integral de los derechos de niñas, niños y adolescentes. Buenos Aires, Argentina.
- Kiel, Laura (15 de abril 2010) "¿La seño me deja?". *Página 12* <https://www.pagina12.com.ar/diario/psicologia/9-143887-2010-04-15.html>
- Korinfeld, Daniel. *La intervención de los equipos técnicos en la escuela y el campo de la salud mental*. Publicado en Discursos y prácticas en orientación educativa, Ensayos y Experiencias N° 46. Febrero 2003, Ed. Novedades Educativas, Buenos Aires.
- Ley 22.431 (1981). Sistema de protección integral de los discapacitados. Buenos Aires, Argentina.
- Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación (2008) *Lineamientos Curriculares para la educación sexual integral. Programa Nacional de Educación Sexual integral. Ley Nacional 26.1560* Buenos Aires Argentina
- Naciones Unidas (1989). Convención por los Derechos del Niño.
- Ocampo, Silvina (1959). *Las fotografías en Cuentos completos Tomo I*. Buenos Aires, Emece.
- Pizarnik, Alejandra (1961). *Árbol de Diana*. Buenos Aires, Botella al Mar.
- Roncarolo, Margarita (2024). *Ladrarle al perro*. Buenos Aires, Santos Locos Poesía.
- Vassena Zavalla, Laura y Soligo, Belén. *La noción de déficit*. Diplomatura en Inclusión Escolar con Orientación en TES - UNTREF

COMENTARIO MESA 1 (TURNO MAÑANA)

Natalia Anahí Víctor^[1]

En los tres textos se presentan experiencias de inclusión que, lejos de ofrecer una descripción o un análisis de aquello que solemos denominar “caso”, se despliegan como narrativas. Quienes escriben se posicionan en primera persona y relatan desde aquello que las implica, las afecta y las interroga.

Carolina y Laura, al preguntarse por la sentencia –o certeza, tomando un término que resonó ayer - de la madre: “Esto lo hace siempre”, abren la posibilidad de no dar por obvio lo que las conductas muestran o dicen. Evitan precipitarse a responder o interpretar y habilitan otras lecturas. Observan que Marcelo se mantiene a un metro de distancia de la puerta de la escuela. ¿Qué puede indicar esa medida? ¿Será un recurso, una invención del sujeto, necesaria para sostenerse en la situación?

Frente al no consentimiento de Marcelo para ingresar a la escuela, y a partir de estas primeras preguntas, aparece algo del orden de la ocurrencia: deciden ampliar la escena y armarla a la medida de este niño, por el momento, en la vereda. ¿Por qué no?

Con este gesto, las autoras interrogan un sentido común extendido: ¿es condición que un niño ingrese físicamente al edificio escolar para formar parte de la escena escolar, o alcanza con que pueda entrar en relación con ella?

La experiencia fue colectiva y, al mismo tiempo, singular. Sin intentar diluir la tensión ni resolverla de inmediato, trabajaron en la articulación posible entre lo colectivo y lo singular, “dejándose sorprender”. Por último, nos comparten una frase sumamente potente: “*Nuestro saber hacer tiene más las cualidades del saber del artesano que la de un saber acabado*”.

El trabajo de Rocío también relata la experiencia con un estudiante y la particular relación entre lo singular y lo universal, en su inclusión dentro de una institución escolar. Subraya la orientación que ofrece el psicoanálisis para leer la inclusión como no-toda, entendiendo que se trata de un trabajo caso por caso, en cada situación y en cada recorrido. El relato sobre Clemente lo ejemplifica con claridad: Rocío invita a pensar en ese territorio de lo particular. Señala que aquello que queda por fuera, queda por fuera porque debe permanecer allí, para que algo pueda recortarse como campo posible de lo escolar.

La práctica del “pájaro cucú” surge como un modo de nombrar el lugar de quienes leen desde esta orientación: situar el no-todo, valorarlo y apostar a ello.

El texto concluye con una pregunta especialmente sugerente, que habilita la conversación:

¿Podría ser la inclusión una de las caras de seducción del Superyó en nuestra época?

Queda abierta para el intercambio con Rocío.

[1] Docente de Diplomatura en Inclusión Escolar con orientación en TES de la UNTREF

Así como el peinado de María –nombre ficticio tomado para la lectura– es hermoso, también lo es la narrativa de Iris. Su texto relata un recorrido arduo que, en el punto en el que recorta en su escrito, se encuentra aún dificultado. No es un relato de éxito: es una situación delicada y compleja, frente a la cual se presenta un equipo dispuesto a seguir pensando y apostando. Esto resulta especialmente valioso, ya que es más habitual escuchar procesos que resultaron exitosos o que ya decantaron con el tiempo.

En este trabajo, además de ubicar el enorme arrasamiento de la dimensión subjetiva al que pueden conducir los discursos totalitarios, hegemónicos o cientificistas, se presentan también las lecturas de los efectos.

Actualmente, María transita su escolaridad bajo la modalidad de escuela domiciliaria. Aunque es algo no deseado, resulta paradójico, ya que se produce a partir de un posicionamiento subjetivo en el que María rechaza ser nombrada desde el déficit. Ese NO que sostiene es, justamente, un efecto de inclusión. Es fundamental la apuesta por el lazo que realiza el equipo de la escuela, las lecturas que sostienen y la escritura de Iris, que refleja la ética de la prudencia destacada a lo largo de este congreso: sostener la apuesta y dejar abierta la puerta para que María, además de un hermoso peinado trenzado, pueda encontrar su lugar en el lazo.

Preguntas

Para Carolina y Laura

- ¿Marcelo estaba petrificado? ¿O se petrificaba ante la insistencia y convocatoria a entrar, como respuesta a eso? Ya que cuando lo convocan a otra propuesta en la vereda, no se petrifica: suceden otras cosas.
- ¿Cómo pensaron este modo de trabajo? ¿Iban otros niños a la vereda? ¿Quiénes salían? ¿Cómo se organizaban? ¿Llevaban materiales y luego los guardaban? ¿Había actividades planificadas y otras que surgían espontáneamente?

Para Rocío

- ¿Podría ser la inclusión una de las caras de seducción del Superyó en nuestra época?

Considero que podría serlo –y lo es– cuando funciona como mandato o ideal, cuando se presenta la inclusión como “total” o “plena” como deber y garantía. Pero si se piensa en la línea del no-todo, en la lectura de efectos, en la ética de la prudencia y en la práctica del pájaro cucú, la lógica es otra.

Para Iris

- ¿En qué punto están actualmente?
- ¿Existe alguna forma de propiciar, desde lo institucional, el lazo de María con sus ex compañeros/as, aunque hayan pasado a otro año y curso?
- ¿Hay instancias de trabajo sobre el lugar de María con el grupo actual de estudiantes con el que estaría escolarizada?
- ¿Hay algún tipo de comunicación o contacto regular desde la institución con ella mientras cursa la escuela domiciliaria?

LA ESCENA PEDAGÓGICA COMO DISPOSITIVO QUE PERMITE TRABAJAR CON LO RECHAZADO Y ELABORAR LO PULSIONAL

Mosquera Marina^[1] y Lorenzo Marta^[2]

Nos proponemos trabajar dentro del eje de lo pedagógico en “La enseñanza como elemento de la operación de inclusión escolar”.

Esta experiencia, la que intentaremos transmitir, se enmarca en el contexto Institucional Centes N° 1 DE 5 “Maud Mannoni” que pertenece a la red pública del Ministerio de educación de GCBA, en el Área Educación Especial.

Se trata de la trasmisión de una labor, que recoge el esfuerzo de representarse en las letras que marcan a la Institución: Maud Mannoni, tiempos y espacios singulares.

Palabras Clave: Segregación - Singular - Clima Escolar Habitable - Escena Pedagógica- Condiciones de Educabilidad - Ficción - Lazo Social

Desde esa cascada de letras, contarles lo primero que nos proponemos no hacer: Normalizar a los alumnos/as que se presentan con sus más singulares enhebrados subjetivos. También con sus desenhebrados.

Si bien encontramos este concepto “Normalización como elemento segregador” recorriendo documentos escolares y textos académicos, es toda una decisión subjetiva de quienes hacemos esta escuela, deponer “el furor pedagógico.” Nos hacemos dóciles a dejar entrar los modos subjetivos con el que cada niño/a se presenta, para que lo rechazado en otras experiencias escolares, no siga trabajando en la segregación.

El objetivo es propiciar un recorrido que permita transitar desde los gritos, que muchas veces escuchamos en los pasillos de nuestra querida escuela, al llamado; del rechazo absoluto que se manifiesta en el revoleo de objetos, golpes o intentos de agujerear al Otro de diferentes maneras, a la posible construcción de un clima escolar habitable que propicie el surgimiento del sujeto. Para esto, nos proponemos pensar entre los diversos actores que componemos la escuela, diferentes escenarios educativos como talleres de cocina, de radio, karaoke, espacios de arte y expresión corporal. En este sentido, estamos convencidas de que son los contextos los que generan o no condiciones de educabilidad más o menos favorables para los niños y niñas.

La tentación de retocar los chicos y chicas por aquí, acomodarlos por allá en la búsqueda de conductas más adaptadas, es un tópico que procuramos evitar para no colocarlos como objetos de nuestra satisfacción. Muchos de nuestros alumnos y alumnas portan un historial de rechazo y exclusión de las instituciones de las cuáles han formado parte.

[1] Maestra Psicóloga en CENTES 1 DE 5 Centro educativo para niños en tiempos y espacios singulares.

[2] Maestra de Grupo / Maestra Psicóloga Orientadora. CENTES 1 DE 5, Centro educativo para niños en tiempos y espacios singulares.

En este sentido, somos testigos de cómo el empuje al todo jugado en el paradigma: “TODOS a la escuela de Nivel”, termina eyectando a los niños con dificultades, fuera de la posibilidad de enlazarse y aprender con los otros.

Entonces se trata de ALOJARLOS tal y cómo se presentan en su singularidad a la vez que ponemos a jugar la dimensión pedagógica... ¿Cómo llevar a cabo esta apuesta escolar? Con las herramientas que nos aporta el marco ideológico de referencia, con el que nos formamos y con el que decidimos adherir. Un marco teórico para poder leer, interpretar y construir sentidos que siempre representan una posición ética y política.

Pensar quién es ese niño/a en su contexto familiar y social, quién en su registro simbólico, en sus posibilidades de imaginarizar el mundo y en su real en juego, ofrece una apoyatura donde lo pedagógico puede servirse. A la vez, es la escena pedagógica construyendo y sofisticando el mundo simbólico, así como el despliegue imaginario para que lo real pueda enmarcarse en la ficción.

En ese intercambio entre lo más singular que trae un niño y la propuesta escolar se produce Subjetividad. La escuela es productora de subjetividad, crea subjetividades.

Enseñar y aprender no van a destajo, no van por fuera de ella, forman y proponen efectos en la constitución subjetiva.

En esta línea, pensamos que el dispositivo de práctica entre varios nos permite construir estos ambientes que posibilitan el surgimiento del sujeto y un tratamiento del Otro que, en el caso de nuestros/as niños/as, es generalmente un Otro devastador y amenazante. Bajo ese ambiente regulado y a partir de los talleres artísticos: música, pintura, radio, taller de pizza, taller de cine, educación física, natación, los niños y niñas pueden interesarse y asumir una posición deseante, la cual constituye la base de su autonomía y un eje para la construcción de su ser, abriéndose así al mundo, a la relación al otro y a la palabra.

Traemos unos pequeños recortes escolares que muestran cómo lo pedagógico permite el armado de escenas que operan sobre el desarreglo subjetivo, que toman lo disruptivo, forcluido en otras experiencias escolares para producir la ficción del conocimiento y sus efectos de inclusión escolar.

- Una joven con ideación delirante sistematizada comienza a escribir un texto sobre su experiencia con el que se trabaja en el Área de Prácticas del Lenguaje.
- Una niña de 6 años en un vínculo estrecho con su madre comienza a viajar en el transporte escolar intentando evitar situaciones conflictivas entre ambas en el camino hacia la escuela. Las docentes y la niña trabajan en el aula con las letras de su nombre y arman el cartel que lo porta. La alumna lo adorna para luego colocarlo en el asiento que ella ha elegido para viajar.
- Una púber concurre desde niña al CENTES pudiendo permanecer no más que una hora. Rasgaba, mordía, golpeaba, profería insultos, lo que imposibilitaba que la pudiéramos incluir en un espacio grupal y sostenerla más tiempo ya que quería irse. Rechazaba al Otro mostrando el rechazo que ella misma encarnaba. En la contingencia, un par comienza a buscarla, a tomarla de la mano y a

declararle su amor. Ella, para nuestro asombro, se deja...querer. Comenzamos a pensar que un Taller de Poesía podía constituirse en la posibilidad de escriturar ese amor, sostener ese lazo y enmarcar algún exceso del par. Por primera vez, aceptaba formar parte de un grupo de compañeros, a condición de que estuviera el partenaire construyendo con ellos la experiencia pedagógica.

- Comenzaron a cesar los golpes y arañazos y empezó a enriquecer su vocabulario. Otros efectos de este lazo amoroso, fue la posibilidad de poder cantar en un taller de karaoke junto al partenaire que haciendo de sostén imaginario la habilitaba poder hacer otro uso de su voz.
- Un adolescente que no podía parar en su verborragia y en su andar comienza un taller de radio en el que se escriben sus canciones, las canta. Se instauran ritmos, pausas, y finalmente se produce como cierre del taller un video musical de una de sus canciones.
- Este relato sobre los efectos de apaciguamiento que el ensamble de lo pedagógico y las singulares presentaciones subjetivas produce, abre la posibilidad al lazo con los pares y los docentes referentes. Los acuerdos, desacuerdos, obstáculos, preguntas y enigmas de quienes hacemos Centes 1 se proponen a la discusión en las supervisiones, ateneos, reuniones de equipo, cátedras abiertas de formación, entre otros. Pensamos que esta diversidad de espacios, sumados a la impronta singular de cada docente, hacen posible mantener el dispositivo con el que trabajamos en el CENTES. Ellos son indispensables para poder abordar la complejidad de los alumnos y alumnas de nuestra institución.
- Para concluir nos gustaría mencionar nuestra preocupación por la solicitud de reducir el tiempo destinado a las cátedras y supervisiones, que no sólo afecta a la práctica cotidiana del dispositivo, sino que también destituye la herencia luchada y donada por los compañeros y compañeras que nos precedieron.

BIBLIOGRAFIA

Bruno de Halleux: "Novedades sobre la práctica entre varios" en Letras N°5.

Conferencia pronunciada en el ciclo "La práctica lacaniana en instituciones. Otra manera de trabajar con niños y jóvenes", organizado por el Departamento de Psicoanálisis con Niños del NUCEP en colaboración con el EMPN, el 19 de mayo de 2012. Texto establecido por Carmen Bermúdez y Alexandra Reznak, no revisado por el autor.

Proyecto escuela: "Construir caminos singulares y a su vez, colectivos". CENTES 1 DE 5. 2024.

Jacques Alain Miller y otros (2011). "Cuando el Otro es malo". 2011. Buenos Aires: Paidós.

LA PRÁCTICA ENTRE VARIOS, UNA ALTERNATIVA POSIBLE PARA HACER LUGAR EN LO COLECTIVO

Graciela Pellegrini

El presente trabajo se encuentra enmarcado en el proyecto de investigación denominado “Educación y psicoanálisis. Las formas del malestar educativo y su tratamiento en la época actual” de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis.

Desde esta perspectiva, el interés se centró en abordar el tema de la inclusión de niños y niñas con autismo o psicosis infantil en el ámbito educativo, desde un posicionamiento teórico que difiere de lo comúnmente establecido o dado. De este modo, la intención es correrse de la tendencia marcada en la actualidad que insiste en indagar sobre terminologías diagnósticas y listado de síntomas y rasgos propios de cada patología y de cómo tratar a niñas y a niños incluidos bajo la denominación de Trastornos Emocionales Severos (TES).

Partiendo desde el hecho que la principal característica que presentan estos niños y niñas, es la dificultad que tienen para hacer lazo con el otro, lo cual es condición necesaria para aprender y estar en la escuela, cabe preguntarse ¿Cómo generar entonces escenas pedagógicas para quienes la presencia del otro siempre es conflictiva y altamente angustiante?. En relación a esto se hace necesario un movimiento que opere a favor de otro modo posible de situarse para enseñar en estas situaciones.

En este sentido, se presenta aquí una experiencia desde el dispositivo de la Práctica entre Varios, llevada adelante en una institución educativa, como respuesta a la problemática planteada.

Palabras Clave: Inclusión - Educación - Psicoanálisis - TES - Practica entre varios

El dispositivo del psicoanálisis en la escuela

La escuela como institución responsable del acto de educar ha sido llamada a tratar con lo irreductible de esa función. Así lo definió Freud, en virtud de que el efecto de dicha acción, siempre se topa con la realidad de que no se logra del todo el fin perseguido.

Este rasgo presente en todas las instituciones educativas, se ve más acentuado aún en aquellas que intentan alojar a sujetos con autismo o psicosis, dado que estas estructuras presentan una dificultad significativa de inscripción en algunos de los vínculos que encauzan las relaciones entre los seres humanos, asumiendo un lugar de rechazo del discurso en el que se esperaría que se inscriban. Así es como en las instituciones que no están advertidas de esto, esa dificultad para acceder se manifiesta de manera insistente.

El psicoanálisis de orientación lacaniana intenta dar respuesta a esto, proponiendo otro modo de hacer con ello, mediante el dispositivo que Jacques Alan Miller hace cuatro décadas atrás denominó *La práctica entre varios* y que sirve de orientación para el funcionamiento singular de las instituciones que acogen a estos sujetos. Si bien en principio estaba destinado al ámbito clínico específicamente, hoy sí podemos servirnos de sus aportes en el espacio educativo.

En la escuela en la que me desempeñé como psicóloga del equipo orientador, desde su creación han tenido la intención de hacer lugar a las singularidades de los sujetos que asisten y también a aquellos que presentan estas dificultades en el lazo social.

Tomar esta posición frente a los modos de hacer con esto no resulta fácil, no es algo que se da de manera rápida y espontánea, sino que por el contrario, llevar a cabo la inclusión dentro de la escuela, requiere de un trabajo sostenido en el día a día y en el caso por caso, sin recetas ni métodos preestablecidos, donde participa cualquiera de los integrantes de la institución con la finalidad de dar respuesta a esa dificultad de consentir que presenta el sujeto.

Dicho dispositivo responde a las necesidades del sujeto que sufre, por ello se tienen en cuenta sus intereses y sus afinidades con ciertas personas de la institución (maestro/a especial, bibliotecaria, directora). También se considera la utilización de la comunicación indirecta, no imperativa y que de manera suave los convoca a escuchar, a cumplir las reglas y a incluirse en actividades que les presenta el entorno que por estructura les resulta altamente amenazante.

El trabajo de inclusión desde esta perspectiva, es un trabajo que implica tiempos de espera, tiempos lógicos y no cronológicos acordes a cada quien.

En palabras de Stiglitz (2016) “la política de la excepción es la que permite a un niño, fundar su entrada en el lazo social y para eso tiene que haber la idea de que se puede formar parte de un aula a partir de las diferencias, y no de lo igual y de lo uniforme”. (pág. 39)

Una viñeta

Para dar cuenta de lo expuesto hasta aquí, en relación a esta manera de abordaje compartiré una viñeta de una experiencia llevada a cabo en la institución educativa en la que fui parte del Equipo Orientador durante 11 años.

Juan de 8 años comienza a transitar su tercer grado más desregulado de lo que había estado en años anteriores. No trabaja en clase, deambula por el aula, su actividad iterativa consiste en cortar de modo abstraído las hojas del cuaderno con tijera para hacer muñecos y relojes, que guarda con recelo en su mochila.

La maestra, que es nueva en la institución, recurre a la dirección muy molesta en relación a un comportamiento de Juan en el aula. Relata que cuando le dice que guarde la tijera y se ponga a trabajar, él toma una hoja de papel y mientras la corta comienza a repetir “esta sos vos, mira cómo te corto”, “esta sos vos, mira cómo te corto”. La maestra

cuenta que frente a esto se le acerca, le saca el cuaderno y lo guarda en el armario con llave, al instante Juan toma la botella plástica con agua que estaba en su banco y se la arroja...” Cuando la directora le pregunta qué le había ocurrido que se había enojado tanto, él contestó tocando su cabeza: “me fallaron los robots que tengo acá y me dicen que hacer”.

Ante esta situación se hace necesario preguntarse ¿de qué manera debemos dirigirnos a Juan para ser escuchados? Entendiendo que la palabra es lo que nos permite hacer lazo y a través de ella vehiculizamos las demandas hacia el otro, es importante resaltar que a su vez lleva la intención del que habla, ¿Qué quiere decir el otro de mí diciéndome lo que me dice?

En el caso Juan enfrentarse a dicha pregunta que no se formula en lo simbólico, desata reacciones defensivas y la agresión hacia la maestra, buscando silenciar interiormente esa voz imperativa que viene del Otro.

Frente a esto se intenta desde el equipo orientador habilitar otra vía para entrar en diálogo con Juan, no solo con el vínculo con la maestra ya que desde el discurso pedagógico hay una exigencia dirigida hacia él, sino más bien recurrir a un adulto que en otro espacio y desde una posición que no sea educativa, genere una atmósfera en donde quede por fuera la dimensión de la exigencia hacia el sujeto y sin pautas preestablecidas. Dentro de la *Práctica entre Varios* asumir dicha posición implica situarse como *partenaire* del sujeto.

A partir del gusto de Juan por permanecer en la biblioteca, su lugar preferido de la escuela, pensamos en la bibliotecaria como su posible *partenaire*. Se le propuso desde la dirección que cada vez que sintiera que se estaba por enojar podía ir a la biblioteca.

Las visitas se hicieron frecuentes y prolongadas. La bibliotecaria le leía cuentos que él pedía y él le leía otras veces, también compartían juegos de mesa. En ocasiones el *partenaire* consultaba en relación a alguna intervención a partir de un comportamiento de Juan en la biblioteca, como por ejemplo si podía decirle que, en vez de recortar las hojas del cuaderno para sus muñecos, utilizara revistas. Esta consulta también está prevista dentro de esta modalidad de inclusión escolar, ya que se estipula que, si bien el propósito es acoger al sujeto, la idea es que las decisiones pasan por un circuito que tienen la finalidad de tratar las interrupciones del malestar. No obstante, ante una urgencia en donde hay un exceso de goce, el *partenaire* puede también intervenir en nombre propio, situación que se suscitó cuando Juan enojado porque perdió a las damas empezó a tirar las fichas por doquier, frente a lo cual la bibliotecaria dijo: en esta biblioteca quien no cuida las cosas, no puede entrar más, y él sin mirarla se dispuso a juntar las fichas.

Su transcurrir entre la biblioteca y el aula, fue apoyándose en algunos espacios de reunión que manteníamos conjuntamente la maestra, la bibliotecaria y yo, en donde se intercambiaban los efectos de las intervenciones y el impacto que tenían en los modos de estar de Juan en la escuela en relación a los aprendizajes y los otros, cuáles eran sus progresos, que cosas se debían evitar porque lo desestabilizaban desencadenando agresión.

La lectura ocupó un lugar importante para hacer su entrada al aula de otro modo, la maestra le propuso que leyera a sus compañeros un cuento elegido por él en la biblioteca, a lo que accedía con gusto porque además luego la maestra organizaba actividades que todos debían realizar a partir de su relato, cómo responder preguntas, buscar información sobre algún tema que se desprendía de allí y compartirlo. La maestra propuso que fuera una rutina del aula hacer lo que inicialmente hacía Juan y fue él quien llevaba un cuaderno con los nombres de compañeros que semanalmente elegían un cuento corto y se lo leían al resto y desde allí se desplegaba lo pedagógico.

Por supuesto que había ocasiones en las que Juan no consentía estar en el aula o realizar algunas actividades, pero no con la insistencia y la descarga pulsional del principio.

Desde esta modalidad de trabajo, intentamos alojar al niño desde su singularidad, haciendo un viraje hacia la inclusión nuestra en su forma tan singular que tiene de sostenerse en el mundo, para desde allí poder ofrecerle un refugio para la invasión de goce que experimenta al momento de incluirse en el vínculo social.

BIBLIOGRAFÍA

- Kiel, L (2020). Hacer lugar al sujeto, una orientación posible. Revista Novedades Educativas. N° 224. Buenos Aires. Argentina.
- Lacan, J. (1959-1960). Seminario 7. La ética del psicoanálisis. (2017) Paidós. Argentina.
- Romé, M., Corredera, M y Noceti, M. (2022). La práctica entre varios: fundamentos teórico-clínicos y resortes de su eficacia. Perspectivas en Psicología –Vol. 19– Número 2 - (pp. 64-83).
- Ruiz, I. (2019) “La práctica entre varios. La inclusión en el autismo y las psicosis”. Revista Digital Eipea N° 6. España.
- Stiglitz, G., (2016) Seminario: La regla que confirma la excepción. En Desafíos en la Escuela II. (pág. 31-66). Proyecto Alojjar. Grama Ediciones.

DEL ESCRACHE EN REDES SOCIALES A EFECTOS DE COMUNIDAD EN EL VÍNCULO FAMILIA-ESCUELA

Cranco, Mariano Oscar - mcranco@flacso.org.ar^[1]

Se analiza un caso del libro “violencias: familias y escuelas desbordadas” sobre una situación conflictiva en una escuela primaria desencadenada por la participación activa de una madre, autoproclamada referente de las familias. Las dificultades para alojar la demanda de parte del equipo de conducción, la percepción de maltrato hacia los estudiantes y la ausencia de canales formales de participación generaron un clima de tensión y desconfianza. A través de una intervención en convivencia escolar, se propuso una estrategia de mediación basada en la participación de las familias en proyectos educativos colaborativos para favorecer la inclusión de la comunidad educativa. Se concluye con algunos hallazgos que enseñan cómo fortalecer los vínculos escuela-familia y restablecer la confianza en la institución.

Palabras Claves: Convivencia escolar - Inclusión de la Comunidad - Vínculo Escuela/Familia - Gestión de la conflictividad

Desarrollo de la experiencia

En una escuela primaria, ante recurridas escenas donde los niños y niñas de un grupo de primer grado en su segundo mes de escolaridad vuelven a sus hogares con lastimaduras, una madre solicita una entrevista en la institución y se presenta como referente de los padres. Es atendida por la directora. Durante la entrevista, la madre graba a la directora sin que la otra lo sepa, y envía el vídeo al grupo de WhatsApp de las familias, dada la preocupación de estas ante la falta de respuestas que supone que tiene que dar la escuela. En ese encuentro, se plantea que los cambios llevan tiempo producto de la falta de hábitos de algunos niños y niñas. Muchos niños y niñas vuelven a sus hogares con leves señales de haber sufrido golpes, ya que se empujan entre ellos, se llevan por delante. La directora explica que el aula se encuentra desbordada; que la docente está trabajando en mejorar la convivencia, pero este proceso va a llevar un tiempo de adaptación.

Luego de observar el vídeo, los padres interpretan que la escuela “no hace nada” y van con actitud aguerrida a la puerta de la institución. Se meten a la fuerza, a los gritos y golpeando los vidrios. Al día siguiente, la docente renuncia.

Yendo a la escena originaria, lo que había ocurrido es que la docente había derivado al Equipo de Orientación al hijo de la madre “referente” por problemas de atención y de aprendizaje para que pueda contar con un apoyo. La madre vive esta determinación de la docente como un ataque, siente que maltrata a su hijo. Acto seguido, denuncia en el

[1] Asesor en convivencia escolar en nivel primario (equipo de promoción de vínculos saludables, ministerio de educación GCBA) e investigador (programa de psicoanálisis y prácticas socioeducativas FLACSO)

grupo de WhatsApp de familiares que hay maltrato de la docente hacia todos los alumnos, dado el desborde corporal dentro del aula. Ella se hace nombrar como referente de las madres y padres (un rol que no estaba formalizado institucionalmente), se dirige a la escuela exigiendo explicaciones, amenazando con ir a la Supervisión del distrito si el problema no se soluciona. La directora, por miedo a sus amenazas, y perpleja por la dificultad de construir límites dentro del aula, la atiende ante cada pedido de respuesta como si fuera la delegada y la representante de las familias. Le brinda explicaciones únicamente a ella.

Es aquí, que la directora me convoca para acompañarle en la resolución del conflicto desde mi rol como psicólogo asesor en convivencia escolar. Frente a lo relatado de la situación de la primera escena, y habiendo comprendido lo que había ocurrido antes, le recomiendo a la directora que no le responda a esa madre como referente de las familias.

En primer lugar, la directora piensa presentar a la nueva docente y que ella explique cómo trabaja. Que dé cuenta de toda su metodología de enseñanza. De nuevo, sin darse cuenta, busca una convalidación que acentúa la simetría de los roles (la docente se coloca en situación de igualdad con las familias). Por lo tanto, le hago notar que los está convocando al lugar de supervisores, produciendo un corrimiento de roles que va a generar mayores problemas de convivencia escolar en el futuro.

Le propongo que piense algún proyecto áulico donde ellos acompañen a sus hijos. Pero que sea la docente quien conduzca la actividad. Es así, que organizan una actividad pedagógica y cultural en la que las madres y los padres son invitados a participar en compañía de sus hijos. Allí cantan canciones juntos, los chicos van dibujando a sus familias en distintos materiales didácticos con ayuda de los docentes. Al comenzar a participar de este proyecto que se sostiene con cierta continuidad temporal, los familiares pueden armar lazos con la escuela de otra manera, ya no se rigen por lo que decía la madre que se presentaba como referente, y el fenómeno de masa se desactiva. Hay algo en común y se restablece la confianza.

Al tiempo, organizan una Feria del Plato, y le sugiero a la directora que la madre que se había sentido maltratada por la supuesta diferencia que habían hecho con su hijo en la derivación –cuando se trataba, en realidad, de ayudarlo– fuera invitada a colaborar como encargada de la actividad. Si su demanda era presentarse como referente de las familias, ahora lo podía ser desde un lugar que podía ser legitimado por la institución. Así es que ella se sumó a participar con mucho entusiasmo, no solo de esa actividad, sino de otras salidas pedagógicas que se diseñaron (como un paseo al Jardín Botánico), colaborando con la Cooperadora.

De ese modo, se produjo un cambio de actitud de esta madre para con la directora. Antes, la directora no lograba que la saludara, ni que la mirara, no encontraba manera de llegar a ella. Esta madre se refería a la directora como “la susodicha” en todas las redes sociales, donde hacía escraches hacia su persona. Luego de las intervenciones realizadas, y sobre todo la última (la ocasión de la feria donde fue convocada), comenzó a saludarla cálidamente, a llamarla por su nombre propio.

Reflexiones

La directora, al interactuar en términos de paridad subjetiva con una madre, legitima su lugar como “referente” y un circuito de comunicación informal fuera del marco correspondiente a la organización escolar –los grupos de WhatsApp de familias–. Pensando la asimetría de la autoridad pedagógica en términos de convivencia escolar; si el directivo y las familias quedan en el mismo plano, no se produce el efecto de disparidad subjetiva (Lacan, 2017[1961-2]) que permite salirse de una relación de “tú” a “tú”.

Ante el supuesto de maltrato, se aloja a las familias desde el “buen trato” desplazar el malestar. Se responde al pedido sin convalidar el contenido, a través de un proyecto cultural educativo que funciona de mediación para restablecer las asimetrías.

Incluir a las familias en actividades pedagógicas bajo la supervisión del equipo directivo y docente, y no al revés, restablece la confianza y permite que cada uno cumpla su función. Las familias acompañan a sus hijos y los ayudan a construir su lugar como alumnos, mientras los docentes ejercen su función pedagógica. Escuchar las demandas de las familias y pensar en un dispositivo de trabajo conjunto a través de proyectos institucionales que delimitan la participación en la función que a cada uno le corresponde legitima la autoridad de la directora y regula el vínculo escuela-familia.

Al compartir una tarea dentro de la trama institucional, con roles diferenciados, se subvierte la lógica de masa (Freud, 2009[1921]) de las familias que se unen por efecto contagio en torno al significante “maltrato” y se crea una causa común colectiva (Zelmanovich, 2020) sin enemigos.

La modalidad de presentación de cada madre y padre puede ser una variable a considerar en las propuestas de participación. No se trataba de rechazar la modalidad de presentación de la madre que se siente atacada ante la derivación de su hijo al Equipo de Orientación Escolar. Tampoco de defenderse de la posible denuncia respondiendo a la ofensiva, ya que esto reforzaría su postura como representante de las familias por fuera del marco institucional. Se trata de ofrecer una satisfacción sustitutiva al pedido subyacente de ser la referente. Pasa así de ser la “referente” de los reclamos familiares a ser la “referente” de las actividades de la Feria del Plato, bajo la supervisión de la directora.

BIBLIOGRAFÍA

- Cranco, M. (2024). *Violencias: familias y escuelas desbordadas. Dispositivos de convivencia para fortalecer los vínculos*. HomoSapiens. Rosario.
- Devalle, A. y Cranco, M. (2023). “Familias, escuelas y afectos desbordados tras la experiencia pandémica en los niveles inicial y primario”. En: Y. Molina y P. Zelmanovich (coords.). *Malestar, sujetos y educación. Transpandemia, efectos y abordajes*. Lugar. Buenos Aires.
- Freud, S. (2009[1921]). “Psicología de las masas y análisis del yo”. Vol. XVIII. En: *Obras Completas*. Amorrortu. Buenos Aires.
- Lacan, J. (2017[1961-2]). *El seminario 8. La transferencia*. Paidós. Buenos Aires.
- Zelmanovich, P. (2020). *El no-todo y un tratamiento posible de las diferencias en la clínica socioeducativa*. En: P. Zelmanovich y M. Minnicelli (coords.). *Resistidas y desafiadas. Las prácticas en las instituciones. Entre demandas, legalidades y discursos*. FLACSO - Red INFEIES. Versión en PDF.

“ESTAR” Y “SER” EN LA ESCUELA

Andrea F Rossi^[1]

El trabajo relata una experiencia desde el rol de supervisora pedagógica del Ministerio de Educación y las diversas intervenciones realizadas, abordando la complejidad de la inclusión educativa de un niño a lo largo de tres años. Haciendo foco en el contexto institucional, la corresponsabilidad de todos los actores involucrados: estudiantes, familia del niño y familias del grado, docentes, directivos, equipos de apoyo y el armado de redes de trabajo. A través de la situación de Tomy^[2], un niño que actualmente cursa 5º grado con desafíos para permanecer en la escena escolar, se exploran estrategias para crear un ambiente que responda a sus necesidades particulares. Se destaca la importancia de generar espacios de diálogo y reflexión, desaprender prácticas tradicionales, y flexibilizar la enseñanza para que pueda encontrar su lugar en la comunidad escolar. El proceso de inclusión se presenta como un desafío constante, que requiere adaptación, trabajo en equipo y un enfoque centrado en el bienestar del estudiante, más allá de los aprendizajes académicos.

Palabras Clave: Corresponsabilidad. Prácticas educativas. Lazo social. Inclusión. Habitar la escuela.

Quando “estar” en la escuela depende de muchos... hacer-lo posible

Este trabajo propone colaborar con el desafío de pensar prácticas inclusivas en el contexto de época actual en nuestras escuelas, teniendo en cuenta el rol de todos los actores: el niño/a, su familia, los estudiantes, las familias del grado/sala, docentes, directivos, actores institucionales, equipo tratante, equipo de supervisión.

Analizando, tres años después, los efectos de las acciones realizadas, posicionándonos desde la convicción de que lo que cada uno pone en acto refleja sus convicciones y/o pensamientos y que la lectura que hagamos de la situación condicionará nuestras intervenciones con las consecuencias lógicas derivadas de esa mirada.

Con la intención de propiciar, desde mi tarea de supervisora pedagógica escolar, espacios de reflexión y acción conjunta sobre los modos de intervenir, en un marco de corresponsabilidad para garantizar derechos y acompañando a las escuelas de Gestión Privada de la Ciudad de Buenos Aires en este desafío, me propongo invitar a pensar y repensar prácticas educativas.

La vida en comunidad en las aulas nunca fue fácil pero estos tiempos nos desafían a “desarmar y volver a armar”, de-construirla en los modos más diversos para poder hacerla accesible a cada uno/a y así alojar a todos/as.

[1] Supervisora pedagógica de escuelas de Gestión Privada. (a.rossi@bue.edu.ar)

[2] El nombre es ficcionado para preservar la identidad del niño.

Las individualidades, en la heterogeneidad que encontramos en las aulas, son un hecho en sí que merece total atención, más aún, pensando aquellas singularidades que, por alguna condición o situación, rompen la lógica escolar de la modernidad en la que la mayoría nos hemos constituido; lógica que traemos también desde la formación docente y/o la biografía escolar personal. Sabemos lo difícil que resulta instalar modalidades inclusivas en las que todos los estudiantes puedan *estar* y *ser* en la escuela de la mejor manera posible para cada uno.

Tomo conocimiento, a partir del relato de la directora de la escuela y luego por las quejas que realizan familias del grado en el Ministerio de Educación, de la situación de un niño de 2º grado que manifiesta eventos disruptivos no pudiendo quedarse en la escuela por más de diez a veinte minutos, conductas que se observan impulsivas, violentas hacia sus compañeros y docentes.

Las autoridades de la escuela se mostraban muy preocupadas, pero sostenían que “*no era la escuela para ese niño*”, la familia mantenía su deseo que asista a esa institución en la que habían cursado sus hermanos mayores, los docentes hacían lo que podían, y el niño también. Un equipo tratante algo fragmentado, un psiquiatra muy presente en la escuela y en el acompañamiento al niño y su familia y un acompañante no docente cuya mirada, acciones y recursos no sumaban al proceso, más bien restaban.

¿Cómo generar escenas pedagógicas para quienes la presencia de las y los demás siempre es conflictiva?

“Si algo nos enseña el psicoanálisis es que estar con otros no es tarea fácil para nadie!!!! Y mucho menos si los recursos subjetivos con los que contamos son lábiles o frágiles.” (Garbellini. 2018)

Este conflicto, además de vivirse de manera cotidiana en el aula, se percibía también en la relación escuela-familia quienes manifestaban que por Ley el niño tiene que estar en la escuela. “*La normativa vigente acompaña en perspectiva de derechos, pero muchas veces el planteo de las políticas inclusivas en términos meramente ideológicos resulta insuficiente y puede llegar a constituirse en un obstáculo que provoca en la comunidad educativa efectos reactivos contrarios a los buscados, si solo se lo presenta como un mandato a cumplir.*” (Demarco. 2019)

Mis primeras intervenciones fueron tendientes a generar espacios de encuentro con los diversos actores para escuchar sus posicionamientos y realizar algunas orientaciones en relación al modo de pensar “la vida” de este niño en la escuela, por fuera de los esquemas tradicionales de “lo escolar” y acompañando a proyectar alternativas para que pueda, en principio, ingresar y permanecer a gusto en la escena escolar, dejando para un segundo momento la instancia de aprendizaje de contenidos. Si el estudiante no lograba percibir al espacio escolar como un lugar vivible, una atmósfera atractiva que lo aloje en la que pueda sentirse a gusto, iba a ser imposible pensar la enseñanza y el aprendizaje.

Comenzamos a pensar qué intereses tenía Tomy para, en función de esto, pensar propuestas pedagógicas. Casi al pasar la directora refiere que están trabajando sobre cadenas montañosas y que se mostraba interesado, le propuse que el niño realice una

actividad especial: la experiencia del volcán con bicarbonato y vinagre. Que pueda participar de una escena pedagógica, protagonizar e intervenir sobre la misma, preparando una maqueta y realizando la experiencia para el grupo de pares y así lograr convocarlo significativamente y que su protagonismo sea desde un lugar positivo para el grupo.

Se hace necesario desaprender algunos modos de entender los aprendizajes y conmover algunos sentidos generalizados. La actividad se llevó a cabo y fue muy interesante para él y para el resto del grupo que lo posicionó y visibilizó desde una propuesta atractiva compartida, por fuera de la violencia y el enojo. Los aprendizajes son la herramienta, el elemento privilegiado con el que cuentan los docentes para incluir a un niño al lazo. O sea, constituyen lo que tenemos para ofrecer, y a partir de lo cual un niño puede volverse un alumno, formando parte de la escena escolar.

Si bien esta actividad pudo realizarse no se logró sostener, ya que cuesta mucho que los docentes puedan flexibilizar la mirada y las propuestas particulares de manera sostenida. Pudimos avanzar en un plan personalizado con el foco puesto en las necesidades del niño, rompiendo toda estructura escolar. Poco a poco logró ingresar y permanecer en la escuela más tiempo, pero no era suficiente y había que seguir pensando alternativas en el espacio escolar.

Nos movía la idea que el tiempo sea de calidad más que cantidad y que pueda irse con ganas de volver al día siguiente y no “enojado”. Esto posicionaría a la escuela en un lugar donde querer permanecer.

Propusimos pensar a la escuela toda como espacio de aprendizaje, no quedarnos solamente con el aula como lugar donde sucede el acto educativo, y que cada “salir del aula” no se lea como un “no aprender”. Estar en el aula toda la mañana no es un buen plan para Tomy, por lo que convertir la escuela en un espacio de aprendizaje ampliado podría ser una buena alternativa. Nuevamente aquí necesitamos contar con disponibilidad y algunas estrategias para quienes lo acompañan.

Me reuní en varias oportunidades con las autoridades y equipo de orientación escolar para invitarlos a generar espacios de diálogo, con el APND para que pueda ir incorporando herramientas necesarias para que Tomy transite la escuela. No se visualizaron grandes cambios, ante una negativa fuerte de su parte, con miradas contrapuestas finalmente renunció a su tarea. También era necesario ajustar el rol de los docentes de la escuela como parte muy importante del proceso, no delegando todas las acciones en el acompañante externo.

Simultáneamente se mantuvieron encuentros con los profesionales tratantes, con la familia y los docentes. Motivó estos espacios pensar alternativas de abordaje y generar condiciones para “estar en el lazo social”, como estructura que sostiene. Estar con otros dándole sentido a las intervenciones desde cada rol.

La llegada de una nueva APND que armó vínculo con el niño fue positiva para pensar nuevas estrategias y llevarlas a la práctica.

El plan personalizado de Tomy fluctuó de días y horarios diversos a días más fijos que facilitaron la organización familiar, de momentos sin asistir a la escuela por indicación médica, mientras se ajustaba la medicación, hasta participar de un acto patrio con mucho entusiasmo. Aún no se logró sostener la jornada escolar completa.

Los procesos de inclusión son un transitar constante con marchas y contramarchas, con reflexión sobre la práctica, trabajo en equipo y voluntad de alojar en las diferencias a todos y cada uno. Solo pensando que nada es permanente podremos tener la mirada atenta y abierta a seguir armando y desarmando tantos dispositivos como niños lo necesiten, sin temor a pensar que se está “perdiendo el tiempo” o que “en otra escuela estará mejor”. No es la escuela, como espacio físico, la que facilita que el lazo ocurra, es quienes hacemos la escuela los que facilitamos o entorpecemos que esto suceda.

Vale aclarar que aún continúa acompañando el proceso, Tomy está en 5º grado.

Desde la escuela se visualizan avances, desde el equipo de supervisión celebramos que pueda participar de escenas escolares disfrutando de las mismas, que haya actuado el Día de la Bandera es un logro para destacar. La familia desacuerda con el plan personalizado que elaboró la escuela y manifiesta que no hubo avances.

Sigue siendo un desafío que Tomy disfrute su estar en la escuela. Un obstáculo muy importante es el deterioro en la relación familia-escuela que amerita trabajar para que se recomponga.

La tarea continúa y en cada paso hay que revisar y hacer ajustes. La inclusión es un caminar constante en el que vamos acompañando, haciendo lugar, detectando barreras que van apareciendo y enfocándonos en la posibilidad de eliminarlas o atenuarlas. No es tarea fácil, pero vale la pena transitar este camino.

BIBLIOGRAFÍA

- Demarco, F. (2019). La inclusión como efecto del colectivo. En L. Kiel (Comp.), *Coordenadas de lo posible. Material sobre Inclusión Escolar I* (pp. 19-24). Diplomatura en Inclusión Escolar con orientación en TES, UNTREF, Buenos Aires.
- Garbellini, G. (2018). *Autismo en la escuela: Una apuesta por el lazo*. Jornadas Anuales de La Cigarra. Recuperado el 8 de agosto de 2024 de <https://entrevenir.com/biblioteca/>
- Garbellini, G. (2019). ¿Qué significa “hacer lugar” al sujeto en la escuela? En *Coordenadas de lo posible. Material sobre Inclusión Escolar I* (pp.31-34). Diplomatura en Inclusión Escolar con orientación en TES, UNTREF, Buenos Aires. Disponible en <https://entrevenir.com>
- Kiel, L. (Comp.). (2019). *El lazo social: Un encuentro con lo posible*. En *Coordenadas de lo posible. Material sobre Inclusión Escolar I*, Diplomatura en Inclusión Escolar con orientación en TES, UNTREF, Buenos Aires.
- Kiel, L. (Comp.). (2019). *La inclusión como efecto del colectivo*. En *Coordenadas de lo posible. Material sobre Inclusión Escolar I*, Diplomatura en Inclusión Escolar con orientación en TES, UNTREF, Buenos Aires.
- Ley de Educación Nacional N° 26.206, 2006.
- Resolución CFE N°311. Promoción, acreditación, certificación y titulación de estudiantes con discapacidad, 2016.

COMENTARIO MESA 2 (TURNO MAÑANA)

Lic. Laura Vassena Zavalla^[1]

La propuesta de este Tercer Congreso era la presentación de prácticas escolares y de proyectos institucionales que puedan dar cuenta de inclusión por sus efectos. Como ya mencionamos en la invitación a escribir, sabemos que éstos no siempre resultan según lo pensado, pero de todas maneras creemos que estas situaciones permiten una vuelta por el saber y como dijimos, son bienvenidas. En varios trabajos se da cuenta de escenas que no siempre salieron redonditas, y si salieron así fue una vez, sin la pretensión de que sea de una vez para siempre. Y aún así lxs autores saben que merecen ser contadas... compartidas.

En un primer momento, en esas leídas previas de los trabajos a vuelo de pájaro encontraba cuestiones similares, y pensaba que se me estaban mezclando los escritos. Luego me di cuenta de que no, que en todos los trabajos encontraba algún puente hacia otro. Se podrían intercalar las viñetas con ciertos pasajes de otros trabajos y quedaría muy bien (como esos Cadáveres Exquisitos, que quedan realmente exquisitos, ¿los conocen?)

Hay dos cosas que me gustaría señalar de esas recurrencias, insistencias:...por un lado una frase: ¿Cómo generar entonces escenas pedagógicas para quienes la presencia del otro siempre es conflictiva? Si bien no estaba citada, les cuento que es de un documento “La inclusión a voces”, realizado por la Dirección de Educación Especial de PBA (Kiel y Demarco en criollo).

Y por otro lado un verbo: ALOJAR. Los invito a hacer un recorrido por los 4 trabajos viendo cómo se ponen en juego estas “constantes”, que lejos de ser repeticiones de lo mismo, nos permiten ver los matices, distintos modos de leerlas, situaciones diferentes a las que hacen referencia.

Marina Mosquera y Marta Lorenzo:

Este trabajo es uno de los trabajos donde la frase citada flota en el aire . Allí nos tiran pistas para acercarnos a una respuesta posible:

Nos hacemos dóciles a dejar entrar los modos subjetivos con el que cada niño/a se presenta, para que lo rechazado en otras experiencias escolares, no siga trabajando en la segregación. (...)

Entonces se trata de ALOJARLOS tal y cómo se presentan en su singularidad a la vez que ponemos a jugar la dimensión pedagógica... ¿Cómo llevar a cabo esta apuesta escolar?

[1] Lic. en Psicología y Prof. de Enseñanza Media y Sup. en Psicología (UBA)

Trabaja en el Área de psicólogos del Instituto Vocacional de Arte (IVA) hace 17 años. Docente en el Curso de Especialización Docente de Educación por el Arte. Docente de la Diplomatura en Inclusión escolar con orientación en TES de la UNTREF. Especialización en Psicoanálisis y Educación (Causa Clínica)

Me parece importantísimo ese “a la vez” en relación a la Escena pedagógica, ellas dicen:

pequeños recortes escolares que muestran cómo lo pedagógico permite el armado de escenas que operan sobre el desarreglo subjetivo, que toman lo disruptivo, forcluido en otras experiencias escolares para producir la ficción del conocimiento y sus efectos de inclusión escolar

Mencionan el Dispositivo de práctica entre varios (como veremos en el trabajo de G. Pellegrini), que nos permite construir estos ambientes, e insisten en el eje pedagógico:

Sobre los efectos de apaciguamiento que el ensamble de lo pedagógico y las singulares presentaciones subjetivas produce, abre la posibilidad al lazo con los pares y los docentes referentes (luego lo veremos en relación con el trabajo de M. Cranco)

Terminan el escrito con un claro posicionamiento político, con una declamación/pedido/denuncia, en relación a los espacios de capacitación, supervisión, reuniones para junto a otros pensar (que es otra parte nodal de la práctica entre varios)

Graciela Pellegrini (San Luis)

Ella es una de las que trae textual la famosa frase...y empieza a abrir camino planteando una intención:

La intención es correrse de la tendencia marcada en la actualidad que insiste en indagar sobre terminologías diagnósticas y listado de síntomas y rasgos propios de cada patología y de cómo tratar a niñas y a niños incluidos bajo la denominación de Trastornos Emocionales Severos (TES).

También nos trae otra faceta de la Práctica entre varios: La terceridad, es decir, no ser el único referente. Mariano Feldman, en el III Cuaderno de la Diplo recién salido del horno (que presentamos ayer) nos dice: Es cosa de tres.

“Siempre en las escuelas la cosa es de a tres porque esos encuentros se dan en el marco de un dispositivo escolar que regule esos saberes. Dispositivo que funciona como terceridad/regulación en la relación entre dos personas, pero también quizás en la relación de cada persona sobre su propio saber. La particularidad que tome discursivamente esa terceridad podrá ser observada en sus efectos en una reunión con una familia, en una reunión de equipo, en el aula con estudiantes, en la forma de leer o de escribir un informe, en el modo de invitar al otro, en la forma de preguntar y en la forma de hacer silencio. Todas escenas donde hay dos actores regulados por esa terceridad.”

En esta línea (y en el mismo Cuaderno) Fabiana Demarco nos trae que

“(…) en relación con la dimensión institucional, no sentirse el responsable único de la trayectoria de un o una estudiante permite lidiar con las

demandas directas y encontrar vías de trabajo que involucren a otros actores de la comunidad educativa”

También me surgieron interrogantes al leer los trabajos. En este caso, en relación a la viñeta de Juan, me pregunto si no podemos pensar las escenas de la biblioteca por ejemplo, también como EDUCATIVAS, en tanto espacios ampliados del aula y que vuelven al aula (en el trabajo se menciona la escena como *“desde una posición que no sea educativa”*). Recordemos juntxs la escena: La maestra le pide al alumno que elija un cuento en la biblioteca y se los cuente a sus compas para luego realizar una actividad. Y ese mismo cuaderno que antes cortaba con frenesí, es el libro de registro que lleva Juan, y registro de nada menos que de sus compañeros. Si esto no es un efecto de inclusión, ¿el efecto dónde está? (con cantito incluido)

Otra escena: *“la bibliotecaria dijo: en esta biblioteca quien no cuida las cosas, no puede entrar más, y él sin mirarla se dispuso a juntar las fichas.”*

Acá veo que más que “en nombre propio” como dice la autora, la bibliotecaria introduce desde la forma de expresarse y el contenido, la terceridad, la regulación de los actores vía el dispositivo, las reglas, las normas, lo discursivo (lo simbólico que ordena) sin una persona concreta que las dicte. De modo indirecto, es decir, no le dice: *Vos Juan estás tirando cosas y no lo podés hacer porque yo te echo*. Esto sería una intervención directa que activaría las defensas habituales de Juan frente al conflicto. Ella se corre de lo intersubjetivo e introduce algo del orden del axioma: (Proposición tan clara y evidente que se admite sin demostración). ¿Cuántas veces decimos cosas parecidas y rogamos que frenen ahí, que no nos pidan demostración?) Sostenemos ahí, desde nuestro discurso, traemos una estructura que permite al niño en este caso seguir habitando un lugar con límites firmes, seguros, regulados (¡y no le pedimos al niño que se “autoregule”!)

Mariano Cranco

Cuando leo su trabajo se me viene la pregunta de Fabiana Demarco de este III Cuaderno: ¿Cómo salir del azar de los encuentros y las relaciones interpersonales?

“La repetición de situaciones de conflicto y de producción de malestar en estos años transcurridos deja en claro que no es una cuestión de tiempo ni de personas, sino que es preciso entender cuáles son las coordenadas lógicas y simbólicas en las que se insertan estas figuras para, a partir de allí, armar un lugar propicio a ser ocupado”.

Escena original: activó el malestar, amenazas, modos defensivos propios. Parece una escena de TV (Crónica TV) donde según donde se pose la cámara veremos víctimas y victimarios, fácilmente intercambiables (o cambiando de canal se dan vuelta esas posiciones) Él cuenta:

“La directora explica que el aula se encuentra desbordada; que la docente está trabajando en mejorar la convivencia, pero este proceso va a llevar un tiempo de adaptación.”

¿¿TIEMPO?? parecen gritar las familias, *eso es NO HACER NADA, y no hacer nada no está bien* (vayan al texto de Danelinck, del III Cuaderno también)

Desasosiego: ¿qué hacer? el horizonte de -alguna- solución...muy lejano. Ya está la renuncia de la maestra, o quizás podría haber terminado en la renuncia de la familia a estar en esa escuela.

Sin embargo: aparece la potencia de lo pedagógico. Y hay alguien ahí, casi desde bambalinas, que observa, escucha, lee y sugiere -casi al oído- alguna intervención posible (y en la línea de intervenciones indirectas, ¡bien!)

Aparece la prudencia (sobre la que tanto hemos conversado ayer y hoy), pequeños movimientos, pruebas, decisiones de hacer o de no hacer. Y el panorama cambia. Se ofrecen otros lugares, con un cálculo teniendo en cuenta detonantes, defensas, asimetrías, autoridad, funciones.

Para encarar, como dice Laura Kiel, *situaciones que tienen consecuencias arrasadoras sobre los sujetos y destituyentes de las autoridades docentes.*

Y esos lugares se toman, se ocupan, y hay alivio, se disipa el malestar (no diría para siempre, no es necesario)

Rastreo el detonante: ¿Quizás poco timing /prudencia en la derivación?

Yendo a la escena originaria, lo que había ocurrido es que la docente había derivado al Equipo de Orientación al hijo de la madre “referente” por problemas de atención y de aprendizaje para que pueda contar con un apoyo. La madre vive esta determinación de la docente como un ataque, siente que maltrata a su hijo. Acto seguido, denuncia en el grupo de WhatsApp de familiares que hay maltrato de la docente hacia todos los alumnos, dando el desborde corporal dentro del aula.

“Acompañarla –a la directora– en la resolución del conflicto” ¿Qué verbos usa Mariano?: él dice: Le recomiendo, sugiero, propongo pensar (juntos)...él no dice, voy a entrevistar a esta madre, así la freno, le señalo, le marco, le interpreto, prescribo... así ella entiende que lo que está haciendo... bla bla bla

Tiene mirada de lince, desde qué lugar se convoca a las familias, ¿supervisores?

Y otra vez la vuelta a lo pedagógico hace que se acomoden los roles, funciones...al proponer la actividad pedagógica y cultural con las familias: *Hay algo en común y se restablece la confianza.* Se interviene sobre la escena, no sobre las personas (Fabiana Demarco)

“propone prácticas que resguarden la dimensión subjetiva y sostiene una orientación por el lazo social y a favor de lo colectivo.” (Prólogo de L. Kiel del III Cuaderno)

Después: como nombramos: pasamos de que la mamá se hace nombrar como referente de las madres y padres a nombrarla como referente encargada de la actividad Feria del plato.

Y la relación con la directora, de ni saludarla, ni nombrarla, a llamarla por su nombre. Mariano nos acerca elementos del psicoanálisis para pensar que lo que aquí sucedió no tiene que ver con que “mejoraron” las relaciones intersubjetivas, sino que justamente,

esta operación/maniobra/apuesta/intervención tiene que ver con la disparidad subjetiva, lo que permite ubicar lugares: de padres referentes de actividades escolares y ¿extraescolares? (¿en dónde termina la escuela?), funciones (docente, directora) y efectos en esta trama discursiva.

Escuchar las demandas de las familias y pensar en un dispositivo de trabajo conjunto a través de proyectos institucionales que delimitan la participación en la función que a cada uno le corresponde legítima la autoridad de la directora y regula el vínculo escuela-familia.

Y acá aparece lo del verbo:

Ante el supuesto de maltrato, se ALOJA a las familias desde el “buen trato” desplazar el malestar. Se responde al pedido sin convalidar el contenido, a través de un proyecto cultural educativo que funciona de mediación para restablecer las asimetrías.

(...) No se trataba de rechazar la modalidad de presentación de la madre que se siente atacada ante la derivación de su hijo al Equipo de Orientación Escolar.

Relación con el trabajo de Marina y Marta: aceptar los distintos modos, ser dóciles en dejar entrar los modos subjetivos, y ofrecerles un recupero de goce (algo a cambio, una satisfacción sustitutiva)

Andrea Rossi

En sintonía con el trabajo anterior, Andrea nos trae:

La vida en comunidad en las aulas nunca fue fácil pero estos tiempos nos desafían a “desarmar y volver a armar”, de-construirla en los modos más diversos para poder hacerla accesible a cada uno/a y así alojar a todos/as.

Ella nos dice: el *desafío de pensar prácticas inclusivas* (interesante que no diga el imperativo, el mandato, la obligación) aquí trae el Paradigma de los derechos, que opera a veces como obstáculo, con un empuje, con el imperativo de incluir, como un mandato:

“La normativa vigente acompaña en perspectiva de derechos, pero muchas veces el planteo de las políticas inclusivas en términos meramente ideológicos resulta insuficiente y puede llegar a constituirse en un obstáculo que provoca en la comunidad educativa efectos reactivos contrarios a los buscados, si solo se lo presenta como un mandato a cumplir.” (Demarco. 2019)

Situación: Quejas de familias, llegan al ministerio, Todos hacían lo que podían, el niño también.

Sobre la tan mentada frase (presencia de los demás es conflictiva) agrega: el conflicto es inherente a las relaciones, a los vínculos.

Entonces se pone a pensar con otros, que no siempre son los otros ideales, de nuestro equipo de los sueños: Y piensan en un volcán, en un experimento (y ojo, esto es una escena de enseñanza y aprendizaje). Desde una posición distinta, desaprendiendo algunos modos de entender los aprendizajes y conmoviendo algunos sentidos generalizados.

Los aprendizajes son la herramienta, el elemento privilegiado con el que cuentan los docentes para incluir a un niño al lazo. O sea, constituyen lo que tenemos para ofrecer, y a partir de lo cual un niño puede volverse un alumno, formando parte de la escena escolar.

Ella nos comparte: No se pudo sostener (con calma, ni de una vez ni para siempre) y nos dice...*con el foco puesto en las necesidades del niño, rompiendo toda estructura escolar...* ¿Rompiendo toda la estructura escolar? Suena a mucho...¿Quién no se resistiría a esta idea? Mejor con cautela, disimulando un poco que uno está rompiendo eso impenetrable y duro de la estructura escolar, mejor no decir “hay que romper todo”, sino buscar la potencia de las fisuras, diciendo “¿y si nos metemos por acá que ya hay un indicio de que está más blandito/accesible/flexible?”

¿Por qué no pensarla como una arquitectura de paneles y módulos corredizos? Para transitarla rompiéndola, pero de a poco, y que casi no nos demos cuenta, cual cangrejo hirviéndose, visibilizando...mirá, esto que parecía tan rígido, ¡se mueve! (Nota: en la conversación con los asistentes me señalan que esas son las ranas, que debo haber mezclado la fauna con lo de ir de soslayo!)

..y esto que parecía prescindible, ¡es columna! no puede no estar (lo pedagógico, los aprendizajes)

Entonces por ahí...se empieza a pensar en esta línea. El espacio de aprendizaje puede ser el aula un día, el patio otro, el pasillo pasado mañana.

Pensando al Espacio total escuela, diferente a pensar que solo suceden cosas buenas en un aula.

Para terminar, un bonus track de diccionario en relación a ALOJAR: *hospedar, albergar, aposentar, instalar, cobijar, acoger. De las tropas; Situarse en algún punto.*

PERO...con esta definición tan individual...el “alojado” seguía siendo extraño, extranjero, externo, y aún en las escuelas con ánimos de incluir esto claro que se ve, pero no sé si es un efecto buscado.

Seguí mi búsqueda y encontré algo interesante, en relación a lo COLECTIVO:

¿Qué significa dar alojamiento?

El concepto de alojamiento o alojamiento humano se refiere al lugar (o a la acción de atribuir un lugar) en el que uno o más individuos de la especie humana puedan vivir de manera cotidiana durante un período de tiempo, ya sea este período de corta o de larga duración y ya sea por voluntad propia o por imposición.

Más justo para la escuela, imposible, no? Ahora sí estoy contenta.

Entonces la propuesta sería, ¿Cómo generar entonces escenas pedagógicas que nos alojen, que nos permitan vivir unes con otros, en contextos cada vez más conflictivos?

Como estuvimos viendo ayer y hoy...una pista sería encontrando el eje en lo pedagógico como ordenador y la ética como brújula.

“Una inclusión que surja como efecto de transformaciones que contemplan los márgenes de maniobra disponibles en cada situación” (Kiel prólogo III Cuaderno)

Y esto vale para una Biblioteca (Gabriela), un Experimento del volcán (Andrea), una Feria del plato (Mariano) o un Taller de Poesía -para escriturar ese amor- (Marta y Marina).

BIBLIOGRAFÍA

Kiel, L. (Comp.). (2022). III Cuaderno de diplomatura en inclusión escolar con orientación en TES. La prudencia como brújula. UNTREF.

La inclusión a voces. (2022) Documento de la Dirección de Educación Especial de Prov. Bs As. Disponible en: <https://continuemos estudiando.abc.gob.ar/wp-content/uploads/2023/06/la-inclusion-a-vo-ces-tes-continuemos-estudiando-1.pdf>

UNA POSIBILIDAD DE LECTURA COMPROMETIDA (COMPENSIVA) EN EL NIVEL SUPERIOR

Esp. Prof. Griselda Vela - griselvela@gmail.com^[1]

En este trabajo se presenta un proyecto desarrollado en el ámbito de un instituto de formación docente de la provincia de Entre Ríos, desde la cátedra Sujetos de la Educación del profesorado de Educación Especial.

A partir del análisis del derecho humano a la lectura se determinaron las dificultades que surgen para el acceso de personas con dificultades lectoras con y sin discapacidad. En estas circunstancias es preciso equiparar oportunidades mediante el uso de herramientas que favorezcan la accesibilidad en la comunicación y permitan crear sentido, común y compartido.

Se indagó en distintos formatos de lectura que pudieran favorecer la comprensión y la aproximación al disfrute literario. Se seleccionaron textos y se adaptaron los mismos con el método de lectura fácil.

La producción se completó con la transformación del material en formatos de audio y la posterior divulgación de audiocuentos a través de Radio Nacional.

El proyecto posibilitó el avance hacia una mirada inclusiva en la institución educativa y en la sociedad, posibilitando la lectura a adolescentes y jóvenes con discapacidad, adultos mayores y a todos aquellos que elijan utilizar esta herramienta para la lectura no directa.

Palabras Clave: Derechos - Lectura - Discapacidad - Audiolibros - Accesibilidad

Sentate... yo te leo

El ejercicio de los derechos humanos en el territorio nos ha llevado a una observación que involucra a quienes son destinatarios de la lectura, teniendo en cuenta que, según una de las premisas del Plan Nacional de Lectura 2021, “el 70 por ciento de los menores en situación de vulnerabilidad económica no han tenido la posibilidad de que alguien les lea un cuento.”

La lectura como placer constituye el centro de la experiencia lectora. Su principal motivación consiste en hacer de la lectura algo entretenido, con diversas formas de animación, incluyendo la dimensión del placer, disfrute y dimensión afectiva de la lectura.

Sin embargo, muchas personas no pueden acceder por causas de discapacidad, escasas habilidades para leer y comprender o simplemente por falta de apoyos razonables. En todos estos casos es preciso equiparar oportunidades mediante el uso de herramientas que favorezcan la accesibilidad en la comunicación.

[1] Filiación institucional: Instituto Superior de Formación Docente “Dra. Carolina Tobar García”

La búsqueda del acceso al derecho a la lectura desde el Instituto Superior de Formación Docente “Dra. Carolina Tobar García” hace foco en disponer recursos para que la lectura suceda. La relación entre educación inclusiva y lectura está determinada por la concepción que entiende a ésta como un derecho, analizado a partir de las múltiples variables y ejes de discriminación que experimentan determinados colectivos y que fortalecen la dimensión micropolítica de la lectura.

Hablar del acceso a la lectura es también hablar del acceso a la cultura, a la información y a la comunicación. En el terreno cultural, a pesar de los avances jurídicos, aún persisten conductas sociales que limitan y excluyen a quienes se encuentran en los márgenes.

El Modelo Social de la Discapacidad implica revisar cuáles son las barreras que se imponen a las personas con discapacidad. La infantilización es una de ellas y tiene que ver con una lógica centrada en la falla que percibe a cualquier persona con discapacidad como incompleta, vacía de necesidades, deseos y anhelos e incapaz de tomar decisiones. Tal es la situación de los adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual que afrontan la encrucijada de propuestas lectoras con una mirada en la niñez eterna. Textos simples que no los convocan al cuestionamiento y el disfrute de la obra literaria. Sumando a ello las propias dificultades en el proceso alfabetizador.

Esta situación se replica en las realidades de adultos mayores que debido al devenir de la vida comienzan a presentar inconvenientes en la lectura autónoma, quienes pueden ser reacias a leer su libro favorito cuando les falla la vista o aparecen complicaciones en su motricidad. En consecuencia, en lugar de forzar la vista y experimentar fatiga, prefieren simplemente no tomar un libro, incluso así la lectura sea su pasatiempo favorito.

En la Argentina según el Estudio Nacional sobre el Perfil de las Personas con Discapacidad 2018 del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC):

10 de cada 100 personas tiene algún tipo de discapacidad

1. en 8 de esas 10 personas la discapacidad es cognitiva
2. más de 30 de cada 100 personas en el mundo tienen dificultades lectoras.

Mientras la sociedad se dirige hacia la inclusión, la lectura fácil (LF) es una estrategia para lograrla y una herramienta para el sistema educativo. La adaptación de textos es imprescindible para esas 10 de cada 100 personas, es conveniente para casi la mitad y beneficia a todos.

Es un modo de escribir que permite que más personas accedan a la información, la educación y la cultura. Alcanza la lengua, el contenido y la forma.

La lectura fácil es un método de adaptación de textos para facilitar su comprensión a personas con discapacidad cognitiva o dificultades lectoras, adultos muy mayores, migrantes que hablan lenguas distintas del español, personas con poco hábito lector. Es un derecho que se encuentra reconocido en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en sus art. 2 y 9.

Usa palabras frecuentes y explica las menos conocidas. Utiliza oraciones simples y cortas. Agrega información necesaria y organiza el texto sobre la página ordenada y sin elementos que distraigan la atención.

Su metodología sigue las líneas directrices de la Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios (IFLA) y abarca tanto el texto como las ilustraciones y el formato.

Fomentar la lectura a través de la lectura fácil es una forma de proponer alternativas de ocio para aquellas personas que no han tenido ocasión de disfrutar de la literatura porque no se encontraba en formatos accesibles. Con ello se consigue su acceso a la cultura y mejores niveles de bienestar personal, de integración social y cultural y de calidad.

Por otra parte, los audiolibros son recursos que eliminan el desafío físico que puede representar la lectura.

Menezes y Ribeiro (2008) indica que el audiolibro, desde hace años, contribuye a la educación inclusiva de las personas con discapacidad visual, rescatando o formando lectores, fomentando la lectura auditiva, el entretenimiento y la cultura.

Teresa Iribarren, experta en libro digital y profesora de Arte y Humanidades de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) explica en una entrevista periodística que es bastante probable que si uno tiene una experiencia de entretenimiento y placer emocional, estético o intelectual al escuchar una obra literaria busque experiencias similares recuperando (o descubriendo) la lectura en papel o en digital.

Este efecto puede darse tanto en adultos mayores como en adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual que se están introduciendo en la lectura. Puede ser útil, también, en caso de tener trastornos como la dislexia.

Es muy significativa la contribución y utilidad de los audiolibros en la literatura juvenil para lectores con discapacidad visual. Como menciona Galán Sempere (2015) “La literatura juvenil es un instrumento fundamental para fomentar la lectura entre los jóvenes pues no sólo permite un ejercicio lúdico, sino que también conlleva un componente didáctico, pues favorecen el desarrollo del pensamiento crítico de los alumnos”.

Con el sistema visual podemos dedicar la atención y el tiempo a los diferentes fragmentos de una manera más guiada. En cambio, el sistema auditivo nos ayuda a percibir sobre todo el habla, un discurso que suele ser más corto y conciso que el de un texto escrito.

Escuchar una historia contada por narradores da nueva vida a las palabras de personajes, escenarios y tramas familiares dando lugar a la fascinante naturaleza de las interpretaciones sin límites.

De esta manera, se pretende mostrar el auge, la contribución y utilidad de los audiolibros en la literatura juvenil para lectores con discapacidad visual.

Habiendo definido una población destinataria inicial, desde la cátedra Sujetos de la Educación Especial III se seleccionaron textos literarios clásicos y algunas novedades de autores argentinos con la orientación desde la Biblioteca institucional, tales como

“Cuentos de la Selva” de Horacio Quiroga, “El fantasma de Canterville” de Oscar Wilde, “El mortal inmortal” de Mary Shelley, “Panambi” de Agustina Caride.

A partir de la lectura, se priorizaron aquellos que no implicaran infantilización sino respeto a las identidades de adolescentes, jóvenes y adultos mayores, para comenzar luego el proceso de eliminar barreras a la comunicación mediante la producción de los textos en lectura fácil. Se llevaron a cabo los ajustes literarios respetando las obras tal como fueron concebidas por sus autores y las estudiantes participaron en modalidad taller de las prácticas de lectura oral.

El desafío se vio acrecentado por la necesidad de realizar las grabaciones y posterior edición que dotaran de calidad a los audios.

Mediante la generación de vínculos institucionales se concretó la firma de un Convenio Marco con Radio Nacional LT 11 General Francisco Ramírez. A través del mismo, se grabaron veinte audiocuentos en Lectura Fácil en los estudios de la emisora y fueron editados por el personal técnico de la misma. La lectura se realizó con la participación de todas las estudiantes de la cátedra y de docentes del Instituto que sumaron también sus voces al proyecto.

Habiendo concluido una primera etapa de producción, la gestión directiva de la radio local promovió que cada uno de los audiocuentos fuera difundido a través de la red federal de Radio Nacional en tres segmentos diarios, de lunes a viernes. De este modo, a través de la radio, en todo el país, se pueden escuchar cuentos producidos especialmente para no dejar a nadie afuera.

La totalidad del material producido se encuentra disponible en formato audio en la Biblioteca institucional, a disposición de los equipos de cátedra de Práctica de las distintas carreras, de las escuelas de la ciudad y de las organizaciones sociales vinculadas a personas con discapacidad y adultos mayores que los soliciten.

El hecho de que los Institutos de Formación Docente abran sus recursos virtuales hacia los audiolibros es un pequeño ejemplo de lo que se puede hacer para la equidad educativa y para propiciar el acceso a los bienes culturales, que deberían estar disponibles para personas con y sin discapacidad en igualdad de condiciones.

“Sentate... yo te leo” es una invitación y también un compromiso a que quienes se forman para formar, superen sus propias condiciones como lectores y también adquieran herramientas para su desempeño profesional.

BIBLIOGRAFÍA

Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (adoptada el 13 de diciembre de 2006, ratificada por la Argentina el 30 de marzo de 2007, vigente en Argentina a través de la ley n° 26.378/2008)

Biblioteca Argentina para ciegos. <https://bac.org.ar/>

Nielsen, C. (2022). Manual de Lectura Fácil. Editorial Visibilia

- Valencia Rocabado, E. (2021). Importancia de los audiolibros para la democratización de la educación superior. Educación Superior Vol. IX (Nº 1) Pág. 61 - 70. Universidad Mayor de San Andrés. La Paz, Bolivia.
- Vived, E. y Molina, S. (2014). Lectura fácil y comprensión lectora en personas con discapacidad intelectual. Zaragoza, Spain: Prensas de la Universidad de Zaragoza. Recuperado de <https://elibro.net/es/ereader/sibuca/42472?page=260>.
- Piñeros, I. (2008). El acceso a la información de las personas con discapacidad visual. Alfagrama Ediciones

HACER RADIO EN LOS BORDES Y... UNA ESTRELLA DE TRAP

Betina Ruscelli[1]

Este trabajo relata una experiencia de Radio en los bordes en una población de niños niñas y adolescentes en condiciones emocionales severas. Una demanda individual interpela a la autora, entre las sorpresas propias del trabajo con la diversidad y el real que se impone. Radio como vacío que da lugar a ficción y melodía, a encuentros y relatos. Efectos surfeando entre el choque de la palabra en las primeras ruidosas fuerzas de la tempestad Real... y frente a aquellas altas olas, rígidas olas golpeando muelles al imposible...¿Cómo timonear un sentido hacia las orillas...? Radio que supo conquistar aquellas playas de superficie desolada para habitarle letra y música... para hacerle memoria...Conquista hecha canción supo dar cuenta de esas conmovedoras magnitudes de algunos efectos de inclusión. Algo en aquella estrella de trap, que, desde algún lugar parecido a la luna, por qué no, por su magnetismo y por momentos...trapea igual. ¿Puede ser que un satélite se hizo presente y también ausente...?, y sucedió... Algo apaciguó por efecto de gravedad su furioso oleaje, incluyendo a la estrella entre contra-tiempos y sínkopas, cada vez más cerquita de otros, a componer y a cantar su canción... “en la luna yo rapeo igual ”

Palabras Clave: Efectos de inclusión - Escolar - Radio - Música

“...aquel profesor no
inculcaba su saber,
ofrecía lo que sabía,
no era tanto un profesor, como un trovador,
uno de esos juglares
que frecuentaban el camino de Compostela...”

Estaba desempeñando el rol de Tallerista en el turno tarde de CENTES 1 Maud Mannoni, Centro educativo para niños en tiempos y espacios singulares, institución que tuvo sus orígenes como la escuelita del Hospital Infanto juvenil “C Tobar García”. Por las mañanas era referente de una sala a la cual asistían niñas y niños con desorganizaciones subjetivas severas, con los que trabajaba desde un dispositivo de pareja pedagógica y de manera individual, modelo “uno a uno” de “práctica entre varios”.

Los efectos de inclusión no son sin el eje institucional, andamio en el que anclamos nuestro punto de referencia para el ejercicio de nuestra profesión, el cual nos respalda para pensar con otros las postas subjetivantes de nuestros alumnos.

[1] Centes 1 <http://centes1des.blogspot.com/>

Coordiné entonces, Radio en los bordes, a lo largo de dos años, habilitada por mi querida escuelita también entre sorpresas y avatares. Al principio y con una aspiración casi ideal respondiendo a cierta normativa escolar, habíamos fijado un lugar para reunirnos a hacer radio: la salita de Fono. Por supuesto que no sucedió nada de eso, ni la reunión clásica de los integrantes de una radio frente a micrófonos alrededor de una mesa, como tampoco el lugar fijo.

Michel De Certeau refiere que “el espacio es un lugar practicado” y así fue como íbamos creando, muy en gerundio, y sin saber nada de antemano, nuestro espacio de Radio, que podía hacerse en la sala de Plástica, o bien apoyados en el armario de la punta del pasillo, en Juegoteca, en música con los profesores, o bien en la sala junto a los maestros referentes.

La modalidad era individual, de a pares, grupal y alternadamente, o como fuera posible.

El carácter dinámico también le tocó a la grilla horaria. El primer año los participantes pertenecían a la sala de adolescentes, con lo cual habíamos acordado encontrarnos la tarde en que los chicos no iban a natación, y el día en el que estarían presentes casi todos los alumnos de esa sala.

Cuando un alumno estaba ausente, grabábamos su participación en otro momento. También participaron de manera más acotada, niños de otras salas, alumnos con cierta fragilidad que estaban en un dispositivo individual.

Hacer Radio en los bordes implicaba que la situación de aprendizaje se acomodara a las variables subjetivas de nuestra población.

El contenido de esta ficción radial resultaba de una construcción de sentido “in situ”. Una vez situados los personajes, las expresiones artísticas de los adolescentes iban surgiendo en el marco de una improvisación orientada. Una escena podía ser concluida en dos o tres encuentros con múltiples participaciones, individuales y grupales. Mi trabajo bisagra consistía en ir ligando creativamente en la edición los fragmentos recolectados, para hacer de eso un Radio Relato.

Hoy lo pienso y no sé cómo lo hice. En el Podcast 1 un condimento surrealista va invitando al oyente a entrar en aquellas escenas en las que los chicos y yo... ¡jugábamos! ¡Los niños entraban y salían del personaje haciendo un “como sí”!

También llegaban los momentos de pausa, en que debíamos hacer silencio, la tarea lo requería: Construir la escena, grabarla, escucharla y dejar registro en sus cuadernos de lo que habíamos trabajado. ¡Era un montón!

A medida que nuestro vínculo se iba fortaleciendo, los alumnos empezaron a comprender que, cuando escuchábamos no hablábamos, y con algo de razón iban aprendiendo gradualmente a resignar “eso que se les desbordaba” por un bien mayor: la producción.

Al principio refunfuñando, y luego, algo de aquella extracción de goce iba colonizando tierras de representación palabra. “Se entramaba con el gran logro cultural del niño su renuncia pulsional.” Algo del “Fort - Da” había hecho lo suyo operando como ley de alternancia.

Es que, en aquellos intersticios se habían sellado marcas indelebles, el instante en el que los niños se escuchaban. Algo allí sucedía ... abrían las orejas y los ojos con asombro y al mismo tiempo.... Se reconocían en sus voces ... saltaban y pedían escucharse una vez más.

En nuestra producción técnica, utilizamos varios celulares, según la yuxtaposición de voces con las partes musicales. Mi trabajo continuaba en la compaginación de cada archivo y edición primera.

¡No puedo creer la cantidad de archivos que tenía en mi celular!, contando también los efectos sonoros.

Al inicio del Taller, cada uno de los adolescentes propuso un nombre para el programa, también niños de otras salas. Los nombres posibles fueron: “Pantera negra”, “Fobia”, “Huevos fritos”, “Breakman”, “Hey you”. Luego realizamos la votación, y el nombre elegido fué “Pantera Negra”.

Realizamos un cartel el cual tenía huellitas de colores parecidas a las de una pantera, sobre las que, los participantes de Radio escribieron sus nombres. Luego colgamos el cartel en el hall de entrada.

También los chicos colgaron en las paredes de nuestra escuelita los QR de cada Podcast. Algunas familias a través de sus celulares visitaban el Blog de CENTES 1, para escuchar las voces de sus hijos en la radio de la escuela.

Un nuevo año comenzaba con una nueva apuesta

Nuestro niño adolescente, enamorado y a veces atormentado por algún profundo desplante, solía trapear sobre un autotune que salía a todo volumen de una notebook que iba sosteniendo, mientras caminaba con cierto espesor por los pasillos en una actitud corporal característica del subgénero musical.

La tarea de la Radio seguía su curso entre reportajes y flashes separadores.

En ocasiones cuando a nuestro adolescente le costaba sostenerse en la sala con sus pares, solía buscarme para charlar. Entonces acordábamos un permiso con sus referentes e íbamos a hacer Radio.

Una tarde, no como otras tardes, el grito de nuestro niño trapeando cosas, que, parecidas a un reclamo de amor, frases sueltas y en un continuo, fuera de sintaxis y en una oscura semántica, palabras que se tropezaban unas con otras, rebotaban en las paredes de la escuelita con cierto estupor..

Desde mi sala escuchaba algo parecido a la poética de Edmond Jabés cuando escribe: - “Por haber nacido en el desierto, sólo los nómadas pueden resistir una presión de semejante intensidad”. En ese instante algo del grito de nuestro niño me resonaba respecto del vaciamiento que había leído en un artículo de Hebe Tizio. “Como un balanceo sin horizonte”. Salí de mi sala, y avanzando con mi mirada hacia sus ojos interrumpí por un momento, “el sin horizonte”, lo detuve con mi cuerpo despreocupado y haciendo un

gesto con mi brazo, le dije: - ¿Vamos a radio? Te invito y grabamos tu rap - Algo de mi propuesta afectó la naturaleza de su grito, y a partir de esta intervención en lo real, iniciamos un recorrido alrededor de los bordes, una apuesta autorizada por el amor de transferencia y en torno a la tarea de hacer su canción.

Los encuentros con nuestro adolescente fueron sistemáticos y con una frecuencia sostenida. Armamos oraciones cortas de aquellas frases sin fin. El niño escribía en su cuaderno los versos. Algo con fuerza insistía en él, a seguir repitiendo frases desordenadas sin parar y dando vueltas alrededor de nuestra mesa de trabajo. Y así, otra vez a acotar y a escribir la siguiente estrofa, respetando sus síncopas ¡No podíamos negar los esfuerzos de su trabajo de pensamiento!!

Participé poniendo una melodía a uno de sus versos, al cual le dimos función de estribillo. Así fue como nuestra estrella de trap grabó su canción junto a una profesora quien cantó los coros.

Los efectos de inclusión se extendieron hasta la celebración de Educación especial, fiesta en la que nuestro adolescente interpretó su trap: “En la luna yo rapeo igual”.

A través del entusiasmo por la música, la radio le hizo amparo. Un niño quien por momentos al escuchar mi voz desde el comedor, corría por aquellos pasillos con los brazos abiertos. Su grito me alcanzaba primero, luego su llamado, con él, para darme un abrazo de esos que dan la vuelta a tu espalda... diciéndome –“jépica nuestra grabación de ayer eh! “. Así hemos hecho radio en los bordes.

Sucedía que en las callecitas de nuestra querida escuelita las maestras y los niños caminaban a la salida tarareando bajito el estribillo de aquel trap.-“ en la luna yo rapeo igual...” algo de esa musicalidad desparramada, hacia resonancia.

Y llegó el día para concluir un trayecto de otros días, para mí, de unos diez años de desempeño de rol en el Equipo MAP y en CENTES. Estaba en la salita de plástica ordenando los papeles de la compaginación de Radio 1 de Barracas. Cuando entró nuestro niño adolescente y tomando la palabra me dijo: - “Gracias por todo lo que hicimos estos años...Te voy a extrañar”

Inventamos una radio, y ante el encuentro de nuestro niño con la Tyche, una canción. La circulación de un nombre, un esbozo de metáfora parecía ligarse a una significación que supo acontecer, por momentos... desde la ética del deseo, una vez más en función del “a” como causa, el amor... es lo que hace falta.

BIBLIOGRAFIA

De Certeau, M. (1980) Relatos de espacios. Espacios y lugares. La invención de lo cotidiano. Artes de Hacer. pág 129, Capítulo 9. Madrid. España. Editorial Iberoamericana.

Di Ciaccia, A. (1992) - Práctica entre varios <https://psicoanalisislacaniano.com/2003/06/20/adiciacia-practica-entre-varios-20030620>

Freud, S. (1920) Más allá del principio de placer. pág. 15. Tomo XVIII. Buenos Aires. Argentina. Amorrortu Editores.

Lacan, J. (1960) Seminario 7. La ética del psicoanálisis. Cap XVI La pulsión de muerte. Buenos Aires. Argentina. Editorial Paidós.

Lacan, J. (1963) “ a “ - Seminario 10 De la Angustia. 23 de enero de 1963. pág 42 “...a - se llama a- en nuestro discurso.... - por ser lo que ya no se tiene...” Buenos Aires. Argentina. Editorial Paidós.

Lacan, J. (1964) “Tyche” Seminario 11 Los cuatro conceptos fundamentales. Cap V Tyche y Automaton. El inconsciente y la repetición. pág 62. Buenos Aires. Argentina. Editorial Paidós.

Nuñez, V. (2021) en una conferencia alude un párrafo de Daniel Pennac, autor Francés en su obra “Como una novela”. https://youtu.be/7Qsb8OytzWc?si=g93z_wuGMNbtiZEM

Tizio, H. (2003) El dilema de las instituciones. Segregación o Invención <https://www.scb-icf.net/nodus/contingut/article.php?art=130&rev=22&pub=1>

CONTRIBUCIONES DEL PSICOANÁLISIS AL CAMPO DE LA EDUCACIÓN

Lic. Malbergier, Susana - smalbergier@hotmail.com[1]

El trabajo está orientado a destacar las contribuciones del psicoanálisis al campo de la educación, considerando la incidencia de las coordenadas de la época. Se abordará qué se entiende por el deseo del educador y el niño como sujeto de la educación, como también la importancia de hacer lugar a la palabra descompletando saberes que muchas veces se presentan absolutos y cerrados, para hacer prevalecer lo singular frente al ideal.

Palabras Clave: Psicoanálisis-Educación-Época-Deseo-Singular

Haber trabajado varios años en un gabinete escolar, en un vínculo cotidiano con los diferentes actores que conforman el ámbito escolar: docentes, alumnos, directores, familias y en mi práctica analítica con niños, me enseñó que el campo de la educación puede ampliamente beneficiarse de las herramientas del psicoanálisis para el abordaje de las problemáticas escolares.

En la extensa obra de Freud, podemos encontrar muchas referencias sobre la importancia que le ha otorgado a la educación. Es conocida la cita freudiana en relación con los tres imposibles: educar, gobernar y analizar. Freud ubica un irreductible, se puede gobernar, también educar e incluso intentar una cura, pero “no todo”, siempre habrá un elemento en cada uno de estos campos que escapará a nuestra acción; que es fugaz, inaprensible y opaco, lo que implica desde el vamos los límites que tienen cada una de estas disciplinas.

Se puede decir que hay cierta coincidencia entre el discurso pedagógico y el discurso psicoanalítico-aclarando que cada uno tiene su especificidad- y es que están a la espera que algo se debe producir. Para la pedagogía debe advenir el sujeto de la educación y para el psicoanálisis el sujeto del inconsciente. Tanto para una disciplina como para la otra al sujeto hay que producirlo, ya que el sujeto es efecto del lugar dado desde el Otro y también a lo que ha consentido. A partir de lo planteado se abre la pregunta por el deseo.

Damos por sabido que cuando hacemos referencia al deseo del analista, no estamos considerando las ganas o las buenas intenciones que pueda tener, sino en cómo se ubica como objeto causa de deseo, y esto es posible de ser verificado en sus intervenciones en la dirección de una cura. En relación al deseo del educador, lo podemos ubicar en la transmisión de los contenidos culturales, disfrutando él de los mismos y haciendo disfrutar también a sus alumnos, es decir podrá causar el interés si él mismo también está causado; pero sabiendo que hay una condición de la que debe estar advertido y es que hay un punto de opacidad del sujeto, un vacío como lugar, un cierto no saber para alojar su singularidad, lo que implica correrlo del lugar de objeto y atribuirle una

[1] Docente de la Fundación Causa Clínica. Integrante del Departamento de Estudios sobre el niño en el Discurso Analítico Pequeño Hans EOL.

subjetividad. Dar lugar a la singularidad es dar lugar a la palabra del sujeto, es alejarse del Ideal sin que ello implique desatender la dimensión pedagógica.

Considero pertinente mencionar una entrevista que Jacques Alain Miller le hizo a Philippe Meirieu-especialista francés de las ciencias de la educación- quien decía: “La educación para el pedagogo jamás será reductible a una mecánica, por muy bien que esté engrasada se juega en otro lugar, es decir en la transacción de los deseos y en la temporalidad. Se juega en la construcción de situaciones que permiten la emergencia del sujeto”[2]

Tomando a Ana Aromi, dirá que hay que diferenciar el deseo del educador del amor del educador o la pedagogía del amor[3]. Si se piensa sólo desde el amor del educador esto puede ser engañoso y conllevar a un espejismo narcisista, por el contrario, desde el deseo el educador, éste operará como cultivador de preguntas, y no como un técnico del aprendizaje, es decir, que en la transmisión de una información o de un conocimiento se requiere de este plus que se articule al deseo y al goce.

Hebe Tizio insiste en la importancia que en el mismo acto de enseñar el educador se reinvente cada vez, en cada momento y con cada alumno, es decir que en esa transmisión haya algo que lo conmueva dando lugar a una transformación que lo relance una y otra vez en su deseo[4].

Sintomatizar la función del educador, es cuando se pregunta sobre sus dificultades en el lazo educativo como algo que le concierne; pudiendo tomar distancia de los significantes amos de la época, tales como “inclusión, adaptación, prevención” para ponerlos al trabajo ya sea en su propio análisis o en una supervisión. Interrogarse sobre “lo que no anda” es una manera de abordar la singularidad del sujeto sin estigmatizarlo.

Por lo tanto, si no se llega a un buen maridaje entre lo epistémico y el deseo, el conflicto en el vínculo educador-alumno muchas veces se puede profundizar. Son los casos en los que el educador se presenta desde un imperativo superyoico sin admitir discusión, quedando el deseo aplastado por la demanda de un exceso que da como efecto el borramiento de la dimensión subjetiva. Como resultado lo que impera es el control, la vigilancia, el uso de protocolos, provocando en ocasiones segregación, exclusión, violencia tanto dentro de la escuela como también trascendiendo el espacio escolar.

Dado que la escuela en ocasiones, suele ser el escenario donde se replican las conflictos familiares de quienes son los agentes de la educación, es importante para un educador el trabajo dentro y fuera del aula, continuar con su formación, la supervisión de las tareas, integrar grupos de trabajo, consultar a los EOE, gabinetes escolares, a los fines de no quedar enredado en identificaciones imaginarias, juicios de valor, ideas

[2] Entrevista a Philippe Meirieu por J. A. Miller (2008) “Nos amedrentamos de esos jóvenes que se colocan en peligro con comportamientos que nosotros mismos engendramos”, https://elp.org.es/nos_amedrentados_delante_de_esos_jovenes/

[3] Aromi, A., (2005) ¿De dónde parte el psicoanálisis? En Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía social y del Psicoanálisis. Barcelona, Gedisa.

[4] Tizio, H., (2005) Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía social del Psicoanálisis. Barcelona, Gedisa.

moralistas, respuestas que tienden a la psicologización, patologización lo que conduce a un callejón sin salida, perdiéndose la especificidad de su función y quedando en ocasiones niños y jóvenes a la deriva pulsional.

Es importante considerar las transformaciones sociales de la época y como ello incide en la institución escolar. Hoy la escuela también está inserta en las lógicas del mercado y de la tecnociencia, somos partícipes de una época en la que se constata la caída de los ideales, la fragilidad de los lazos, el individualismo creciente y la búsqueda de la máxima satisfacción en el menor tiempo posible.

El discurso contemporáneo promueve el igualitarismo; desde una posición del “para todos igual” generando la segregación de lo diferente, y el rechazo de la castración en términos del “todo es posible”. A partir de allí, se les presenta a los agentes de la educación una nueva y excesiva demanda desde lo social, que obstaculiza su función, propiciando la desorientación y el apuro por responder, borrando así la dimensión subjetiva.

Cada vez es mayor la tendencia a la estigmatización de niños con diagnósticos bajo nuevas denominaciones que la época ha dado en llamar, ADD, TGD, TEA, etc., se multiplicaron los manuales del DSM pretendiendo hacer entrar a un niño bajo una clasificación, orientándose por el trastorno que presenta, conduciendo muchas veces a la medicalización y judicialización. En ocasiones los niños y jóvenes son puestos bajo la lupa reforzado por la instalación mediática; quedando así enfrentados víctimas y victimarios, fijando identidades, velando la pregunta por la responsabilidad subjetiva.

Poder leer e interpretar el malestar de cada época es seguir la indicación de Lacan dirigida a los psicoanalistas “Mejor que renuncie quien no pueda unir a su horizonte la subjetividad de su época” [5]. A partir de esta indicación y siguiendo sus principios éticos, el discurso analítico puede contribuir en el ámbito escolar, dando respuestas con la inclusión de la diversidad, respetando los modos singulares que cada sujeto tiene para integrarse en el Otro social.

A modo de conclusión

Propiciar espacios de conversación entre diferentes discursos - en este caso entre el pedagógico y el psicoanalítico- sin intenciones de imponer los significantes de unos sobre otros, es un modo de tratar lo imposible, haciendo lugar a la palabra, a la escucha, a las preguntas descompletando saberes cerrados y absolutos, a los fines de producir algo nuevo en el saber.

[5] Lacan, J. (1975), Escritos¹, Función y Campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis. Siglo21

UNA RADIO, MUCHOS CUENTOS Y UN MARCO DESDE EL CUAL LEER: LA INCLUSIÓN POR SUS EFECTOS

Rebeca Silberman^[1]

Este comentario propone una lectura y algunas ideas a partir de los tres trabajos que hemos escuchado. Dos de ellos narran experiencias que han resultado inclusivas, lo constatamos a partir de la lectura de los efectos que las autoras nos comparten. El otro trabajo propone un marco, algunas herramientas teóricas, propias del campo del psicoanálisis, que funcionan como claves de lectura de los efectos, con lo cual hay muchos puntos de articulación posibles. Voy a tomar sólo un hilo, un par de ideas entre muchas posibles, para luego abrir a la conversación.

Elijo partir de unas preguntas bien amplias:

¿Qué clases de cosas es la inclusión? ¿Qué es incluir y cómo se hace? ¿Se puede enseñar a incluir? Cuando hablamos de inclusión, las respuestas a estas preguntas son abiertas, las definiciones escurridizas, no hay posibilidad de responder por sí o por no.

Un buen rodeo es empezar ubicando lo que sabemos que no es propio del campo de la inclusión:

La inclusión no está garantizada. No se puede anticipar y lograr siguiendo un paso a paso, por más técnicas e instrucciones a las que apelemos. No es un punto de llegada que adquiere permanencia, es cada vez, cuando se produce. Por eso hablamos de efectos y de su lectura.

Susana nos dice en su trabajo sobre las profesiones imposibles que Freud supo situar. “Se puede gobernar, también educar e incluso intentar una cura, pero “no todo”, siempre habrá un elemento en cada uno de estos campos que escapará a nuestra acción; que es fugaz, inaprensible y opaco, lo que implica desde el vamos los límites que tienen cada una de estas disciplinas”.

También nos dice que el psicoanálisis nos puede aportar herramientas para el ejercicio de esa tarea imposible. Y habla entonces de la educación (y la inclusión, agrego) como algo que está a la espera. Por producirse, por acontecer.

Me interesa mucho subrayar este aspecto. Lo que, al no poder garantizarse, está en cambio a la espera, por producirse. No adquiere un estatuto óptico. Será entonces cuestión de favorecer que esto se produzca, trabajar en las condiciones que “sientan el terreno” para que esto que podría producirse encuentre dónde y cómo hacerlo. Para ir a favor de eso.

El trabajo de Betina nos enseña tanto sobre el cómo, dónde, cuándo, de qué modos. El territorio a la espera de la inclusión posible, que acontecerá a partir de alguna contingencia. En la radio en los bordes, ni el lugar, ni los horarios, ni la modalidad fueron fijas, no siempre las mismas. Un dispositivo flexible, basado en ¿en qué convicción? En la

[1] UNTREF.

convicción de que algo va a advenir, a ocurrir, si encuentra dónde, y quiénes están ahí disponibles para participar en su producción y su lectura.

Rebecca Solnit, en “Una guía sobre el arte de perderse”, escribe:

“Dejar la puerta abierta a lo desconocido, la puerta que da a la oscuridad. Es de ahí de dónde vienen las cosas más importantes, de donde venimos nosotros mismos y también a donde iremos. Hace tres años di un taller en las Rocosas. Una alumna trajo una cita que dijo que era del filósofo presocrático Menón. Decía así: “¿Cómo emprenderás la búsqueda de aquello que desconoces por completo?” (...) me pareció la pregunta táctica fundamental de la vida” (Solnit 2020, p. 8)

Me interesa proponerla como la pregunta táctica fundamental de la inclusión. Amplió un poco la cita:

“La labor de los artistas es abrir puertas y dejar entrar las profecías, lo desconocido, lo extraño (...) También los científicos, como lo señaló en una ocasión J. Robert Oppenheimer, “viven siempre al borde del misterio, en la frontera de lo desconocido”. (Solnit 2020, p. 9)

También nosotros, en nuestra tarea de incluir, nos vemos llevados a habitar ese borde, como señala Betina en el modo de nombrar el dispositivo que coordinó.

Un último recorte de este escrito de Solnit, “Edgar Allan Poe afirmó:

“todas las experiencias en el ámbito del descubrimiento filosófico nos enseñan que, en esa clase de descubrimiento, son los elementos imprevistos los que debemos calcular principalmente” (...) ¿Cómo se calculan los elementos imprevistos? Parece tener que ver con el arte de reconocer el rol de lo imprevisto, de no perder el equilibrio ante las sorpresas, de colaborar con el azar, de admitir que en el mundo existen algunos misterios esenciales y, por lo tanto, que los cálculos, los planes, el control tienen un límite”. (Solnit 2020, p. 9)

Entonces podemos ubicar esta paradoja, “calcular los elementos imprevistos”, hacerle lugar, buscar formatos abiertos a la contingencia y mantenernos en esa disposición, como condiciones para propiciar una inclusión posible, por advenir.

Una escuela “en estado de radio”, en estado de inclusión. Desde el pasillo de recepción, hacia cada rincón. En ese marco que incluye el respaldo institucional y el trabajo con otros, Betina, atravesada por el deseo y como agente de una función, pudo salir al cruce, al encuentro, para que el adolescente del que nos cuenta pueda hacer otra cosa con su padecimiento y con su voz.

“Sentate, yo te leo” es una experiencia colectiva en un espacio de formación de docentes, dónde se forman los que forman y van a formar a otros. Nos narran “una posibilidad de lectura...”, el campo de lo posible, otra vez.

Este trabajo me lleva a la pregunta ¿Se puede enseñar, a incluir? En una entrevista a la escritora Hebe Uhart le preguntan si se puede enseñar a escribir. Responde que no, no

se enseña, porque el escritor trabaja consigo mismo. Se puede acompañar, se acompaña. Se estimula. Me lleva a la orientación que hemos construido en la diplo de un trabajo que es sobre la propia posición, que no se enseña, pero si se promueve y se acompaña.

En esta experiencia de lectura posible han construido formatos y herramientas concretas. De manera colectiva, participaron los integrantes de una cátedra, los docentes y los estudiantes junto con distintos ámbitos de la comunidad con quienes hicieron puentes, como la Radio Nacional. Me pregunto por los efectos de formación, que son mucho más que los contenidos enseñados. Las marcas del pasaje por una experiencia colectiva, experiencia transformadora.

Parten de algunos datos de la realidad actual: “el 70 por ciento de los menores en situación de vulnerabilidad económica no han tenido la posibilidad de que alguien les lea un cuento.”

Buscaron el formato y los modos para encarnar ese lugar. No se trata de que les lea un bot, o alguien en lugar de un técnico. Se trata de generar una herramienta para encarnar ese lugar, teniendo en cuenta la afectividad como aquello que está en el centro de la experiencia y la actividad lectora. Que les llegue esa lectura encarnada, por alguien que leyó pensando en ellos, en “todos los que decidan hacer uso de la herramienta”, modo de nombrar un colectivo abierto, un para todos que no se funda en una operación de homogeneización ni de segregación. Un para todes les que quieran. A eso tienden.

Algunos subrayados o recortes sobre lo que los trabajos transmiten respecto de la posición de quienes están ahí como agentes de la inclusión, ofreciéndose en el lugar de docentes para que los otros encuentren un lugar de estudiantes: cultivador de preguntas. Maridaje entre lo epistémico y el deseo. Lectura afectiva. Dar nueva vida a las palabras. Hoy lo pienso y no sé cómo hice. Los chicos y yo, jugábamos. Lo detuve con mi cuerpo despreocupado y haciendo un gesto con mi brazo, le dije: - ¿Vamos a radio? Te invito y grabamos tu rap

Saber hacer cosas y también, al mismo tiempo, no saber cómo va a suceder. Porque está eso desconocido en juego, que también a nosotros nos va a transformar.

Susana ubica coordenadas para pensar nuestra época: “El discurso contemporáneo promueve el igualitarismo; desde una posición del “para todos igual” generando la segregación de lo diferente, y el rechazo de la castración en términos del “todo es posible”. A partir de allí, se les presenta a los agentes de la educación una nueva y excesiva demanda desde lo social, que obstaculiza su función, propiciando la desorientación y el apuro por responder, borrando así la dimensión subjetiva”.

Estos trabajos y las experiencias que transmiten nos muestran que es ahí: en las ficciones, las historias, la radio, la música; ahí, en el campo de la cultura, está lo que nos puede salvar de la maquinaria de tener que incluir como un mandato, a un todo cerrado, a como dé lugar, sin poder poner en juego nuestro deseo.

Termino con una referencia de la escritora Herta Müller “cuantas más palabras nos es permitido usar, tanto más libres somos” (Muller 2009)

BIBLIOGRAFIA

Muller, Herta. Discurso Nobel "Cada palabra sabe algo sobre el círculo vicioso". 2009 Disponible en <https://www.nobelprize.org/prizes/literature/2009/muller/25759-herta-muller-discurso-nobel/>

Solnit, Rebecca. 2020. Una guía sobre el arte de perderse. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fiodo, 2021

UN LUGAR POSIBLE PARA EL PRACTICANTE DE PSICOANÁLISIS EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

Mg. Natalia Fernández Estevez^[1]

El trabajo pone en cuestión el ideal escolar homogéneo, con la heterogeneidad por ser sujetos del inconsciente. A partir de algunos interrogantes se establece un recorrido por conceptos del psicoanálisis que posibilitan pensar en el rol del practicante dentro de la institución como “integradores” escolares, introduciendo el tiempo lógico de comprender que la autora propone pensar como un tiempo que no está presente en las “urgencias” escolares a responder. Se presenta una viñeta.

Palabras Clave: Practicante - Singularidad - Práctica - Lazo

¿QUIEN INTEGRA Y QUÉ ES LO QUE SE INTEGRA?

La clínica de Lacan comienza siendo un cuestionamiento a la concepción de la práctica de los analistas centrada en lo imaginario. En el seminario 11 plantea el deseo del analista, como un operador fundamental del acto en el encuentro con el sujeto. Como un deseo de encontrar la diferencia absoluta, el rasgo diferencial del sujeto. Esto no es el estándar que permite clasificar, sino en el caso por caso hasta el encuentro con la diferencia; con lo singular (Lacan; 1964).

Es importante aclarar, que cuando digo sujeto, me refiero siempre al sujeto del inconsciente. Los sujetos que portan el certificado de discapacidad, son pensados desde un modelo rehabilitador de la discapacidad, a partir de un ideal normativo; el ideal parece ser la re-educación de lo que no puede educarse, de lo que queda por fuera, es decir, que siempre queda en evidencia el déficit, una falta.

Es sabido que a al ámbito escolar llegan sujetos con síntomas actuales, y cada institución promueve sujetos que representan una cultura y un tiempo, entonces pensar las instituciones, es pensar los modos de producción subjetiva actuales y los significantes de la época que dentro de sus paredes resuenan.

Pese a conocer los límites en las funciones que ocupan cada operador escolar, y con ello la advertencia a que no siempre se puede transmitir todo el saber, ni se puede esperar a todos los niños de un mismo curso en la misma meta; el alumno integrado introduce una marca diferencial, viene a descompletar algo en el grupo, como un portavoz de que el proceso educativo en él será *diferente*.

El concepto de Integración/inclusión, se presenta como una palabra que irrumpe en la institución; fragmenta la idea de igualdad que hay dentro, y conmueve las bases de la escuela. El estudiante con un proceso de inclusión tiene un “legajo” aparte, merece

[1] Facultad de Psicología. UNC. Docente del seminario electivo no permanente: “La inclusión escolar y su función. Aportes y perspectivas desde la práctica psicoanalítica”.

reuniones periódicas, recibir al equipo terapéutico, firmar actas de trabajo, entre otras cuestiones, es decir, sitúa a la institución de un modo Otro.

La alfabetización como proyecto unificador implica –de manera implícita– que cada niño se confronte con un más allá de la alfabetización y deba también apropiarse de los conocimientos, tener capacidad de interpretar, comprender, confrontarse con un saber que viene del campo del otro, etc. Cada niño entonces, confrontado con el aprendizaje de la lectura, la escritura, y la numeración, produce una respuesta singular. El encuentro con lo real atraviesa de una forma distinta el cuerpo de cada hablante que transita la escuela (niños y adultos); entonces, ¿Por qué no partir de pensar que la alfabetización como experiencia de subjetivación, se presentará de manera heterogénea, distinta en cada niño?

UN LAZO POSIBLE

Cuando Lacan funda su escuela sostenía que el psicoanálisis se inscribe como *praxis*, “Es el término más amplio para designar una acción concertada por el hombre, sea cual fuere, que le da la posibilidad de tratar lo real mediante lo simbólico” (Lacan, 1964; p. 14). Es decir, que el psicoanálisis se hace presente en el Otro social para poder interpretar, decir algo, que muchas veces incomoda y ahueca la institución.

Quienes trabajamos con niños en el consultorio, sabemos que la demanda de tratamiento muchas veces llega a partir de la urgencia de “hacer algo” o “controlar” alguna situación desbordante. En mi práctica profesional dentro de la escuela, como *Integradora escolar*, advierto que se me ha convocado muchas veces para dar respuestas acerca del porqué un niño se comporta de tal o cual modo así como también como “garante” de la pasividad de su cuerpo, y del rendimiento académico de ese estudiante.

La pedagogía por su parte tiene carácter prescriptivo. Prescribe asuntos epistémicos, éticos, conceptuales y actitudinales regidos por una currícula oficial a la que seguir (Maldonado, H. 2001-2004). La mayoría de las veces, esta prescripción se naturaliza dentro de la institución, y se torna incuestionable y definitiva. En el seminario 17 de Lacan nos encontramos con los 4 discursos que representan un modo de hacer lazo, y de tratar el goce. El discurso del amo, pone de manifiesto una lógica de masas en tanto igualdad. Podemos pensar que dentro de la escuela, los niños que no causan conflicto en la cotidianeidad escolar ni presentan comportamiento perturbador o de rechazo (al docente, a la institución), no interpelan el funcionamiento de la institución, más allá de que aprendan o no.

El discurso del amo existe y nos atraviesa. La cuestión es que el sujeto no quede alienado a esa modalidad que sería quedar pegado con el ideal irrealizable (ser buen alumno, buen padre, trabajador, exitoso, feliz). El discurso del amo, tiene mala prensa, pero no hay que olvidar que es un ordenador, que admite la entrada de la ley y por lo tanto es necesario, no podemos despojarnos de él. Xavier Esqué (2003) nos señala que el psicoanalista en la institución deberá estar disponible para una clínica de los encuentros que en su mayor parte serán seguramente breves, pequeñas intervenciones destinadas

a producir cambios en la relación con el Otro. Por lo tanto la posición del practicante implica escuchar que demanda ese Otro de la institución educativa, para correr al sujeto en cuestión de un circuito de productividad académica y de imperativos que nada dicen de él; la perspectiva de esta reflexión no es la de llevar e incluir la clínica del uno por uno en las instituciones, sino que se trata de una propuesta en la que las actuales disposiciones institucionales puedan y dejen orientarse por la premisa de la existencia del inconsciente, más que por la identificación común. Entre lo singular del sujeto, y el ideal universalizante se apoya la tensión institucional. Pensar en términos de inclusión educativa, va más allá del “éxito” académico resultante, dado que se trata de pensar en lo que ese estudiante puede tomar de la propuesta educativa, a partir de lo que la escuela le ofrece.

Una pregunta más que me surge es si acaso ¿es factible organizar las escuelas para que la diversidad ingrese como parte de su proyecto institucional? Cada escuela tiene su real que trae dificultades y las expulsa afuera. El discurso que predomina no propicia que el sujeto se interroge y tampoco la escuela puede ni quiere eso. Es decir que lejos estamos de la pregunta de cada institución por la introducción de su malestar. La urgencia por la respuesta se cuele y podríamos pensar que se pasa del instante de ver al momento de concluir –pasando por alto el tiempo de comprender- para llegar a la prisa del fin (Lacan 1945).

Entiendo que el tiempo de comprender sería el “intermedio” en la escuela, como un tiempo de impasses y cuestionamientos lógicos necesario, que no están presentes en la institución; y que es allí donde el practicante ingresa, y hace ingresar la lógica del psicoanálisis a la misma. Dentro de la escuela no se soportan las preguntas, dado que no se sabe que hacer con el malestar. Se lo busca expulsar o llamar a los “especialistas” (neurólogos, coordinadores de equipos, padres) para que restituyan el orden de lo que acontece. Me oriento a pensar entonces, que el lugar del practicante en la inclusión escolar plantea una topología de la diferencia, una lógica que da lugar a la divergencia, al no-todo. Contar con una mirada diferente a lo homogenizable, permite soportar la diferencia del otro, y la posibilidad de que advenga algo nuevo.

PRESENTACIÓN DE UNA VIÑETA

A. tiene 7 años y está en segundo grado. Asiste a escuela común con mucha dificultad, ya que nunca tiene ganas de ir; nada le entusiasma, todo le parece aburrido, y hasta se escapa del aula reiteradas veces, para buscar tras los vidrios de la puerta de ingreso, el camino de regreso a su casa.

Hasta hace dos años atrás, A. se alimentaba solo con alfajores *Tatín* y yogurt bebible, es decir que el ingreso al campo del Otro, se presentaba inaccesible para el niño. A. recibe tratamiento psicológico y está medicado con *Ritalina*. Soy convocada para *integrar* al niño en el espacio institucional que hasta el momento era ajeno e insoportable para él.

Desde la escuela se escucha la preocupación porque el niño “garabatea” letras, copia de los otros, y se escapa del aula, debiendo salir a buscarlo e interrumpir la clase. Se

escucha a las docentes impotentes, interrogando a la psicóloga del niño si existe alguna dificultad en el aprendizaje como tal, ante la ineficiencia para aprender.

Las docentes me interrogan para saber si A. tiene problemas de audición, si puede aprender realmente, y qué hacer ante sus situaciones de enojo constante y momentos de escape.

No tiene amigos, no juega en los recreos con otros niños y solo se acerca a sus pares para aturdirlos con sus historias y su lengua semi-privada.

El encuentro con la practicante dentro de la institución es percibida por el niño como una más de la serie institucional. El niño, tirado en el pasillo de la escuela, se dirige a la practicante diciéndole “tú quieres que entre al aula”, pero la intervención con firmeza de un “NO” por parte de la profesional, precipita un efecto en el cuerpo del niño que se incorpora al espacio y se dispone a contarle una historia de *zombies*.

Este “No” de la intervención, fue el comienzo del trabajo con el niño dentro de la escuela. Podemos pensar que se alojó al sujeto y se dio un lugar a la causa de su deseo, ya que a partir de allí los *zombies* y los dinosaurios fueron los que provocaron algún interés por asistir a la escuela y eran de carácter *necesarios*, en cualquier contenido curricular que se le proponga.

El lugar de la practicante fue el de alojar la singularidad, y hacer ingresar el universo institucional en la lógica del niño. Al principio podía verse como el niño estaba en la escuela, pero no la habitaba, era un espacio más. La integración en este caso, se estructuró como un enlace posible entre el niño y la escuela.

BIBLIOGRAFÍA

Cuevas, V. (2011): “Relatos de Integración”. Letra Viva. Buenos Aires.

Koreck, A; Vogler, R. (2022): Psicoanálisis <> Educación. Cuadernos del ICDeBa 29. Buenos Aires.

Lacan, J. (1964): “Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis. El seminario 11”. Paidós. Buenos Aires.

Lacan, J. (1968): “El reverso del psicoanálisis. El seminario 17”. Paidós. Buenos Aires

Lacan, J. Escritos I. Siglo veintiuno editores. Buenos Aires. 2008. Revisada.

El tiempo lógico y el aserto de certidumbre anticipada. Un nuevo sofisma (1945)

Laurent, E.(2018): “El niño y su familia”. Colección Diva. Buenos Aires.

Miller, J. A. (comp) (2003). Elementos para una epistemología del trabajo institucional. Revista Colofon. Boletín de la Federación Internacional de Bibliotecas del Campo Freudiano. Granada

Santiago, Ana Lydia; Martins de Asis, R. (2016): “¿Qué le pasa a ese niño?”. Grama ediciones. Buenos Aires.

EL ZOQUETE SALVADO

Lic. Carina Schneider

El escrito narra la propia experiencia escolar vivida por el prestigioso escritor francés Daniel Pennac en su libro *Mal de escuela* y se propone articular este testimonio autobiográfico con los posibles efectos de inclusión que se desprenden a mi entender de este tiempo escolar y de la posición de sus maestros que según el autor refiere no lo soltaron hasta que no tuvo ambos pies en sus clases. Posición que ubico en relación a la prudencia.

Palabras Clave: Zoquete - Rasgo - Escritura - Prudencia - Inclusión

En el marco de este Tercer Congreso Internacional sobre inclusión escolar, recordé la lectura de un libro que leí hace ya un tiempo titulado *Mal de escuela*. En él Daniel Pennac cuenta en primera persona sus experiencias escolares como alumno “zoquete”, lo cual resultó doloroso no solo para él sino para su entorno familiar, ese dolor de no comprender lo que la escuela pretende enseñar y sus daños colaterales.

Él ha sido un pésimo estudiante en su tiempo, ese que no acertaba una, revestido por la armadura del no aprendizaje, blindado contra toda asignatura, el que vive la pasión del fracaso. Este libro está abordado desde el punto de vista de su experiencia propia como zoquete y en sus páginas reflexiona sobre el sentimiento de exclusión del alumno y la pasión de enseñar del maestro.

En un pasaje del libro se pregunta quien me salvó a mí de la escuela sino 3 o 4 profesores.

Decidí tomar el primer salvador, un profesor de francés que descubre en este alumno la capacidad que tenía para inventar excusas cada vez más creativas para las tareas que no hacía y para las lecciones no aprendidas. Decide entonces, encargarle la escritura de una novela que Pennac debía redactar durante cierto tiempo a razón de un capítulo por semana con tema libre. Eso sí, con la condición de que las entregas debían presentarse sin faltas de ortografía “para poder elevar el nivel de la crítica”.

Tomando a Eric Laurent, “la inclusión supone la diversidad, los sujetos y los contextos que los acogen” sabemos que a menudo nos encontramos con educadores que apuntan a la rectificación de comportamientos para normalizar o eliminar conductas disruptivas. Pero también hay quienes localizan detalles y se van acercando de manera sutil a partir de lo que va mostrando el estudiante.

Cito a Pennac refiriéndose al profesor: “me descubrió como lo que era, un fabulador, había descubierta al narrador que llevaba en mí. Por fin, en toda mi escolaridad alguien me concedía un estatuto, existía escolarmente para alguien como un individuo que tenía una línea que seguir”.

Bueno, luego vendrían tres nuevos salvadores para Pennac. Pensaba sobre la conveniencia de no forzar, de generar preguntas, de detenerse a ubicar un tema de interés, UN RASGO, de una invitación a la cual ese sujeto consienta y lo aloje para desde allí desplegar su solución singular abriendo camino a la posibilidad de un deseo de incluirse en la vida escolar.

Podríamos decir que ese acto del profesor al invitarlo a la escritura de la novela, tuvo para ese alumno estatuto de ex-sistencia como sujeto? Pensaba que tal vez en esa escritura se cifra algo de goce de la pasión por el fracaso haciendo emerger además el deseo de escribir para otro que espera algo de él.

Me preguntaba ¿qué es preciso para ello? En Psicoanálisis silvestre, Freud advierte los efectos que producen las intervenciones rápidas y salvajes poniéndolas en tensión con la ética del psicoanalista.

Evoque las veces que tomó mi interés el título de la Conferencia de Laura Kiel acerca de la prudencia como brújula. La palabra prudencia proviene del latín “prudencia” termino compuesto por las voces PRO (antes) y VIDENTIA (visión, contemplación). De manera que podríamos inferir que la prudencia consiste en la capacidad de contemplar de manera anticipada, como una brújula coloreada de sensatez, buen juicio y cautela, que antecede a una acción o decisión.

Para localizar detalles, un rasgo, sutilezas, no forzar, generar preguntas, invitar, suscitar interés y sobre todo escuchar y acoger las producciones singulares se hace necesaria la prudencia. Apostar en esa contemplación anticipada a que algo es posible que emerja.

Hay un capítulo en el que se analiza a alguno de los profesores que reconocen a Pennac en su singularidad y sus posibilidades. Lo cito :

Armados con esa pasión, vinieron a buscarme al fondo de mi desaliento y solo me soltaron una vez que tuve ambos pies sólidamente puestos en sus clases, que resultaron ser la antecámara de mi vida. (...) sabían reanimar el deseo de comprender. Acompañaban paso a paso nuestros esfuerzos, se alegraban de nuestros progresos, no se impacientaban por nuestras lentitudes, nunca consideraban nuestros fracasos como una injuria personal y se mostraban con nosotros de una exigencia tanto más rigurosa cuanto estaba basada en la calidad, la constancia y la generosidad de su propio trabajo.

Para concluir, me pregunto en una lectura a pre coup, Si este autor reconoce haber alcanzado su realización profesional: Ha habido allí un efecto de inclusión ahí donde gracias a la prudencia y al empeño de algunos pocos profesores Daniel Pennac devino de zoquete a Profesor de literatura y escritor?

BIBLIOGRAFIA

Pennac, D. (2007) Mal de escuela.

[Laurent, E.-](#)

Freud, S. (1910) Sobre el psicoanálisis silvestre.

HABILITAR PARA HABITAR

María Angélica Baffico [1]

En el cotidiano de las instituciones escolares, discursos totalitarios sostenidos por el colectivo docente y no docente, muchas veces, predominan, anulando la oportunidad de crear propuestas que vehiculen una educación con equidad. Es decir, una educación disponible a crear prácticas escolares posibles, que puedan dar respuesta a formas, tiempos y espacios distintos para aprender. En las escuelas circulan discursos que, mediante la identificación a rasgos ideales, construyen la formación de “universales” tendiendo a cierta homogenización que promete garantizar el espacio colectivo. “El nuevo mandato (¡inclusión plena!) pone a todo el mundo a la carrera, sin tiempo que perder, y convierte el proceso de inclusión de un niño o niña en un problema urgente: algo que debe resolverse mediante una intervención directa, más temprano que tarde, en pos de un ideal”.

Danelinck, D., ¿A dónde van los tiempos que corren?

Mi recorrido como maestra integradora de una EEI (Escuela de Educación Integral) y mi cursada en la “Diplomatura en Inclusión Escolar con orientación en TES”, dictada por la UNTREF, me han despertado preguntas como: Cuando hablamos de procesos de inclusión escolar ¿a dónde creemos qué debemos incluir? ¿cuáles podrían ser las condiciones para que sea posible? ¿Cómo operan los discursos?

Palabras Clave: Habitar - Discursos - Afuera/Adentro - Todos - Universal - Posible

La premisa de “inclusión plena” postula que todo y todos tienen que entrar en el colectivo sin dejar nada ni nadie sin lugar, pero ¿de qué manera? “Incluir en el “para todos” no es que un niño se adapte a la norma rígida del colectivo, sino es que el colectivo se transforma para hacer lugar a cada uno, lo que implica flexibilizar esas normas y que el grupo se constituya en el aprendizaje que porta esa experiencia. Para ello debemos contar con otras lógicas, que podríamos caracterizar como destotalizantes, que nos permitan responder de otro modo a la demanda de inclusión plena”. Demarco, F., La inclusión como efecto colectivo.

Podríamos pensar que la inclusión no es a la escuela, sino en la escuela, a escenas escolares entendidas estas “...como aquel espacio simbólico donde cada niño, con sus diferentes modos, es uno entre otros, la maestra es su maestra y los espacios y los tiempos son los que comparten con sus compañeros”. Feldman M., (2023), Dispositivos de Inclusión, Unidad 1, Clase I

[1] *Formación: Profesora de Enseñanza de Educación Especial (ISPEE, CABA.) Postítulo Estimulación Temprana (Instituto Superior de la Salud, CABA.) Diplomatura en Inclusión Escolar con orientación en TES (UNTREF)

*Campo laboral actual: Docente a cargo de Escolaridad Complementaria (Escuela Educación Integral N°2 “F. Rizzuto” Gualaguaychú E. R.). M.O.I. maestra orientadora para la inclusión (UENI N°198 Unidad Educativa nivel Inicial, Gchú E.R.)

El psicoanálisis como una ética de trabajo nos permite un posicionamiento en nuestras prácticas cotidianas con alumnos, colegas y padres. Nos permite estar advertidos y hacer circular por las escuelas, con pequeñas intervenciones, otro discurso.

A continuación, compartiré una viñeta sobre una experiencia en una escuela primaria.

Al comenzar el año me asignan lo/as alumno/as a quienes debía acompañar en sus procesos de inclusión escolar, M era una ello/as. Cuando la conocí me encontré con una niña de 10 años que se encontraba haciendo una permanencia en 4° grado, muy introvertida, que apenas se le escucha su voz. Al momento que la docente solicitaba que abrieran una determinada carpeta para comenzar a trabajar, M se mostraba muy confundida ya que en su mochila cargaba dos carpetas llenas de hojas y portadas que no podía identificar. Esa situación me permitió el primer encuentro, ya que me le acerqué y frente a su aprobación me dispuse a ayudarla con la organización de sus carpetas. Desplegué todos los marcadores y stickers de mi cartuchera y comenzamos a ordenar las materias.

Ese primer encuentro fue la puerta de entrada a un vínculo de confianza que abrió posibilidades.

Si bien, en el transcurso de los días M fue pudiendo establecer vínculos con dos de sus nuevas compañeras y lograr mayor facilidad para ubicarse y disponerse a trabajar, frente a consignas que implicaban leer y escribir, como identificar números y resolver operaciones, no las podía resolver.

Llevé esta inquietud a las reuniones semanales planificadas con el equipo técnico, directivo y MI de la Escuela Integral a la que pertenezco y planteo la necesidad de generar un espacio en la Escuela de M, para llevar adelante un proyecto de alfabetización al que puedan asistir niño/as de 4°, 5° y 6° que no se hayan apropiado de la lectoescritura y construcción de números. Esto significaba crear un espacio posible que contemple otros estilos de aprendizaje.

La primer respuesta del directivo fue “no, no se pueden sacar los alumnos del aula, todas las propuestas se deben realizar adentro del aula”. Frente a esta negativa intenté explicar que la distancia entre la propuesta áulica y las posibilidades de M en el área de Lengua y Matemática era muy amplia, por lo que, quizás pensar en otro espacio, con otras características, 4 hs semanales, podría ser una gran oportunidad para la niña.

Luego de varias reuniones con el equipo pudimos ir modificando formas de nombrar, en lugar de decir “sacarlos afuera del aula” comenzamos a decir “dar la posibilidad de pensar reagrupamientos en otros espacios” Realizamos el proyecto, cuando lo presenté en la Escuela Primaria la directora me dijo que la supervisora no lo permitía pero que lo hagamos igual. Una vez aprobado hablé con cada uno/a de lo/as niño/as que iban a participar, incluida M, y les dije que habían salido sorteados para participar de encuentros donde íbamos a jugar y aprender. Todo/as, se mostraron muy entusiasmados y aceptaron rápidamente la propuesta.

El espacio comenzó a funcionar dos veces por semanas, durante la primera hora de la jornada, en una sala que poco tenía que ver con un espacio alfabetizador ya que la biblioteca estaba ocupada para otras actividades. La modalidad fue lúdica y variada,

con diferentes materiales. Llegando octubre les propuse escuchar cuentos simples y breves para luego renarrarlos a través de oraciones y dibujos.

Logramos construir tres cuentos que luego fuimos a leerlos a los grados pequeños con mi ayuda y el apoyo de imágenes para sentirse más seguros.

Con el transcurso del tiempo, M fue animándose cada vez más a leer y escribir palabras y oraciones, como también a construir números, en ocasiones me pedía que llame a su docente para que se acercara al espacio y la escuchara leer.

También, si era posible que su hermana menor participara del taller. Cada vez que sonaba el timbre que anunciaba la finalización, pedía quedarse un tiempo más en el espacio.

Este año, nuevamente me asignan el acompañamiento de M, cuando me encuentro por primera vez con sus nuevas docentes, se sorprendieron por mi presencia y me relatan que M trabaja con autonomía, puede leer, comprender y escribir oraciones, usar el referente de números para identificarlos etc.

Se decidió continuar con el taller para trabajar con otros niño/as que lo requerían, M no quiso participar del mismo y actualmente no requiere de PPI proyecto pedagógico para la inclusión.

Es interesante señalar que este año la directora solicitó que organizaran los horarios de uso de la biblioteca teniendo en cuenta la posibilidad de que el taller se llevara a cabo allí.

Entiendo que la primer repuesta por parte del directivo estuvo impregnada del impacto que producen discursos totalitarios como el de la ¡inclusión plena! “Todos en la escuela primaria, adentro del aula”, considerando esta idea como la única capaz de garantizar la inclusión en el ámbito escolar. Dejando de esta manera inhabilitada la posibilidad de pensar otras modalidades, otros tiempos, otros espacios que alojen diferentes estilos de estar y aprender.

Las reuniones con el equipo como uno de los ejes de la práctica entre varios, operó como espacio para generar preguntas sobre M y sus necesidades, interpelando las practicas sostenidas por el sentido común y así comenzar a diseñar una propuesta particular que responda a lo propio de esa situación, en lugar de a un ideal “todos en el aula”. Permitiendo de esta manera, hacer circular otros discursos.

Esta propuesta del taller desplegó escenas escolares confiables para M. que ella pudo ir habitando a su modo y tiempo y así devenir en una alumna entre otro.

“Ni todos, ni ninguno, ni siempre, ni nunca... Sino a veces, quizás, tal vez, puede ser, apostemos” (Kiel, 2008). Demarco, F. plantea la necesidad de introducir esta otra lógica que pretende agujerear cualquier estructura totalitaria.

Para finalizar, tomando a la topología, ciencia que pone en cuestión la espacialidad en términos de adentro y afuera tal como la concebimos, me pregunto:

¿hay un adentro y un afuera en la escuela?

¿habrá una sola forma de considerar un adentro?

BIBLIOGRAFIA

Danelinck, D., ¿A dónde van los tiempos que corren?

Demarco, F., La inclusión como efecto colectivo.

Feldman Mariano. (2023), Dispositivos de Inclusión, Unidad 1, Clase I, Unidad 2, Clases IV y V. Diplomatura Universitaria en Inclusión Escolar con orientación en TES.

Garbellini, G, ¿Qué significa “hacer lugar” al sujeto en la escuela?”

Silberman. R. (2023). Teoría de los Lazos Sociales, Unidad 2, Diplomatura Universitaria en Inclusión Escolar con orientación en TES.

Kiel, L.,(2010) Hacer un lugar al sujeto, una orientación posible

COMENTARIO MESA 4 (TURNO MAÑANA)

Georgina Garbellini - garbellinigeorgina@gmail.com^[1]

Estos tres escritos, diversos y heterogéneos, ofrecen múltiples coordenadas para reflexionar y orientarnos en un campo tan complejo como el de la inclusión escolar. Desde distintas perspectivas, coinciden en destacar la relevancia de posibilitar la escena escolar para cada niño o niña, entendiendo que dicha posibilidad no se reduce a un lugar físico, sino que implica un posicionamiento subjetivo y simbólico.

En este sentido, resulta pertinente recuperar las palabras de Ana Aromí en *Reinventar el vínculo educativo*:

“Los educadores no trabajan con niños, sino con sujetos de la educación a convocar y a producir. El niño nace, pero al sujeto hay que producirlo, como precisa el psicoanálisis.”

Tal como lo expresa Greco, se trata de “*hacer nacer al alumno en el niño*”.

Palabras Clave: Inclusión - Condiciones - Sujeto

Los textos presentados parten, precisamente, de esta hipótesis: al sujeto hay que convocarlo. En este sentido, ponen de relieve *las condiciones* que hacen posible o dificultan dicha convocatoria.

Ahora bien, ¿qué significa esto? Sabemos que no existen recetas ni fórmulas, pero sí orientaciones. Orientarse por las condiciones -del lado de los adultos y del contexto- implica poner en juego nuestra propia posición: ¿qué miramos?, ¿qué leemos?, ¿qué vemos cuando miramos? Diría Divididos: “¿*qué ves cuando me ves?*” Porque la “lupa” con la que observamos incidirá directamente en nuestras intervenciones, pudiendo favorecer o, por el contrario, obstaculizar los procesos de inclusión.

Los escritos expresan con claridad aquello que Laura mencionaba ayer respecto de la *torsión del discurso*, que desplaza la pregunta “¿qué hago?” hacia “¿qué tiene?”, implicando un movimiento en la posición de los adultos.

A continuación, quisiera detenerme en algunos párrafos que dan cuenta de este planteo.

Natalia Estévez sostiene que

“Pensar en términos de inclusión educativa va más allá del ‘éxito’ académico resultante, dado que se trata de pensar en lo que ese estudiante puede tomar de la propuesta educativa, a partir de lo que la escuela ofrece.”

[1] Miembro Entrevenir. Docente de la Diplomatura en inclusión escolar con especialización en T.E.S Universidad Tres de Febrero.

Esta afirmación nos invita a desplazar la mirada desde los resultados hacia las *condiciones de posibilidad del aprendizaje*, subrayando el valor de la *oferta educativa* como campo simbólico desde el cual el sujeto puede tomar algo. No se trata, entonces, de garantizar un rendimiento homogéneo, sino de sostener una propuesta que convoque al estudiante desde su particularidad.

Carina Schneider, por su parte, señala:

“Sabemos que a menudo nos encontramos con educadores que apuntan a la rectificación de comportamientos para normalizar o eliminar conductas disruptivas. Pero también hay quienes localizan detalles y se van acercando de manera sutil a partir de lo que va mostrando el estudiante.”

Aquí se hace visible una *distinción fundamental en la posición docente*: la diferencia entre intervenir desde la norma o hacerlo desde el *detalle*, es decir, desde aquello que el niño o la niña deja entrever en sus manifestaciones singulares. Esta lectura atenta, más que correctiva, abre la posibilidad de intervenciones *indirectas y sutiles*, que promueven la emergencia del sujeto y no su adaptación.

María Angélica Baffico amplía esta perspectiva al afirmar que

“Incluir en el para todos no es que un niño se adapte a la norma rígida de un colectivo, sino que el colectivo se transforme para hacer lugar a cada uno.”

Su planteo nos orienta hacia una *ética de la inclusión* que no se limita a integrar al diferente, sino que convoca a *transformar lo institucional*. Incluir supone, entonces, un movimiento del conjunto, del contexto y no un forzamiento sobre el sujeto.

En estos recortes se advierten ideas y orientaciones sumamente potentes en relación con *las condiciones* que hacen posible la inclusión. Todas ellas nos invitan a pensar en la tarea educativa desde una lógica de apertura y de lectura singular, donde se ponen en juego:

- el *rasgo* o *detalle* que permite alojar la diferencia
- la *oferta* como propuesta simbólica que convoca al sujeto
- las *intervenciones indirectas y sutiles*
- y, fundamentalmente, lo *pedagógico*, herramienta fundamental para pensar los procesos de inclusión, como dimensión *subjetivante*

Agustina Bascialla, en “*Entre bastidores*” del Cuaderno 2 *La inclusión empieza por casa*, lo expresa con gran precisión:

“La posición del docente como buen entendedor apunta a intentar alojar aquello que el niño dirige a nadie en particular y a todos los que están ahí presentes, invita a ‘recoger el guante’. Pero no solo se trata 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.”

BIBLIOGRAFÍA

Aromí, A. (2012). Reinventar el vínculo educativo. Acompañar la tarea de los docentes en la escuela. Barcelona: Gedisa.

Bascialla, A. (s.f.). Entre bastidores. En Cuaderno 2: La inclusión empieza por casa [Material de trabajo del Programa de Inclusión Educativa].

Greco, B. (2014). *La autoridad pedagógica en cuestión*. Buenos Aires: Paidós.

CUANDO LO EXTRANJERO HABITA UN CUERPO CONSTRUYENDO RECORRIDOS POSIBLES PARA DAR LUGAR AL NIÑO/ALUMNO

Lic. Sabrina Denza - profsabrinadenzaprieto@gmail.com[1] y

Lic. Soledad Anchaño - soleanchanio@gmail.com[2]

En el presente trabajo describiremos la trayectoria escolar de “M” un alumno del C.E.N.T.E.S N°1, escuela pública de Educación Especial de 7 años de edad. Con una situación familiar compleja. Hijo de padres extranjeros que perpetúan el desarraigo, provocando efectos subjetivos, siendo el único lugar habitable, estable y permanente para “M.” su escuela. En el presente escrito se desarrollará como a partir de la inclusión del niño en la institución y trabajando desde su singularidad el mismo puede ser alojado. A partir de ciertos movimientos e intervenciones desde la institución y los actores involucrados en ella, el niño es afectado por el otro permitiendo crear espacio entre dos. Este espacio entre dos permite producir lo heterogéneo, realizar una experiencia que luego permitirá desarrollar su rol de alumno.

Palabras Clave: Inclusión - Subjetivación - Trayectoria Escolar - Instituciones

Historizando la Extranjería

La mamá del niño es de Perú y su papá de Bangladesh. Se conocen cuando el padre se muda por trabajo a Perú, allí inician una relación. Luego de ocho meses deciden instalarse en Argentina.

Dos años después nace M., la madre relata “fue el peor momento, estaba deprimida, lloré todo el embarazo, me sentía presionada, se nos vinieron más problemas, no podía regresar”.

M. crece en un contexto de discusiones y conflictos parentales, quedando atrapado en medio de culturas opuestas “nunca nos pusimos de acuerdo”. Por un lado la madre sosteniendo el deseo de querer regresar a su país, por otro el padre presionando con sus costumbres “en mi país no pasaría esto, allí sus problemas se le van a pasar, es todo culpa de acá, allí los hijos duermen hasta los 14 con los padres, las mujeres no trabajan y no usan ropa ajustada, etc.”.

El padre instiga para que ambos hijos aprendan modales musulmanes, el idioma, los rezos y que concurren la Mezquita.

[1] Prof. De Educación Primaria, Lic. En Psicología (UBA), Profesorado en enseñanza Media y Superior en psicología. (UBA) - Docente M.PO en C.E.N.T.E.S N°1 (C.A.B.A), Miembro del Equipo de Orientación Escolar- Posgrado de formación Teórico Práctico en Clínica Psicoanalítica. Área Adolescencia, Hospital Gral. De Agudos “Dr. José M. Penna”, Psicóloga clínica concurrente CESAC N° 10

[2] Prof. De Educación Primaria, Lic. En Psicología (UBA), Profesorado en enseñanza media y superior en psicología. (UBA) - M.PO en C.E.N.T.E.S N°1 (C.A.B.A), Miembro del Equipo de Orientación Escolar, Posgrado de formación Teórico Práctico en Clínica Psicoanalítica. Área Adolescencia, “CENTRO DOS”

Subjetivación arrasada

La madre manifiesta que M. siempre estuvo a su cuidado “donde iba yo, iba él (...) dos en uno, siempre pegoteados, siempre hago lo que él quiere”. Según refiere, su hijo presentaba lenguaje convencional hasta los dos años, pero repentinamente aparece un detenimiento, “yo tenía problemas emocionales, me quería regresar, una pediatra advirtió que a través de la teta le estaba transmitiendo todo, así que de un día para el otro dejé de amamantar, M. estuvo 15 días llorando”.

A esta situación se suma que la madre viaja repentinamente a Perú por una situación familiar, sin poner palabras “yo estaba tan mal, nadie me dijo que tenía que explicarles a mis hijos que me iba, pensaba que no entendían, así que me fui de un día para el otro”.

Winnicott, postula que la función “MSB” implica una adaptación casi al 100 por 100 a las necesidades del bebé y las disminuye poco a poco de acuerdo a la capacidad del niño para tolerar el retiro materno. Dicha adaptación activa exige una preocupación tranquila y tolerada respecto del bebe. Esta función no está relacionada con la capacidad cognitiva, ni con los recursos materiales, sino que implica una identificación “loca” derivada de la devoción materna. Para que se posibilite la integración psique-soma se deberá dar una continuidad en el tiempo y el espacio que producirá previsibilidad.

Por su parte Lacan señala como Operaciones Lógicas en la Constitución Subjetiva “Alienación-Separación”; tomando la historia de M., pensamos en las consecuencias posibles que pueden devenir cuando la articulación de una operación a otra, se encuentra fallida o detenida. Y a su vez, cómo las diversas políticas públicas e instituciones permitieron poner en cuestión y modificar el carácter de “inexorable” de su destino.

Teniendo en cuenta que es necesario en el sujeto un tiempo de alienación al Otro, marcado por la falta estructural de la condición humana, en donde el puro organismo deberá dejarse “tocar” por los significantes del Otro. Se observa en M. no haberse dado la condición necesaria de encuentro con el Otro que facilitara el pasaje hacia la segunda operación, la de separación, en la que se constituye un deseo propio y solo será posible en la medida en que el sujeto capta que hay una falta a nivel del Otro, que éste no es omnipotente ¿Qué otra cosa desea y que no soy yo? La falta de respuesta ante lo que el Otro desea permite que el deseo del sujeto se constituya.

Como afirma Winnicott la posibilidad de la operación de separación será en base a experiencias en el cual el niño pueda creer en la confiabilidad del ambiente.

Trayectorias Escolares de M. en dos tiempos

1er. Tiempo

“Desarme subjetivo, motricidad excesiva, recorridos pulsionales no constituidos, búsqueda del agujero”

La relación “Madre e Hijo” que se observa en la Institución, es de un excesivo pegoteo. M. suele ingresar a upa y en ocasiones se han presenciado escenas donde ella limpia su boca o sostiene su botella a modo de “mamádera”.

En estos primeros tiempos que se mencionan, M. apenas se abría la puerta de entrada salía corriendo y no había manera de detenerlo. En general buscaba ingresar a un salón que contenía bloques de goma espuma y pelotas gigantes, si el espacio se encontraba cerrado, su despliegue consistía en tirarse al piso, patear la puerta, acompañado de gritos agudos ensordecedores, en ocasiones buscaba tirarnos del pelo, pegarnos y escupir.

En el trayecto al aula, solía desplomarse en el piso a modo de “cuerpo derretido”.

Se han utilizado diferentes modos de andamiarlo, envolviéndolo con sábanas o túneles de tela, buscando generar una especie de “armado” a esa desmedida y desborde pulsional. Una vez dentro de su sala, aparecía la angustia, los gritos, las patadas y los llantos. Buscaba la manera de arrojar cual objeto se le cruzaba o intentaba romperlos, “pisarlos, aplastarlos” ya sea con sus pies o con las patas de una silla/mesa hasta romperlos o desarmarlos.

Durante todo este tiempo se trabajó en la sustracción de un elemento sonoro, la distancia o alejamiento de un objeto visual apuntando a generar otro lugar en el que se enmarque la extracción de un punto. En la práctica de un “allá” que no es “aquí”, de un “después” que no es “ahora”, se desprende aquello que no es lo mismo para poder acceder a construir formas de exterioridad.

En este sentido se trabajó como presencia, como un estar ahí en tanto soporte de la exterioridad, para que lo otro advenga como alteridad. Construir un espacio habitable y que permita señalar las diferencias

2do. Tiempo

“Puntos de detención, en búsqueda de marcas, recorridos pulsionales, acotamiento como barra, armados de trayectos”

Se comienza a ubicar a partir de un trabajo continuado, permanente y estable en la institución, el despliegue de un segundo tiempo en la subjetividad y trayectoria escolar de M.

Frente a las dificultades que se presentaban en su transitar escolar, se decidió comenzar a trabajar en espacios que le permitieran un mayor despliegue.

Las mañanas transcurrían por fuera del aula, en un principio deambulando sin parar, bordeando las paredes. Paulatinamente deteniéndose en los pasillos para luego poder permanecer en espacios más grandes. Comenzó a disfrutar del patio, utilizando la hamaca. Es allí donde aparece la primera palabra “patio”, que se podría comenzar a pensar en dirección a la construcción de la demanda.

M. ya no corría, ni se escapaba, ahora podía tomar la mano de sus docentes e ingresar al aula. Empezando a tolerar más tiempo dentro de ella, disfrutando jugar con masa, modelando detalladamente para luego en un segundo tiempo intentar dejar “marca” en su producción con la huella de su zapatilla. Aparecen los juegos de “esconderse” entre bloques, a la espera de que sus docentes lo nombren y lo encuentren.

Actualmente su lenguaje se fue ampliando, ahora articula frases tales como “quiero ir al patio (...) quiero pescado (...) quiero música (...) me duele el diente y quiero un doctor”.

Armando trayectos, armando bordes

Frente a esta Extranjería con la cual M. fue recibido en el mundo, consideramos que el dispositivo C.E.N.T.E.S funcionó para él como un espacio en el cual se presenta una continuidad en tiempo y espacio, habilitando que se comenzarán a instaurar las operaciones fundamentales. Es a partir de estos movimientos que M puede comenzar a compartir los espacios con otros y que poco a poco comienza a armar el oficio de ser alumno.

Es así como en su actual estadía en la institución, M. puede comenzar a pedir, ir armando la demanda como también ir tolerando los tiempos de espera y alternativas frente a dichas demandas. Es indispensable que para que un sujeto devenga alumno, encuentre la mirada del docente, su reconocimiento. No va a haber un alumno si no hay un maestro que lo habilite, que lo piense, que lo aloje; que lo nombre. Y ello no puede ser sin un trabajo interdisciplinario y de reflexión, construyendo, habilitando y sosteniendo un espacio para pensar y crear conocimiento. Estos espacios son condición para las prácticas inclusivas.

Y teniendo en cuenta que el malestar circula y nos atraviesa. Que no siempre tenemos respuestas y que, por más adecuadas que no parezcan, las intervenciones no siempre funcionan. La continuidad enmarcada en un ambiente de confianza, permitió ir habilitando un cuerpo y comenzar a articular la pulsión a la demanda. Han desaparecido aquellos despliegues de destrucción de objetos, así como también cesado el arrojamiento de su cuerpo sin cesar se ha acotado sustancialmente, evidenciando además una ampliación del lenguaje significativo. Hoy, M. es un niño que disfruta transitar en su lugar de pertenencia y compartir con otros pares.

BIBLIOGRAFÍA

- Filidoro, N. y Lanza, C. (2022); Clase No 1: “Prácticas inclusivas: lo universal, lo común, lo especial, lo particular y lo singular. *Las prácticas inclusivas: entre las condiciones particulares de los y las estudiantes y las condiciones de enseñanza. Trayectorias escolares plurales*”. Escuela de Maestros. Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Filidoro, N. y Lanza, C. (2022); Clase No 3: “El arte de cuidar en la enseñanza” / Curso “¿Quién es ese/a niño/a? Decir “yo” y hacer “nosotros” / Recorrido formativo “*Las prácticas inclusivas: entre las condiciones particulares de los y las estudiantes y las condiciones de enseñanza. Trayectorias escolares plurales*”. Escuela de Maestros. Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Lacan, J. (1955) Seminario 3: *Las Psicosis* Editorial Paidós
- Lacan, J. (1956) Seminario 4 *La relación de Objeto* Editorial: Paidós
- Skliar, C. (2003) *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Editorial: Miño y Dávila
- Winnicott, D. (1971) *Realidad y juego*. Editorial: Gedisa

INCLUSIÓN ESCOLAR: LO INÉDITO COMO OPORTUNIDAD

Sabrina Gibaudant^[1]

“No reivindicamos un consenso, reivindicamos un debate”
Caroz, en Coccoz, 2017, p. 141.

Este trabajo busca abrir el diálogo respecto de las tensiones y desafíos que implica la inclusión escolar en la actualidad. Estamos llamados a intervenir frente a la urgencia de un paradigma que boga por alojar a las infancias con sus diversas modalidades, pero ¿qué sucede al interior de la escuela? ¿Qué se pregunta la escuela hoy? Poder comprender las interacciones condicionantes permanentes de una situación educativa requiere un análisis que contemple, no solo el contexto y las contingencias de la vida escolar, sino también los elementos particulares. Allí donde aparece una pregunta, ingresa la posibilidad de movimiento. Aquí, comparto un caso que me ayudó a pensar en la importancia de alojar lo inédito como oportunidad.

Palabras Clave: Inclusión Escolar - Infancias - Escuela - Interrogantes - Inédito

De desafíos e incertidumbres

Es difícil escaparnos de la universalización del sujeto detrás de protocolos estandarizados. Somos llamados a pensar en los procesos de inclusión escolar, en la posibilidad de la diversificación en el aula y en alojar aquello que aparece como distinto aún bajo ciertos criterios que aparecen homogéneamente cristalizados.

Quizá dependa de que seamos capaces de mantener vivos los interrogantes que nos corren de una posición omnipotente con respecto a los estudiantes y a nuestro trabajo. Solo si hay preguntas abiertas podemos escuchar, mirar y reconsiderar; poder dar espacio a que algo no funcione para crear oportunidades de lazos. “Asumir esta advertencia puede devenir causa de deseo que incite a producir recursos simbólicos para abordarla, a inventar nuevos modos de hacer con lo inesperado” (Zelmanovich y Minnicelli, 2020, p. 9).

De esperas y sorpresas: Caso Jota

Jota llegó a la escuela y uno leía en él cierta incomodidad. Su cuerpo parecía rígido y sus movimientos eran determinados y pausados. El equipo externo que lo acompañaba desde sus 3 años me había convocado para que lo acompañe en primer grado como docente de apoyo a la inclusión. Nuestros primeros encuentros fueron silenciosos. Jota no respondía preguntas. En ocasiones asentía, decía “hola”, “chau” o “¿me abris las oreas, por favor?”.

[1] Licenciada en Psicopedagogía, Facultad de Educación y Salud, Dr. Domingo Cabred, Universidad Provincial de Córdoba.

A los dos meses de conocernos, un día levantó la cabeza, me miró y me dijo: “Sabri, el dolor está en la mente”. En ese entonces, él era muy fan de Las Tortugas Ninja y repetía, no en cualquier circunstancia, algunas de las enseñanzas del Maestro Splinter.

Jota comenzó las clases sentado con el cuaderno y la cartuchera abajo de la mesa. Luego de un tiempo, me dijo que ese lugar y en ciertos momentos, operaba como refugio. A veces le molestaba su ropa, quería sacársela y no hablaba con ningún compañero ni compañera. Si algún docente le preguntaba algo, Jota no respondía.

En los recreos, al principio, prefería quedarse dentro del aula. La invitación era ir al patio grande, aquel que solía mirar por la ventana. Se lo propuse y le sugerí a su docente que lo convoque para salir. Tras algunas invitaciones, que involucraron además a sus compañeros y compañeras, un día decidió salir. Y, a partir de ese día, el patio pasó a ser estrictamente el lugar de los recreos. No siempre lograba entrar después de que tocaba el timbre. Había elegido un árbol en el que se trepaba y miraba el resto del patio desde allí. No lográbamos identificar de qué dependía su ingreso al aula, pero algo nos decía que la insistencia no era el mejor camino para seguir. Propuse, por lo tanto, avisarle que nosotros entraríamos y que cuando él estuviese listo, los esperábamos dentro del aula. Intervención que no fue sencilla de proponer, pues existía el temor de que pudiese caer o que sencillamente no entrara más en toda la jornada. Para ese momento, yo ya había controlado el caso, pues Jota además tenía episodios donde salía corriendo, se encerraba en el baño o se escondía. Pude ubicar allí el miedo que eso me ocasionaba a veces, sentía que se ponía en riesgo. La indicación fue que frente a estos episodios donde Jota ponía resistencia, había que hacerle saber que lo esperábamos para continuar con la jornada escolar y no dejar de ofertarle propuestas en relación con los contenidos curriculares. Habíamos localizado indicios de que Jota era curioso; a veces consentía a realizar alguna propuesta, pero era difícil ubicar por qué... No eran fórmulas que se pudiesen repetir.

El paso de Jota por primero y segundo grado, estuvo signado por la resistencia para entrar al aula y por demostrar poco interés en las propuestas académicas. No obstante, hicimos un trabajo con sus docentes para acercarlo a la lectoescritura. Efectos de otro control que solicité, variamos las actividades, buscamos acercarnos a los intereses de Jota y modificamos el enfoque metodológico. En dicha oportunidad, ubiqué también que era oportuno darle otro estatuto al estar de Jota en la escuela: había comenzado a jugar con un compañero y elegía estar con él en los recreos. La posibilidad de hacer lazo con otro inauguraba un nuevo momento en la escena escolar para él.

A lo largo del acompañamiento a Jota, y con la posibilidad que abrieron mis controles del caso, fui haciendo saber en la escuela la importancia de habilitar en él su manera singular de estar en la escuela. Ubicar intervenciones subjetivantes, dejar margen para lo inédito y no siempre calcular tanto, tanto...

Una directora que lo recibía en su oficina, una secretaria que lo esperaba todos los días para saludarlo, aunque él no contestara, una docente que le preparaba sumas y restas de los Paw Patrol y un grupo de pares que lo aplaudía cuando él pasaba al frente. Una pausa en la escena escolar, correrse del discurso hegemónico, no estandarizar el deseo de Jota, esperarlo, hacerle saber que a nadie le daba igual que esté o no, acompañarlo. A veces, agarrarlo de la mano, a veces no; dejarse sorprender, escuchar, mirar, simplemente estar, al lado, de costado. Una pregunta en cada vez, sobre Jota.

De invenciones y posibilidades

En este llamado urgente a la inclusión escolar, el desafío es volver a poner en funcionamiento al sujeto. Siguiendo lo que plantea Francois Ansermet (en Cocoz, 2017), esa es la operación, ese es el dispositivo para intentar. “En efecto, volvemos a poner en funcionamiento al sujeto por una operación sorprendente que tiene que ver con el encuentro, que tiene que ver con intervenir *de costado*. Es decir, que uno mismo se sorprende” (p. 163). No estamos frente a una posición de dominio ni de reproducción, asistimos a una operación de sorpresa. “Es la sorpresa la que vuelve a poner en juego al sujeto” (p. 163). Efecto de deconsistencia, de agujero sobre lo imaginario.

Crear en común un dispositivo, una institución efímera, una en cada vez, “una institución por el encuentro que no hable el lenguaje de la institución. Hay que hacer un agujero en la institución” (Ansermet en Cocoz, 2017, p. 165). Podría pensarse como institución *al lado* que se caracteriza por la sorpresa, el corte, por el detalle; es un encuentro. Retomando a Ansermet, “hacer uso de ese real que hace efracción para una operación creativa a través de un corte... somos unos practicantes de lo inesperado, y atrapamos eso inesperado” (p. 165).

Según Kiel, “las escuelas pueden reorientarse y apostar a la conformación de colectivos que alojen singularidades sin pretensiones, dando lugar a la instalación de colectivos inclusivos que habiliten que cada cual se la arregle para formar parte a su modo” (2020, p. 249). Hablamos de condiciones para generar lazos sociales, lazo como estructura que nos permita participar en una escena compartida con otros, dotándola de un sentido.

Lo que necesita un sujeto para constituirse como parte de algo, es quedar incluido en un vínculo. Pensamos en generar condiciones para ello. Hablamos, utópicamente, de un proyecto estructurante, como invitación y garantía de ser parte de algo; algo que es escolar y que de ese modo inscribe un lazo con la escuela.

Nunca nada garantizará que las situaciones propuestas hagan que los estudiantes aprendan, pero sí les haremos saber que estamos deseosos de que se produzca un encuentro. La invitación es, entonces, a seguir ensayando nuevos modos de alojar eso que aparece como urgente: hacer presencia de la inclusión escolar. En definitiva, la posibilidad de construir sentidos, de hacer lazos, de inscripción subjetiva.

BIBLIOGRAFÍA

- Cocoz, V. (comp.). (2017). La práctica lacaniana en instituciones II. Soluciones, invenciones. Buenos Aires: Grama Ediciones.
- Kiel, L. (comp.). (2019). Material sobre inclusión escolar I. Coordenadas de lo posible. Buenos Aires: UNTREF.
- Laurent, E. (2013). La batalla del autismo. De la clínica a la política. Buenos Aires: Grama Ediciones.
- Oury, J. (1986). Lo Colectivo. El seminario de Saint-Anne. Pensódromo 21. Lugar de la edición: Xoroi Edicions.
- Zelmanovich, P y Minnicelli, M. (coord.). (2020). Resistidas y desafiadas. La práctica en las instituciones. Entre demandas, legalidades y discursos. Buenos Aires, Flacso.

UN RATITO MÁS

Romina Andrea Babino^[1]

El trabajo a compartir es un relato de una experiencia con una estudiante, en el Nivel Primario, Modalidad de Escuela Común, que ingresa a mitad de año a la misma, pero no logra permanecer totalmente en el aula por diversos motivos. Al menos no de la manera que se espera. A partir de allí reflexiono sobre cómo alguien se va conformando en parte de un grupo, de un “nosotros”. Sobre mi propia práctica, los efectos que resultan de ella y los que no. Intentando transmitir en este escrito algo de ese recorrido que continúo transitando.

Palabras Clave: Inclusión Escolar - Primaria - Colectivo - Dispositivo

Empujando-repujando-demandando

¡Así no! Fue la reacción inmediata, de rechazo, en el momento en que llegó el siguiente planteo:

Como Ana no logra entrar al aula de sexto grado, luego de un mes del traslado de su otra escuela a la nuestra, sin sentir temblores, angustia/pánico, lo que produce que salga corriendo en busca de su madre; se decidió entre supervisión y su psicóloga que, por un tiempo, se quede la mamá también dentro de la clase con ella.

Después del rechazo, comencé a pensar en el porqué de mi reacción. Empecé a dudar si era muy extrema la posición de no dar lugar a esa demanda, si en alguna otra escuela estarían pasando también estas cosas o si viene siendo una práctica habitual.

Reconocí, y recordé, que responder a una demanda habla de inmediatez, de no tiempo mediado por la reflexión. Me pregunté si es inmediato que el ingreso de Ana se resuelva así. Estamos todos cansados de los malos resultados de la inmediatez en muchos ámbitos de la vida actual, y sobre todo en las escuelas. Todo es para ayer, no hay tiempo para pensar, mucho menos en equipo. Decimos que son bienvenidos los procesos y los tiempos para la reflexión, pero...

La imagen de la escuela se me hacía similar a la de un local que entrega hamburguesas: -Haga su pedido/demanda, y, si no lo recibe en 5 minutos se lo lleva gratis. Los estudiantes, las personas, la escuela, pensé, y lo que queremos llamar inclusión, no puede funcionar igual que la hamburguesería.

Hablé con mi paralela, agradecí ser más que una sola docente para el grupo. Agradecí que seamos dos. Y, esta vez, ella estaba en la misma posición que yo. Intercambiamos nuestros pareceres. Cada una recordó situaciones pasadas en otros años y repasamos lo construido hasta ahora en el año escolar con nuestros grupos.

[1] Profesora de Nivel Primario, escuela de Gestión Estatal, CABA.

También recurrí a la experiencia de haber participado de espacios de reflexión sobre inclusión escolar. Llamé a amigas/colegas. Busqué de nuevo el material que tenía guardado de esas vivencias para ver si lograba enmarcar los motivos por los cuáles nos dábamos cuenta de que ¡Así no! Fui encontrando pistas en algunos conceptos que habíamos trabajado que me sirvieron para armar el sentido de nuestra posición, entre los que recorté:

- La escuela invita a conformar un nosotros, a ser parte de un grupo que no está dado de antemano.
- Pensar el trabajo a partir de nociones tales como *dispositivos* y *rodeos*.

La evidente búsqueda de esta desesperada decisión de que entren las dos al aula, madre e hija, es que finalmente la estudiante acepte entrar. ¡Todos adentro!

¿Pero ayudaría esta estrategia a que Ana llegue a formar parte del grupo? Las docentes queremos que Ana entre, pero sabemos, por distintas experiencias que fuimos teniendo en los últimos años, que no siempre se arma rápido esa representación de un “nosotros somos un grupo”. Para eso tenemos que hacerle un lugar, y que la niña encuentre el suyo. Eso puede suceder en función del colectivo (Demarco, 2019), no de la presencia de la madre. ¡Así no!, nuevamente.

La decisión de que Ana entre acompañada al aula por su mamá se introdujo bajo el nombre de dispositivo, palabra que últimamente se repite con frecuencia en las escuelas para referirse a prácticas de lo más diversas. No estaba segura de que eso que proponían podría llegar a ser uno, por eso continué buscando y me apoyé en otro texto entendiendo que un dispositivo más bien es algo que se consensúa entre varios actores de acuerdo con un objetivo común. En este caso el dispositivo busca hacerle un lugar a alguien pero que no opere sobre el niño a incluir sino en la escena escolar (Feldman, 2019: 28).

Esta “solución” que se nos traía no iba por ese lado. ¡Así no!

También recuerdo algo mencionado como rodeos, que Jean Oury también lo relaciona con lo colectivo, según sus palabras “podríamos decir que lo Colectivo *es el agente de lo oblicuo*. Si no hay rodeos no hay medios de encontrar el sentido”. (Lo Colectivo, 2017: 238) Pero tampoco ubicaba que esta propuesta lo fuera. Si había entendido bien este concepto, rodeo, va por el lado de hacer una apuesta. Confiar en ir haciendo intentos, pruebas, más o menos planificadas, para ir acercándonos de a poco, con respeto y pudor, a hacer deseable una invitación a alguien a hacerse nuestro estudiante. Para que acceda a ser parte de otra cosa que pasa en la escuela, pero con otros y otras que no son su familia. Y también pensar que nuestras invitaciones a formar parte, como tales, son invitaciones nomás. Invitar puede fallar en el intento. El armado de nuevas estrategias, que se irán afinando en el probar, puede ser necesario.

Entonces, madre e hija en la escuela no respondía a esta lógica tampoco. ¡Así no!

Invitando-rodeando-pensando dispositivos

Reconocimos entonces lo que nosotras, y otros actores de la escuela, estábamos haciendo ya desde hacía un tiempo. Algo que no es todo. Algo que va creciendo, que tiene otros tiempos, pero algo con lo que vamos rodeando mientras andamos.

Y nos pusimos, junto a mi paralela, a hacer nuestro raconto: Nosotras sí venimos, hace algo más de un mes, haciendo ciertos movimientos respetuosos de los tiempos de Ana, del resto de nuestros estudiantes y de nosotras mismas. Varias acciones fuimos pensando en conjunto hace un tiempo atrás, cuando recibimos la noticia de su venida, con el aviso que Ana expresaba “dificultad para quedarse en la escuela”. También nos informamos del tratamiento psicológico que comenzó a partir del traslado para evaluar qué le genera pánico en la escena de entrar al aula y otras cosas que le están sucediendo.

Desde aquel momento ya comenzamos, entre conducción y docentes, a realizar diferentes intentos. Visitas de la familia a la escuela. Charlas. Invitación a reconocer los espacios (guiada por otros estudiantes sabiendo que empezaba una compañera nueva que no se iba a quedar el día entero en la escuela de una vez). En simultáneo tener Consejos de Grado (sin la participación de la nueva estudiante) en los que conversaban sobre lo que le pasa a cada uno/a cuando llega a un lugar desconocido (tema que trajeron los estudiantes). Entre los/as compañeros/as pensaron varias maneras en las que les hubiera gustado a ellos/as que los recibieran cuando llegaron a la escuela, o a otras actividades en las que comenzaron luego de arrancado el año, y se propusieron intentar propuestas para recibir a la nueva compañera cuando se decidiera a venir. Acordaron que iban a estar atentos a invitarla a participar en un juego de un recreo (ya que varias veces se sintieron ajenos a los juegos cuando no conocían a nadie). Que se iban a presentar en grupos reducidos para no invadirla, y que le iban a decir que la esperan y que la quieren conocer.

Una compañera que vino de otro país al año pasado quiso ser la primera en recibirla para decirle que ella también tenía dudas cuando llegó sobre si iba a sentirse cómoda en un grupo ya conformado, pero que luego todo funcionó, hasta ahora.

Escribieron una cartita colectiva que esperó, con paciencia, ser entregada en el próximo día que Ana intentó venir a la escuela, en la que mencionaban que también a veces se sienten mal, pero que en la escuela lo pasan bien, y que a veces no, pero que la esperan igual.

Dimos algunos pasos, quizás para los tiempos que corren, cortos e ineficaces, pero los venimos dando y sosteniendo. Los dieron los pibes y las pibas. Sin que las docentes lo propusiéramos ya estaban recibiendo a Ana, aunque no asistía a la escuela. Todos los días preguntaban cuándo iba a ser el día que empezara a venir. Mientras tanto, en distintos momentitos en los que “pasaba” por la escuela y por el aula, iban interactuando cada vez un poco más con ella. Hasta que irrumpe esa decisión apresurada desde afuera y con la indicación que se implementara al día siguiente del que se la anunciaba.

Y dijimos: ¡Así no!

Adentro y afuera

La mamá se quedó afuera del aula, aunque dentro de la escuela. Eso pedimos las docentes. Ana no se quedó todo el día, ni medio día, pero sí un ratito más que la vez anterior. En el momento en el que decidió que “ya no aguantaba” pusimos en acción

una estrategia nueva, un rodeo más. Le pedimos que esperara un ratito hasta que la profe terminara de hablar con su mamá (en los intentos anteriores de quedarse todo el día las cosas se definieron en una huida corriendo cuando ya no aguantaba más en clase, al poco tiempo de haber llegado). En esta ocasión accedió a “un ratito más de espera”.

Para esa espera, ese ratito más, una de nosotras, las profes (ya nos dice profes), sin decir nada armó “recreo extendido” o sea, nos quedamos todos más tiempo en el recreo, y accedió a quedarse. Saltó la sogá con algunos/as y conversó otro rato con otros/as. ¡Se quedó!, ¡No se fue corriendo! mientras la otra profe fue a conversar algunas formalidades con la madre.

Es sexto grado y no se quedó todo el día, es cierto, pero sí postergó la urgencia de irse corriendo. Y tampoco se quedó con la madre adentro de la escena del aula. ¡Eso tiene que ser algo! Para nosotras algo es bastante.

Confiamos y apostamos a que, desde el inicio de los rodeos se va haciendo alumna nuestra, compañera de sus compañeros/as y nosotras nos vamos conformando en sus docentes. De una manera distinta a la que esperamos, pero igual queremos tener tiempo de seguir esperándola, porque mientras esperamos pasan cosas. Diciendo así sí, así no, pero entre varios actores de la escuela. Pensando dispositivos posibles, que podamos construir y revisar colectivamente.

BIBLIOGRAFÍA

Demarco, F. (2019) La inclusión como efecto del colectivo. En *Coordenadas de lo posible*, UNTREF.

Feldman, M. (2019) Dispositivos de inclusión. En *Coordenadas de lo posible*, UNTREF.

Oury, J. (2017) *Lo colectivo. Psicopatología institucional de la vida cotidiana*. El seminario de Sainte-Anne. Xoroi Edicions.

COMENTARIO MESA 5 (TURNO MAÑANA)

Lorena García Figueiras [1]

La invitación a escribir un comentario para esta mesa me produjo una enorme alegría, es para mí una oportunidad valiosa de visitar, a través de la lectura, la experiencia de otros docentes y profesionales interesados en sostener una apuesta orientada a producir efectos de inclusión. Les comparto a continuación mis resonancias.

Del primer trabajo “Cuando lo extranjero habita un cuerpo. Construyendo recorridos posibles para dar lugar al niño/alumno” de Sabrina y Soledad, me resultó interesante este paralelismo que trazan las autoras entre los tiempos de la constitución subjetiva (alienación/separación) y esos dos tiempos que permiten producir un modo de hacer y estar que da cuenta como este niño “de a poco, comienza a armar el oficio de ser alumno”.

Un primer tiempo de “construcción de exterioridad (un allá que no es aquí, un después que no es ahora) de señalar diferencias”. Y Un segundo tiempo, donde a este niño le es posible detenerse. Un tiempo en el que se recortan algunos objetos por ejemplo la hamaca y se diferencia un espacio: aparece la palabra “patio”.

Al terminar de leer este primer trabajo, me queda resonando la pregunta: ¿Qué necesita un niño para convertirse en alumno? Y encuentro en el recorrido por el texto una posible respuesta: que le haga un lugar. Algo de esto constatan quienes escriben esta experiencia cuando señalan: “para que un sujeto advenga alumno debe haber un maestro que lo habilite, aloje y nombre” un maestro que le haga un lugar

En el segundo trabajo de esta mesa: “Inclusión Escolar: Lo inédito como oportunidad”. Sabrina, su autora, alude a la inclusión como un campo de “tensiones y desafíos” y plantea la posibilidad de distintos posicionamientos: resolverlos vía aplicación de protocolos, encarnar posiciones omnipotentes o caer en la impotencia cuando no se resuelven. Ella plantea una tercera posición que muestra con este caso: “producir recursos simbólicos, inventar nuevos modos de hacer con lo inesperado” Se da el tiempo para observar como este niño se presenta, escucha cuando él ubica qué le funciona como “un refugio”, sostiene la invitación a salir y no empuja para que vuelva a entrar, movimiento que lo implica, es su decisión. Se apuesta a sortear su resistencia haciéndole saber que se lo espera, se ofertan propuestas y él responde. Aparece algo del orden de lo inédito, descubren que Jota es un “curioso”. Jota muestra curiosidad por las propuestas, comienza a jugar con otro compañero. En este caso Frente a la urgencia, a las tensiones y desafíos que la inclusión de Jota plantea, se abre un tiempo para comprender que deja un margen para lo inesperado y esto produce efectos, efectos de inclusión.

El tercer trabajo: “Un ratito más” de Romina Babino trae a partir de una experiencia, la importancia de abrir una pregunta, lo que permite entrar en conversación con otros, encontrar argumentos y nociones con los que sostener una posición y un modo de intervención que se verificará por sus efectos.

[1] UNTREF

Desde el inicio ubica una urgencia en responder a eso que se recorta como problema: Ana no entra al aula. A la solución que se impone desde afuera se interpone un ¡así, no! La necesidad de “un tiempo no apurado” para construir una orientación. Se piensa lo común, un nosotros como algo a construir, que no existe de antemano, ciertos rodeos para ese armado, desde lo colectivo no sin considerar que “puede fallar”. Es interesante este posicionamiento que habilita a las docentes a poner en marcha otras estrategias, otra lógica. En lugar de empujar se elige invitar: a visitar la escuela, a armar modos posibles de ser recibida, a compartir otros espacios como los recreos donde se pueden compartir juegos, a grupos reducidos... Esta invitación que no es para Ana sola, sino que incluye a sus docentes y los pone al trabajo de construir un “nosotros” que se vuelve flexible para dar un lugar.

Un ratito más, un pedido de sus maestras al que Ana accede y la deja un pasito más adentro de la escena escolar.

Releyendo los trabajos de la mesa recordé el primer congreso de la Diplo, del que participé como asistente. Desde ese lugar escuché hablar a Laura Kiel de la inclusión como un campo en construcción, como algo que no se logra de una vez y para siempre y que implica un trabajo para cada niño y para cada institución. Estos tres escritos cuentan, de distintas maneras, como ha sido esa construcción para cada niño y en cada escuela, cuáles esas coordenadas particulares en las que un encuentro tuvo lugar o en las que algún movimiento se produjo.

Cuando somos andamio, estamos incluyendo. Cuando hacemos lugar a lo singular que cada niño porta, estamos incluyendo. Cuando no desconocemos las marcas que deja en el cuerpo la propia historia, estamos incluyendo, cuando enseñamos, estamos incluyendo.

Me animo a decir, parafraseando a Susy Shock, que estos trabajos nos enseñan que: Incluir, quizás, es un gerundio.

BIBLIOGRAFÍA

- Janin, B., Vasen, J., & Fusca, C. (Eds.). (2017). Dislexia y dificultades de aprendizaje: Aportes desde la clínica y la educación. Noveduc.
- Kiel, L. (Comp.). (2022). Cuaderno de diplomatura en inclusión escolar con orientación en TES: Coordenadas de lo posible. UNTREF.
- Meirieu, P. (2003). Frankenstein educador. Alertes S.A. de Ediciones.
- Tizio, H. (2001). Reinventar el vínculo educativo: Aportes de la pedagogía social y del psicoanálisis (pp. xx-xx). Editorial Gesida

APOSTAR AL SUJETO EN EDUCACIÓN: UN MODO DE SUBVERTIR AL DISCURSO DE LAS NEUROCIENCIAS

Grisel Celeste De Stefano - griseldestefano@gmail.com

Dicha ponencia se enmarca en el trabajo como Orientadora del Aprendizaje en Nivel Inicial en una institución educativa privada de la Ciudad de Buenos Aires. La misma parte de la premisa Freudiana que muestra el carácter estructural del malestar en la Cultura (Freud, 1929), producto del conflicto pulsional que requiere de la cultura para su tratamiento. Freud ubica que hay algo de la hostilidad de los seres humanos hacia la cultura, por lo que para que los mismos logren cumplir con las normas sociales deben ceder en lo pulsional. Vemos como el psicoanálisis muestra que hay algo de la época que influye en la subjetividad de los sujetos. Sí pensamos hoy en las instituciones educativas resulta dificultoso delimitar una línea “divisoria” entre el “afuera” y el “adentro”, el afuera (la cultura) traspasa los muros de las instituciones, hay algo del malestar que atraviesa a los sujetos que son parte de las mismas. Es importante precisar de qué época estamos hablando. La pandemia por el “Covid-19” y el distanciamiento social preventivo y obligatorio impactó significativamente en la vida de los sujetos, muchxs de lxs niñxs que actualmente están cursando su escolaridad en nivel inicial nacieron durante el aislamiento preventivo y obligatorio, en un contexto dónde las actividades domésticas y laborales se superponían junto con el cuidado de las infancias. Como profesionales no podemos perder de vista el contexto sociocultural en el que nos desempeñamos. En una época dónde el discurso de las neurociencias circula como una certeza, como una respuesta al malestar, realizar intervenciones subjetivantes en educación representa cierta subversión, es un modo de romper con el discurso imperante.

Palabras Clave: Inclusión-Psicoanálisis-Educación-Cultura-Aprendizaje.

“Caminante no hay camino, se hace camino al andar”

Poema de Antonio Machado

La intervención desde el EOE supone un trabajo artesanal, dado que se escuchan y atienden diversas demandas: del equipo directivo, de lxs docentes y de las familias, se trabaja con dichos actores institucionales poniendo en el centro a las infancias.

Assoun (2004, p. 46) refiere que es por la relación con la carencia y con lo insaciable como el psicoanálisis abordará la historia de la civilización, por lo que es competencia del psicoanálisis esclarecer esa dimensión del malestar y comprender la cultura por medio de sus síntomas.

En las instituciones educativas nos encontramos con un gran malestar, hay un clima de constante desborde que genera demandas difíciles de abordar. Es necesario trabajar con lxs actores institucionales poniéndole un nombre a esas demandas, separando lo urgente de lo que puede esperar.

“El régimen de la información está acoplado al capitalismo de la información, que hoy deviene en un capitalismo de la vigilancia y que degrada a las personas a la condición de datos y ganado consumidor”[1]. En estos tiempos neoliberales en los que hay una tendencia al individualismo y el lazo social se encuentra en tensión constante, lxs niñxs se encuentran descubijados.

Es de suma importancia “problematizar” el contexto sociocultural en el que nos desempeñamos, “Mejor pues que renuncie quien no pueda unir a su horizonte la subjetividad de su época”. [2]

Durante la etapa de diagnóstico institucional, en la cual se ha trabajado con las maestras, el equipo directivo y realizando observaciones en las salas, se detectaron ciertas manifestaciones en una sala de cuatro: las dificultades en el lazo social (convivencia) y para adecuarse a las normas del jardín. Esto aparecía como algo sintomático. Desde el EOE se ha trabajado realizando talleres de convivencia con el grupo, realizando espacios de encuentro y seguimiento con las docentes, llevando a cabo talleres de crianza y entrevistas individuales con las familias (las mismas se realizaban a demanda) y reuniones para aunar criterios con el equipo directivo.

Cabe destacar que dichxs niñxs nacieron en pandemia, durante el distanciamiento social, preventivo y obligatorio, en un momento inédito, dónde las tareas de cuidado y laborales se superponían y el afuera resultaba hostil: la pulsión de muerte estaba a la hora del día.

Un 40% del grupo asistía a tratamientos terapéuticos: terapia ocupacional, fonoaudiología, y/o psicología dado que presentaban dificultades en el lenguaje y/o en lo conductual o para internalizar rutinas, hábitos. Esto referían desde la escuela. Dicha información estaba en los legajos del EOE y fue informado por la docente y el equipo directivo al tomar el cargo. En algunos casos también en sala de 3 de este grupo de niñxs han sugerido desde el EOE realizar consulta con neurología por presunción de TEA, TEL u otras nomenclaturas diagnósticas. Aquí es dónde me quiero detener: ¿Desde el EOE se pueden sugerir diagnósticos? ¿Se pueden solicitar informes con resultados de evaluaciones neurocognitivas de alumnx? Más bien son preguntas retóricas: en la práctica vemos que en los equipos de Orientación Escolar suelen sugerirse diagnósticos y solicitarse resultados de Evaluaciones Neurocognitivas, entre otras. Los requerimientos burocráticos que atraviesan el trabajo cotidiano y en muchas ocasiones las entrevistas con las familias de lxs niñxs suelen convertirse en una suerte de tribunal dónde la mirada a lo singular cae. En esta travesía hacia la búsqueda de una “respuesta” lxs niñxs que “no encajan” en la escuela tampoco suelen “encajar” en una nomenclatura del manual de psiquiatría. Entonces: ¿Qué hacemos?

La infancia es una etapa evolutiva en la cual lxs niñxs se encuentran en desarrollo, no es una línea recta: el cachorro humano nace indefenso y requiere de otros para subsistir, atraviesa distintos momentos con esos otros significativos: de alienación (cuando es uno con el otro) y de separación (en términos simbólicos). En cada uno de estos “hitos”

[1] Han, Byung-Chul (2022). *Infocracia*. Ciudad de Buenos Aires, Argentina: Taurus.

[2] Lacan, Jaques (2021). *Escritos 1*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.

el otro es su sostén. Es través del lenguaje que ese cachorro humano ingresa a la cultura y progresivamente deviene sujeto. En esta etapa también se van dando sus primeros aprendizajes: la alimentación, la marcha, el control de esfínteres. Dichas escenas de aprendizaje son paradigmáticas en la vida de ese niño. El ingreso al jardín supone un momento de separación con esos otros significativos que hasta el momento fueron los que tenían el papel principal respecto a su cuidado, en la tarea de decodificar sus necesidades, dándole un sentido a las mismas, necesidades que luego se convertirán en demanda, demanda de amor. Esos otros con mayúscula son quiénes le muestran el mundo a ese niño. En el ingreso a nivel inicial entran a jugar otros sujetos, ahora también fundamentales en el cuidado de ese niño.

El proceso de constitución subjetiva comienza en el nacimiento y culmina en la finalización de la adolescencia, por ello en la infancia decimos que lxs niños se encuentran en tiempos de constitución subjetiva. Cabe destacar que son tiempos lógicos y no cronológicos, esto quiere decir que por un lado tenemos ciertos parámetros que muestran qué es lo esperable para cada niño a cada edad (tiempos cronológicos), hay cuestiones que no necesariamente se den exactamente dentro de esos parámetros, muchas veces se requiere de un tiempo más para atravesar algunas situaciones de aprendizaje sin que ello suponga que haya un déficit, ahí es donde tenemos que acompañar trabajando en red con el entorno de lxs ninxs: con familias y docentes.

Una viñeta

M. se encontraba en sala de 3, aún no controlaba esfínteres. La maestra me comentó la situación con cierta preocupación. Cabe destacar que el niño y su familia eran bolivianos. Tuvimos varias entrevistas con la madre, la misma nos comentó que al ser profesional de la salud pasaba muchas horas trabajando en la guardia de un hospital público y el niño estaba al cuidado de su abuela y de su tía, con quiénes convivía y eran sus figuras de crianza, junto con ella. Durante el año tuvimos algunas entrevistas y en una ocasión asistió también su abuela, la misma refirió que ella había comenzado a acompañar a M. en el control de esfínteres, la madre manifestaba cierta culpa por no estar andamiando dicho aprendizaje. En un momento dado la maestra, con cierta premura, me sugiere que derivemos a Psicología, demanda a la que no respondo y sugiero esperar. En otra entrevista la madre nos comenta que en su cultura no se le da tanta importancia a cumplir con los tiempos cronológicos en los primeros aprendizajes de lxs niñxs dado que los tiempos de obligatoriedad escolar en Bolivia son diferentes a nuestro sistema educativo. En lugar de “suponer” y “derivar a tratamiento”, elegimos alojar. Conocer la historia del niño y su familia nos permitió ver desde qué lugar sus figuras parentales lo podían acompañar en ese momento y a su vez albergar otro modo de criar, otra mirada, otra cultura.

Se propone realizar intervenciones subjetivantes, por lo que voy a tomar estos dos significantes: *Intervención*, según la RAE, significa: *acción y efecto de intervenir*. *Subjetivante*: *perteneciente o relativo al sujeto, considerando en oposición al mundo externo. Individual, personal, intrínseco, peculiar, propio, interior*. Por consiguiente, realizar intervenciones

subjetivantes en educación implica actuar en el terreno de la subjetividad. En una época donde el discurso de las neurociencias circula como una certeza, como una respuesta al malestar, representa cierta subversión, es un modo de romper con el discurso imperante. Allí donde se busca una certeza, se ofrece un espacio vacío, una pausa. Respetar los tiempos de las infancias supone contemplar que cada niño es único y particular y que transita los avatares de su desarrollo de un modo singular. No toda manifestación o sintomatología puede encasillarse en un rótulo y es allí, donde dejamos un espacio vacío, que emerge la subjetividad.

Realizar intervenciones subjetivantes en educación también apunta a poder ver más allá de los diagnósticos. Cuando escuchamos decir “Tal niño es TEA, TEL o TDAH, no estamos hablando de ese niño o niña sino de una nomenclatura, de un diagnóstico que es genérico y que engloba ciertos síntomas o manifestaciones, esa nomenclatura poco habla de ese chiquito: de lo que le gusta jugar, de las películas que le gusta ver, en definitiva, de lo que lo causa. Les invito a mirar con otros ojos, a despojarnos de todo el saber académico que circula acerca de los diagnósticos (de “los TEA, los TEL Y los TDAH”) y pararnos desde el no saber, dando lugar a que emerja un nombre propio, un sujeto.

BIBLIOGRAFÍA

- Assoun, P. L. (2004). Saber freudiano y pulsión transdisciplinaria. En Assoun, P.L & Zafiropoulos, M. (2004) Lógicas del síntoma. Lógica pluridisciplinaria. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Freud, S (1927). El malestar en la cultura. En Obras Completas: Sigmund Freud, vol. XXI. Buenos Aires: Amorrortu. 2022.
- Han, B (2021). Infocracia. Buenos Aires: Taurus. 2022.
- Lacan, J (1953). Función y campo de la palabra. En Escritos 1. Buenos Aires: 2021.

DESMONTANDO LOS ABSURDOS: HACIA UN CAMBIO NECESARIO

Lic. Jesica Romina Puglisi [1]

El trabajo dará cuenta de una solicitud de un profesional para completar un “Cuestionario Escolar” sobre el procesamiento sensorial generó una reflexión profunda sobre cómo abordamos las necesidades de los estudiantes. Esta experiencia reveló que los cuestionarios externos a menudo no capturan las complejidades del entorno educativo ni las realidades individuales de los estudiantes. El texto argumenta que en lugar de depender de herramientas externas y diagnósticos preconfigurados, es crucial que las escuelas desarrollen criterios internos y enfoques personalizados. Se propone un cambio de enfoque desde la identificación de problemas en los estudiantes hacia la creación de un entorno escolar que valore la subjetividad y promueva el aprendizaje en función de las necesidades y capacidades individuales. La reflexión sugiere que es necesario construir consensos dentro del colectivo educativo y adaptar las prácticas pedagógicas para lograr una verdadera inclusión y conectar de manera significativa con cada estudiante.

Palabras claves: Inclusión - Colectivo - Consensos - Absurdos - Subjetividad

Hace tiempo recibimos una consulta en la escuela, la misma venía de parte de una profesional de un alumno que concurre a la Institución en la cual trabajo. El pedido consistía en una solicitud para que podamos completar un “formulario”. Cuando abrimos el archivo nos encontramos con el siguiente título: Cuestionario Escolar, *Sensory Processing Measure*. En seguida surgieron muchas preguntas en relación a la traducción del mismo, por lo cual recurrimos al aliado Google y encontramos: medida de procesamiento sensorial.

Lejos está la intención de que esto que les comparto sea armar un debate en relación a las pruebas que cada profesional considere pertinentes para poder acompañar a sus pacientes o la elección del marco teórico que guíe su práctica, pero en esta oportunidad nos surgieron preguntas en relación a tan solo esas tres palabras, estas nos llevaron a poner en diálogo como equipo la búsqueda de un criterio institucional, porque sinceramente y exagerando un poco, no sabíamos si medir milimétricamente a “Pedro”, si tendríamos que conectarlo a algún dispositivo de USB para “analizar” sus niveles de procesamiento, o si debimos finalizar estas “pruebas” con cuestionarios a sus docentes para reconocer “como era Pedro desde una “manera sensorial”

Por esto, al ponerme a pensar qué podía compartirles el día de hoy, quise reproducir esta escena, que es una de las tantas cotidianas que transitamos en la escuela, y que para mi fue disparadora para poder escribir lo que hoy les propongo.

En el cuestionario mencionado, se brindaba una serie de indicadores en los cuales, aquel que respondiera debía seleccionar opciones como: “nunca”, “ocasionalmente”,

[1] Instituto La Salle Florida

“frecuentemente” o “siempre”. Y si me detengo a detallarlo, es porque algo de esto nos atraviesa en las escuelas en lo cotidiano.

Algunas de las preguntas que nos proponía el documento eran:

¿Mantiene un adecuado “espacio personal”? A lo que nosotros pensábamos, “¿En qué contexto?” “¿Con quién?” “¿Para qué?”

¿Mantiene un contacto visual apropiado durante una conversación?: y nos preguntábamos: “¿Apropiado para quién?”

Al estar dando las instrucciones de la clase, el niño está mirando a su alrededor o a los otros niños, en lugar de estar mirando al profesor que está hablando o a la pizarra: “y sí, por suerte sí”, “¿Tendría que preocuparnos eso?”

Los ejemplos abundan, y no quiero aburrirlos con este relato, simplemente considero fundamental transmitirles la sensación de que a cada ítem, nuestra respuestas eran siempre muy similares: “sí, pero...”, “no pero...”, “a veces pero...”, etc. Y así continuaba cada una de las respuestas que a modo de simulacro quisimos hacer, porque teníamos absoluta claridad de que ese formulario no iba a llegar a destino, porque el intercambio que queríamos generar no iba por ahí.

Estamos convencidos que vamos, en lo cotidiano, construyendo criterios, porque acordamos en aquel momento que cuando lo que le sucede a un niño/a en la escuela es plasmado de esa manera, es habitual que las descripciones que surjan sean preconfiguradas y solo den cuenta de lo que el estudiante no puede, alejándose de una mirada contextualizada que incluya las limitaciones propias del dispositivo escolar.

Pues entonces me pregunto, si estas escenas cotidianas en la escuela se producen, es por qué en algún momento tuvimos la intención de salir a buscar en el afuera algunas de estas respuestas o “medidas de procesamiento” que pudieran poner luz sobre aquellos interrogantes que nos iban apareciendo y para los cuales no encontrábamos respuestas, o dicho de otra manera para poder alojar a aquellos alumnos y alumnas que llegaban a las escuelas y que realmente sentíamos que no sabíamos cómo acompañar.

A lo mejor, como no sabíamos cómo acompañar, hicimos la ecuación que nos resultó menos invasiva, lo resolvimos posicionando el problema en nuestros estudiantes, porque no pudimos tomar conciencia de que la escuela necesitaba un cambio de mirada , necesitaba proponer nuevos diálogos.

Entonces salimos, a derivar a todos y todas, abrimos las puertas de la escuela a todos los especialistas y profesionales que se nos pudieran ocurrir (neurólogos, neurolingüistas, psicólogos, pediatras del desarrollo, TCC, floor time, terapias cognitivo conductuales, fidgets, acompañantes externos, acompañantes terapéuticos, etc, etc, etc). Porque algo había que hacer, porque sentíamos que no podíamos, y en ese no poder, nos corrimos, nos apropiamos de discursos que no eran propios, que se fueron convirtiendo en absurdos que colmaron las experiencias de lo escolar.

Tomo prestado de la literatura el recurso del absurdo para que podamos pensarlo como aquellas tramas en el relato que juegan con significados nuevos, que nos propone una

aparente reflexión desde la más profunda indiferencia. Como un estado de reflexión y aparente indiferencia que experimentan los personajes y el narrador sobre un acontecimiento sin sentido.

¿No deberíamos entonces empezar a preguntarnos sobre estos “sin sentido” que seguimos reproduciendo donde cada vez más estudiantes ya no se sienten alojados?

Discursos como: si fulano tiene un diagnóstico es porque necesita configuraciones, Pedrito algo tiene que tener que no aprende, si hay un diagnóstico de un profesional hay que respetarlo porque sino los padres... , y así muchos más que resuenan en lo cotidiano en nuestros pasillos y en las aulas. O prácticas pedagógicas donde seguimos pensando planificaciones que contemplan a todos los estudiantes como iguales o propuestas que no contemplan que los estudiantes fueron adquiriendo nuevas formas de aprender.

¿No será el momento de volver al aula, para revalorizar los recursos con los que contamos?.

Por supuesto, esto implica un diálogo con otros discursos, no existiría uno sin el otro, pero es necesaria la convicción de autorizarnos en que la trama de sentido la tenemos que construir desde adentro, y que hay que poner en juego la construcción de la palabra en el colectivo para crear consensos que modelen nuestros modos de ser y hacer escuela.

Pensarnos colectivamente y pensar colectivamente al sujeto, requiere no depender más del voluntarismo de los sujetos en la escuela, implica abrir un proceso de reflexión sobre las prácticas actuales, sobre los interrogantes que nos plantean las experiencias profesionales y escolares vividas. Si pudiéramos pensarnos en un enfoque de trabajo en permanente movimiento y construcción de sus actores, corriendonos de lineamientos fijos de aprendizaje, dejaríamos de reproducir siempre los mismos modos de enseñanza, para enfocarnos en el armado de dispositivos escolares que generen las mejores condiciones para cada estudiante en función de aquello que se quiere enseñar y/o transmitir.

Generar condiciones institucionales en la trayectoria escolar de un estudiante tiene que partir de una mirada que se aleje del “problema del sujeto” para instalar un espacio de análisis más amplio, desde un entramado subjetivo e institucional que involucre más de un objeto de estudio, donde las problemáticas de la escena escolar no tengan que ver con un solo protagonista. Desde este enfoque de trabajo los acuerdos no se construyen sólo desde lo discursivo, sino también en las prácticas de enseñanza cotidianas en la escuela, desde el estilo de gestión hasta en cada una de las prácticas que se llevan adelante en las aulas para la construcción de lazo educativo, se trata de asumir una posición y una orientación para pensar aquello que ponemos a disposición para el sujeto.

Es momento de ubicar un tiempo y un espacio escolar para la manifestación de la subjetividad. Todos los sujetos son iguales en tanto todos pueden algo, es decir todos tienen capacidad de aprender; es sobre esa capacidad que la educación tiene que investigar y desplegar sus estrategias y metodologías de enseñanzas. ¿Podemos seguir planificando dando por sentado los convencionales modos de aprender?, ¿No caeríamos así en la

repetición de promover propuestas de aprendizajes que siguen estando alejadas de sus motivaciones e intereses generando forzamientos de aprendizaje donde solo uno tiene el poder?.

Es necesario, entonces, que volvamos a dar forma a las condiciones que den lugar al consentimiento del sujeto para que ese lazo educativo sea posible, sólo cuando ese vínculo se constituya podrán devenir los aprendizajes significativos.

Nos desafía poder abrir nuevos interrogantes, derribar absurdos, crear configuraciones que involucren relaciones, sujetos históricos, tiempos y espacios interrelacionados que den lugar a nuevas maneras de ser y estar en la escuela. Nuevos modos que nos permitan sentir y actuar con niños, niñas y jóvenes concretos que traen una historia singular y social, cuestión que nos desafía a escucharlos, con los oídos bien abiertos y con ética de prudencia, a lo mejor no todos podrán poner en palabras, pero seguramente todos tienen algo que decir. Porque la inclusión no es siempre, no es nunca, es cuando se hace posible.

BIBLIOGRAFÍA

- Janin, B., Vasen, J., & Fusca, C. (Eds.). (2017). Dislexia y dificultades de aprendizaje: Aportes desde la clínica y la educación. Noveduc.
- Kiel, L. (Comp.). (2022). Cuaderno de diplomatura en inclusión escolar con orientación en TES: Coordinadas de lo posible. UNTREF.
- Meirieu, P. (2003). Frankenstein educador. Alertes S.A. de Ediciones.
- Tizio, H. (2001). Reinventar el vínculo educativo: Aportes de la pedagogía social y del psicoanálisis (pp. xx-xx). Editorial Gesida

CONFIGURACIONES DE APOYO EN LA NEURODIVERSIDAD, UN PASO A LA INCLUSIÓN

Mg. Esp. Viviana Inés Canulli - vivicanulli@gmail.com

En la educación contemporánea, la diversidad estudiantil es reconocida como un elemento inherente y enriquecedor. Sin embargo, el diseño del sistema educativo a menudo se centra en el estudiante promedio, descuidando las necesidades específicas de aquellos con habilidades diversas, estilos de aprendizaje y neurodiversidad. Este proyecto tiene como objetivo abordar esta disparidad a través de la implementación de adecuaciones curriculares que promuevan la inclusión y el éxito académico de todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias cognitivas. La neurodiversidad abarca una amplia gama de condiciones neurológicas, como el trastorno del espectro autista (TEA), el trastorno por déficit de atención e hiperactividad

(TDAH), y la dislexia, entre otros. Estas diferencias pueden influir en cómo los estudiantes procesan la información y aprenden. Por lo tanto, es esencial adaptar el plan de estudios y las estrategias de enseñanza para satisfacer las necesidades individuales de cada estudiante. La neurodiversidad es un aspecto integral de la humanidad y debe ser reconocida y valorada en el contexto educativo. A través de la implementación de adaptaciones curriculares que se centren en las necesidades individuales de los estudiantes neurodivergentes, se puede fomentar un ambiente educativo más inclusivo y equitativo, promoviendo tanto el éxito académico como el bienestar emocional de todos los estudiantes. Este proyecto beneficia no solo a los estudiantes neurodivergentes, sino que también enriquece la experiencia educativa de toda la comunidad escolar.

Palabras Clave: Neurodiversidad - Adecuaciones - Oportunidad - Inclusión - Configuraciones

El proyecto y trabajo de campo, se llevó a cabo en diferentes escuelas primarias y secundarias, públicas y privadas de la provincia de Buenos Aires, Argentina.

El rango del alumnado fue de 8 a 18 años, estudiantes con diagnósticos variados (Autismo, dislexia, disgrafía, TDAH) y sin los mismos, pero con notables signos emocionales.

Justificación de la Innovación en el Tema

La neurodiversidad abarca una amplia gama de condiciones neurológicas, como el trastorno del espectro autista (TEA), el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), y la dislexia, entre otros. Estas diferencias pueden influir en cómo los estudiantes procesan la información y aprenden. Por lo tanto, es esencial adaptar el plan de estudios y las estrategias de enseñanza para satisfacer las necesidades individuales de cada estudiante.

- Realizar adecuaciones curriculares en estudiantes neurodivergentes es fundamental por varias razones:
- Atención a la diversidad: Los estudiantes neurodivergentes tienen formas únicas de procesar la información y aprender. Al adaptar el currículo, se puede atender a esta diversidad y garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad.
- Equidad y justicia educativa: realizando adecuaciones estamos eliminando barreras y brindando igualdad de oportunidades educativas para todos los estudiantes, independientemente de sus necesidades particulares.
- Promoción del éxito académico: al adaptar el currículo a las necesidades individuales de los alumnos neurodivergentes, se aumenta la probabilidad de que logren el éxito académico. Esto puede incluir la modificación de la presentación de la información, la evaluación y los métodos de enseñanza.
- Desarrollo de habilidades sociales y emocionales: Las adecuaciones curriculares no solo se centran en el aspecto académico, sino también en el desarrollo social y emocional de los estudiantes. Se pueden incluir estrategias para mejorar la autoestima, la autoconfianza y las habilidades sociales.
- Fomento de la inclusión: Adaptar el currículo para alumnos neurodivergentes fomenta un entorno inclusivo en el aula. Esto ayuda a crear una cultura escolar que valora la diversidad y promueve el respeto y la aceptación entre los estudiantes.
- Prevención del estrés y la ansiedad: Las adecuaciones curriculares pueden reducir el estrés y la ansiedad que experimentan los alumnos neurodivergentes al enfrentarse a tareas que no se ajustan a sus necesidades. Esto contribuye a un ambiente escolar más positivo y saludable.

Descripción de la experiencia

- Diseño de un Plan de Estudios Flexible: Se desarrolló un plan de estudios flexible para dar cabida a las diversas necesidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes neurodivergentes. Esto incluyó la integración de actividades multisensoriales, el uso de tecnología accesible y una variedad de recursos didácticos para maximizar la comprensión y la participación de todos los estudiantes.
- Formación de Docentes: Se ofrecieron programas de formación para sensibilizar a los docentes sobre la neurodiversidad, proporcionar estrategias pedagógicas inclusivas y fomentar un ambiente de aceptación y apoyo en el aula.
- Apoyo Individualizado: Se establecieron equipos multidisciplinarios para colaborar con estudiantes, familias, docentes y profesionales de la salud, para identificar las necesidades específicas de cada estudiante y desarrollar planes de apoyo individualizados que promuevan su éxito académico y bienestar emocional. Los resultados fueron compartidos en reuniones con los diferentes profesionales intervinientes, individuos afectados y miembros de sus familias.

Objetivos

- Promover la inclusión educativa de los estudiantes neurodivergentes.
- Mejorar el rendimiento académico y la autoestima de los estudiantes neurodivergentes.
- Cultivar un ambiente escolar inclusivo y respetuoso para todos los estudiantes.
- Destacar la equidad e igualdad entre los individuos.

Procedimientos Desarrollados

- Investigación y análisis de las necesidades y desafíos actuales de los estudiantes neurodivergentes en el entorno educativo: Este paso implica un estudio exhaustivo y continuo de las particularidades que presentan los estudiantes neurodivergentes, identificando no solo las barreras que enfrentan, sino también las oportunidades que pueden potenciar su aprendizaje. Se utilizan herramientas cualitativas y cuantitativas para recopilar datos precisos que permitan entender mejor sus necesidades.
- Diseño y desarrollo de un plan de estudios flexible y adaptable: Con base en los datos obtenidos, se procede a la creación de un currículo que no solo se ajuste a las educativas vigentes, sino que también sea lo suficientemente dinámico para adaptarse a las particularidades de cada estudiante. Este plan de estudios incorpora metodologías activas y recursos multimodales que facilitan la alfabetización en estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje y niveles de competencia.
- Implementación de programas de formación para docentes y personal educativo: Se desarrollan y aplican programas de capacitación específicos, orientados a equipar a los docentes con estrategias pedagógicas inclusivas y técnicas de intervención adaptadas. Estos programas incluyen talleres prácticos sobre el uso de tecnologías asistivas y la creación de materiales didácticos accesibles, esenciales para una práctica alfabetizadora eficaz.
- Establecimiento de equipos de apoyo individualizado para estudiantes neurodivergentes: Se constituyen grupos interdisciplinarios conformados por psicopedagogos, terapeutas ocupacionales, docentes especializados y otros profesionales relevantes. Estos equipos trabajan de manera coordinada para ofrecer un acompañamiento continuo y personalizado, garantizando que cada estudiante reciba el apoyo necesario para desarrollar sus habilidades lectoras y escritoras en un ambiente inclusivo.
- Evaluación continua del impacto de las adaptaciones curriculares en el rendimiento académico y el bienestar estudiantil: Se implementan mecanismos de evaluación formativa y sumativa que permiten monitorear el progreso de los estudiantes neurodivergentes de manera regular. Estos mecanismos no solo miden el rendimiento académico, sino que también valoran el bienestar

emocional y la motivación del estudiante, asegurando que las adaptaciones curriculares estén efectivamente contribuyendo a su desarrollo integral. Las evaluaciones se utilizan para realizar ajustes oportunos en las estrategias de alfabetización empleadas, garantizando su eficacia y pertinencia.

Resultados obtenidos hasta el momento

La implementación de adaptaciones curriculares para la neurodiversidad resultó en:

- Mejoras en el rendimiento académico de los estudiantes neurodivergentes.
- Mayor participación y autoestima en el aula.
- Reducción en las tasas de abandono.
- Creación de un ambiente escolar más inclusivo y equitativo.
- Análisis del Impacto
- Planes de Estudio Individualizados: Desarrollar planes personalizados para cada estudiante neurodivergente, que incluyan objetivos específicos, métodos de enseñanza adaptados y formas de evaluación que consideren sus fortalezas y desafíos. Por ejemplo, un estudiante con dislexia podría recibir materiales de lectura con fuentes especiales y software de lectura en voz alta.
- Tecnología Asistiva: Utilizar tecnología asistiva para apoyar el aprendizaje. Por ejemplo, estudiantes con autismo podrían beneficiarse de aplicaciones que les ayuden a desarrollar habilidades sociales a través de simulaciones interactivas.
- Capacitación para Educadores: Ofrecer programas de formación continua para maestros y personal escolar sobre estrategias de enseñanza inclusivas y sobre cómo reconocer y apoyar a estudiantes neurodivergentes. Esto podría incluir talleres sobre técnicas de enseñanza multisensorial o sobre cómo manejar comportamientos desafiantes de manera constructiva.
- Ambientes de Aprendizaje Flexibles: Crear ambientes de aprendizaje que sean físicamente flexibles y sensorialmente amigables. Por ejemplo, tener zonas tranquilas y herramientas como auriculares para estudiantes que puedan sentirse abrumados por el ruido y la actividad en el aula.
- Programas de Mentoría y Apoyo Social: Establecer programas de mentoría donde estudiantes neurodivergentes puedan recibir apoyo y orientación de compañeros mayores o adultos capacitados. Estos programas pueden fomentar un sentido de comunidad y pertenencia, reduciendo el aislamiento social.
- Implementar adecuaciones curriculares de manera efectiva puede transformar la experiencia educativa de los estudiantes neurodivergentes, ayudándoles a prosperar en un entorno que reconoce y valora sus diferencias.
- Retos que podrían enfrentar

- **Resistencia al Cambio:** La implementación de adecuaciones curriculares puede enfrentar resistencia por parte de educadores y administradores que están acostumbrados a métodos tradicionales de enseñanza.
- **Recursos Limitados:** Las adecuaciones curriculares a menudo requieren recursos adicionales, como materiales especializados, formación para el personal y apoyo continuo, lo cual puede ser un desafío en términos de presupuesto y disponibilidad.
- **Estigma y Desinformación:** Aún existe estigma y desinformación sobre la neurodivergencia, lo que puede dificultar la implementación de políticas inclusivas y la aceptación general en la comunidad escolar.
- **Evaluación y Adaptación:** Crear y mantener adecuaciones curriculares efectivas requiere una evaluación continua y la capacidad de adaptar estrategias basadas en las necesidades cambiantes de los estudiantes.

Conclusiones

La neurodiversidad es un aspecto integral de la humanidad y debe ser reconocida y valorada en el contexto educativo. A través de la implementación de adaptaciones curriculares que se centren en las necesidades individuales de los estudiantes neurodivergentes, se puede fomentar un ambiente educativo más inclusivo y equitativo, promoviendo tanto el éxito académico como el bienestar emocional de todos los estudiantes. Este proyecto beneficia no solo a los estudiantes neurodivergentes, sino que también enriquece la experiencia educativa de toda la comunidad escolar.

BIBLIOGRAFIA

- Lozano Martínez, A., & García Nadal, R. (1999.). *Adaptaciones curriculares para la diversidad*. Editorial Murcia.
- Armstrong, T. (2010). *Neurodiversity: Discovering the extraordinary gifts of autism, ADHD, dyslexia, and other brain differences*. Da Capo Press.
- Armstrong, T. (2011). *The power of neurodiversity: Unleashing the advantages of your differently wired brain*. Da Capo Press.
- Armstrong, T. (2012). *Neurodiversity in the classroom: Strength-based strategies to help students with special needs succeed in school and life*. ASCD.

COMENTARIO MESA 6 (TURNO MAÑANA)

Daniela Danelinck^[1]

En su conferencia de ayer Laura Kiel recomendó el libro *Un verdor terrible* de Benjamín Labatut, de donde extraigo la siguiente cita: “Un punto de vista es limitado en sí mismo. Nos entrega una visión singular del paisaje. Solo cuando se combinan miradas complementarias sobre la misma realidad podemos tener un acceso más completo al saber de las cosas”.

Quiero empezar por acá porque en los trabajos hay distintos puntos de vista, distintos marcos teóricos que son como ventanas con las que miramos el mundo y a través de las cuales pensamos sus objetos. Mientras que Grisel Celeste De Stefano propone una subversión del discurso de las neurociencias desde una perspectiva psicoanalítica, Viviana Inés Canulli asume el discurso de las neurociencias y nos habla de neurodiversidad y de estudiantes neurodivergentes. Yo no quiero hacer un debate ni mucho menos tomar partido, pero sí me gustaría hacer una observación que es la siguiente: la manera en que pensamos el objeto es siempre ya parte del objeto. Miren que filosófica me pongo. La manera en que pensamos el objeto ya es parte del objeto pensado, del objeto de pensamiento.

Cuando pensamos algo, la inclusión escolar en este caso, no pensamos en el vacío de una nada absoluta. Pensamos utilizando ciertos conceptos, ciertas imágenes, teorías, pero también valores y creencias. No importa cuán conscientes seamos de este conjunto de conceptos, creencias e imágenes que pre condiciona y modela nuestro pensamiento. Si entendemos la inclusión escolar con el aparato categorial de las neurociencias, entendemos una cosa; si lo entendemos con las categorías o el saber de las ciencias psi, entendemos otra cosa; si pensamos la inclusión desde las ciencias de la educación, tenemos un objeto de estudio; pero si lo pensamos desde las ciencias de la salud tenemos otro. O quizás, como decía la cita con la que comencé, tenemos distintas miradas, distintas iluminaciones de un mismo objeto.

Muchas veces en el equipo nos preguntamos: ¿Cómo se componen esas miradas? ¿cómo entran en diálogo? ¿Se pueden sumar simplemente, haciendo la cuenta 1 sujeto + 1 cerebro + 1 alumno + 1 paciente? ¿O más bien son miradas que entran en conflicto, y que sólo pueden anudarse con una considerable cuota de esfuerzo e ingenio? Me gustaría compartirlas algo que mis alumnas ya me escucharon decir porque lo repito siempre, porque me encanta. Se trata de una ética también, como la ética de la prudencia que propuso ayer Laura: una ética del pensamiento en este caso, que formula un antropólogo y filósofo de mitad del siglo pasado, Lucien Sebag. Él dice que su ética de pensamiento consiste en no pensar nunca un objeto sin pensar al mismo tiempo los medios de ese pensamiento.

Esto es lo que intenté decir antes de un modo menos articulado: cuando pensamos un objeto, debemos esforzarnos por pensar al mismo tiempo los medios de nuestro pensamiento. ¿Cómo es que estamos pensando la inclusión, con qué medios, qué

[1] UNTREF

conceptos, qué categorías, que metáforas estamos utilizando? Bien, hasta acá respecto de las diversas perspectivas. Y añadir quizás que, en el caso de Jesica, ella tiene la virtud de mantener su análisis a nivel de una situación concreta, que le permite desplegar preguntas y reflexiones sin comprometerse necesariamente a priori con un marco teórico determinado. Entiendo que esto es una virtud en el campo de la inclusión escolar –mantener el pensamiento al ras de las situaciones- pero al mismo tiempo es limitante porque sólo podemos pensar caso por caso.

Lo segundo que me gustaría decir, y que tiene que ver con una orientación general de la diplomatura es que la inclusión escolar es un proyecto colectivo. Esto aparece de diversos modos en los tres trabajos. Sin embargo, lo que también aparece –porque está en la cosa- es una tensión muy clara entre lo colectivo y lo individual.

Hay una tensión entre plantear la inclusión como un proyecto colectivo, vinculado a lo común, a la forma que puede adoptar el lazo social escolar, y una mirada puesta en las necesidades individuales de cada alumno o alumna. Hay muchas veces en el campo de la inclusión una mirada puesta en cada niño o niña: qué le pasa, qué tiene, qué hace o deja de hacer. En el trabajo de Jesica, se muestra hasta dónde puede llegar este interés en lo particular de cada sujeto, hasta medir su sensibilidad, su percepción particular del mundo.

Esa tensión, a no preocuparse, puede ser productiva, como la tensión del arco que lanza una flecha. Entre lo común y lo particular podemos imaginar que hay algo que se tensa, como una cuerda. Sobre esa cuerda se puede hacer equilibrio, se puede ir y venir, pero hay que ser muy cuidadosas de no caernos. Me gusta la metáfora de la cuerda floja, que es una cuerda que se tensa para poder caminar sobre ella. Es una cuerda tensa y floja a la vez. Es esta contradicción lo que la vuelve una metáfora interesante para nosotras. Podemos pensar ¿Qué pasa cuando nos caemos? Bueno, lo que pasa es que acabamos por posicionarnos a uno de los dos lados del abismo, o nos caemos para el lado de lo universal o nos vamos para el lado de lo particular, e incluso –en disciplinas psi como el psicoanálisis- nos pasamos tres pueblos hasta llegar a lo singular.

En condiciones ideales nos podemos caer para cualquier lado de la soga, pero nuestra época es un plano inclinado que nos lleva por defecto a lo particular, a lo individual, volviendo cada vez más escarpado el camino a lo común. Es por ello que desde la diplomatura insistimos en pensar la inclusión como proyecto colectivo, de un aula, de una escuela, de una sociedad. Nos orienta lo comunitario, lo compartido, lo común, pero no para desentendernos de lo particular ni muchísimo menos negar la importancia de la dimensión singular, lo singular de cada uno, sino para tensar nuevamente la cuerda, para volver a producir una tensión habitable, caminable, donde podamos ir y venir, aunque tengamos que estar siempre haciendo equilibrio.

Por último, haciendo equilibrio, siempre hay riesgo de caerse. La nuestra es una profesión de riesgo. No hay ni puede haber garantía de éxito. No hay fórmulas para la inclusión, o si las hay, no hay garantía de que funcionen, al menos no en todos los casos y no para todas las personas. Es un poco como la fórmula para el amor o para la felicidad. Sí, hay miles, pero ninguna funciona siempre, ninguna para todos. Como cierre, esto puede sonar desolador, pero fíjense que los miles de fracasos acumulados en la historia, la falta de garantías y la posibilidad cierta del error nunca jamás hicieron que las personas dejen de buscar la felicidad y del amor. Muchas gracias.

INVENCION DE ESPACIOS DE INCLUSIÓN COMO EFECTO DEL TRABAJO ENTRE EQUIPOS

Dinorah Otero - dinorah.otero@bue.edu.ar

Andrea Serebrinsky - andrea.serebrinsky@bue.edu.ar

Julieta Mazotta - julieta.mazzota@gmail.com

Jose Rafael Velazquez - rafaelpsicomotricidad@gmail.com

Maria Cecilia Basterech - maria.basterech@bue.edu.ar

Liliana Caris - lilianacaris@gmail.com

Sandra Romego - sandra.romego@bue.edu.ar

Alejandra Patricia Barrionuevo - alejandra.barrionuevo@bue.edu.ar^[1]

En esta presentación compartimos una experiencia de trabajo en el ámbito de gestión pública que como equipos de CEPAPI (Centro Educativo de Prevención y Atención a la Primera Infancia) realizamos conjuntamente con dos supervisiones del nivel inicial. Los CEPAPI pertenecen a la modalidad de Educación Especial y articulan con el Nivel Inicial de la Ciudad de Buenos Aires. Co-construimos un dispositivo de trabajo colectivo con docentes y equipos de conducción de instituciones del nivel inicial en el marco de la inclusión educativa. Desarrollamos nuestra tarea considerando el complejo entramado entre las dimensiones subjetivas, institucionales y socio-culturales. En esta presentación nos centramos en uno de los efectos de dicho dispositivo: la invención de proyectos institucionales generados a partir de lo posible, pensados como lugares, tiempos y funciones alternativas a las propuestas educativas instituidas. Éstos emergen a partir de una labor sostenida con distintos equipos, instituciones y actores. En el trayecto del escrito analizamos también las vicisitudes de nuestras propias intervenciones reconociendo efectos paradójales de las mismas.

Palabras Clave: Dispositivos de inclusión - Efectos - Construcción colectiva - Proyectos institucionales

Espacio de Trabajo para la Inclusión Educativa

Los Centros Educativos de Prevención y Atención a la Primera Infancia (CEPAPI) somos equipos interdisciplinarios de Educación Especial pertenecientes al Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Desarrollamos tareas de promoción, prevención y atención en la primera infancia teniendo en cuenta la imbricación entre lo subjetivo, institucional y socio-cultural. El trabajo implica la articulación intersectorial y el despliegue de estrategias para el acceso a la educación y la promoción de condiciones de inclusión escolar. Una de las particularidades de nuestros equipos es que se

[1] Centro Educativo de Prevención y Atención a la Primera Infancia 1 y 4 (CEPAPI 1y 4)

sitúan en zonas vulneradas; llevamos a cabo nuestra labor en territorio, siendo un dispositivo de cercanía.

En este escrito compartimos una experiencia de trabajo colectivo entre los equipos de CEPAPI 1 y 4, conjuntamente con las supervisiones de los distritos escolares 19 (Villa Soldati y Bajo Flores) y 21 (Villa Lugano) del nivel inicial y las instituciones escolares de los mencionados distritos.

En la práctica cotidiana surgen demandas que conducen a trabajar en forma compartida para la construcción de dispositivos que aborden cuestiones vinculadas a la inclusión educativa. De este modo, como respuesta a emergentes en la tarea, creamos el proyecto Espacio de Trabajo para la Inclusión Educativa en 2019, evaluando la labor realizada hasta ese momento. En los años anteriores, transitados con la oferta de diversas propuestas de espacios de trabajo institucional sobre inclusión, encontramos como obstáculo fundamental la dificultad de sostener tiempos institucionales a pesar de los esfuerzos realizados por los jardines y escuelas infantiles y de la disponibilidad desde las supervisiones. A partir del trabajo conjunto para superar este escollo, en 2019 elaboramos el proyecto Espacio de Trabajo para la Inclusión Educativa contando con las condiciones de tiempo y espacio para llevar a cabo encuentros sistemáticos en ambos distritos. Estas condiciones se generan en un acuerdo entre las direcciones del Nivel Inicial y de la modalidad de Educación Especial, posibilitando las bases necesarias para trabajar en forma colectiva sobre la inclusión educativa.

Durante los años 2020 y 2021 se sostiene la propuesta con reformulaciones considerando el contexto de pandemia transitado. A partir del año 2022 y hasta el presente, conjuntamente con las supervisiones del nivel inicial de los distritos escolares, se evalúa la necesidad de continuar con el Espacio de Trabajo en la modalidad presencial.

Al encontrarnos inmersos e inmersas en problemáticas que implican un gran abanico de variables, donde se conforman tramas atravesadas por la incertidumbre, contradicciones y aquello que “escapa del control”, consideramos necesario propuestas de trabajo colectivo. Los vectores que conforman las realidades de las escuelas son heterogéneos, cambiantes, quedando lo simple y unívoco muy lejos de lo que sucede en el quehacer cotidiano. Como mencionamos, uno de los modos posibles de abordar las complejidades que se nos presenta, es el trabajo con otros y creemos que esto también es una decisión, un posicionamiento ético- pedagógico y un aprendizaje, una construcción. La cultura institucional escolar muchas veces responde a un trabajo docente solitario, de puertas adentro donde la complejidad de las problemáticas parece inabordable. Por ello, pensamos que el “práctica entre varios” (Di Ciaccia, 2019) posibilita la construcción de lo común en las escuelas.

Efectos de trabajo

En nuestra experiencia se revela que el malestar en las escuelas pocas veces encuentra lugar para ser pensado y problematizado. En este sentido, consideramos que la continuidad dada al Espacio de Trabajo permite dar voz a agentes adultos y adultas

del encuentro educativo con la apuesta de generar una labor colectiva alojando padecimientos que produce la tarea docente, en función de desanudar situaciones que pueden provocar obstáculos para el enseñar y aprender en un contexto de inclusión. El sostenimiento de este espacio habilita la reflexión sobre la propia práctica y sus implicancias así como la construcción de un trabajo grupal. Esto tiene efectos: hacia fines de 2022 cada institución crea proyectos “de inclusión” como manera alternativa de superar obstáculos que desde lo instituido no se logran abordar. En las evaluaciones del espacio ofrecido en 2023, docentes y directivos destacan el hallazgo de pensar en el trabajo con otros, con otras; en algunas situaciones se transmite entusiasmo por los proyectos de inclusión creados institucionalmente. Asimismo, se reflexiona acerca de la inexistencia de “recetas” y de la necesidad de un trabajo a construir colectivamente teniendo en cuenta cada vez, cada situación, surgiendo la demanda de seguir trabajando. Entendiendo la existencia, además, de una singularidad de cada institución la cual se conforma de sus diferentes actores y condiciones materiales.

Considerando obstáculos en la tarea educativa en el actual entramado social, surge el desafío de sostener invenciones para el espacio de lo común en las escuelas; este es un camino a continuar transitando y el punto de partida nos enseña que se requiere de la construcción de distintos puentes para que ello advenga posible.

En el transcurso de este trabajo han surgido efectos paradójales relativos nuestra propuesta. Advertimos que uno de ellos se vincula a nuestra filiación, pertenecer a un equipo de educación especial cuya meta es la inclusión. Se abre, así, la pregunta: ¿es posible pese a nuestra dependencia generar algo de otro orden? Además, el planteo de “trabajo para la inclusión” aparece ligado al imperativo de “incluir” generando resistencias. Kiel (2022) nos advierte acerca de los efectos segregativos de las prácticas inclusivas y pensamos en su invitación de buscar maneras posibles de atemperarlos. Nuestra tarea se sostiene en la transferencia y esto nos brinda una brújula. Consideramos que se juega algo del deseo, del deseo de cada uno de los sujetos implicados incluyéndonos; el deseo no se puede imponer. Como una de las vías posibles para seguir pensando, compartimos la pregunta sobre el efecto de lo colectivo.

Conclusiones

Consideramos que nuestra labor se ubica dentro de las tareas imposibles e intentamos abordarlas teniendo en cuenta aquello que se presenta como posible así como los escollos que forman parte de la práctica. Entre los mismos ubicamos que el origen de la educación especial ha tenido un carácter segregativo constituyendo, en ocasiones, un obstáculo para pensar en la construcción de lo común: aquellos sujetos que no han cumplido con lo esperado históricamente han sido recibidos en las escuelas especiales. No podemos desconocer que este origen tiene incidencias en las expectativas que se depositan sobre nuestra función como equipo de educación especial. Aun así, con estos obstáculos, identificamos como efecto fundamental del Espacio de Trabajo para la Inclusión la habilitación para una invención colectiva: dispositivos construidos por cada institución.

Nuestros equipos en su funcionamiento implican un quehacer colectivo como lo es la propuesta del Espacio. Sus efectos a nivel institucional también empiezan a serlo. La lógica de trabajo colectiva, así como las ondas que genera una piedra al caer al agua, parece expandirse, reconociendo que es una apuesta cada vez.

BIBLIOGRAFIA

Asquini, I. y Nejamkis, G. (2007) ¿Por qué vale la pena una práctica entre varios?, en Dirigir las escuelas primarias hoy. Avatares de la autoridad pedagógica. Itinerario en siete estaciones. CePA, Gobiernos de la Ciudad de Buenos Aires.

Demarco, F. (2019), “La inclusión como efecto del colectivo”. En: Coordenadas de lo posible.

Demarco, F. (2022), “La comunidad en la escuela: ¿juntos en soledad o separados juntos?”. En: La inclusión empieza por casa.

IMPLICANCIAS DEL EQUIPO DE ORIENTACIÓN ESCOLAR EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA AUTORIDAD PEDAGÓGICA DOCENTE COMO CAMINO A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Psp. Aguirre Ma. de los Ángeles - Prof. Caglieri Ma. Fernanda - Ps. Carlen, Aneley - Psp. Díaz, Magali - Ps. Fracchiola, Ana - Psp. Rodríguez Pardina [1]

El siguiente trabajo invita a pensar las implicancias de los equipos de orientación escolar (EOE) que se desempeñan tanto en los niveles obligatorios de la escolaridad como en la modalidad educación especial, en la construcción de una escuela diversa e inclusiva. Particularmente reflexionando sobre el impacto de las intervenciones del EOE en la praxis docente, buscando el fortalecimiento de la autoridad pedagógica como camino a la Educación Inclusiva. Los efectos transformadores de esta última es lo que motivó a pensar y escribir este documento.

Para ello, las praxis pueden y deben ser puestas en cuestión, criticadas, revisadas y construidas. Parafraseando a Jorge Larrosa "... es poner algo del mundo encima de la mesa, hacerlo sensible, y tratar de convertirlo en algo común, en algo sobre lo que se pueda conversar, sobre lo que se pueda leer, sobre lo que se pueda escribir, sobre lo que se pueda pensar, sobre lo que se puedan poner en relación nuestras formas singulares y colectivas de vivir y estar juntos".

Palabras claves: Autoridad Pedagógica - Equipos de orientación escolar - Educación inclusiva - Corresponsabilidad

Desarrollo de la experiencia

Los procesos de inclusión suelen ser por naturaleza complejos. Podemos pensar en la inclusión como un proceso, como una búsqueda interminable de mejores formas de responder a la diversidad, como un camino, un punto de partida. Se trata de cómo aprender a vivir con las diferencias y de aprender a cómo aprender a partir de las diferencias (Ainscow, 2004). Los efectos de la educación requieren un tiempo, el tiempo social no es el mismo que el tiempo del sujeto. No se trata de fabricar sino de acoger. Todo aprendizaje supone una decisión personal irreductible del que aprende. Hacer sitio al que llega y ofrecerle medios para ocuparlo. La oferta que se realice es lo que puede causar una demanda (Tizio, 2003)

Cuando hablamos de prácticas, como equipo de orientación escolar (EOE), generalmente analizamos situaciones del aula que involucran niños, adolescentes y docentes, pero es también parte de la tarea analizar las prácticas que se construyen desde el equipo de orientación. Lo importante muchas veces está corrido por lo urgente, donde reflexionar sobre la propia práctica parece una tarea difícil porque siempre hay situaciones que abordar que requieren de cierta prontitud. También se debe reflexionar

[1] Colegio La Salle Jobson (Santa Fe - Argentina)

que la construcción del rol se encuentra limitada por estas condiciones: tiempo, espacios, docentes, alumnos, profesionales, y la práctica sólo deja lugar para lo que “hay que resolver”. Es una tarea para los profesionales del EOE contribuir a que la escuela sea un posible “lugar de habla”, que se hace habitable o no de acuerdo con los diversos modos en los que en ella se habla y se hace circular la palabra. Todo depende de los lugares que ocupan quienes la toman, los espacios que se abren o se cierran en ese momento, las formas de enseñar, los objetos en torno a los cuales se enseña. Es un lugar donde la palabra circula horizontalmente, en numerosos sentidos (como “polifonía de locutores”), no de forma vertical: “de arriba hacia abajo” sino radial: desde uno de los hablantes hacia todos los demás y viceversa (Greco, 2022). Este es un punto crítico para los EOE, dado que la demanda de inmediatez y soluciones “mágicas” provienen tanto de manera vertical como horizontal, es necesario correrse y salirse de ese lugar y posición, para no hacer “sombra” del resto de las piezas de este engranaje.

En ese trabajo entramado, se trae a la luz el concepto de “*corresponsabilidad*”, que aparece en la Resolución 1290/23 (Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe), como *principio estructurante* para pensar los modos de intervención en los procesos de inclusión. Lograr este pasaje de espacios de construcción es un gran desafío, docentes, directivos, equipo escolar inciden en la producción y sostenimiento de ese “*tiempo suspendido*” y, para eso, enmarcan su accionar en una institución escolar, no solo en un o unos sujetos “en problemas”, sino en una institución entramada en relaciones, acompañamientos, trayectorias que se cruzan para enseñar y aprender, compartir entre pares y con otras instituciones, organizaciones específicas diseñadas para andamiar recorridos, que abrazan a todo/as y cada uno de los sujetos, con sus historias, sus conflictos, sus avatares subjetivos. Un trabajo institucional artesanal, entre lo común y lo singular, que se teje una y otra vez, en condiciones de tiempo y espacio “otros” (Greco, 2022).

Se entiende que para que la corresponsabilidad pueda ejercerse, es necesario diferenciar el pedido puntual de ayuda o intervención, de la demanda de atención de la situación para su resolución o tratamiento. Se considera que una respuesta lineal al pedido implica ubicarse en una lógica asistencial, en el que hay un especialista que siempre sabrá qué hacer y cómo. Desde esta lógica se cree, que no es posible construir espacios comunes para la toma de decisiones. En efecto, es importante comprender que cuando se logra problematizar el pedido, se podrá construir corresponsablemente, las intervenciones necesarias para atender la situación. Para tratar el pedido como una demanda es necesario cruzar miradas, es necesario el posicionamiento que va tomando cada actor en este interjuego. Entendiendo la posición como algo más que el rol asignado, también es mucho más que las acciones que realizamos en un sentido instrumental o las tareas que definen un cargo. La posición conlleva una autoridad, una autoridad que habilita y crea condiciones para el trabajo de otro/as. La posición es una apropiación del sentido de la acción de la que se es responsable. La trama es un tejido visible o invisible entre posiciones institucionales que trasciende a los sujetos pero involucra en el mismo momento (Greco, 2022).

Retomando esta idea de Greco “...una autoridad que habilita y crea condiciones para el trabajo de otro/as”. Se debe pensar en cómo la autoridad pedagógica viene siendo cuestionada,

conmovida, anunciada en crisis, interrogada en casi todos sus ámbitos y niveles educativos, entre instituciones y comunidades. Si una de las condiciones indispensables es la confianza en la propia capacidad de pensar ante otros (Nicastro & Greco, 2012) y la autoridad es siempre una relación social (Kojève, 2005) es, por lo tanto, imposible autoinstituirse sin un espacio de relación con otro, que a su vez se incluye en un marco social e institucional más amplio. Se le otorga legitimidad por vía del reconocimiento. Aquí la figura del educador es potente por su lazo, y allí es donde el resto de las piezas tiene que dar lugar para no obturar, no sombrear, no bloquear. En el vínculo educativo se incluye un vacío como lugar necesario para permitir alojar la particularidad del sujeto y así darle la posibilidad de hacer con los contenidos culturales. ¿Qué 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 respuesta estándar.

A modo de conclusión de este trabajo, en este pensar y repensar, se cree que uno de los obstáculos son las variables de tiempo y espacio en la construcción de la educación inclusiva: hacer lugar en las agendas apretadas, ser criteriosos al momento de problematizar un pedido, y sobre todo que el posicionamiento como EOE no haga sombra de los recursos que se van asomando a la luz. El EOE tiene que constituirse en facilitador para el fortalecimiento de los abordajes colectivos. Entendiendo el impacto que nuestras intervenciones puedan tener sobre el docente, y los alcances que las intervenciones del docente puedan tener en la escena educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Ainscow, M. (2004). *El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿cuáles son las palancas de cambio?*. Revista Journal of Educational Change de la Facultad de Educación Universidad de Mánchester Mánchester M13 9PL Reino Unido.
- Greco, M.B. (2016). *La autoridad (pedagógica) en cuestión*. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación. Homo Sapiens ediciones.
- Greco, M.B. (2022). *Cartografías de una autoridad*. Homo Sapiens ediciones.
- Kojève, A. (2005). *La noción de autoridad*. Madrid: Nueva Visión, 2005.
- Nicastro, S. & Greco, M.B. (2012). *Entre trayectorias*. Escenas y pensamientos en espacios de formación. Homo Sapiens ediciones.
- Resolución N° 1290/23 del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. *Modos de Intervención de las Escuelas de la Modalidad como Apoyo a la Inclusión en la Trayectoria Única, Continua y Completa en los Niveles Obligatorios*.
- Tizio, H. (2003). *Reinventar el vínculo educativo*. Aportaciones del psicoanálisis y la pedagogía social. Editorial Gedisa.

CONSTRUIR UNA ESCENA POSIBLE EL PODER DE LA INCLUSIÓN, EFECTOS DE LA COMPLEMENTARIEDAD

Lic. Mercedes Andrea Malosetti [1]

El trabajo presenta una propuesta mediante la cual se invita a reflexionar sobre el aporte de la educación especial en la intervención temprana de la trayectoria educativa desde las primeras secciones del nivel inicial, generando escenarios posibles, entendiendo *posible* como la capacidad de poder: alojar, permanecer, complementar, aprender enseñar.

La educación especial ha transitado en su interior un largo proceso de transformaciones que quizás aún no se encuentran lo suficientemente visibles.

La educación es transversalmente inclusiva cuando los niveles y la modalidad especial se complementan para transformar la enseñanza y el entorno para que sea posible el aprendizaje; y finalmente alcance ser más accesible y beneficioso para todos. Implica una acción conjunta y co-participativa.

Puntualmente, propongo un recorrido que visibilice cómo la normativa fue progresivamente acompañando desde el derecho, proporcionando herramientas y dirección para la satisfacción de la necesidad de la educación pensada e implementada activamente para todos.

Abordaje en ejes:

- De la educación especial a la educación inclusiva
- Del Proyecto de Integración a la Proyecto Pedagógico Individual
- Trayectorias educativas posibles y validadas
- La complementariedad de aptitudes (saberes) y actitudes (disponibilidad)

Palabras Clave: Inclusión - Alojar - Complementariedad

De la educación especial a la educación inclusiva

Los efectos de la ley 1664/17 en la Institución Escolar de la Modalidad Especial

La educación especial ha transitado en su interior un largo proceso de transformaciones que quizás aún no se encuentran lo suficientemente visibles, incluso cuando nos referimos a determinada institución del nivel (inicial, primario, secundario) es habitual decir por ejemplo: “jardín inclusivo”, “escuela inclusiva”. En todo caso, ¿consideramos a la educación de la modalidad especial como inclusiva o bien, la condición “especial” nos excluye de serlo?

[1] Jardín Especial Papai.

La educación especial es intrínsecamente inclusiva, aunque aún se percibe la intervención de la “educación especial” como fracaso de la “educación común”, estirándose la solicitud de intervención de la misma bajo la creencia de que por sí sola “la escuela inclusiva” debe lograr dar respuesta a la complejidad de situaciones de enseñanza/aprendizaje que emergen en el ámbito escolar propiamente dicho pero que la excede en su dimensión e impacto. Data de esta realidad que se impone y se expande es el notorio aumento de la prevalencia global del TEA.

Es fundamental comprender que la educación resulta inclusiva cuando ya no es necesario mencionar que parte es inclusiva y cuál no lo es. Deberíamos dejar de auto-nominarnos inclusivos para comenzar a serlo.

La educación es transversalmente inclusiva cuando los niveles y la modalidad especial se complementan para transformar la enseñanza y el entorno a fin de que sea posible el aprendizaje; logrando mayor accesibilidad y siendo más beneficiosa para todos. Implica una acción conjunta y co-participativa.

Del Proyecto de Integración a Educación Inclusiva

En el año 1996 cuando llevaba a cabo mis prácticas pre-profesionales en el marco de la carrera de Licenciatura en Servicio Social, debí transitar una experiencia en una escuela pública de la modalidad especial; recuerdo que me llevé una impresión confusa, hasta podría decirse frustrante. Una imagen de vulnerabilidad que en una sola escena atravesaba todas las áreas en las que había transitado mis prácticas: educación, discapacidad, salud, justicia, comunidad. Tenía ante mí, la transversalidad del derecho a la educación y era evidente que quedaba un arduo camino para recorrer.

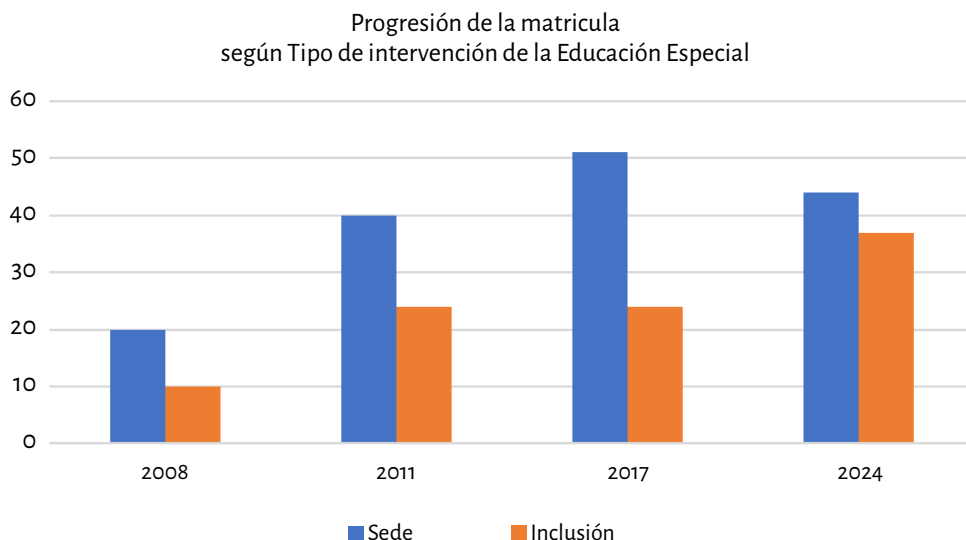
En el año 2001, conocí a raíz de una propuesta laboral en el cargo de Asistente Social, la Escuela Especial Papai. Luego de 22 años de trayectoria, el Jardín Especial Papai, nació ante la demanda cada vez más creciente de niños que requerían intervención de la educación especial desde el nivel inicial en grupos dentro de la Escuela Especial Papai. Por tanto, se procedió a la compra de un inmueble y se diseñó un jardín de infantes que en edificio y estructura administrativa independizada pudiera dar respuesta especializada a las “necesidades educativas” en el ámbito de la educación inicial modalidad especial.

El Jardín de Infantes Papai se inauguró para responder a la caracterización de discapacidad intelectual leve y moderada, con Servicio Agregado de Trastornos Emocionales Severos (TES). Iniciamos la actividad institucional en el año 2008, con una población que ha variado en número y en perfil. Actualmente contamos con una trayectoria de dieciséis años prestando servicio de educación especial en la zona oeste, siendo el primero y el único Jardín Especial en toda la Pcia. de Buenos Aires.

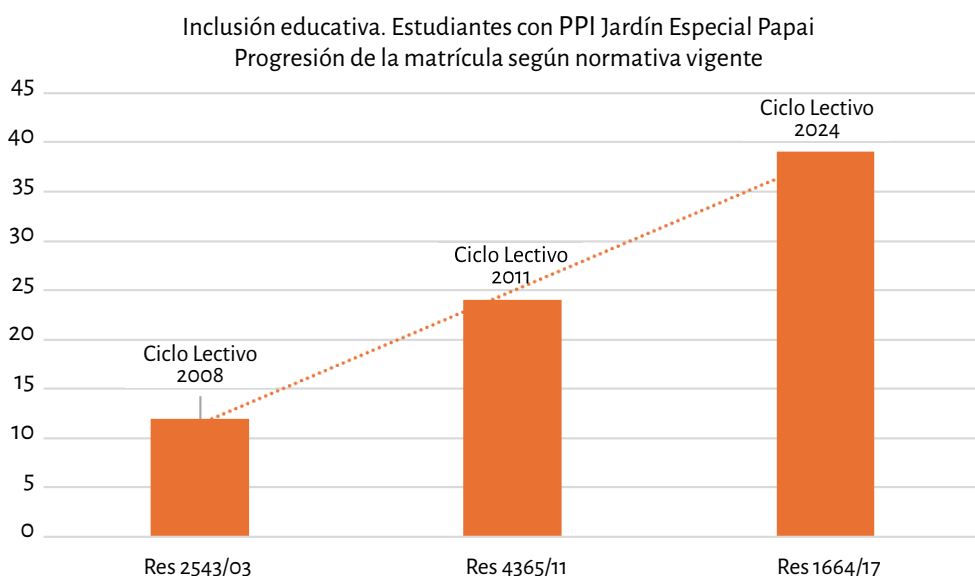
La demanda de matriculación ha aumentado en los últimos años, debido a la derivación de instituciones educativas y de salud de partidos aledaños y por presentación espontánea de las familias. Progresivamente, hemos ampliado la matrícula incorporando estudiantes mediante el Servicio Agregado de TES, equiparando en número dicha población a la enmarcada en el perfil “Discapacidad Intelectual”.

En el contexto socio educativo de la primera década del siglo XXI, la institución abrió sus puertas respondiendo en Sede y mediante un dispositivo generado para atender las necesidades educativas especiales derivadas de la discapacidad intelectual mediante Proyectos de Integración, tal como se denominaban en dicho contexto.

El presente gráfico muestra cómo progresivamente la normativa fue acompañando la implementación de una educación inclusiva.



A continuación, otro gráfico nos permite dar cuenta cómo la normativa fue afianzando el cambio de paradigma de la discapacidad, pudiéndose registrar cambios sustanciales en las intervenciones de la educación y en los intercambios entre niveles educativos y modalidades.



La implementación de la Ley 1664/17 significó el despliegue de un nuevo escenario y con él, múltiples desafíos que debieron asumirse en post de dar respuesta a un derecho, la educación inclusiva se transformó en un acontecimiento socio educativo en sí mismo irrenunciable.

Teniendo la cuenta el recorrido realizado hasta aquí: “De la educación especial hacia la educación inclusiva”, es posible enunciar los siguientes efectos que dan cuenta del impacto colectivo:

Se ha transformado el escenario de los jardines de infantes, lográndose una convivencia entre quienes presentan diagnóstico y/o CUD y quienes no.

Dentro del espacio educativo se incorporaron figuras estables de la cotidianidad tales como Docentes de Apoyo a la Inclusión y/o Acompañantes Terapéuticos

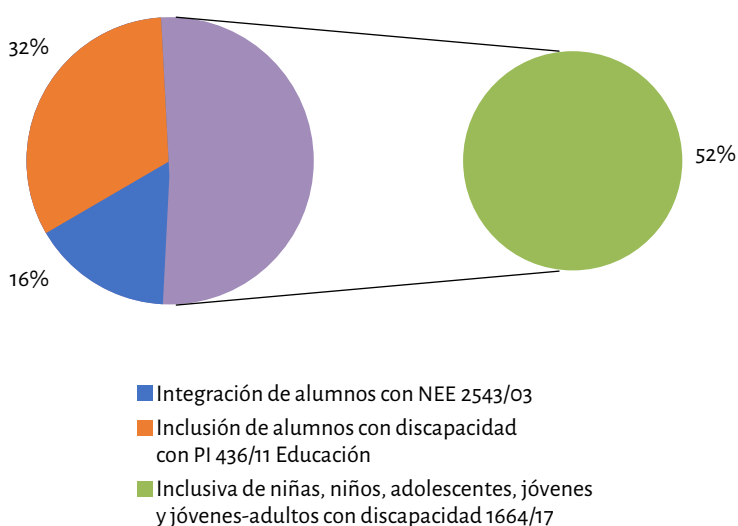
Se ha transformado el escenario del Jardín Especial incrementando y especializando sus intervenciones en la educación de nivel e incorporando niños en sede mediante el Servicio de TES

La diversidad se instaló de modo transversal en ambos escenarios.

La escuela especial dejó de ser un segmento aislado y depositario de la discapacidad

La educación inclusiva nos instó a persistir en la búsqueda de estrategias conjuntas, elaborar emisiones de criterios, en el respeto por las decisiones de las familias, en la escucha de las orientaciones de actores de salud.

Progresión de la Educación Inclusiva según Reconocimiento del Derecho

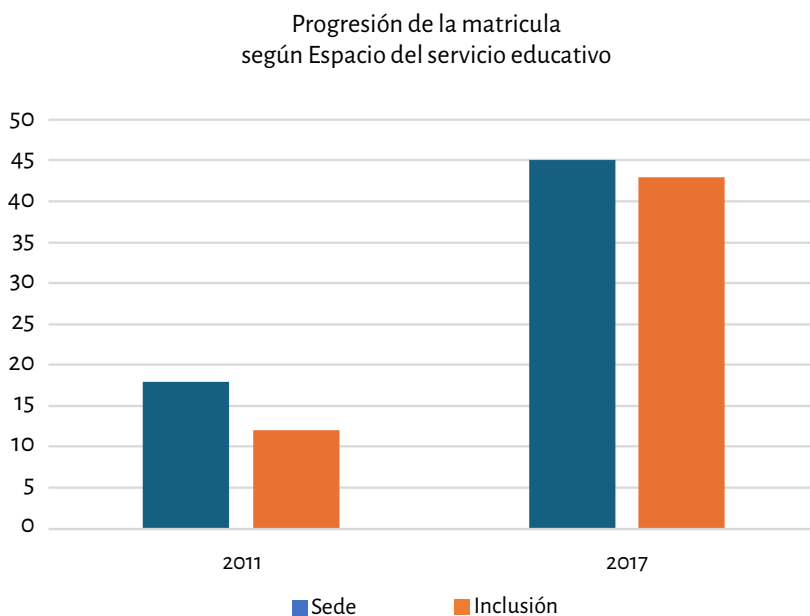


Trayectorias educativas posibles y validadas

Ante la implementación de la Ley 1664/17, el primer efecto visible fue la matriculación y permanencia de niños con “necesidades educativas especiales” en el ámbito de la educación común correspondiendo a cada nivel según edad cronológica. Luego y en contrapartida, se planteó una extensa discusión en torno a la premisa: estar en una institución escolar de nivel no es directamente proporcional a ser parte integral de la misma, como así tampoco a incluir en el más amplio sentido educativo: el sentido de propiciar el núcleo dinámico de enseñanza - aprendizaje.

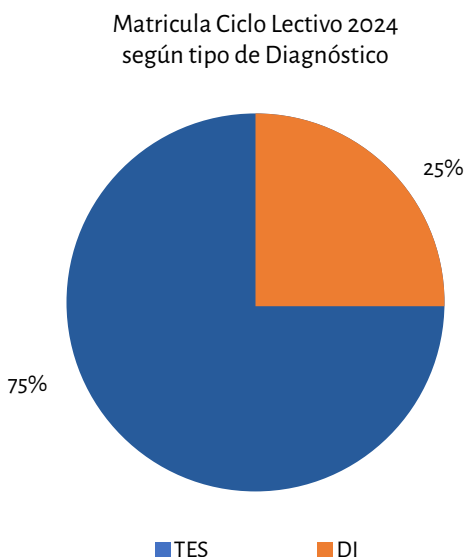
Tal como puede apreciarse en el cuadro de referencia que continúa, también se observaron efectos en el escenario de la escuela especial, que debió asumir desafíos significativos en la medida que fue creciendo la matrícula del Dispositivo de Apoyo a la Inclusión, acercándose en número a la matrícula de los niños inscriptos en la Sede del Jardín Especial.

En este tiempo, bajo el concepto de educación inclusiva, niños que antes iniciaban su trayectoria escolar en el escenario de la educación especial comenzaron a transitar sus primeros pasos en la educación de nivel inicial, algunos egresando del nivel con apoyos y otros requiriendo PPI, AT y cambio de trayectoria. De este modo el Servicio agregado de Trastornos Emocionales Severos dejó de ser un apéndice posible para imponerse como realidad



Generalmente los efectos de inclusión versan en torno a los acontecimientos reflejados en la escuela del nivel. Ahora bien, resulta prioritario destacar que los efectos son

transversales y se expanden al ámbito educativo, requiriendo respuestas, movilizand o estructuras, incomodando o bien oportunando a todos los niveles, modalidades y sujetos activos del sistema educativo.



Las transformaciones del escenario de la educación especial:

Egreso en edad cronológica: El primer efecto es el egreso en edad cronológica, ya que en los primeros años gestión del jardín especial se encontraba habilitada la posibilidad de que un niño transitara el nivel inicial de la modalidad especial hasta los 8 años, a la espera del progreso madurativo o bien de un espacio para una adquisición habilidades

Diversidad transversal: Tras la implementación de la educación inclusiva, los niños con discapacidad intelectual leve comenzaron a permanecer en el nivel inicial con PPI y/o AT, en contrapartida el Jardín Especial comenzó a alojar a niños con diagnóstico TES que por cuestiones de su funcionalidad no podían ser contenidos en la educación común.

Acceso a la educación: La población que no lograba ser contenida en el nivel, realizaban un pasaje a los Centro de Educación terapéuticos, quedando por afuera del sistema educativo. Actualmente son alojados en el jardín especial con propuestas educativas acordes a su funcionalidad, condición y posibilidades de aprendizaje.

Matrícula espontánea de la educación especial: Es preciso advertir que algunas familias de niños que forman parte de la matrícula del jardín especial, suelen vivenciar su primera infancia institucionalizados y atravesados por prácticas propias del sistema de salud, indispensables para su vida. Por tanto suelen iniciar la experiencia de la educación egresados o alternando con dicho sistema. En ocasiones, las familias evitan o temen el ingreso al sistema educativo, desconocen la posibilidad y en consecuencia anulan el derecho a la educación.

La complementariedad de aptitudes (saberes) y actitudes (disponibilidad)

El nivel inicial, siendo la puerta de entrada al sistema educativo, asiste a una labor única en torno a la detección, acompañamiento y sostenimiento de las trayectorias educativas de los niños en su primera infancia.

Es en el andar de este primer nivel, que las familias comienzan a recibir mensajes expresos o inferidos sobre las condiciones socioeducativas de sus hijos. Y cuando me refiero a condiciones, no estoy haciendo referencia al poder o no poder (tiene o no la condición), estoy haciendo visible la cuestión fuera de la serie que denominamos “normalidad”. La normalidad entendida como serie, en el sentido de secuencia esperada para el logro de un resultado aceptado y aceptable. La palabra “serie” viene del latín series (secuencia, cadena) y del verbo serere (entreteter, encadenar). Serere se asocia con la raíz indoeuropea ser (alinearse, juntar, unir). Me refiero puntualmente a las características especiales que un sujeto manifiesta como obstáculos y/o potenciales para desempeñarse en la estructura escolar. Podríamos decir que me refiero a aquellos niños que “no egresan en serie del nivel inicial”, sino que precisan apoyos diversos y flexibles. Y la cuestión fuera de la serie es la situación especial de cada niño.

En referencia a esta primera etapa de la escolaridad, comienzan a manifestarse los primeros interrogantes sobre las trayectorias singulares. Debemos aclarar aquí que muchas familias ya ingresan con un diagnóstico y que otras tantas comienzan percibirlo y transitan la búsqueda de la denominación de un “diagnóstico” la explicación ante las dificultades de aprendizaje que presenta su hijo.

De ningún modo este tránsito puede atreverse sin dolor, deberíamos si comprometernos a que suceda con el mínimo de padecimiento posible. Para ello, el primer paso es alojar al niño y a su familia, en el aquí y ahora con la funcionalidad que cada quien porta; sabiendo que probablemente el desafío se encuentre en flexibilizar la secuencia (enseñanza) y también variar los tiempos del resultado aceptado y aceptable (aprendizaje).

Entonces, alojar implica proteger, amparar, resguardar, evitar o disminuir las adversidades y las amenazas.

El primer paso inclusivo y los que sucedan potencian su efecto, con el compromiso y corresponsabilidad de alojar y de trabajar complementariamente para que ello sea posible. La inclusión educativa es un derecho en permanente construcción.

Ahora bien qué y quienes complementamos?. Luego veremos qué se logra cuando la complementariedad se hace posible.

Complementamos las siguientes aptitudes:

Las familias:

- Saberes adquiridos como primeros protagonistas de las historias de vida de los estudiantes, cada uno desde su rol y con su propia historicidad

- Saberes socio culturales, creencias potenciadoras y limitantes
- Saberes encontrados y buscados

Los docentes aportamos:

- Saberes académicos que nos habilitan a asumir los cargos para intervenir
- Capacitaciones que nutren y perfeccionan nuestra actividad profesional
- Aprendizajes sistematizados desde la experiencia de la práctica profesional

Alojar para incluir es posible cuando precede sin cuestionamientos la actitud primaria que es la de estar y permanecer “disponibles”, habilitar que lo diferente, diverso y fuera de la serie simplemente suceda; comprendiendo sobre la función de la escuela especial no como respuesta al fracaso de la escuela común sino como ensamble de corresponsabilidad para el logro de la educación inclusiva.

Desde el Jardín Especial Papai, hemos experimentado cuestiones en torno a los siguientes ejes, en situaciones dónde se percibe a la educación especial como una instancia no deseable

Intervención de Escuela Especial:

- Hemos observado que la demora para la conformación del legajo solicitud de la intervención de la educación especial, (en la 3era sección) ha generado en las familias el pedido de continuidades en el nivel, aduciendo que su hijo no ha recibido la intervención en un tiempo adecuado (a tiempo)

Cambio de trayectoria: Suele percibirse cierta resistencia al cambio de trayectoria, aún cuando la familia también lo requiere. Para ello es importante consignar los siguientes ejes para emitir criterio:

- Evaluar el padecimiento/stress que el niño y su familia transitan ante la propuesta educativa:
 1. Contexto amenazante
 2. Reducción del tiempo de permanencia en la jornada escolar
 3. Irregularidad en la Asistencia
 4. Cantidad y efectividad de los Apoyos que precisa para sostener la jornada escolar
 5. Cambios de instituciones (escasa trayectoria escolar llevada a cabo en varios jardines de infantes)

Evaluar aprendizajes:

- Habiendo agotado todas las instancias previas como la PPI institucional, PPI con intervención educación especial no se observan avances en el desarrollo de áreas pedagógicas y socio emocionales.
- El niño queda al margen de la propuesta pedagógica

Diversidad en Sede del Jardín Especial: Ante el desafío en torno al incremento de la matrícula incorporada al Servicio Agregado de TES, se ha logrado conformar grupos pedagógicos en los cuales conviven la diversidad hacia el interior del proyecto institucional.

Conviven y aprenden en un mismo espacio áulicos niños, según las diversas caracterizaciones y funcionalidad: TES , DI, DI con componente motor. Esta última condición resultó un gran desafío ya que los niños con discapacidad intelectual con componente motor, quedaban por fuera tanto del jardín de infantes común como de la escuela especial ya que la estrechez que aportaba la caracterización se percibía como impedimento para incorporarlo a una u otra propuesta. Entonces bien, si la escuela común incorpora a un niño con un CUD con condición motora porqué la escuela especial debería expulsar a un niño que con discapacidad intelectual cuenta con un componente motor?

Logramos que fuera posible apelando al derecho y solicitando a las obras sociales que ante algunas situaciones aprobara la figura de “Asistente Externo” para el acompañamiento de la condición motora (por ejemplo Asistente Externo “Piscomotricista”). También se realizó articulación con Escuelas Especiales con caracterización específica del componente. (visual, motor)

Es posible construir espacios de aprendizajes que resulten amables con nuestros niños y sus familias. Para ello:

- Aceptamos la singularidad de los niños: Incluimos en lugar de normalizar
- Generamos espacios genuinos y flexibles, dónde sea posible aprender: Contextualizamos en lugar de adaptar
- Validamos la participación real y activa de las familias: Priorizamos los vínculos

Los efectos de la complementariedad de los que podemos dar cuenta:

- La intervención temprana de la Educación Especial mediante el diseño curricular del nivel inicial colabora, coopera y estimula la organización de hábitos y rutinas que relajan el contexto socio familiar y brinda nuevas experiencias de socialización. Cuando los niños en “contextos amables” logran permanecer en la jornada escolar, disminuye el nivel de estrés de sus familias y por ende estimula las posibilidades de dar respuestas a las necesidades e intereses de sus hijos.
- Las familias sienten satisfacción por el sentido de pertenencia que les inspira el pertenecer a una institución escolar y vivenciar las experiencias propias del jardín de infantes.
- Habiendo logrado cuestiones básicas de hábitos y rutinas, en situaciones regresan al ámbito de la educación del nivel fortalecidos, con nuevas habilidades que les permite transitar otros desafíos.
- Construyendo escenas posibles, potenciaremos el poder de la inclusión.

COMENTARIO MESA 7 (TURNO MAÑANA) “NO HAY TIEMPO: ¿LO INVENTAMOS?”

Belén Soligo^[1]

Algo que me resonó al leer los trabajos de esta mesa, es el planteo que surge (y se escucha mucho en las escuelas), en relación a la falta de tiempo. A que nunca hay tiempo para pensar sobre la inclusión, para pensar las intervenciones, y que vivimos atravesados por un sin fin de demandas y urgencias, que pueden tener un efecto arrasador.

En este sentido, es importante celebrar esta instancia del congreso, que implica “hacernos un tiempo” para reflexionar sobre nuestras prácticas, escribiendo, y a su vez disponiéndonos a la conversación. Esto es fundamental, sobre todo si tenemos en cuenta que solo podemos realizar una lectura de las propias prácticas, a posteriori, esto es, una vez que ya sucedieron.

Esto no significa, que no podamos ubicar algunas coordenadas previas para leer una problemática en el aula, en la escuela, en relación a la inclusión, pero siempre de los efectos de nuestra intervención, nos enteramos en un segundo tiempo. Por eso es interesante, la propuesta de pensar a la inclusión por sus efectos.

Estas instancias de reflexión son centrales, para poder ubicar, delimitar alguna orientación con la que podamos volver a encontrarnos con la práctica. Pero todos y todas sabemos, que hacernos esos tiempos en el cotidiano de la escuela es un desafío.

Como dice Daniela Danelinck en las escuelas sucede muchas veces que la premura por actuar, por cumplir, por resolver, no nos deja tiempo para la reflexión filosófica, actividad que no solo requiere de tiempo, sino que exige de nosotros un “tiempo no apurado” (Danelinck, 2022: 13).

Entonces, ¿Cómo nos posicionamos frente a ese sin fin de demandas, frente a esa cantidad innumerable de exigencias que se nos presentan a diario? ¿Qué hacemos con eso? Quiero compartirles los hallazgos que encontré en los trabajos en relación a esto.

Me resulto muy interesante como en el trabajo que presentaron las y el compañero de los CEPAPI 1 y 4, plantean que esas demandas que surgen en la práctica cotidiana, los llevo a trabajar en forma compartida, y a poner en juego la invención, creando el proyecto de Espacio de trabajo para la inclusión educativa en 2019, lo que posibilito contar con las condiciones de tiempo y espacio para poder llevar adelante encuentros sistemáticos entre los equipos, que se sostienen hasta el día de hoy. Entonces, frente a las demandas, la incertidumbre, la complejidad de la práctica, plantean interrogantes, el trabajo colectivo, con otros y la invención, situando que esto tiene que ver con una decisión y un posicionamiento ético- pedagógico. Esto es importante, porque precisamente va a contrapelo de la búsqueda de “recetas, tips, o protocolos”, para implementar. Hacerles lugar a las preguntas, ponerlas a trabajar, implica esa reflexión filosófica que mencionaba anteriormente, y que no puede llevarse adelante sin deseo.

[1] Docente de la Diplomatura en Inclusión Escolar con orientación en TES de la UNTREF

Algo de esto podemos leer también en el planteo que hacen las compañeras del Colegio La Salle Jobson, de la provincia de Santa Fe, cuando dicen que las practicas deben ser puestas en cuestión, criticadas, revisadas y construidas, en pos de hacerlas visibles, para convertirlas en algo común, sobre lo que se pueda pensar, leer y escribir, a través de poner en juego nuestras formas singulares y colectivas de vivir y estar juntos. En este trabajo en el que se preguntan por el impacto de las intervenciones del Equipo de Orientación Escolar en la práctica docente, ubican otra dimensión en relación al tiempo y es que los efectos de la educación requieren tiempo. Plantean que hoy en día en la escuela, lo importante está corrido por lo urgente, a través de la demanda de inmediatez y soluciones mágicas, y la práctica solo deja lugar para “lo

que hay que resolver”. Sitúan lo necesario que es correrse de ese lugar, para poder abrir tiempo y espacio para otra cosa: un trabajo artesanal, que se teje una y otra vez, en otras condiciones de espacio- tiempo, y que implica problematizar los pedidos, para salir de la lógica asistencial y apostar a una construcción conjunta, de las intervenciones necesarias para afrontar una situación. Para esto, es necesario trabajar el posicionamiento que va tomando cada actor en esta construcción, y apuestan al tiempo, a dar un tiempo, para atender a la particularidad de las situaciones, de los sujetos, para no borrar o aplastar eso con ofertas preestablecidas a modo de respuestas estándar.

Por último, Mercedes en el trabajo que realiza desde su rol como directora de un jardín especial de la provincia de Buenos Aires, también habla acerca del tiempo, pero en una dimensión distinta, su dimensión cronológica, haciendo un recorrido histórico para ubicar cómo fueron cambiando las distintas normativas, políticas públicas y discursos en relación a la inclusión escolar, produciendo diferentes efectos en términos de las practicas escolares y de las modalidades de educación especial y común. Estos cambios se vienen produciendo hace ya varios años, y es necesario “darnos un tiempo”, para poder pensar y reflexionar sobre sus efectos, en términos de las practicas institucionales, docentes y también sobre los sujetos.

El recorrido por los distintos trabajos de la mesa, me llevo a pensar en la importancia de hacerle lugar a este tiempo-no-apurado, que nos permita hacernos las preguntas que necesitamos en relación a la práctica, sosteniendo la tensión y la incertidumbre que implican esos interrogantes, para no caer en la búsqueda sistemática de respuestas inmediatas y soluciones mágicas, que ya sabemos están destinadas al fracaso. Podemos leer en las distintas exposiciones, como para el armado de lo común y la construcción colectiva de las intervenciones es necesario tomarnos un tiempo, para conversar y reflexionar sobre los procesos de inclusión y de sus efectos, y no pensar que requieren de una respuesta urgente.

Como dice Fabiana Demarco, en relación a las prácticas de inclusión, no se trata sumar y complementar, de acumular cada vez más saberes, más capacitaciones, más herramientas, más normativas, con la premisa de que la sumatoria de recursos nos permitirá llegar a la solución del problema. Sino que se trata más bien, de interrogar, de agujerear, de descompletar, abandonando la ilusión de un saber completo, y dejando de lado ciertos mecanismos de interpretación naturalizados, para apostar a generar como dice Laura Kiel, dispositivos de conversación, espacios de encuentro

para dejarse conmover por el decir de los otros y permitir que el saber del otro descomplete el propio. Esto posibilita ir a contrapelo del funcionamiento automático que surge sin pensar, instaurando un tiempo para el enigma y el no saber. “Lo que la conversación habilita es la elaboración colectiva de una nueva manera de ver y captar algo que no estaba antes. Entre adultos que estén disponibles se podrá ir construyendo un saber arraigado en la práctica y como producto de la práctica y, fundamentalmente, un saber a producir con otros (...) Sepamos que es un camino que demanda tiempos, espacios, conversaciones, escuchas, lecturas, maniobras y vueltas sobre nuestros propios pasos”. (Demarco, 2024)

LOS EFECTOS DE LA INCLUSIÓN EN NIVEL SUPERIOR

Catrambone, Rosa - rosa_catrambone@yahoo.com.ar

Ledwith, Andrea - aledwith@hotmail.com [1]

Pensar la inclusión, deslindada de la formación docente, abre una brecha que pone en cuestión, para qué tipo de educación estamos formando. Pensar la formación de docentes y de psicopedagogos/as que trabajarán en las escuelas, sin diseñar para esas trayectorias educativas, otras modalidades de acompañamiento, deja una distancia entre la formación y lo que se espera de la futura inserción laboral profesional. El Nivel Superior, gesta condiciones para que la subjetividad, construida con la otredad, encuentre territorios de despliegue, donde afloren situaciones de palabra y escucha para andamiar lo colectivo y que se creen allí, espacios colaborativos para que puedan emerger el deseo y las posibilidades singulares. Este Nivel, se constituye en el espacio adecuado para enseñar y aprender sobre la diversidad como rasgo distintivo de todas las personas, y sobre todo, para pensar a la inclusión como proceso que permite dar cabida a las diferencias en el marco del derecho a la educación.

Cada estudiante, porta una singularidad propia y puede desarrollar trayectorias formativas acorde a sus posibilidades y sus tiempos, con modos diferenciados si se le ofertan las configuraciones de apoyo que puedan requerir, si recibe una intervención didáctica apropiada.

Nuestras prácticas en formación psicopedagógica ponen de manifiesto situaciones de inclusión y de formas de abordar este desafío, tomando como eje la alfabetización académica, necesaria para la propia formación y para el quehacer profesional prospectivo.

El presente trabajo, pretende dar cuenta de estas experiencias, miradas desde la posición docente, y ensambladas con datos obtenidos de encuestas que refieren a las representaciones construidas por los y las estudiantes protagonistas de las experiencias transitadas.

Palabras clave: Nivel Superior - Inclusión - Alfabetización - Subjetividad

Desarrollo

El paradigma moderno representó a la diversidad y a las dificultades de aprender como un estigma y colocó al “sujeto”, en situación de responsable por no aprender. Ahora bien, estas características educacionales no remiten sólo a la modernidad, sino que es sabido que sus resonancias se hacen presentes hoy en día. En este sentido, Kiel refiere a que “Por otro lado, ese mecanismo tan simplificado para delimitar lo normal de lo patológico, produce otras importantes consecuencias. Por nombrar solo algunas: reduce la complejidad y heterogeneidad de las variables humanas a la simple oposición del par normal-patológico y crea la ilusión de que toda desviación de esa supuesta normalidad podría ser corregida, normalizada, vuelta al “punto cero” de lo normal.” (P. 195)

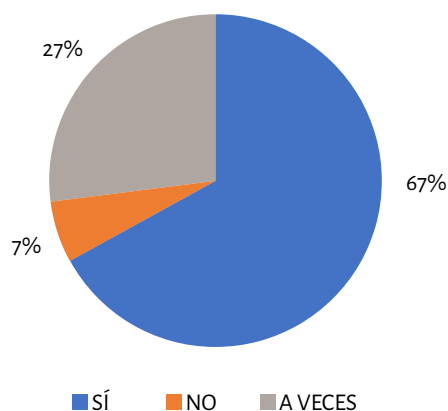
[1] I.S.F.D.Y T N°46 “2 de abril de 1982” La Matanza- Pcia. de Buenos Aires.

Transitada la modernidad, con el tiempo, se empezó a entender que una sociedad democrática y plural requiere de espacios para alojar las diferencias, y necesita escenarios de inclusión. Y nada mejor, que, desde la formación psicopedagógica, se entramen experiencias en torno a ello. Por tal razón tomamos la idea de inclusión como posición para dar alojamiento a la diversidad, reconocer, respetar y valorar las diferencias. Desde ese lugar, en formación psicopedagógica, abordamos a la alfabetización académica, como el andamio posibilitador de inclusión, con algunas configuraciones de apoyo que pudieran requerirse en los grupos, o con algunas personas /o con diferentes formatos y dispositivos. “La escritura colaborativa, la lectura de textos acompañada por escrituras en diferentes plataformas tecnológicas posibilitó también compartir diferentes puntos de vista según distintos autores de una temática. Pudimos mostrar que aunque en la virtualidad, “Las experiencias desarrolladas en escritura y lectura desde diferentes plataformas y dispositivos para favorecer la adquisición de saberes por parte de los y las futuros/as psicopedagogos/as, es clave, ya que esta es una temática importante en el Nivel Superior y central para la futura labor que desempeñarán.” (Catrambone., R. Ledwith, A. 2021)”

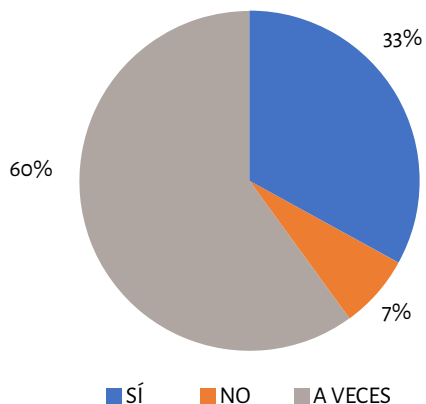
En virtud de lo expuesto anteriormente, es que hace unos años trabajamos en las cátedras de referencia propuestas de alfabetización, modalidades presenciales y virtuales, con diferentes dispositivos y consignas variadas. Compartimos a continuación gráficos que representan las posiciones asumidas por los y las protagonistas, estudiantes de psicopedagogía. Allí aparecen datos recolectados durante la pandemia y las propuestas formativas desde la virtualidad, como así también información recolectada posteriormente, ya desde la presencialidad plena.

A continuación graficada con datos obtenidos en la encuesta realizada en 2022, respecto de la experiencia transitada en 2021.

¿Consideras que en el ciclo lectivo 2021, en las asignaturas de referencia pudiste comprender el material teórico leído?

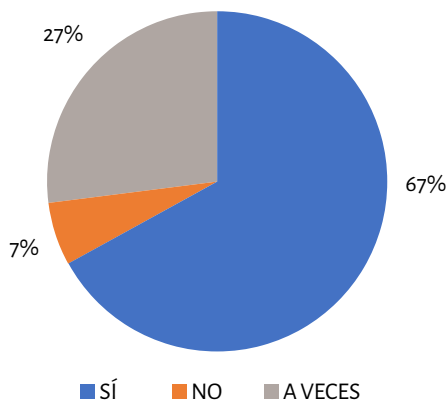


¿Consideras que en el ciclo lectivo 2021, en las asignaturas de referencia pudiste expresar oralmente la información teórica de la que te apropiaste?



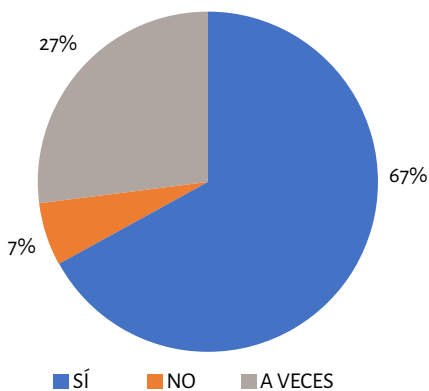
¿Consideras que en el ciclo lectivo 2021, en las asignaturas de referencia pudiste desarrollar de manera personal procesos de escritura en diferentes formatos?

Da 101



¿Consideras que en el ciclo lectivo 2021, en las asignaturas de referencia pudiste participar de procesos colectivos de escritura en diferentes formatos?

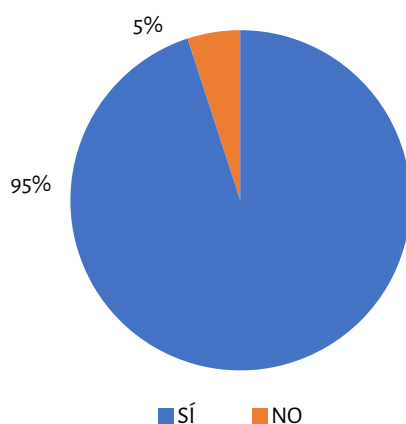
Da 101



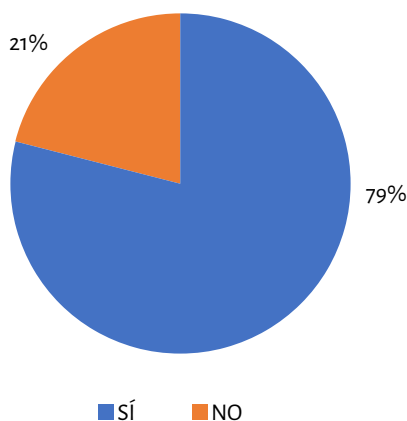
El desafío inicial de la pandemia se constituyó en una interpelación valiosa para revisar las prácticas, al tiempo que permitió sumar un plus hasta el momento no usado: los chat, plataformas y reuniones virtuales fueron territorios aptos para alojar las diferencias, para la inclusión y para propiciar apoyaturas y configuraciones para la apropiación cognitiva, como así también un insumo valioso para la circulación de la palabra escrita y el hacer colaborativo entre pares. También lo fueron para el lazo vincular y la trama social.

A continuación, compartimos los gráficos de las encuestas tomadas en el ciclo lectivo 2023, ya desde la modalidad de presencialidad plena. Dicha encuesta fue suministrada a estudiantes que cursaban los espacios curriculares de referencia en 2º año A y en 3º año A, y que en el ciclo lectivo 2022 formó parte de la muestra.

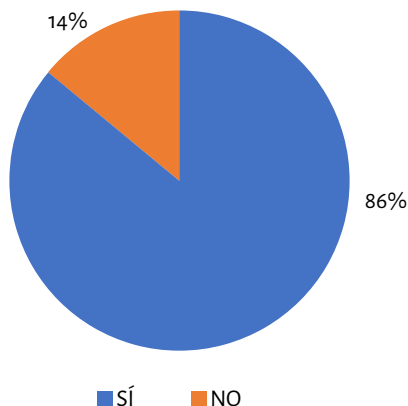
¿Consideras que en los ciclos lectivo 2022/ 2023, en las asignaturas de referencia pudiste comprender el material teórico leído? N:63



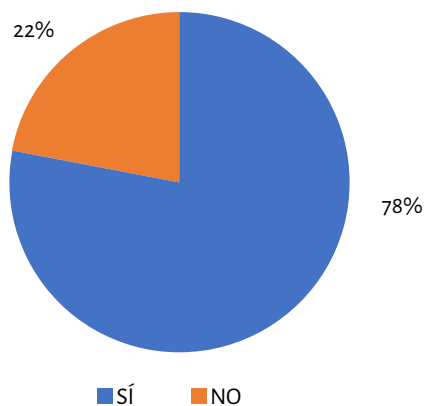
¿Consideras que en los ciclos lectivo 2022/ 2023, en las asignaturas de referencia pudiste expresar oralmente la información teórica de la que te apropiaste? N:63



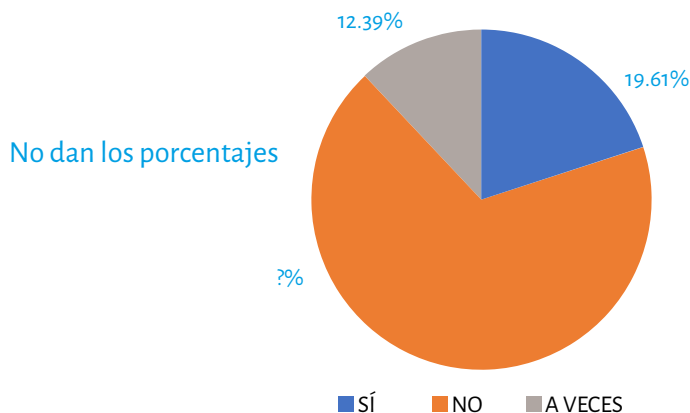
¿Consideras que en los ciclos lectivo 2022/ 2023, en las asignaturas de referencia pudiste desarrollar de manera personal procesos de escritura en diferentes formatos?



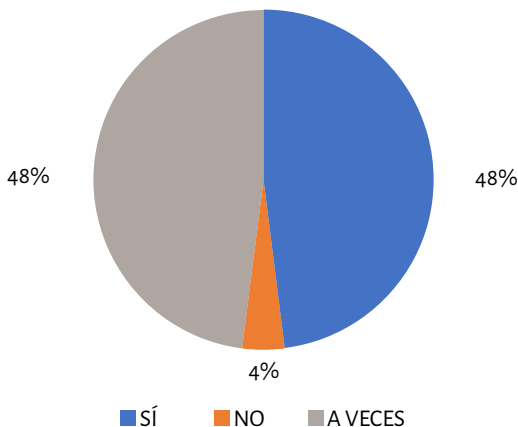
¿Consideras que en los ciclos lectivo 2022/ 2023, en las asignaturas de referencia pudiste participar de procesos colectivos de escritura en diferentes formatos?



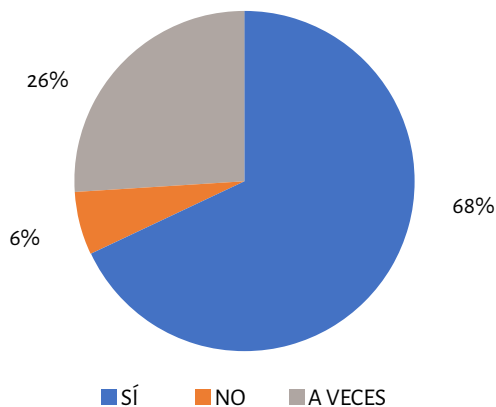
¿Consideras que en el ciclo lectivo 2024, en las asignaturas de referencia pudiste comprender el material teórico leído? N:31



¿Consideras que en el ciclo lectivo 2024, en las asignaturas de referencia pudiste expresar oralmente la información teórica de la que te apropiaste? N:31

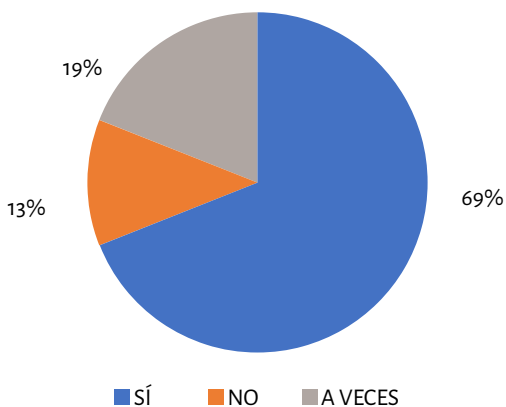


¿Consideras que en el ciclo lectivo 2021, en las asignaturas de referencia pudiste desarrollar de manera personal procesos de escritura en diferentes formatos? N:31



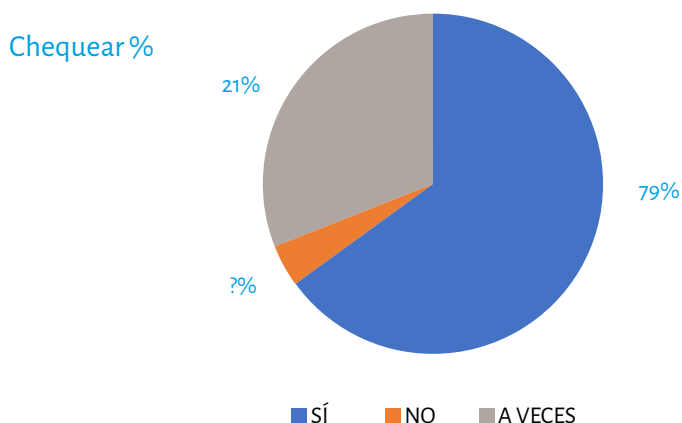
¿Consideras que en el ciclo lectivo 2021, en las asignaturas de referencia pudiste participar de procesos colectivos de escritura en diferentes formatos y condistintos dispositivos? N:31

Da 101

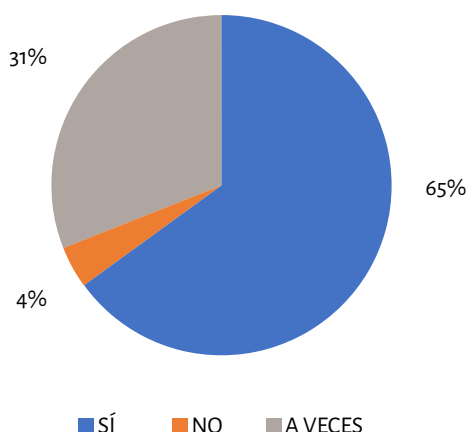


Los datos representados a continuación, corresponden a estudiantes de 3° año A y 4° año B quienes en el ciclo lectivo 2024, cursan algunos espacios curriculares referidos anteriormente y, algunas de esas personas, en ciclo lectivo 2023 y 2022 han cursado los espacios curriculares a los que hemos aludido en todo el trabajo y participaron de muestras anteriores.

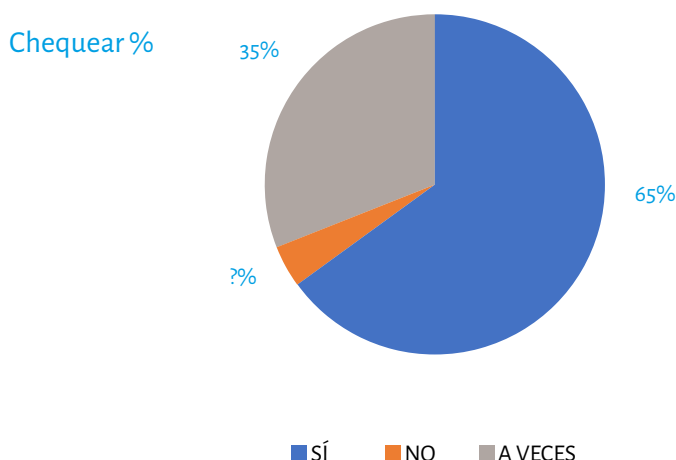
¿Consideras que en el ciclo lectivo 2024, en las asignaturas de referencia pudiste comprender el material teórico leído? N:48



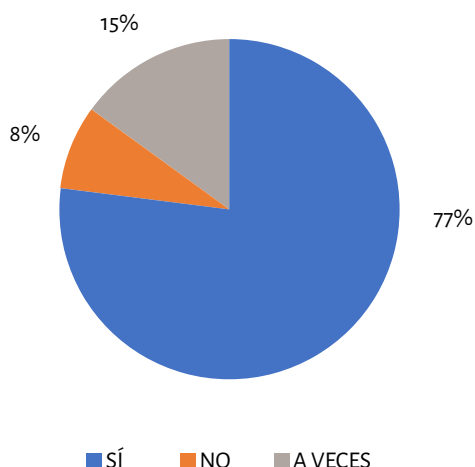
¿Consideras que en el ciclo lectivo 2024, en las asignaturas de referencia pudiste expresar oralmente la información teórica de la que te apropiaste? N:48



¿Consideras que en el ciclo lectivo 2024, en las asignaturas de referencia pudiste desarrollar de manera personal procesos de escritura en diferentes formatos? N:48



¿Consideras que en el ciclo lectivo 2024, en las asignaturas de referencia pudiste participar de procesos colectivos de escritura en diferentes formatos y condistintos dispositivos? N:48



La comunicación en la escuela, requiere de una mirada atenta sobre lo que ocurre, no sólo pensar en lo que debería ocurrir. Siguiendo a Canale y Silberman, “Los adultos que trabajan en las escuelas (directores, psicopedagogos/os, maestras/os, maestros integradores, acompañantes, etc.) se enfrentan, cada vez más, con niños cuyos cuerpos no logran quietarse ni eso mínimo indispensable para sostenerse en una situación áulica. O, en el otro extremo, niños y/o adolescentes y jóvenes que no dirigen la mirada a nadie, que no demandan nada, que se encierran en sus capuchas, o se duermen horas apoyados sobre sus brazos durante las jornadas escolares”. Seguramente, cada profesional que trabaje en

las escuelas, más allá de la muy necesaria fundamentación teórica para justificar por qué hace lo que hace, tendrá una posibilidad maximizada para acompañar esas trayectorias educativas diferenciadas, si se pudo sentir acompañado/a en su formación, si ha participado de experiencias en las que desde sus posibilidades pudo aprender, a sus ritmos particulares y con instancias de actividades, recursos y propuestas evaluativas distintas. “Por esta razón es fundamental que en las trayectorias académicas aborden teorías al respecto y transiten experiencias de esta índole. En ese sentido, el trabajo reflexivo y crítico llevado adelante desde las cátedras, permitió reconocer el valor otorgado a la palabra, el respeto por la escucha entre pares, el tipo de comunicación entablada, el trabajo colaborativo en producciones de escritura y la construcción conjunta en la comprensión de los textos”. (Catrambone, R. Ledwith, A. 2024. P.76)

Retomando el planteo de Canale y Silberman, podemos agregar que la mirada al interior de la escuela es central para propiciar experiencias reales de inclusión. En ese sentido, subrayamos que “Las instituciones oscilan entre la posibilidad de construir colectivamente y/o, de generar retrocesos o suspensión. Se pueden ver impedidas de poder suturar, producir ligadura, generar opciones de compensación y de producción de algo nuevo. Si se quedan procrastinando las soluciones, regodeándose en la imposibilidad, instalándose en la falta y/o asumiendo mecanismos de negación que cancelan la novedad y el cambio, sólo generan más sufrimiento. Son los movimientos instituyentes los que deben evitar la cristalización, los que deben promover la tramitación de conflictos, la revisión de los obstáculos, operar con lo real y favorecer otros escenarios de posibilidad” (Catrambone, R. Ledwith, A. 2023). Por estas razones, creemos fundamental en toda formación de Nivel Superior, propiciar situaciones de inclusión, más aún en formación psicopedagógica. Si bien no hay un formato previo, trabajar esas nociones de inclusión mediadas por la alfabetización académica es central, para la propia formación y para el desempeño laboral que realizarán a futuro. “Es sabido demás, que aún con los cambios científicos y tecnológicos y su impacto en la educación, en todos los niveles del sistema educativo, lectura y escritura continúan presentando prevalencia respecto de otros saberes”. Y justamente, desde la psicopedagogía se entrama en la escuela una posibilidad de inclusión y acompañamiento clave, que si fue experimentado potencia el quehacer psicopedagógico que “Porque al tratar de enseñar, estamos aprendiendo, porque la intención de enseñar se escenifica en cada práctica, se tramita y complejiza en cada situación, porque son esas prácticas las que asilan, construyen lazo y diseñan prospectivas de acompañamiento” (p.275).

Al mismo tiempo, estas nociones que fundamentan nuestro hacer, compatibilizan con las posiciones asumidas por los y las estudiantes, hecho que nos permite sustentar que “A lo largo de nuestras indagaciones en etapas presenciales y también en las modalidades de educación mediada por las tecnologías, hemos comprobado algunas características que aparecen como común denominador en los y las estudiantes. Algunas de ellas, referidas a la mejora en la comprensión de textos, empoderamiento en el uso activo del lenguaje y la comunicación, mejoras en la expresión escrita, cohesión en la construcción de ideas, entre otros aspectos. Luego, aparecen los rasgos distintivos personales que evidencian modificaciones y responden a multiplicidad de factores donde concursan diferentes aspectos en torno a la lectura y la escritura, y debemos

destacar que las tecnologías de la información constituyeron un valor agregado para dicha producción. (Catrambone, R. Ledwith, A. 2023 p.23). Por cierto, sostenemos que estas representaciones vertidas por psicopedagogas/os en formación, obrarán luego como saber previo para andamiar trayectorias escolares de las infancias y las adolescencias.

BIBLIOGRAFÍA

- Canale, F. Silberman, R. (2019): El lazo social: un encuentro con lo posible. En Kiel, L comp. En Coordinadas de lo posible. Material sobre Inclusión Escolar I, Diplomatura en Inclusión Escolar con orientación en TES, UNTREF, Buenos Aires
- Catrambone, R. Ledwith, A. (2023): Formación psicopedagógica- Re-instituir escrituras y producir ligaduras subjetivantes. En VII Jornada de Psicología Institucional.
- Catrambone, R. Ledwith, A. (2023): III Encuentro Internacional Fernand Deligny “Asilar lo humano, forjar lo común” Buenos Aires, del 27 al 30 de septiembre de 2023 – Evento presencial Organizan: Universidad Nacional de General San Martín (UNSAM) y Editorial CACTUS Sede: Universidad Nacional de San Martín y Centro Cultural Borges, Ministerio de Cultura de Argentina “Psicopedagogía, subjetividad e inclusión: Escrituras que asilan, construyen lazo y diseñan perspectivas de acompañamiento”. (Ponencia en coautoría) Universidad Nacional de General San Martín (UNSAM) y Editorial CACTUS Sede: Universidad Nacional de San Martín y Centro Cultural Borges, Ministerio de Cultura de Argentina. Cap. XI, p. 268:276 <https://www.unsam.edu.ar/secretarias/academica/publicaciones/>
- Catrambone, R. Ledwith, A. (2024): “Alfabetización académica, posiciones y experiencias en formación psicopedagógica”. Universidad Católica del Maule, Talca, Chile. Congreso Internacional de Investigación en Docencia Universitaria Construyendo el proceso formativo universitario desde la investigación e innovación Talca, Chile, 9 y 10 de enero de 2024.
- Catrambone, R. Ledwith, A. (2024): Lectoescritura en formación psicopedagógica: alcances y significaciones. Cap. 2. P. 55: 80. En Lectoescritura y psicopedagogía en iberoamérica. Luis Sequí Muñoz Rubén Abdel Villavicencio Martínez (Coordinadores) 1º edición. Impresión: PODiPrint Impreso en Andalucía, España
- Catrambone, R. Ledwith, A. (2021): IV Congreso de Educación Y Psicopedagogía. “Construyendo el presente y el futuro sostenible desde la educación” de la Universidad Autónoma de Encarnación, 05 junio de 2021 “La formación psicopedagógica desde los entornos virtuales. Experiencias de alfabetización académica.” En homenaje a Virginia Schejter- UBA- Facultad de Psicología- 9 de septiembre de 2023
- Kiel, L. (2022): Efectos segregativos de la Inclusión. Cap. VI. En Silvia Dubrovsky Aldo Ocampo González (Comp.). Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile. Pensando juntos cómo pensamos: Un análisis de las prácticas instituidas.

HACIENDO LUGAR A LA CONSTRUCCIÓN DE LO COLECTIVO INSTITUCIONAL DESDE EL ACOMPAÑAMIENTO DE LA SUPERVISIÓN ESCOLAR

Lic. Mariana Damonte - mariana.damonte9@bue.edu.ar

Lic. Ana Di Massimo - anadimassimo574@gmail.com [1]

Desde la Supervisión Pedagógica se acompaña a las escuelas en la implementación de las políticas educativas que, con su carácter prescriptivo, no sólo establecen en qué sentido orientar la educación sino también cómo organizar las situaciones de enseñanza. Desde allí, al pensar en los procesos de inclusión, muchas veces, se piensa en cómo llevar adelante la diversificación de los espacios y de los tiempos, en cómo flexibilizar la organización de los grupos, en función del logro del aprendizaje de los contenidos curriculares. Lo “académico” toma relevancia sobre otros aspectos que hacen a la formación integral de cada uno de los niños y adolescentes que circulan por las aulas, ya que es necesario garantizar saberes.

Consideramos que proyectar estos procesos requiere privilegiar el lazo con el otro en primera instancia, construir una red que haga trama, abordar la inclusión desde la perspectiva de la convivencia como una construcción colectiva no directiva que en definitiva transforme el vínculo social.

¿Qué lugar tiene la supervisión pedagógica en la construcción de estos espacios simbólicos colectivos institucionales?

Revisemos las prácticas y los proyectos de mejora.

Palabras Clave: Escuela - Construcción colectiva - Convivencia - Supervisión Pedagógica

“La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender” (UNESCO 2005)

Cada proceso de inclusión demanda un compromiso social dentro y fuera del ámbito escolar. No puede ser una construcción solitaria y aislada de lo vincular, por ello es crucial trabajar con proyectos participativos, con el compromiso de toda la comunidad. La educación inclusiva es cuestión de derechos humanos. Requiere una posición ética

[1] Supervisión Pedagógica. DGEGP. Dirección General de Educación de Gestión Privada. Ministerio de Educación. CABA

frente al semejante. Todo lo que se distancie de ello, es un avasallamiento a la dignidad humana.

La escuela tiene la misión de enseñar a vivir en el seno de diferentes formas de vida. Tiene que hacernos saber que no hay identidades fijas, que no hay una civilización con más y mejores valores, que hay múltiples culturas, cada una tiene sus propios valores que deben ser respetados.

Pensar en una escuela que garantice derechos y acompañe la formación de una ciudadanía responsable, respetuosa y empática lleva a preguntarnos:

¿Cómo construimos en el espacio educativo una plena convivencia en la diversidad? Para que la inclusión tenga lugar, habremos de poner en acción nuestros valores. Modelamos en nuestros estudiantes el desarrollo de valores. Por ello, la tarea educativa se plantea objetivos a alcanzar en relación a toda la comunidad educativa:

- Asumir la y mi diversidad como un valor inherente al ser humano y como experiencia enriquecedora.
- Pensar en equipo, el compromiso debe ser institucional y sostenido. No se dan en la soledad del aula.
- Comprender que todos somos partícipes necesarios para repensar la escuela como un lugar donde se practique la justicia curricular y en que los estudiantes sean reconocidos como sujetos de derechos.
- Comprometerse con la profesionalización del quehacer docente abriéndose a nuevos desafíos.
- Incluir y acompañar a las familias en los recorridos escolares
- Pensar acciones colaborativas, construyendo pluralidad.
- ¿Cómo disminuir las barreras que dificultan una sociedad más justa?
- Se hace imprescindible conocer y ejercer los derechos, eso solo es posible en un clima de respeto, compromiso y empatía.
- ¿Valoramos la diversidad? ¿Qué hacemos ante ella? ¿Cómo defender la singularidad?
- Se trata de no juzgar, de vincularse sanamente, de formarse en valores. Convivir como punto de partida, como aprendizaje y como meta.
- Se presentan Convivencia- Inclusión- ESI, como conceptos que se entrelazan, sustentan y nutren entre sí.

Ahora bien, numerosas investigaciones, tanto del campo pedagógico como psicológico, acompañaron con sus visiones epistemológicas de que todos los sujetos pueden aprender en la medida en que se creen condiciones pedagógicas para que esto suceda. Las experiencias escolares son producto de una construcción social e histórica, generadas mediante la negociación de significados que portan los sujetos: docentes, especialistas, gremios, y los propios estudiantes, a sabiendas de los diferentes intereses y enfoques

que ponen en juego cada uno de estos agentes. Asistimos hoy a visiones pedagógicas que reclaman atenciones cada vez más individualizantes con un crecimiento de la patologización de niños y niñas en edades cada vez más tempranas. Sin desconocer las singularidades y diferencias de cada sujeto, éstas no deberían ser un obstáculo para avanzar hacia la construcción de procesos de inclusión que impliquen interrogarse acerca de cuáles son las mejores condiciones pedagógicas para que todos los niños y niñas puedan transitar su escolaridad en forma completa y de manera eficiente. Hay condiciones que hacen a las características del dispositivo escolar, pero hay otras que son más invisibles, como diría Foucault: subjetivantes, simbólicas, que se refieren a la manera que vemos, entendemos, comprendemos y miramos a las infancias. De ahí el reto que implica desarmar un trabajo escolar homogéneo para lograr uno flexible, que reconoce las diferencias, construye igualdad e intenta alcanzar lo común.

¿En qué medida los formatos escolares contribuyen o no a que los estudiantes puedan constituirse como ciudadanos que conocen y ejercen sus derechos? Los objetivos fundacionales de disciplinar, vigilar, y moldear la conducta de los niños (Pineau 2001) siguen estando presentes en las escuelas y se asocian a la participación simbólica.

¿Qué lugar tiene la supervisión pedagógica en la construcción de espacios simbólicos colectivos institucionales que apunten a lograr el objetivo de la inclusión desde una perspectiva de la convivencia escolar?

Es tarea de la supervisión pedagógica y rol del supervisor escolar velar por garantizar los derechos de los niños que transitan el sistema educativo, particularmente su derecho a educarse respetando sus necesidades de aprendizaje. Muchas veces advertimos que esto se concretiza a partir de herramientas e intervenciones que rompen la lógica de lo comunitario.

La figura del APND, el PPI, los espacios de trabajo individualizado, los tiempos flexibilizados en función de la tolerancia a las características del dispositivo escolar, son instrumentos muy útiles si logran salir de la individualidad y apostar a la singularidad en articulación con lo común.

En una escuela de gestión privada de la Ciudad de Buenos Aires, asistimos a una aula a “observar” a K, niña que la escuela describe como muy compleja en su conducta, pega a sus compañeros, les quita las cosas, les rompe sus útiles. El trabajo con la familia también resulta complejo. Su papá murió hace unos años y la mamá quedó al cuidado de esta niña en medio de una depresión. La ayudan en el cuidado los abuelos maternos y paternos, con mucha presencia en la vida de K, pero con diferencias al momento de pensar en lo que le pasa y en su educación. La familia pertenece a una comunidad religiosa donde los abuelos tienen mucho peso en la educación de los niños. La madre sigue siendo hija, el padre no está y toma su lugar esta niña para los abuelos paternos. Cuando se cita a la familia porque hay algún problema en la escuela, concurre su abuela o su mamá con la abuela de K. Posee CUD, así que accede al acompañamiento de un APND por la mañana y un APND por la tarde. Pero el de la mañana no se sostiene. Hace referencia a maltratos por parte de la niña, le escribe insultos en un cuaderno.

Las demás familias concurren a la escuela en varias oportunidades quejándose de la conducta de esta niña, haciendo comentarios en relación al temor que tienen sus hijos por lo que ella les hace y les dice. También se han comunicado telefónicamente con la supervisión mencionando con preocupación esta situación.

En entrevista con la abuela, ya que la mamá tuvo un inconveniente y no pudo presentarse, ésta refiere que en la escuela le hacen bullying a K, que los otros chicos la maltratan. Que se siente “la distinta” y esto la afecta.

En la escuela nos dirigimos al aula. En el camino nos cruzamos con K que llega de natación junto con su APND. La vemos caminar dirigiéndose al aula junto con el grupo, todo el tiempo referida a su APND, siguiéndolo con la mirada, dirigiendo hacia él los comentarios. En el aula, se ubica en uno de los laterales, se sienta y al rato comienza a caminar por el aula, ya que todos los niños van a tomar sus recipientes con las colaciones para la merienda. Se acerca a un compañero y le pide una galletita de un paquete del que está comiendo, el compañero extrae una y se la da sin mirarla, luego se retira. Se dirige a otro compañero y le solicita también algo de lo que tiene para su merienda, éste toma un trozo muy pequeño, casi una migaja, y se lo da. K lo mira y le dice: “a todos les diste y a mí me das esto?”. El compañero se da media vuelta y se retira sin mediar palabra.

Se vuelven a sentar todos y comienzan una actividad de lectura grupal. K dice: “yo no leí nada”, su APND sonríe, su maestra no hace ninguna intervención.

Esta escena la llevamos a la conversación con el equipo directivo. No se observaron en este recorte “conductas disruptivas ni agresivas” por parte de K. ¿Qué observamos? La dificultad en el vínculo entre los niños, la búsqueda de K de un contacto a partir de una demanda que le devuelve el rechazo de sus compañeros.

Entonces nos proponemos abordar con el equipo la inclusión escolar desde la perspectiva de la convivencia. Legitimamos la visión de cada uno de los actores. La familia que dice que “le hacen bullying”, las maestras que dicen que “es agresiva con los compañeros”, los compañeros que “no la aguantan más”, K que dice que “no quiere ser la distinta.” Todas estas perspectivas son válidas y se entrelazan en esta situación donde, más allá de “la discapacidad o la problemática específica” de esta niña, lo vincular no hace sostén y es más, tensiona y profundiza el malestar.

Se desarrollan una serie de acciones, algunas sucesivas, otras simultáneamente, que pretenden comenzar a tejer el entramado para dar significado a esa escena escolar.

La primera intervención entonces desde la supervisión es reconstruir el tejido, dar lugar y oír a todas las voces, escuchando a la familia de K, al equipo de la escuela, a su APND, a K misma. Dar crédito y presencia a todas las versiones de esa misma niña. Esto permite ir tejiendo puntos, haciendo lazo entre las distintas perspectivas, pensando que una conducta se articula con otra en un sistema, que las situaciones y estas conductas pueden tener distintas lecturas.

Partimos de una idea, no es posible la inclusión si solo centramos la mirada sobre el estudiante, ni siquiera si a ello le agregamos el tratamiento y la modificación de las barreras que obstaculizan su acceso a los aprendizajes, porque seguiríamos abordando

el tema desde una lógica de intervención individual. Por el contrario, sostenemos que sería posible evitar los efectos segregativos no deseados si las prácticas se orientan preferentemente desde una lógica de intervención colectiva. (Demarco, 2019)

Por ello, la segunda intervención va dirigida a construir un proyecto que aborde la convivencia, pero no desde la perspectiva de “entender a aquel que tiene un problema”, sino desde la convicción de que no se trata de estar juntos en el mismo espacio, que promover lazos e intercambios saludables genera sentido de pertenencia, fortalece las relaciones y posiciona a cada sujeto desde el valor de su singularidad.

Al respecto Canale y Silberman (2022), expresan:

“...las manifestaciones de estos niños que se presentan dificultados en su modo de estar en las escuelas dan cuenta de un “fuera del lazo”. Estos niños nos muestran con su accionar, los signos de la falta de lazo. Insistimos en que no se trata de atributos que portan o de los que carecen los niños y niñas sino de los efectos que acontecen cuando el lazo opera o no opera. No es cuestión de talento, voluntad o aptitudes personales, sino de condiciones para estar en el lazo social.”

Desde esta línea la siguiente intervención fue planificar junto con el equipo directivo la “bienvenida” a los acompañantes externos. Si bien son profesionales que no pertenecen desde una relación laboral a la institución, cumplen un rol institucional. Trabajar con ellos su rol, lo que se espera, construir intervenciones en conjunto, es una tarea que promoverá compromiso y pertenencia en la situación desde la valoración de las acciones que se implementan, teniendo en cuenta el encuadre institucional.

Otra cuestión es articular con el equipo externo, aquellos profesionales que sostienen desde el área de salud a ese niño y a esa familia, haciéndolos partícipes desde la información que pueden brindar sobre lo que le pasa a K en relación a sus vínculos, sus aprendizajes, su estar en el mundo con los otros, y que puedan resultar un insumo para organizar la propuesta de enseñanza. Preguntar a los profesionales que la atienden cuáles son las condiciones que le permiten a K aprender mejor y que sean contemplativos en una escena escolar.

Y, por último, para esta presentación pero no como ubicación en la línea de las acciones, sistematizar la información, registrar lo acontecido, convocar a los maestros a conversar y acordar sobre el abordaje de estas situaciones.

Finalmente, como efecto, se está produciendo este movimiento institucional que a algunos tiene enojados, a otros trabajando entusiasmados, a otros aún en cámara lenta. Se advierten cuestionamientos, inquietudes, movimientos y resistencias. Otro efecto, la familia de K decidió que para el año próximo va a buscar otra escuela “que sea más chiquita, menos exigente, donde pueda empezar de nuevo.” La tarea entonces es, ofrecerle aprendizajes en esta escuela, que le permitan hacer ese nuevo ingreso de otra manera, que ese cambio de escuela, como cambio de escenario sea una posibilidad de continuidad en su trayectoria, y no justamente un empezar de nuevo.

La escuela puede educar para ser sensibles frente a lo que al otro le sucede y siente, para ponerse en la piel y en los zapatos del otro. La enseñanza es una práctica afectiva. Michel Fullan sostiene que la docencia es una profesión emocionalmente apasionante, profundamente ética e intelectualmente exigente. No hay acto educativo posible sin una implicación subjetiva para que el dolor propio o ajeno no nos sea indiferente. Los docentes han acumulado un saber pedagógico que es necesario reponer para profundizar la posibilidad de acompañar el dolor de las Infancias, juventudes y sus familias. La escuela construye una cultura afectiva en el día a día.

REFERENCIAS

- Canale, F. Silberman, R. (2022) “El lazo social: un encuentro con lo posible” En: Coordenadas de lo posible. Disponible en: entrevenir.com
- Demarco, F. (2019), “La inclusión como efecto del colectivo”. En: Coordenadas de lo posible. Disponible en: entrevenir.com
- Feldman, M. (2019) “Dispositivos de inclusión” . En: Coordenadas de lo posible. Disponible en entrevenir.com
- Kaplan, C. (2022) “La Afectividad en la Escuela”
- Pineau, P. (2001) “La escuela como máquina de educar”

EL ÁMBITO ESCOLAR EN ESTOS TIEMPOS QUE CORREN

Gabriela E. Infuso^[1]

Las coordenadas de época permiten no sólo situar las propias prácticas, sino que también posibilitan poder interpelarlas, deconstruirlas, y sobre todo viabiliza poder repensar qué implica la inclusión. Coordenadas que contribuyen a “navegar” por la cotidianidad de las instituciones escolares con otros “lentes”. La convivencia, el solapamiento de las características de las “sociedades disciplinarias” (Foucault, 1975) y de las “sociedades de control” (Deleuze, 1995), delinear la cotidianidad en el ámbito escolar, dejando en evidencia no solo este tiempo epocal sino también distintas escenas escolares que escapan a los cánones de un pasado aún añorado por algunos actores escolares... En este contexto, ¿puede ser la escuela un “cuarto nudo” (Rocha, 2019)?

Palabras Clave: Coordenadas de Época - Sociedades Disciplinarias - Sociedades de Control - Instituciones Escolares - Cuarto nudo

La escuela, ¿puede convertirse en un cuarto nudo en este tiempo epocal?

Nuestro presente está impregnado de ciertas coordenadas que lo delinear y determinan. Conocer éstas y otras características de cada una de ellas y cartografiar sus sentidos, posibilitan comprender no sólo la tensión que surge en la vida escolar, porque ambas conviven, se solapan, fluctúan entre unas y otras, sino que también en algún punto por qué la inclusión se encuentra con ciertas barreras y obstáculos en las prácticas. Si bien desde la sanción de la Ley de Educación Nacional N°26.206 (2006) hasta la actualidad se ha legislado abundante normativa en lo que atañe a la inclusión educativa, los que trabajamos en el Sistema Educativo tenemos conocimiento de que porque existan: disposiciones, resoluciones, documentos, etc., al respecto, las mismas no se materializan directamente en las escuelas. Y ello se debe a que otras cuestiones que atañen a lo social en general y a la escuela en particular, entran en juego al momento de dar forma a la inclusión en lo cotidiano. Entre esas cuestiones se encuentran ciertas coordenadas de época, que hacen a “los tiempos que corren”, como lo son las “sociedades disciplinarias” (Foucault, 1975), con sus características propias (modelo analógico; control de larga duración, infinito y discontinuo; nace el biopoder, con dos niveles o formas del ejercicio de este: disciplina y biopolítica...) y las “sociedades de control” (Deleuze, 1991), que surgen a partir de la entrada en crisis de su predecesora luego de la segunda guerra mundial, también con rasgos propios (modelo digital; control a corto plazo, rotación rápida, pero también continuo e ilimitado...). Si bien se contraponen, ambas sociedades dan cuenta de dos momentos del biopoder, de un poder que se ejerce positivamente sobre los sujetos. Éstas “circulan” a través del lenguaje, pero están definidas por “discursos amos” (Lacan, 2009), discursos, que “no son universales ni atemporales, sino que se inscriben en condiciones sociales y culturales específicas

[1] Alumna de la Diplomatura en Inclusión Escolar con Orientación en TES (UNTREF). Prof. del Nivel Primario y del N. Inicial. Lic. en Psicopedagogía (UNSAM). Magister en Educación (UNQ).

(Duchatzky y Corea, 2009), oficiando como “únicos” y “legítimos” e “inamovibles”, y es su potencia performativa la que da forma a las subjetividades y a los modos de estar en el mundo, porque los “sujetos son efecto del discurso, apenas un elemento más de la lógica discursiva”, es decir “los discursos son la forma lógica del lazo social” (Danelinck, 2018, p.37). En la actualidad, en las instituciones escolares sigue imperando el marco de las sociedades disciplinarias descritas por Foucault (1975), porque continúa, no solo funcionando como institución de encierro con todo lo que ello conlleva, como menciona Danelinck (2024): distribuye los cuerpos en el espacio (“clausura”, “cuadrícula” y “ubicaciones funcionales”), controla las actividades o propuestas (establecimiento de horarios estancos, correlación entre el cuerpo y los gestos, la articulación del cuerpo con los objetos), continúa presente la capitalización del tiempo, es decir los horarios son rígidos y estables y el conjunto de las actividades se organizan para lograr un uso exhaustivo del tiempo, lo que le da continuidad a la prohibición de perderlo; sino también porque sigue haciendo uso de las técnicas e instrumentos propios del poder disciplinario: vigilancia jerárquica (Panóptico), la sanción normalizadora (con las nuevas políticas de inclusión “todos en la escuela de “nivel”, “común”, pero con PPI, CUD, APND, MAPed, MAI, MPO (estos últimos recursos de Ed. Especial)... para que todos en algún punto sean “iguales” o lleguen a ser ¿“normales”?), y el examen, hoy más que nunca en auge con la “evaluación continua”, a través de pruebas estandarizadas (Aprender, FEPBA, TESBA, PISA...) que no contemplan las singularidades y que no solo son utilizadas para las estadísticas sino para entrar o no en los “rangos mundiales”, éstas no hacen más que producir evidencia de “carácter diagnóstico” para “ajustar” la “calidad” educativa y para colocar sobre el tapete permanentemente la cuestión de la “norma y su desviación”, conllevando con esto último la elaboración de documentos, dispositivos, configuraciones de apoyo, adecuaciones: curriculares, horarias, de acceso... También se visibilizan otras cuestiones, la fragilidad de la autoridad docente (respecto al saber, las sanciones,...), que trae aparejado el “desgaste y pérdida de deseo para llevar adelante la tarea educativa” (Devalle y Cranco, 2023), el estallido / padecimiento fuera y dentro del lazo, la consulta e insistencia a “especialistas” para dar respuesta (etiqueta diagnóstica) a “aquello” que aún se considera que no se espera en las escuelas/jardines comunes o de nivel, los emergentes, la incertidumbre que demandan una solución urgente y una respuesta a “modo de receta”, en donde “las prácticas se deslibidinizan” (Korinfeld, 2017), y los “cuerpos y grupos desbordados que no pueden ser alojados desde los recursos con los que cuenta la gramática escolar” (Devalle y Cranco, 2023, p.275), “efectos pandémicos que se muestran de manera solapada, evidente o silenciosa” (Zelmanovich y Molina, 2023)... y ¿el tiempo para pensar con otros?, y ¿“la práctica entre varios” (Di Ciaccia, 1974)?... ¿“el tiempo-no -apurado para hacer cualquier pregunta” (Kiel, 2018)? Ello da cuenta no solo de la tensión sino también de la paradoja con respecto a las políticas de inclusión. No obstante, la institución escolar en este contexto epocal forma parte de las “sociedades de control”, y también en ella, como afirma Danelinck (2024), comienzan a “borrarse las fronteras adentro-afuera” siendo el panóptico digital su principal artífice (cámaras en las escuelas, padres que graban reuniones con los docentes o directivos, celulares en las mochilas para grabar qué dicen y cómo dicen los docentes, los APND (informan lo que se dice y se hace sin límites a las familias), “nunca se

abandona ni se deja nada” (la formación permanente y continua para aumentar el “capital humano”, la irrupción de las nuevas tecnologías para efectivizar otros modos de aprender y conocer, oferta permanente de actividades, cursos, carreras...), configuración en ella de la “lógica de la empresa” (los estudiantes empiezan a considerarse como líderes, se “valora la creatividad”, se “gestionan y entrenan” las emociones, la estrategia de marketing también tiene su lugar...) y comienza a despuntar la internalización del propio control (los docentes son siempre ubicables a través de los distintos dispositivos (celulares, cámaras...) o del dictado de las clases virtuales (Zoom, Meet, video llamadas de WhatsApp...) como sucedió en la ASPO/DISPO o como se ofrecen después de ésta, a través de la educación virtual, educación a distancia, en plataformas que promueven la educación y la autogestión y no solo a nivel universitario). Las vidas humanas están constantemente atravesadas por los saberes y poderes que configuran una determinada época, a pesar de como exponen distintos autores, si bien éstos siguen mutando, no dejan de delinear las formas de ser y estar en el mundo. Reconocer no solo las marcas del tiempo histórico, las representaciones, el sentido común, las ideologías, el relato de los medios masivos de comunicación... sino también la “insistencia” de las estructuras fijas, las lógicas subyacentes y los “discursos” que dan forma al “inconsciente de la época” actual...posibilita el “seguir pensando” y sobre todo en las instituciones educativas, ya que en lo que respecta a las prácticas escolares se hace imperante escuelas para todos pero a la vez para cada uno/a. Ello deja en evidencia que hay un “no-saber que nos posibilita seguir haciéndonos preguntas” (Brignoni,2022) ... para no hacer de la inclusión un “universalidad excluyente” (Pál Perbart, 2009) o una “inclusión excluyente” (Skliar, 2000), sino que insta a tomar posición, porque de lo que se trata en estos tiempos epocales es de ser un otro que a través de su don y sensibilidad se convierta en “un creador de circunstancias” (Deligny, 2017), de ser un alfarero, y entre “creer y temer” (Deligny, 2021) , “perseveramos, insistimos, nos obstinamos en retejer lo que parece des-asido” (Frigerio, 2017). Quizás se trata de “leer los pliegues de lo visible” (Zelmanovich y Molina, 2023), “abrir grietas en la seguridad de lo ya pensado y atreverse a imaginar nuevas preguntas” (Sibilia, 2009), o de “ renovar la mirada y descolocar el punto de vista...agudizar la potencia del ojo, ver allí donde ya no se veía porque lo dado está velado por la costumbre” (Punta, 2013, p.32). La escuela puede ser un cuarto nudo, porque está “ligado a un hacer...ser la garantía para poder estar en un lugar” (Rocha, 2019, p.128), y será garante cuando la “institución se edifica sobre el agujero del encuentro, gracias al cual es posible la acogida del sujeto, sostenida por las leyes de la hospitalidad” (Coccoz, 2014, p.18). Ello implica “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” (citado en *II La inclusión empieza por casa*, p. 54). En el ámbito escolar en estos tiempos que corren parece que, “debemos estar dispuestos a ser cuartos nudos” (Rocha, 2019, p. 133), y así desde los aprendizajes hacer lugar a las particularidades, ya que ello da sentido al “estar” en la escuela... ¿O continuaremos mirando como ciertas prácticas maquilladas cuidadosamente detrás de las políticas de inclusión, es decir con una lógica “normalizadora”, “correctiva”, “homogeneizadora” y “clasificatoria”, no solo promueven el sufrimiento sino que también determinan la trayectoria escolar de los/as niños/as que habitan nuestras aulas?

BIBLIOGRAFÍA

- Brignoni, S., Esebbag, G y Grisales, A. (2022). Violencias y desamparos. Una práctica colaborativa entre salud mental y educación, Buenos Aires, Argentina: Ediciones NED.
- Coccoz, V. (Comp.) (2014). La práctica lacaniana en instituciones 1. Otra manera de trabajar con niños y jóvenes, Buenos Aires, Argentina: Ediciones Grama.
- Deligny, F. (2017). Semillas de Crápula. Consejos para los educadores que quieran cultivarla, Buenos Aires, Argentina: Editorial Cactus.
- Deligny, F. (2021). Cartas a un Trabajador Social, Buenos Aires, Argentina: Editorial Cactus.
- Danelinck, D. (2018). Debería darte vergüenza. Ensayo sobre álgebra Lacaniana, Buenos Aires, Argentina: Editorial Heterónimos.
- Danelinck, D. (2024). Apuntes de clase del Seminario Coordinadas de Época. Diplomatura en Inclusión Escolar con orientación en TES. UNTREF.
- Deleuze, G. (1991). Posdata sobre las sociedades de control. Recuperado de www.philosophia.cl/ Escuela de Filosofía Universidad ARCIS.
- Frigerio, G., Korinfeld, D. y Rodríguez, C. (Coords.) (2017). Trabajar en instituciones: los oficios del lazo, Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Kiel, L. (Comp.) (2018). I Coordinadas de lo Posible, Buenos Aires, Argentina: UNTREF.
- Kiel, L. (Comp.) (2022). II La inclusión empieza por casa, Buenos Aires, Argentina: UNTREF.
- Lacan, J. (2009). El seminario de Jacques Lacan: libro 17, Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Ley de Educación Nacional N°26.206. Boletín Oficial de la República Argentina, Buenos Aires, Argentina, 2006.
- Punta, T. (2019). Señales de vida. Una bitácora de escuela, Buenos Aires, Argentina: Editorial Lugar.
- Rocha, M. (2019). Infancias en la escuela. Discapacidad, detenciones y tropiezos en la experiencia de la infancia, Rosario, Argentina: Ediciones Homosapiens.
- Sibilia, P. (2019). El hombre postorgánico. Cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales, Buenos Aires, Argentina: Editorial Fondo de la Cultura Económica.
- Skliar, C. (2000). La invención y la exclusión de la alteridad deficiente desde los significados de la normalidad. En Propuesta Educativa 10, (22), 34-40
- Zelmanovich, P. y Molina, Y. (2023). Malestar, sujetos y educación. Transpandemia, efectos y abordajes, Buenos Aires, Argentina: Editorial Lugar.

COMENTARIOS MESA 1 (TURNO TARDE)

Mailin Coria^[1]

La escritura como movimiento, como desplazarse, como amorosa renuncia a soltar el propio punto de vista para ver otra cosa.

Eugenia Almeida

Buenas tardes a todos y todas,

En primer lugar, queremos agradecer al Joaquin en tanto institución pública, que nos alberga hoy en la realización de este congreso y luego a la generosidad de las autoras de estos 3 trabajos que vamos a compartir hoy.

Me interesa señalar la importancia que las autoras le otorgan a la sistematización, registro y escritura de las experiencias que suceden en las instituciones escolares, donde la escritura colectiva, las conversaciones entre pares ocupa un lugar significativo.

El texto de Gabriela Infuso “El ámbito escolar en estos tiempos que corren” nos invita a pensar las coordenadas de nuestra época para poder situar, pensar, interpelar y deconstruir las propias prácticas escolares, de quienes hacemos escuela hoy.

Y a con una hermosa metáfora “la del alfarero”, en tanto un creador de circunstancias, un docente que se propone cada vez, con cada niño pensar la inclusión por la vía del aprendizaje y construye la escuela como otra cosa posible.

Flavia Canale y Rebeca Silberman (docentes de la Diplo), en “El lazo social: un encuentro con lo posible”, un texto casualmente citado en los tres trabajos, nos dicen que “para lograr la ansiada inclusión a la escena escolar, lejos de tratarse de atributos personales o de más o menos aptitudes, tanto de los niños como de los adultos a cargo, se trata de condiciones. Se trata de generar las condiciones para que esto ocurra, ya que recordemos que estos procesos no se dan de manera espontánea y mucho menos natural”. (Canale F., Silberman R. 2022. El lazo social: un encuentro con lo posible” en Coordenadas de lo posible I, UNTREF.)

Es con esta oferta de condiciones que quiero acercarme a la propuesta que nos hacen Rosa Catambrone y Andrea Ledwith, ambas docentes de la cátedra de alfabetización en la carrera de psicopedagogía en “Los efectos de la inclusión en el nivel superior” y la relación posible entre formación docente e inclusión.

Tomo la idea de inclusión como posición donde aparecen los rasgos distintivos personales que evidencian modificaciones y responden a multiplicidad de factores; un modo de decir de las autoras que resuena con la orientación de la Diplomatura que es la propia posición la que se puede transformar a través de un pasaje de formación.

[1] UNTREF

La formación de las psicopedagogas es un andamiaje para el ejercicio de la función, que obrarán luego como saber previo para acompañar las trayectorias escolares de las infancias y las adolescencias.

La apuesta fuerte es que, si la experiencia de formación es inclusiva (colectiva, construcción de saberes en forma colectiva, experiencias en las que todo/as se transforman), tiene verdaderamente un efecto de transmisión. Las autoras nos plantean que la formación no es solo brindar herramientas, saberes para que los y las estudiantes sean luego docentes inclusivos, sino que es el pasaje mismo de esa formación, lo que lo convierte en transformador de las maras, rasgos propios, con lo que cada uno se acerca a la función.

Ana Di Massimo y Mariana Damonte en su escrito “Haciendo lugar a la construcción de lo colectivo institucional desde el acompañamiento de la supervisión escolar”, nos proponen e invitan también a revisar las propias prácticas y como se sostiene en el trabajo anterior, nos subrayan que la inclusión no puede pensar en forma individualizada, sino en lo colectivo apostar a la singularidad en articulación con lo común. Ellas sostienen que es necesario garantizar saberes vía las construcciones colectivas institucionales, es en el armado de esas condiciones la posibilidad de estar en el lazo social.

Es a partir de una pregunta muy potente: ¿Que lugar tiene la supervisión pedagógica en la construcción de estos espacios simbólicos colectivos institucionales? Que revisan el lugar de la supervisión: lo piensan y ponen a trabajar alrededor de una situación concreta. Hace de nudo o eje la idea de escena, y hay una transformación, de lo que podía verse e insistir como una alumna problemática, a la conversación y el trabajo sobre los elementos de la escena, para que algo de esto se mueva, se ponga en funcionamiento algo del lazo, o se modifique una estructura de lazo fija en la que cada actor ha quedado atrapado.

Para cerrar quiero compartir otras nociones que se encuentra en los tres trabajos: la potencia del saber pedagógico y del colectivo docente en las escenas escolares.

Continuamos conversando.

EFFECTOS DE ESCRITURA

Anastasio, Mariana - marranastasio@gmail.com

Cabral, Adriana - adrianacabralps@gmail.com^[1]

Este es un texto acerca de la experiencia de escritura. En este trabajo intentamos conceptualizar los efectos de haber escrito y publicado el libro “Prácticas inclusivas en la escuela. Narrativas docentes sobre trayectorias escolares singulares”^[2] a partir de ubicar lo que se produce al escribir sobre lo que hacemos las docentes en las aulas para que las y los niñxs aprendan juntas, la potencia de escribir con otros^[3] y como –de algún modo– son quienes nos enseñan a escribir; los problemas para encontrar tiempos y lugares para conversar sobre la práctica docente, y cómo de repente nos sentimos autores y autoras y por qué no, también, de cómo deseamos serlo.

Palabras Clave: Escritura - Inclusión - Trabajo Colectivo

¿La escritura como un efecto de inclusión o nos incluimos por la escritura?

Conversar la escuela buscando huir de conversar sobre y de la escuela.

Conversarla estando adentro, conversarla con quienes nos encontramos en movimientos transformadores desde múltiples prácticas y apuestas esperanzadas, ojalá con el horizonte de la ternura revolucionaria que cuida y nos cuida, que salva y nos salva”

Belén Grosso, *Conversar la escuela, complicidades pedagógicas para otra ternura*.

Escribir con otros, un efecto de inclusión

La pandemia nos encontró con el deseo y el desafío de escribir el libro “Prácticas inclusivas en la escuela. Narraciones docentes sobre trayectorias singulares” con el propósito de interpelar, recopilar y compartir algunas prácticas inclusivas de nuestra escuela. Quizás, también, fue el modo de encontrarnos en aquel tiempo de ausencias y de seguir haciendo escuela. Hoy, esta escritura colectiva, que fue necesario animar y producir, es una realidad y ya está rodando. No podemos dar cuenta de qué “manos la ojearon”, que ojos la leyeron, en qué lugares se compartió o en qué instituciones alguien se animó –y

[1] Escuela “Graduada Joaquín V. González” UNLP, Argentina

[2] Anastasio, M. Cabral, A y Trezza, A (2023) Prácticas inclusivas en la escuela: narrativas docentes sobre trayectorias escolares singulares. Coordinado por: Mariana Anastasio; Adriana Cabral; Analía Trezza; ilustrado por María Reboledo; prólogo de Facundo Bidan Neffa; Laura Kiel; Aldana López. –1a ed– La Plata: Universidad Nacional de La Plata; EDULP, 2023. Libro digital, PDF - (Libros de cátedra).

[3] Las autoras de este texto reconocemos y apoyamos los debates sobre la crítica al uso del género masculino como universal en la lengua, ya que consideramos que esto invisibiliza las diferencias de género. En este sentido hemos utilizado diversas maneras de escritura para hacer referencia a un amplio universo de expresiones de género que rebasa la bicategorización reduccionista de “hombres” y “mujeres”.

animará– a hacer resonar algo de lo que está escrito. En este sentido, podemos decir que este “descontrol” es también un efecto de publicar un libro que ahora sigue siendo nuestro y es de todes a la vez.

Allí encontramos esta suerte de bifurcación que plantea Jean Oury (1986) cuando se pregunta por el problema de lo colectivo, al interior de las prácticas educativas inclusivas y, en la producción de la escritura colectiva. Hay un ir y venir entre la puesta en práctica de sistemas colectivos y la preservación de la dimensión singular que, también se juega en la elaboración escrita. No se trata solamente de pensar qué necesitaba Facu o Borja[4] para aprender en la escuela. Escribir con otros nos permitió ir más allá de lo “anecdótico” que nos pasa en las aulas con cada niño. Fue la oportunidad para reflexionar sobre qué condiciones didácticas fuimos generando para que todes habiten el aula y aprendan juntas. En este sentido es que decimos que la escritura organiza el pensamiento, nos permite saber qué y cómo estamos pensando lo que hacemos para enseñar y a través de qué prácticas pudimos, cada vez, acercar la enseñanza al aprendizaje (Lerner, 1996). Hoy, con nuevos grupos de estudiantes y compañeras, podemos “echar mano” de ese saber construido que está en el libro.

Pero ¿por qué escribir sobre los efectos de escritura? ¿Puede leerse allí un efecto de inclusión? Como se propone en la presentación de este Congreso, la inclusión se verifica por sus efectos y sólo se puede afirmar que “ha habido inclusión” a posteriori y a partir de una lectura de los efectos producidos.

Tomando la referencia que se plantea en el eje de lo colectivo quisiéramos mencionar algunos mojonos que podríamos leer como efectos de escritura...

Compartir sentidos

Creemos que no es sin lo propio que se ingresa al vínculo social, por ello es necesario crear espacios en el aula para alojar el malestar y los interrogantes que generan esos rasgos singulares que no ingresan en lo particular del vínculo escolar. Pasar por lo singular para intervenir sobre el colectivo haciendo eje en la centralidad de la enseñanza. En este sentido, crear tiempos en las escuelas para hablar de cómo pensamos la enseñanza y por ende la inclusión de la diferencia es fundamental. Dar tiempos y espacios para encontrarnos a conversar sobre cómo dar lugar a la diferencia, a eso para lo que “decimos no estar preparadas”, permite comenzar a construir sentidos compartidos, superar el individualismo áulico y armar acuerdos que interpelen posiciones docentes en relación a la enseñanza inclusiva. De este modo se habilita un trabajo sobre la propia posición que, como nos aporta Laura Kiel, “lleva a calcular la medida de lo posible para uno, a encontrar ese margen de maniobra que se abre al considerar las coordenadas de cada situación y a tener en cuenta la propia disponibilidad. Dejarnos interpelar para volvernos más prudentes o más medidos” (Kiel, 2019, p. 51). Es decir, requiere de “una posición ética y política para pensar nuevos modos de resolver problemas relativos

[4] Niños mencionados en capítulos del libro de cátedra Prácticas inclusivas en la escuela: narrativas docentes sobre trayectorias escolares singulares con autorización propia y de sus familias.

a la diversidad” (Anastasio, M. Cabral, A y Trezza, A., 2021, p. 54), formas de sensibilidad en que las maestras nos dejamos interpelar por las situaciones y los “otros” con los que trabajamos cotidianamente.

Nuestra escuela y la inclusión en la escena de enseñanza colectiva

Acompañar trayectorias escolares reales implica propiciar recorridos heterogéneos, diversos, contingentes que la escuela debe habilitar y legitimar (Carli, 2022). Pero estos acompañamientos no se efectúan en soledad, es siempre un trabajo colectivo, colaborativo, entre varios, en el que se van tomando decisiones y donde la construcción de lo común, no está dada de antemano. Construir equipos docentes no es lo mismo que trabajar en equipo. Si bien reconocemos el carácter colaborativo propio de la enseñanza donde sus resultados no son logros de una actividad individual, sino que implica un trabajo del equipo docente compartido (Anastasio, M. Cabral, A y Trezza, A., 2021, p. 130), el trabajo colaborativo implica una decisión y un deseo a participar. En este sentido hay que producirlo. Si bien la escritura del libro nos permitió el encuentro para construir sentidos, no siempre nos encontramos con colegas disponibles y flexibles al momento de compartir el trabajo áulico. Es un proyecto sin garantías que necesita condiciones institucionales y de una posición profesional dada por el deseo del trabajo docente para conversar sobre la diferencia y construir lo común. Si bien hay docentes que se apoyan sólo en la normativa, en la ley, en lo que hay que hacer, y una escuela que “asegure” ciertas condiciones institucionales para que algo de la inclusión suceda, en el libro, las autoras nos apoyamos en el deseo. “Y es un deseo propio que no se sostiene en lo individual. Sólo se sostiene colectivamente. No es sólo la posición subjetiva, la de cada una, sino que hay algo de la posición profesional que está en juego: el trabajo docente”[5].

Efectos de comunidad en la escuela, no es lo mismo que comunidad educativa

Algo a lo que no dejamos de darle vueltas es a lo que entendemos por lo común. Es ahí donde surgen tensiones, diferencias, desacuerdos... Si nos dejamos orientar por la pregunta ¿cómo construir un común habitable para les estudiantes? puede resultarnos un punto de apoyo la referencia de Espósito (2003) lo común “... se trata de una falta, no es lo propio lo que caracteriza lo común sino lo impropio, lo otro”.

Construir un “común habitable” nos permite considerar diferentes dispositivos de acompañamientos a las trayectorias. En este sentido partimos de que la inclusión no es posible si sólo centramos la mirada en un estudiante, incluso si modificamos las barreras que podrían obstaculizar los aprendizajes de un estudiante seguiríamos una lógica de intervención individual. En cambio, podrían evitarse efectos segregativos, si las prácticas se orientan desde una lógica de intervención colectiva. Con lo cual las intervenciones serían sobre el colectivo y no sobre el estudiante (Demarco, 2018).

[5] Tomamos en este párrafo palabras textuales e ideas parafraseadas de Laura Kiel durante la presentación del libro de cátedra “Prácticas inclusivas en la escuela. Narrativas docentes sobre trayectorias escolares singulares” el 5 de abril del 2024 en la Escuela Graduada Joaquín V. González.

Orientar nuestra práctica desde estos sentidos –conceptualizaciones– no va de suyo sino que cada vez, con cada grupo de estudiantes y de compañeras docentes –maestras y psicólogas– tenemos que ponerlos a andar, hacerlos rodar. En este sentido es importante no perder de vista el propósito pedagógico de la escuela. Si queremos acercar la enseñanza al aprendizaje, lo que debe comandar la intervención tiene que ser el contenido de enseñanza. Hay que empezar –cuando tomamos decisiones para pensar la inclusión– desde lo que queremos enseñar y no desde el diagnóstico de ese niño. Desde ese lugar ajustaremos dispositivos de acompañamiento, intervenciones docentes, agrupamientos y situaciones de enseñanza. Primero lxs niñxs –el sujeto– por sobre su diagnóstico, o condición.

De esta manera es cómo nos pensamos en las aulas: todas las maestras enseñamos a todes y todes los estudiantes son alumnos de todas las maestras (Anastasio, M. Cabral, A. Trezza, A., 2023). Nos es fácil “caer” en modos capacitistas de acompañar y vincularnos. Pero si lo que orienta las decisiones de enseñanza es el contenido en el marco de la participación de todes en la escena educativa, tendremos más oportunidades de construir sentidos compartidos y garantizar el derecho de aprender.

La inclusión es una tarea pedagógica

La escritura de situaciones de enseñanza construidas desde la participación de todes los responsables de las escenas educativas, es otro efecto de inclusión que se recupera en el libro. En este sentido, se posiciona a favor de la descolonización del saber docente (Anastasio, M. y Cabral, A, 2023). Suele pensarse que para trabajar con trayectorias singulares se necesita de especialistas de otros campos. Pero, la inclusión es una tarea pedagógica, no una tarea de la salud mental ni terapéutica.

Posicionar la inclusión como una tarea pedagógica y no de otro orden, le devuelve a les docentes su autoridad pedagógica. Para Hanna Arendt –filósofa alemana–, reflexionar sobre la autoridad en un sentido político es central para construir espacios públicos habitables. Para la autora, la autoridad habilita su tarea de fundar y hacer crecer. En este punto les docentes fundan espacios que suelen generar incomodidad, desacomodos, que implican tomar decisiones muchas veces a contramano de lo establecido o incluso correr el riesgo de tomar decisiones didácticas no contempladas en las tan pensadas planificaciones.

Nuevos escritores

El libro es un texto dónde están los nombres propios –de docentes y estudiantes– jugados desde un deseo muy personal. Se pone en valor aquello con lo que cuentan esos niñxs que se nombran, para ofrecer al colectivo con la absoluta convicción de que todos tienen algo para aportar y eso que aportan enriquece al resto. En este sentido, las y los estudiantes aparecen en un lugar de mucha visibilización y respeto. “Se valora aquello que aportan para hacerlo circular.”^[6]

[6] Tomamos en este párrafo palabras textuales e ideas parafraseadas de Laura Kiel durante la presentación del libro de cátedra “Prácticas inclusivas en la escuela. Narrativas docentes sobre trayectorias escolares singulares” el 5 de abril del 2024 en la Escuela Graduada Joaquín V. González.

Al recorrer el libro se advierten diferentes trayectorias y maneras de participar en los asuntos del aula. Se pueden leer afirmaciones como “producir niñxs inclusivos” (Anastasio, M. y Cabral, A., 2023) o “es el deseo que tenemos como docentes que todes les estudiantes puedan aprender juntas”. Pensar la inclusión formando parte del colectivo es un desafío porque uno de los problemas de la inclusión es la segregación.

En este sentido, un efecto de escritura y el que más nos sorprende, y que pudimos ubicar a posteriori de la presentación del libro, es que Facu, quien nos enseña sobre la importancia de escuchar a los estudiantes en la escuela y escribe uno de los prólogos del libro, nos dijera que si nos invitan a hablar del libro, “yo quiero ir, porque este libro también es mío”. Facu ya no es sólo un estudiante sobre el que las docentes escribimos ni aquel que está como invitado a prologar o dar su testimonio, sino que ahora, es alguien que se deja conmover, sintiéndose parte de esta escritura colectiva.

Así también, otrxs compañerxs luego de escucharnos y leernos manifiestan sus ganas de escribir y no saber cómo hacerlo. Celebramos las ganas despertadas. Es muy importante que lxs docentes conversen y escriban sobre sus prácticas, que se enfrenten con lo desconocido de eso que hacen y que sólo se vuelve conocido cuando puede escribirse. Ese no saber es el que deja la invitación a encontrarse con un otrx para poder/aprender a escribir.

Por último, compartimos que también nos sorprende el efecto que causa en maestras en formación leer experiencias escritas por docentes en primera persona. No es lo habitual. Esa cercanía las conmueve de un modo distinto que cuando leen experiencias escritas por otrxs que escriben sobre el aula, pero no han estado en ellas. Algo les pasa por el cuerpo y nos lo hacen saber cuando las vemos sonreír y hasta llorar al escucharnos hablar del libro.

BIBLIOGRAFÍA

- Anastasio, M. Cabral, A. Trezza, A. –Coord– (2023). Prácticas inclusivas en la escuela. Narrativas docentes sobre trayectorias escolares singulares. EDULP. UNLP. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/159785>
- Anastasio, M. y Cabral, A. (2023). Borja y una maestra que apuesta. En: Prácticas inclusivas en la escuela. Narrativas docentes sobre trayectorias escolares singulares. Anastasio, M. Cabral, A. Trezza, A. –Coord– (2023). EDULP. UNLP.
- Carli, M.C. (2022). Hacer la escuela: entre lo común y lo singular. Proyecto académico y de gestión 2022-2026 de la escuela Graduada Joaquín V. González, UNLP. Disponible <https://www.graduada.unlp.edu.ar/institucional/proyectos-de-academico-y-de-gestion-10280>
- Colección Derechos Humanos, Género y ESI en la escuela (2021). Autoridades que habilitan. (Pág. 35). Ministerio de Educación.
- Demarco, F. (2019). La inclusión como efecto del colectivo. En Laura Kiel. (comp) Coordinadas de lo posible (15-19). Buenos Aires: UNTREF.
- Esposito, R. (2003). Communitas. Origen y destino de la comunidad. Buenos Aires: Amorrortu.

- Grosso, B. (2021). Conversar la escuela. Complicidades pedagógicas para otra escuela. Zurbriggen, R., Stolze, B., Skliar, M. y González, Andrea. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Editorial Chirimbote.
- Kiel, L. (2019). Sentidos de la Inclusión. En Dubrovsky, S. et al (comp.), III Jornada de Educación y Psicopedagogía Encuentros y desencuentros entre la escuela y la psicopedagogía (47-58). Buenos Aires: UBA, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.
- Lerner, D. (1996). La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición. En Antonio Castorina et al, Piaget-Vigotsky. Contribuciones para replantear el debate (69-118). Buenos Aires: Paidós Educador.
- Oury, J. (1986) Lo Colectivo. El seminario de Saint-Anne. Pensódromo 21. 2017. Xoroi Edicions.

TRABAJO CON LAS FAMILIAS PARA INICIAR EL PROCESO DE INCLUSIÓN DE NIÑOS DESESCLARIZADOS CON DIAGNÓSTICO DE ENCEFALOPATÍA CRÓNICA NO EVOLUTIVA (ECNE)

Lic. García Blaya, Laura^[1]

El presente trabajo explora la problemática, detectada en el ámbito hospitalario, de desescolarización en niños y niñas con encefalopatía crónica no evolutiva (ECNE). Durante las consultas médicas, se identifican casos de desescolarización y de sobrecarga intensa del cuidador principal, rol que generalmente es asumido por madres. Se aborda con las familias la educación como derecho fundamental en función de su obligatoriedad y de los beneficios que aporta en términos sociales y del desarrollo. Además, la inclusión escolar se presenta como oportunidad de desfamiliarizar los cuidados y ampliar la red de apoyo comunitaria. Se trabaja en espacios grupales e individuales sobre las resistencias, las expectativas, los temores y las inquietudes con relación a la escolarización. Esta iniciativa busca mejorar la calidad de vida de los pacientes y sus familias. Se resalta la importancia del enfoque interdisciplinario e intersectorial para garantizar la escolarización. Asimismo, se enlaza a las familias con el sector educativo para gestionar recursos de apoyo y acceso a modalidades de educación especial, que alojen. En caso de corresponder, se convoca al organismo de protección.

Palabras claves: Familia - Desescolarización - Encefalopatía crónica no evolutiva - Salud - Cuidado

Introducción

La encefalopatía crónica no evolutiva (ECNE) es una de las principales causas de discapacidad motriz en niños y niñas, constituyendo una patología crónica altamente prevalente en la infancia. Esta condición afecta no solo a quienes la padecen, sino también a sus familias, en términos de la organización del cuidado y la vida cotidiana. En muchos casos, el cuidado recae en un único cuidador principal, generalmente la madre es quien lleva adelante este rol y en quien se deposita la responsabilidad exclusiva por la atención del niño o la niña con ECNE.

Esta situación, junto con la falta de otros adultos que colaboren en la atención y la fragilidad de las redes de apoyo familiares y comunitarias, resulta en una sobrecarga significativa para el cuidador principal.

La desescolarización de niños con ECNE es un problema social complejo y multidimensional. Las dificultades de acceso a las instituciones educativas profundizan los determinantes de vulnerabilidad de estas familias atravesadas por la cronicidad de la condición de salud. En este trabajo, se exploran las percepciones de las familias respecto a las limitaciones de sus hijos como determinante del impedimento para participar de actividades sociales. Asimismo, expresan temores sobre la falta de recursos adecuados

[1] Institución Hospital de Niño Ricardo Gutiérrez

para atender la discapacidad en ámbitos educativos. Las resistencias a menudo se ven exacerbadas por creencias erróneas, como la idea de que estos niños no necesitan asistir a la escuela porque “no pueden aprender”.

Es fundamental trabajar de manera preventiva con las familias durante la primera infancia para facilitar el acceso a la educación y garantizar este derecho. Sin embargo, cuando los niños y las niñas ya se encuentran en edad escolar, el sector salud debe intervenir para cuestionar la desescolarización, promover la inclusión escolar, mejorar la calidad de vida de los pacientes y sus familias y fortalecer las redes de apoyo familiares y comunitarias, potenciando así el desarrollo y la sociabilidad de los niños y las niñas con ECNE.

Metodología

Este estudio se basa en intervenciones interdisciplinarias realizadas en el ámbito hospitalario. El abordaje integral de los pacientes se lleva a cabo a través de diversos dispositivos, como consultas médicas, interconsultas con diversas disciplinas, entrevistas de seguimiento, reuniones para familiares de pacientes con ECNE y espacios individualizados con las familias. En estos encuentros se exploran diferentes aspectos, incluyendo la organización del cuidado infantil, la red de apoyo (familiar y comunitaria) y la situación de escolaridad.

Durante estas intervenciones, se identifican casos de desescolarización de pacientes que no asisten a instituciones de educación formal ni a centros de estimulación temprana. Se trabaja con las familias para identificar las barreras de accesibilidad percibidas por los cuidadores principales, tales como la disponibilidad de recursos de educación especial, la escasez de vacantes, las en los traslados y el transporte, y la falta de información sobre la obligatoriedad y los beneficios del desarrollo y la sociabilización a través de la educación. Destacamos que en muchas familias refieren experiencias fallidas de escolarización que finalizaron por diferentes obstáculos tanto en la inscripción, la adjudicación de vacante o el inicio de la vida escolar, en función de la escasez de recursos de educación especial. Sin embargo, la mayoría de las familias que afirman creencias negativas en torno a estas problemáticas no tienen experiencias de acercamiento a la escuela, es decir, no se han enfrentado a obstáculos concretos para la inscripción, el otorgamiento de vacantes o la asignación de recursos de educación especial.

Además de registrar las representaciones, en estos dispositivos se trabaja sobre las resistencias, las expectativas y los temores que manifiestan las familias en relación con la escolarización.

Para evaluar la sobrecarga del cuidador principal, se administra la escala Zarit abreviada que indica la presencia o ausencia de sobrecarga en los cuidadores.

Resultados

Los resultados de este estudio revelan la naturalización de la desescolarización de niños y niñas con ECNE. Desde la perspectiva de los familiares, esta situación no es percibida como una vulneración de derechos, a pesar de que reconocen la importancia de

la educación solo para aquellos niños que no presentan enfermedades. La desescolarización, por tanto, no se asocia con descuido desde el punto de vista de sus cuidadores, sino que se relaciona con la creencia de que los niños con ECNE solo requieren atención de salud, higiene y alimentación.

También se identificó la percepción de que es innecesario – incluso, indeseable - que niñas y niños con ECNE pasen parte del día en una institución educativa, alejados de los cuidados familiares. Tampoco los adultos mencionan recursos de educación en el domicilio como alternativa para garantizar este derecho.

Inicialmente, estas propuestas no son vistas de manera positiva por las familias, que expresan temores concretos de que otros adultos, desconocidos para sus hijos, los descuiden o los dañen intencionalmente.

A través de los diversos dispositivos de atención, tanto individuales como grupales, se aborda la importancia de la educación en la infancia y sus implicancias para la salud y el desarrollo. Se realizan propuestas que buscan problematizar la desescolarización, a la vez que se tratan los temores y las creencias emergentes, buscando resignificar la discapacidad y el rol del cuidador principal. ¿Cómo pueden ayudar las madres y los padres de los niños para que se sientan cuidados y seguros en un entorno nuevo y desafiante? ¿Cómo puede enriquecer la vida de sus hijos e hijas la presencia de referentes escolares y el grupo de pares? ¿Cómo se sentirán los cuidadores al delegar parte de sus responsabilidades? ¿Surgirán sentimientos de celos?

Otro objetivo es desnaturalizar el exceso de responsabilidades de cuidado y facilitar la apertura a las redes comunitarias del mundo escolar. En este sentido, se alienta a las madres y padres a imaginar (a menudo por primera vez) alternativas de la organización de la vida cotidiana que permitan desfamiliarizar el cuidado, hasta llegar al punto de entusiasmarse con la idea de tener tiempo libre.

Se trabaja sobre las resistencias y la desinformación, buscando fortalecer la apertura a las redes de apoyo y reorganizar aspectos del cuidado.

Discusión

La desescolarización de niños y niñas con diagnóstico de encefalopatía crónica no evolutiva representa un problema social que afecta su desarrollo, bienestar y la calidad de vida de sus familias. Antes de abordar las barreras de accesibilidad a la educación y la gestión de recursos de apoyo que posibiliten la permanencia, el aprendizaje y la sociabilización, es preciso cuestionar la naturalización de la desescolarización al interior de las propias familias. Las representaciones sociales acerca de la discapacidad operan como barreras de accesibilidad a la escuela, perpetuando el grupo conviviente y la institución hospitalaria como únicos espacios de sociabilización, a la vez que promueve el aislamiento en función de la permanencia en el domicilio durante la infancia. Estas condiciones se asocian a la sobrecarga del cuidador principal abocado a las tareas de atención de niñas y niños con ECNE.

Este estudio destaca la importancia del trabajo con las familias en el proceso de inclusión escolar de niños desescolarizados con ECNE. El abordaje de salud subraya la necesidad de conocer percepciones, preocupaciones y temores de las familias sobre la discapacidad y la vida escolar. En muchos casos, el reconocimiento del exceso de responsabilidades y de la sobrecarga motiva a los adultos a imaginar formas alternativas de organización del cuidado que se vuelven, tal vez, más permeables a la incorporación de la institución educativa.

A través de un enfoque interdisciplinario e intersectorial, es posible mejorar la calidad de vida de los niños con ECNE y sus familias, promoviendo su derecho a la educación y fomentando la construcción de redes de apoyo familiares y comunitarias. En este sentido, resulta esencial el trabajo mancomunado de los sistemas de salud y educación, representando un desafío contante para los equipos de salud.

BIBLIOGRAFÍA

- Faur, E. (2014). El cuidado infantil en el siglo XXI: Mujeres malabaristas en una sociedad desigual. Siglo Veintiuno Editores.
- Zarit, S. H., Reever, K. E., & Bach-Peterson, J. (1980). Zarit Burden Interview (ZBI) [Versión abreviada].
- Congreso de la Nación Argentina. (2005). Ley 26.061. Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. Boletín Oficial de la República Argentina. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26061->

LOS “SIENDO DE LA INCLUSIÓN”: DE IMPERTINENCIAS Y OPORTUNIDADES

María de las Mercedes Pagliano

“Caminante no hay camino,
se hace camino al andar.
Golpe a golpe, verso a verso”.

Antonio Machado

Sin entrar en la complejidad y las múltiples aristas que acuña el paradigma de la inclusión, me interesa poder compartir algunas cuestiones sobre lo que en la intimidad de la escuela vienen siendo los procesos de inclusión. Porque en definitiva, la inclusión “es” lo que hacemos de ella. Si bien contamos en la actualidad con lineamientos cada vez más cernidos y protocolizados que buscan organizar y curiosamente estandarizar “los procesos de inclusión”, se torna necesario revisar los diversos modos de acompañarlos, construirlos y formalizarlos.

La intención es poder reflexionar, no sólo sobre cómo se viene habitando la inclusión en el escenario educativo, si no también fundamentar la necesidad de un cambio o reformulación en la organización de la jornada docente, para que el docente pueda contar con tiempo de trabajo destinado al despliegue del pensamiento, la conversación y la escritura. Tiempo generador de prácticas educativas serias, que permita que los docentes estén disponibles y se sientan responsables de las presencias que reciben en la escuela y fundamentalmente de las experiencias de enseñanza y aprendizaje que se despliegan en ella.

Palabras clave: Inclusión - Docentes - Praxis educativa - Reflexión

Puedo comenzar afirmando, que el “siendo de la inclusión” viene a ser para los profesionales de la salud que trabajamos en los Equipos de Orientación Escolar, una especie de encargo de lo que la escuela da por sentado “no anda”. Destino predecible, que no nos sorprende, ya que estamos llamados a estar ahí, en donde se enuncia la queja, la dificultad, el despliegue de las presencias que no andan y que son obstáculo del trabajo cotidiano de lo educativo. Somos testigos de prácticas de derivación, hacia el interior y hacia el exterior de la escuela, que en lugar de permitir un trabajo en conjunto, en muchas ocasiones coarta la atribución de responsabilidades y segrega al sujeto de intervención.

Esto genera, en lo que mi experiencia respecta, varios obstáculos. Algunos docentes se corren de su lugar, según ellos, son los profesionales externos los que tienen que definir el cómo enseñar, cabe la pregunta ¿hay docente allí para ese estudiante?; y por otro lado, algunos profesionales de la salud, “los que saben”, brindan a los docentes soluciones estandarizadas y buscan trasladar lo que se hace en el espacio terapéutico al interior del aula. Docentes que se impotentizan, y profesionales que se infatúan e imponen una

lógica de trabajo que el contexto escolar no tiene las posibilidades de permitirse por la estructura que lo sostiene.

A veces, cuando los docentes se autorizan en su saber hacer, el discurso de la inclusión, que aboga por la singularidad, y bajo la premisa de los derechos, no permite que la escuela tome decisiones, el docente no queda así implicado en eso que produce, condición necesaria para el despliegue del vínculo pedagógico.

Un capítulo aparte supone el posicionamiento de las familias ante los equipos externos y la escuela. Posicionamiento frágil, que vira entre el amor y odio. Soy testigo de esfuerzos de docentes y directivos de hacer lugar a lo singular de su estudiante, sin embargo en ocasiones, múltiples discursos se realzan imponiendo de las formas más diplomáticas, pero no por eso menos agresivas, lo que la escuela debe hacer. El significante de la discriminación, y de la exclusión, nombran en varias oportunidades y de forma equivocada, decisiones de un saber pedagógico que el docente tiene para dar. La voz de la escuela paradójicamente a veces se torna un saber excluido de los procesos de inclusión.

En este escenario, de tensiones y desafíos, es fundamental pensar la escuela que tenemos hoy. La afirmación de que hay que estar todos juntos es clara. Pero la pregunta del “para qué” y fundamentalmente el “cómo estar juntos”, no han sido motivo de debate y profundización por quienes son sus principales protagonistas. En este planteo no me refiero sólo a lo que la inclusión permite sacar a la luz. No hay en la organización del trabajo docente, tiempo destinado para el despliegue del pensamiento, la conversación y la escritura. Necesaria antesala, para y entre las personas que habitan y trabajan en la escuela. En este derrotero, el docente termina muchas veces encarnado y pagando con su ser las contradicciones del sistema educativo.

Con este telón, aparece la guía para la implementación del P.P.I. (Proyecto de acompañamiento pedagógico a la trayectoria escolar de los estudiantes con discapacidad). Por ser un proyecto debe tener objetivos, acuerdos, evaluaciones, configuraciones de apoyos implementadas, acciones coordinadas e interrelacionadas en función del diseño curricular provincial correspondiente al nivel.

¿Y si hacemos el PPI?

Este documento formal, supone que el docente debe poder cernir sobre cómo aprende su estudiante, cómo se relaciona con el contexto escolar y cómo recibe lo que la escuela tiene para ofrecer. Teniendo en cuenta esto, el docente debe, desde sus planificaciones realizar una propuesta de contenidos, y dar cuenta sobre cómo brindarlos, cómo presentarlos y a su vez cómo evaluarlos. Algo que pareciera tiene claro y sabe para con el resto de todos los estudiantes de la clase, pero no así para con el estudiante “incluido”.

La respuesta más frecuente ante estas tareas, ya la conocemos “no estoy preparado para eso”. Con esa respuesta, nos dice Voltolini, los docentes no solo nos hacen saber que hay algo que ignoran, si no también algo de su perplejidad, de su miedo. Un enunciado que parece más una acusación, probablemente al estado que desestabiliza a la escuela con su hiper reformismo, y también a un otro, que debería instrumentarles los medios necesarios para saber hacer con “eso”. “Eso”, siguiendo con este autor, es un

término que parece revelar el impacto pulsional de esos cambios y la emergencia de un extraño, cuya familiarización resulta una tarea difícil y generadora de angustia.

No obstante, en este camino, como dice el epígrafe, “de golpes y de versos” me encuentro que muchos docentes van pudiendo comenzar a armar un saber pedagógico acerca de los cómo, en esta escuela que escenifica la tensión constante entre lo homogéneo y lo singular. Una escuela que está comenzando a despertar y confrontar con el mandato de para todos iguales.

¿Y si hacemos el PPI?, es una pregunta, un pedido, y a veces una súplica con la que me encuentro en reiteradas ocasiones. Pedido que dirijo a los docentes y a las docentes de apoyo a la inclusión, solicitando su colaboración. Con el paso de los años, voy creando diferentes condiciones, formatos, propuestas para facilitar y acompañar la confección de los mismos, y voy también dimensionando cada vez más, que elaborar un PPI es una puerta que abre a profundos dilemas pedagógicos, no solo sobre la diversidad en las aulas, sino sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje que en buena hora, los “procesos de inclusión” han puesto en evidencia.

Es por eso que insisto en la necesidad de generar tiempos y espacios compartidos para poder volver pensable la escuela. Para los que están ahí, preparándose para recibir todos los días a sus estudiantes, con el objetivo de que puedan encontrar y aproximarse a la construcción de un lenguaje propio, un lenguaje docente, que permita diseñar el armado estratégico de un cuerpo docente que esté a la altura de lo que acontece en las aulas.

Toda enseñanza, nos dice Lucía Garay, es una praxis de intervención desde una persona en posición de enseñante, hacia otra persona en posición de aprendiente. Praxis es una “acción con sentido”, y no es lo mismo que la actividad educativa. Esta, es un hacer con las cosas, con los objetos matemáticos, literarios etc. En la Praxis Educativa, lo que más importa es el sentido de la acción, sentido liberador, democrático, que busca la autonomía del otro, o su oponente, constreñir la libertad, disciplinar, dominar.

Para encontrar ese sentido que le da dirección y valor a la intencionalidad pedagógica, es necesario preguntarse, cómo la escuela piensa a ese otro que recibe, en tanto niño, adolescente o joven, a ese otro como parte de una generación con un proyecto vital e identitario y en relación con los adultos que enseñan. En este sentido, desde una dimensión pedagógica, no importará tanto lo que un docente sabe, y tampoco será necesario cosificar al estudiante, queriendo saber todo de él; construir forzosamente una especie de tomografía sobre cómo aprende, o cómo es esa existencia. Se tratará quizás, en todo caso, de lo que el docente puede hacer con lo que sabe, y si logra generar una atmósfera vincular educativa, en donde lo central de lo pedagógico de la enseñanza sea acompañar a sus estudiantes a relacionarse con el saber, con el conocimiento y con el aprendizaje como experiencia vital.

Los que trabajamos en instituciones educativas, y entendemos que la escuela, pese a todas sus contradicciones, sigue siendo una institución de existencia, un lugar que busca salvaguardar lo humano, posibilitar los encuentros, los intercambios, sensibilizar los sentidos, compartir los aprendizajes; y no una empresa que busca producir habilidades eficientes para un mundo que mira bajo el prisma de la productividad; estamos

llamados a intervenir con nuestra presencia, para contribuir a que la escuela no se convierta en una maquinaria tramposa, en la que solo haya existencias juntas.

Mientras tanto, será necesario en este camino “de golpes y de versos”, ofrecer un poco de resistencia a esta lógica perversa, y dar lugar allí, en esta escuela de las contradicciones, a esos pequeños gestos, que hacen de las escuelas, lugares disponibles y responsables de los encuentros que allí acontecen, de la humanización de la vida.

BIBLIOGRAFÍA

Skliar, C. (2008) ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insopportable. *Orientación y Sociedad* 2008, Vol 8.

Garay, L. (2010). El silencio de la pedagogía en las aulas. Conferencia de Lucía Garay Diálogos Pedagógicos. Año VIII, N°15, abril 2010. Pág. 149-169.

Voltolini, R. (2020) “Yo no fui preparado para eso” Aportes sobre los saberes necesarios en la educación inclusiva. En: Zelmanovihc, P. y Minnivcelli, M (coords). *Resistidas y desafiadas. Las prácticas en las instituciones, legalidades y discursos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

Barttolotta, L. Conca; FA y Gago (2020). Cartografiar: un registro de las mutaciones En: Zelmanovihc, P. y Minnivcelli, M. (coords). *Resistidas y desafiadas. Las prácticas en las instituciones, legalidades y discursos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

Resolución del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba 1825/19.

COMETARIO MESA 2 (TURNO TARDE)

Mariano Feldman^[1]

Buenas tardes, un gusto comentar estos tres trabajos que de distintos modos y desde perspectivas muy diversas interpelan dos temas que en realidad es uno más grande. Estos dos temas tienen que ver con hacer lugar y sobre la producción de subjetividad en la escuela

¿De qué hablamos cuando nos referimos a la producción de subjetividad en la escuela?

La escuela hace lugar al sujeto a partir de una torsión con ribetes paradójales, ese lugar depende justamente de no hacer lugar a la singularidad de los pibes sino a la tensión entre los sujetos y el dispositivo escolar, esa tensión tiene un producto y es la forma en que cada sujeto transita, “usa” y es atravesado por el dispositivo.

Esa forma termina siendo el modo de ser alumno de cada pibe, y también, a partir de la riqueza de los textos, el modo de ser educador. Ese modo de “ser” necesita entrecambiarse, ese modo es el modo de aprender y de enseñar, de armar lazo con el otro y con la propuesta, son los espacios que se habitan y por donde se circula en la escuela.

Quizás ese “ser” este más asociado al estar y al hacer que a un desliz existencialista de estas palabras.

En el trabajo *Efectos de escritura*, la escritura queda ubicada tanto efecto y agente de una posición subjetiva, allí donde escribir es un ejercicio de responsabilidad subjetiva. Decir algo sobre la “cosa” abre juego, marca una posición e invita al lector –no hay escritura sin lector, son términos inseparables– también a tomar posición. En la dialéctica escritor/lector sucede algo nuevo, incalculable para ambos. Lo escrito al pasar por otros retorna transformado por las marcas que dejó en el otro, deja huellas mínimas, cicatrices que serán parte del cuerpo. Parafraseando y (profanando un poco) a Jorge Alemán, de la lectura nadie sale ileso. Y de la escritura, menos

Y las autoras dicen algo muy acertado, escribir no es - solo - para compartir, va más allá, es construir sentidos que necesariamente son colectivos.

¿Qué efectos tiene escribir en una escuela? ¿Qué modos de escritura hay?

En escritura se pone en juego no solo la construcción de sentido sino la construcción del colectivo en las que está envuelta. La escritura es a la vez uno de los actos más íntimos y una construcción colectiva

Las autoras bien lo dicen, la escritura tiene efectos de inclusión. “efectos de comunidad”

En el texto “Los siendo de la inclusión” la autora afirma una idea de características imprescindible y a la vez tensionante con las prácticas cotidianas en las escuelas, sobre todo la que les toca a los equipos de orientación: “volver pensable la escuela”

[1] UNTREF

Si la escuela es un lugar difícil para “pensarse” y “pensarla”, y esa dificultad parecía tener como unos de sus vectores determinantes la falta de tiempo y de espacios.

Como convive esa idea en un dispositivo cuya materia prima de los aprendizajes son el tiempo y el espacio. Si nos corremos de perspectivas mecanicistas y conductistas, no podemos pensar el proceso de enseñanza/aprendizaje sin el paso del tiempo y en el marco de un lazo. Tiempo y lugar, y a la vez sensación de urgencia e y desarmado de lazos educativos describe la autora

¿Como se explica que “frente a tanto trabajo” y a tanta comunicación se produzcan mas efectos de segregación que de inclusión? Es difícil medir eso, aunque se constate, como dice Laura Kiel, la dialéctica inclusión/segregación

La autora acierta situando las “*prácticas de derivación*”, practicas usuales en las escuelas, donde el equipo de orientación tiene la lógica de los antiguos “gabinetes”, espacio dentro de la escuela, pero atravesado por la lógica del discurso médico, no del pedagógico. Al gabinete va lo que “falla” del aula, se traslada la potestad de lo que no funciona de un campo disciplinar a otro. Ese alumno deja de ser alumno por un rato, y pasa a ser, váyase a saber que será eso, un sujeto de gabinete. ¿Una especie de limbo durante un momento o permanente tiempo donde está dentro de la escuela, pero fuera de lo escolar? No es ni alumno de su docente ni paciente de los profesionales del gabinete.

Como bien sugiere la autora, la mejor intención y los peores resultados

En ese sentido, la autora afirma que de poco valen los esfuerzos, las reuniones los PPI si no de *re derivan* las complicaciones en los aprendizajes al saber del docente, saber parcial, con preguntas, agujereado, cuestionado y siempre sediento de actualización, pero en definitiva el único que tiene efectos de aprendizajes y de inclusión

En ese sentido, y desde un abordaje muy distinto el texto “Trabajo con las familias para iniciar el proceso de inclusión de niños desescolarizados con diagnóstico de encefalopatía crónica no (ECNE)” pareciera retomar la misma pregunta.

Desde un dispositivo médico, donde las condiciones materiales de posibilidad parecieran cerrar todos los debates en relación a la escolarización de estos niños con esas patologías, la autora abre un debate, en un principio sostenido en los beneficios de la escolaridad tanto para el niño como para los cuidadores. Y digo en un principio porque en el fondo pone la lupa en la posibilidad de tensionar el discurso médico, que aparece inevitablemente como único y fuera de discusión, con el discurso pedagógico.

Los tres trabajos hablan de hacer lugar desde miradas distintas, como efecto de la escritura, “des derivando” y dialectizando el discurso medico allí donde lo orgánico pareciera cerrar debates. En los casos de ECNE el lugar del cuerpo y de lo orgánico es central, y comanda seguramente las practicas, pero es muy enseñante para muchas situaciones cotidiano del aula donde se fuerzan sentido y se lo intenta “hacer hablar al cuerpo” quizás callando al alumno

Muchas gracias

LA INCLUSIÓN ESCOLAR EN TENSIÓN

Gomez Carolina - Pohorylow Brenda - Reggio Laura- Sinelli Estefania
centroalojar@gmail.com^[1]

En el presente trabajo se desarrollarán algunas reflexiones sobre la práctica de inclusión escolar tomando el eje temático “lo colectivo”. Como equipo interdisciplinario que brinda el servicio de apoyo a la integración escolar nos encontramos atravesados por una permanente tensión entre lo singular y lo colectivo que forma parte del dispositivo y que produce efectos en la cotidianeidad de las intervenciones. Compartiremos algunas viñetas que dan cuenta de esos efectos en el encuadre de trabajo, en la comunicación, en la posición institucional educativa y familiar y en la trayectoria de los alumnos que acompañamos.

Palabras clave: Inclusión escolar - Colectivo - Singular - Tensión - Equipo interdisciplinario

Alojar lo colectivo

Partiendo del eje temático “lo colectivo”, desde el Centro Interdisciplinario Alojar, nos proponemos desarrollar algunas reflexiones que surgen de la práctica inclusiva en las escuelas. Consideramos que dicha tarea se enmarca dentro de un dispositivo que interpela a cada actor que se involucra y conlleva como efecto una permanente tensión entre lo singular y lo colectivo.

Entendemos al dispositivo (Feldman, 2022, 25) “definido por Michel Foucault como ‘una red que se tiende entre elementos heterogéneos’, el concepto de dispositivo resulta una valiosa herramienta de lectura e intervención en los procesos de inclusión escolar.”

En el análisis de algunas trayectorias escolares, observamos que la tensión singular- colectivo surge desde la mirada de los propios interlocutores: profesionales, escuelas, familias. Si bien en la actualidad se plantea la inclusión educativa desde el modelo social de la discapacidad, sostenida en la perspectiva sobre la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, en la práctica conviven posiciones de otros paradigmas que atraviesan a todos los actores. Es decir, se implementan algunos recursos más ligados a las características individuales de los actores (por ejemplo, la accesibilidad centrada en las necesidades de cada persona con discapacidad, las adecuaciones de acceso/ curriculares en algunos alumnos) en interrelación y tensión con lo colectivo, como ser los apoyos del entorno (ya sea para la reducción de barreras físicas, comunicacionales, ambientales, tecnológicas, socioculturales, entre otras).

Siguiendo a (Demarco, 2022, 20) “no es posible la inclusión si solo centramos la mirada sobre un estudiante, ni siquiera si a ello le agregamos el tratamiento y la modificación de las barreras que obstaculizan su acceso a los aprendizajes, porque seguiríamos

[1] Centro Interdisciplinario Alojar.

abordando el tema solo desde una lógica de intervención individual. Por el contrario, sostenemos que sería posible evitar los efectos segregativos no deseados si las prácticas se orientan preferentemente desde una lógica de intervención colectiva. (...) resulta fundamental comenzar a analizar algunas de las formas en que se constituyen esos colectivos en el sistema educativo, particularmente tratando de identificar ciertas operaciones que se ponen en juego en su conformación y funcionamiento. Entendemos que, dados estos pasos, nos acercaremos a pensar la inclusión como efecto del colectivo”.

Consideramos que el desafío de atender a las tensiones sobre lo singular y lo colectivo podrían pensarse a la luz de lo postulado por el psicoanálisis cuando (Freud, 1921, 67) advierte que “(...) la psicología individual es simultáneamente psicología social en este sentido más lato, pero enteramente legítimo”

Siguiendo las premisas que desarrollamos, el dispositivo de inclusión escolar no puede construirse sino es a través de lo individual y social. ¿Pero cómo conviven en permanente tensión? A continuación compartiremos algunos de nuestros desafíos.

Cuando no hay Acta Acuerdo...

Nuestra intervención surge frente a la consulta por parte de la familia cuando la institución educativa solicita que el/la alumno/a debe contar con un profesional de apoyo durante su trayectoria. Frente a ello, iniciamos, como equipo, un proceso de gestión del servicio a través de la obra social o prepaga del alumno que autoriza la prestación “garantizando” el pago del mismo. (En el ideal de los casos). En las instituciones educativas de gestión pública, el ingreso del APND[2] depende de una lista exhaustiva de documentación[3] que debe cumplimentarse, en general, como condición sine qua non para la autorización por parte de la Supervisión del Distrito. El procedimiento puesto en marcha conlleva un camino de tensiones entre lo singular y lo colectivo que van desde el armado de documentación por parte de los diferentes actores: escuela, familia y equipo, a la presentación de la versión colectiva.

“El seguro no tiene la cláusula de no repetición..”, “El certificado se venció”, “Falta la firma de”, “Todavía no pudimos enviar la carpeta, tenemos otros asuntos”, “El archivo tiene que ser solo uno en PDF y no mayor a 25 hojas”, “La familia tiene que imprimir todo y entregarlo en la escuela, además de enviarlo por correo” son algunas de las frases que circulan.

Entre la gestión y la espera, pronto surge la frustración que recorre todo el camino andado sin garantías de cuándo habrá una respuesta al trámite en cuestión. Oury (1986, 140) advierte que el problema del colectivo es que no hay un garante.

Por lo tanto, poner en marcha el dispositivo y alcanzar la instancia de autorización de ingreso del profesional de apoyo para avanzar con la firma del Acta Acuerdo constituye un acto simbólico que inaugura la posibilidad de circulación del recurso en la

[2] Acompañante personal no docente

[3] 2722512/13 EXP -S/ Proyecto de Resolución de Aprobación del Reglamento APND.

institución educativa y envuelve a los actores firmantes en una dimensión colectiva siendo una producción que se requiere en cada vez.

Cuando el acuerdo se quiebra...

Con el inicio del ciclo lectivo, se renueva el acuerdo entre la familia del alumno, la institución educativa y el equipo de inclusión escolar para llevar adelante el proceso de acompañamiento de L en sala de 5. Este acuerdo conlleva como acto la asunción de un compromiso por parte de todos los actores en el sostén y continuidad de dicho proceso. Durante el primer semestre del año, la asistencia de L al jardín se presenta de manera muy irregular. La madre, adulto responsable del niño, informa que dichas ausencias se deben a diferentes enfermedades médicas y presenta certificados del pediatra a cargo. Si el alumno no concurre a la institución educativa, ¿cómo se sostiene el dispositivo colectivo?

Desde el equipo técnico, que acompaña y supervisa la inclusión escolar de L, se propone realizar una reunión con la escuela para conocer su postura y con el equipo tratante para intercambiar respecto de lo sucedido (o de lo que no puede suceder) en el ámbito escolar. Se propone abordar la preocupación respecto de la vulneración del derecho a la educación[4] y se establecen estrategias en conjunto entre escuela y equipo para convocar a la familia. En reiteradas oportunidades, se cita a la familia informando acerca de las posibles alternativas frente a las dificultades: solicitud de escuela domiciliaria, solicitud de reunión con médico tratante, convocatoria a la defensoría de NNYA.

Desde el Centro Interdisciplinario Alojar, se involucra a la trabajadora social promoviendo una intervención conjunta que permita garantizar el cumplimiento del derecho a la educación para L. Desde el área de trabajo social se entiende al alumno como un sujeto relacional que para crearse y recrearse necesita si o si del otro. Es importante propiciar espacios de encuentro, intentar re-vincular al sujeto con la cultura, con los otros y con su historia para evitar que el lazo social se fragmente.

La educación es un derecho primordial cuyo cumplimiento depende del compromiso de varios actores. Cuando el acuerdo se quiebra, lo colectivo se fragmenta y como efecto lo singular emerge en las particularidades de lo que cada quien debería de hacer desde su rol. Si bien lo colectivo puede ser leído como un efecto cuya consistencia siempre se sostiene en la ilusión de algún otro garante, creemos que el abordaje interdisciplinario es la apuesta a una formación de conjunto que aloje el dispositivo de inclusión escolar.

Reflexiones finales: lo colectivo, el equipo

Existe otra dimensión desde donde podemos analizar el vínculo que se tiende entre lo singular y lo colectivo. Ocurre dentro del seno del equipo interdisciplinario de

[4] Art 24 Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006)

Art 28 y 29 Convención sobre los Derechos del Niño

profesionales del Centro Alojador: APNDs, Coordinadoras, Equipo Técnico y Directivo. Si cada niño o niña asiste a una escuela distinta, es acompañado/a por un/a APND diferente que a su vez es coordinado/a por profesionales diversos: ¿Cómo garantizar lo colectivo? ¿dónde está el equipo?. Nuestro centro ofrece y sostiene espacios de encuentro que soporten la tensión singular-colectivo como dialéctica. Dentro de la formación y capacitación, brindamos talleres de escritura de informes donde, por un lado, poder revisar aspectos teóricos propios de la producción escrita y por otro, ejercitarse y compartir algunos fragmentos de lo producido por los participantes. También contamos con espacios de supervisiones grupales donde se trabaja a partir de un eje temático que se desprende de la escucha de las supervisiones individuales donde algún significativo insiste (goza) y que consideramos debemos poner a circular. Teniendo como guía el texto de Di Ciaccia, A. “A propósito de la práctica entre varios” (2003-06-20) nos interesa pensarnos como una institución donde el saber quede expuesto y no supuesto, donde el devenir de la palabra (y de la letra escrita) de los/as profesionales pueda plasmarse en un decir responsable respecto de su práctica individual con el propósito de elaborar un saber en conjunto que garantice lo colectivo que llamaremos “equipo”. En palabras de (Di Ciaccia, 2019) “No toda práctica en institución evidencia la práctica entre varios (...). La especificidad de la práctica entre varios es la intercambiabilidad de los miembros del equipo como partenaire del sujeto que sufre.” Se requiere del deseo de cada profesional, de lo singular que pueda poner a disposición para intercambiar respecto de ese padecimiento, sostenido en un entramado donde otros devienen partenaires intercambiables.

Nuestra apuesta: Lo colectivo, el equipo, como efecto y en tensión con el deseo, como garante, de una educación más inclusiva.

BIBLIOGRAFÍA

- Di Ciaccia, A. (2019). *La práctica entre varios* (I. Ruiz Acero, trad.). L'Atelier, 1, 10-27.
- Demarco, F. (2022) *La inclusión como efecto de lo colectivo* (1º edición) UNTREF
- Feldman, M. (2022) *Dispositivos de inclusión* (1º edición) UNTREF
- Borsani, M. J. (2018). De la integración educativa a la educación inclusiva. De la opción al derecho. Rosario. Santa Fé. Homo Sapiens Ediciones.
- COPIDIS (2023) Capacitación Introducción a la inclusión de las personas con discapacidad
- Di Ciaccia, A. (2019). La práctica entre varios (I. Ruiz Acero, trad.). L'Atelier, 1, 10-27.
- De Felippis, I. C., compiladora (2011). La exclusión en la inclusión. Ensayos. San Justo. UNLaM.
- Demarco, F. (2019) “La inclusión como efecto del colectivo”. En: *Coordenadas de lo posible*. Disponible en: entrevenir.com
- Freud, S. (1921) *Psicología de las masas y análisis del yo*. En *Obras Completas*. Bs. As.: Amorrortu editores. Tomo XVIII. 1976.
- Kiel, L. (2022) *Coordenadas de lo posible I : Cuaderno de Diplomatura en inclusión escolar con orientación en TES / Laura Kiel*. –1a ed.– UNTREF.

- ONU: Asamblea General, Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 13 Diciembre 2006, <https://www.refworld.org/es/leg/instcons/agonu/2006/es/131873> [accedida 22 July 2024]
- Oury, J. (1986) Lo Colectivo. El seminario de Saint-Anne. Pensódromo 21. 2017. Xoroi Edicions.
- Tenti Fanfani, E. (2007). Dimensiones de la exclusión educativa y las políticas de inclusión. Buenos Aires. Siglo XXI.

NO HAY UN ÚNICO MODO...

Lorena Garcia Figueiras[1]

Movida por esta oportunidad que brinda el congreso de compartir con otros la práctica y sus efectos, hago el intento de hacer pasar la experiencia por la escritura y me embarco en la búsqueda paciente de esas palabras que espero me permitan hacerla transmisible. Comparto una cita de Lacan, respecto de la escritura, que me anima: “Cuando escribo encuentro algo. Es un hecho, al menos para mí. Eso no quiere decir que si no escribiera no encontraría nada. Pero en fin quizás no me daría cuenta”. (Lacan,]. 1971, p.25) Confío...

Es una experiencia de trabajo, en un Centro de apoyo a la inclusión, que se va construyendo al escuchar, a través de los dichos de las y los Aes, las demandas de distintos actores que están en relación a un niño y el recorte de esos detalles que las/os acompañantes aportan a la supervisión.

En este caso, se trata de Leo quien inicia su escolaridad en salita de 3 del nivel inicial. Fuimos convocados, como centro de integración escolar por su familia y arribamos a la escuela debido a la dificultad que existe para conciliar el modo de estar del niño con las exigencias propias del jardín.

De entrada, antes de iniciarse el acompañamiento llega a oídos del equipo un pedido, que expresa la directora, en relación a lo que se espera de nuestra intervención. Se solicita que quien esté acompañando a Leo esté en un “cuerpo a cuerpo” con el niño.

¿Cómo posicionarnos frente a este pedido? Cómo orientar a su AE para que no quede inmovilizada y sin margen de maniobra, entre lo que pide el jardín y lo que transmitimos desde Cerca en relación a nuestro modo de trabajo?

No se sabe todo

Al iniciar el acompañamiento, la acompañante se encuentra con la docente de Leo y así lo transmite: “Me volvió a recalcar la necesidad de la intervención cuerpo a cuerpo porque es un nene que nunca está quieto, que hace pataletas cuando quiere algo, se come las plastilinas, se sube a todos los lugares que no debe y que son peligrosos, tiene cero límites y además golpea a los demás nenes cuando algo no le gusta. Todo esto lo pude corroborar yo misma en la interacción que tuve ese día porque también intenté golpearlo a mí al intentar ponerle límites que claramente él no seguía”.

Advierte que Leo no va al baño solo y que donde se encuentre suele bajarse los pantalones y hacerse ahí. Cuenta que al intentar convocarlo no responde a su nombre y que frente a esto las docentes recurren a intervenir sobre el cuerpo del niño, tironeando”.

[1] Cerca Integraciones

Leo no dirige la mirada, sale continuamente de la sala, responde con enojo, empujando a sus pares o tirándose al piso ante el no del adulto. La inquietud constante de su cuerpo y sus momentos de inestabilidad nos muestran que no le es posible responder como sus pares. Tomando la expresión de Susana Brignoni, esto lo hace “difícil de soportar” para aquellos que lo reciben y sostienen en la escuela: directivos, preceptoras, docente, etc...

“Lo difícil de soportar es no encontrar la respuesta que esperamos a la oferta que hacemos. ” Estos niños agujerean nuestro saber, producen angustia”. (Brignoni.S, 2011)

Este agujero en el saber provoca la conversación entre el equipo de coordinación y supervisión, allí surge algo: no hay un único modo. Esto permitió abrir algunas preguntas: ¿Cómo orientar el trabajo con este niño?, ¿cómo ayudarlo a organizar su cuerpo en ese espacio, ¿cómo acercarse?

En supervisión junto a la AE nos preguntábamos cada vez ¿cómo? Y advertidas de que no hay un único modo, en lugar de leer de manera literal esta demanda y enojarnos con lo que escuchábamos de la escuela, nos pusimos al trabajo, de armar un modo de acercarse que fuera tolerable, a la medida.

El trabajo era conocer y dar a conocer cuáles son esas cosas que no le gustan o angustian a Leo y estar muy atentas a qué sí le gusta o le interesa de todo lo que hay en el jardín, para empezar a convocarlo desde ahí.

La pedagoga Dolors Toha, se interroga: ¿Es posible la elaboración de un saber sin un lugar para la pregunta? Y afirma que “sí no hay lugar para las preguntas tampoco para la dimensión subjetiva”. (Tohá.D, 2012)

En oposición a un saber “inmaculado”, cerrado y objetivo nos invita a elaborar un saber que incluya nuestra voz, nos propone implicarnos: “Estar en lo que uno dice, hace referencia a ocupar un lugar, el lugar desde el cual hacer frente a la incomodidad que produce el no estar en posesión de un saber absoluto”. (Tohá.D, 2012)

Nos afirmamos en esta elección, la de posicionarnos desde el interrogante, lo que nos alivia de tener que saber. Apostamos a producir un saber que lleva implícito la dimensión interrogativa y que nos será posible leer.

Porque no se sabe todo, nos abocamos a hilvanar esos detalles que fueron apareciendo y con los que intentamos “pensar posibles movimientos en la escena escolar [2] (...) friccionar nuevos lugares que permitan dar giros al guión”. (Bascialla, 2022, p.)

Reescribir el guión, armar un modo

La acompañante relata que a Leo, le gusta mucho armar y desarmar cosas, los rompecabezas son de su total agrado y es posible convocarlo desde ahí.

[2] En palabras de Mariano Feldman: definimos la escena escolar como aquel espacio simbólico donde cada niño, con sus diferentes modos, es uno entre otros, la maestra es su maestra y los espacios y los tiempos son los que comparten con sus compañeros.

Es una tarea difícil para él mantener su atención o permanecer sentado, luego de un tiempo breve se va del aula y deambula por todos los espacios. Presenta problemas cuando se encuentra con sus pares, la presencia de los otros parece molestarle, llegando a dar empujones cuando ya no los quiere cerca.

Ubicamos que hay condiciones que aún son muy difíciles de cumplir para Leo, que es necesario un acuerdo con la docente para ofrecer espacios y tiempos flexibles y evitar las intervenciones directas, como por ejemplo: agarrarlo para impedir que salga.

Se habilita que Leo pueda salir y seguir un circuito por distintos espacios del jardín. Como primer efecto de esto, se percibe un alivio en el niño y quienes lo acompañan. Leo acepta salir de la mano y son menos frecuentes los llantos o golpes. Escucha cuando se anticipa el regreso a la sala con el modo suave de su AE: “Hemos jugado, tenemos que volver”.

En estos recorridos aparece el interés de Leo por determinados objetos, por ejemplo: a sala roja va a buscar autitos. Leemos que no se trata de un “deambular”, es una búsqueda, y aunque a veces genera incomodidad, sostenemos que es necesaria y es la oportunidad para armar un adentro y un afuera, también para introducir una medida: “Tomamos uno”, “jugamos sólo un ratito”. Aparece la posibilidad de introducir un no, de un modo tolerable que le permite ampliar sus intereses, explorar y hacer otro uso de los objetos.

Su docente produce movimientos en la escena, atenta a lo que él necesita, incorpora los intereses de Leo en las propuestas. Arma una caja con sus objetos preferidos, los que a partir de ahora tienen un lugar en la sala. Leo participa y permanece cada vez más pintando figuras geométricas, escuchando con mucha atención los cuentos y disfrutando de los momentos en los que se pone música. Ocupa una mesita, lugar en el que prefiere trabajar sólo y al que los otros empiezan a acercarse de a ratitos para intercambiar juguetes. Desde allí, a veces, Leo se suma al momento de guardado.

Dejarse enseñar por lo que Leo hace, preguntarnos qué necesita y compartir con otros lo que podemos leer de la escena, produjo efectos. Se logró ampliar la oferta pedagógica que ahora incluye sus intereses y le permite acercarse a lo nuevo que el jardín tiene para ofrecer. Ese ofrecimiento es una apuesta que nunca es de uno sólo, sino que se entreteje con el deseo de algunos otros para sostener una orientación de trabajo y una posición respetuosa de esa frágil relación que Leo mantiene con el mundo.

Agustina Bascialla, en su texto “Entre bastidores”, propone pensar desde dónde intervenimos en clave teatral. Sirviéndome de esos conceptos que ella desarrolla me animo a decir que, en esta oportunidad, la supervisión funcionó como un lugar donde hacer resonar ese mensaje “a la cantonade [3] que Leo” dirige “a nadie en particular”. La acompañante ofició de facilitador para su recepción junto a una docente que ocupa, en la escena pedagógica, el lugar de un “buen entendedor” [4] para ficcionar lugares posibles.

[3] Agustina Bascialla toma este concepto trabajado por Lacan en el Sem.11. Su uso nombra o remite a un discurso “en vos alta, pero a nadie en particular”.

[4] Posición que supone un lugar descentrado que permite la recepción de un mensaje, y una articulación entre los lugares de la trama.

Seguimos pensando cómo armar, cada vez, un modo que permita entrar en conversación, para sostener una posición a distancia del todo saber de las técnicas y los tips. Apostamos a construir, no sin tropiezos, una escena donde no hay un único modo de enseñar, ni un único modo de acompañar a un niño a construir su lugar de alumno.

BIBLIOGRAFÍA

Lacan, J. EL Seminario 19,... o peor (Lacan, 1971- 1972), Paidós, Buenos Aires.

Brignoni, S. (2011) “El encuentro con la psicosis en el niño tutelado: protección a la infancia, salud mental y educación”. Revista L’interrogant N° 11. Disponible en: <https://revistainterrogant.org/encuentro-la-psicosis-nino-tutelado-proteccion-la-infancia-salud-mental-educacion/>

Brignoni, S. (2013) “Salud mental y educación: malestares, aislamientos, movimientos, enfermedades en los niños y adolescentes tutelados”. Revista interrogant N° 13. Disponible en: <https://revistainterrogant.org/salud-mental-educacion-malestares-aislamientos-movimientos-enfermedades-los-ninos-adolescentes-tutelados/>

Tohá.D (2012) “La excelencia en la educación: el saber inmaculado”. Revista L’interrogant N° 12. Disponible en: <https://revistainterrogant.org/la-excelencia-la-educacion-saber-inmaculado/>

Bascialla, A. (2022) Entre bastidores. En La inclusión empieza por casa, UNTREF.

INVENCIONES DE TRABAJO INTERDISCIPLINARIO QUE SOSTIENEN EN COMUNIDAD A TODAS LAS INFANCIAS

Lic. María José Croce y Mg. Mariela Guzmán^[1]

Nuestra intención es dar a conocer lo valioso que fue y aún lo es la creación de un equipo interdisciplinario itinerante el cual atiende la población infantil que lo requiere y que se encuentra matriculada en los jardines de infantes municipales de Escobar que responden a una lógica de gestión privada y son de carácter social en contextos donde hay vulneración de derechos. Este equipo interdisciplinario de profesionales no funciona como un Equipo de Orientación Educativa sino que es una invención alternativa donde se aborda con autorización de las familias a cada niño - niña - niñe realizando prácticas de cuidado, crianza y educación personalizadas con la finalidad de potenciar su desarrollo durante la jornada escolar. Está pensado para que además interactúe con las docentes brindando estrategias áulicas según la condición de les infantes abordades.

Esta invención no trata sólo de prácticas profesionales personalizadas sino que se observan, registran y vivencian como políticas de gestión institucionales situadas al territorio y a las personas las cuales pueden exponerse como un caleidoscopio de múltiples acciones de diferentes actores que abrazan en comunidad toda situación que se vuelva injusta.

PalabrasClave: Interdisciplinariedad-Comunidad-Micropolítica institucional-Lo político-La ética profesional

La micropolítica institucional para alojar

En América Latina y el Caribe se estima que aproximadamente el 14.7 por ciento de la población, u 85 millones de personas tiene una discapacidad. Para el 2050, se proyecta que el total de personas con discapacidad en la región se elevará a 145.5 millones de personas, número que representa entre el 15.4 por ciento y 25 por ciento de la población, dependiendo del país. A raíz del envejecimiento acelerado en la región, y los efectos colaterales de la COVID-19 que profundizaron brechas económicas y sociales históricas, se hace cada vez más necesario impulsar agendas de políticas públicas que consideren el derecho al desarrollo y al cuidado de las personas con discapacidad.

Aunque se puede notar avances en el desarrollo de una agenda de cuidados y sistemas de apoyo, las personas con discapacidad y sus familias enfrentan barreras significativas para satisfacer sus necesidades de apoyo en distintos dominios, como, por ejemplo, la asistencia personal, la toma de decisiones, la comunicación, la movilidad, la vivienda, y el apoyo a las familias (palabras del Director: Ariel Fiszbein del Programa de Educación, Diálogo Interamericano).

[1] Representantes Legales y Asesoras pedagógicas de los 4 Jardines de Infantes Municipales de Escobar: El Om-bú DIEGEP: 8479, El Ceibo DIEGEP: 8480, El Jacarandá DIEGEP: 8481 y El Cedro DIEGEP: 8581

Como representantes de un Estado Municipal con un rol destacado desde el paradigma de sistemas comunitarios de cuidados creemos que esta experiencia plantea reflexionar sobre los gestos de lo político en la labor profesional los cuales frenan, cuestionan, interpelan, conmueven cuando se hace igualdad en medio de la desigualdad.

La idea matriz de esta experiencia tiene que ver en palabras de la autora Zelmanovich en convertir cada acción escolar en una “praxis”, en la medida en que no se aferre al dogmatismo de la teoría ni a lo inefable del quehacer cotidiano. Se trata de Inventar con lo que efectivamente “*hay*” para que pueda ordenarse de otras maneras impensadas, al servicio de producir un lugar vivible para cada sujeto, para cada profesional.

Las profesionales que conforman tal equipo a lo largo de estos 5 años han sido: 1 trabajadora social, 1 psicopedagoga, 1 fonoaudióloga, 1 psicóloga y 1 psicomotricista.

En datos cuantitativos entre los 4 jardines de infantes municipales han tenido 150 reuniones con las familias que así lo han requerido y 200 infantes han sido abordados interdisciplinariamente.

Estas profesionales realizan reuniones con las familias para mejorar su andamiaje en cuestiones de crianza y colaboran con los equipos directivos para confeccionar carpetas de inclusión. La trabajadora social es puente entre la escuela y las familias pudiendo tramitar la documentación pertinente para que accedan a sus derechos en programas aún vigentes.

Dentro de la normativa nacional, la Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes emanados de la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) reconoce a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho afirmando que los Estados deben responder con todas las medidas necesarias para convertir en realidad sus derechos utilizando el máximo de recursos del que disponen.

Invertir en infancias es crucial, los campos de la neurociencias, la psicología y la salud confirman desde sus investigaciones que en las niñeces, y en particular las primeras infancias en su etapa evolutiva se experimentan cambios madurativos acelerados y procesos de interacciones sociales muy significativos que dejan huellas. Estos procesos pueden tener un impacto que condiciona la vida, por lo cual es fundamental garantizar que los niños, niñas, niñes crezcan en ambientes dignos y estimulados.

La justificación de este proyecto educativo de orden municipal no se agota sólo en un argumento ético; la inversión social en las niñeces es beneficiosa para cualquier sociedad, tanto para reforzar la participación ciudadana dando respuesta a una necesidad de la comunidad con una lógica política de cohesión social y gobernabilidad, como también económica. Se puede demostrar en la actualidad que existen probados beneficios derivados de la inversión social en las infancias, sobre el crecimiento económico y la productividad. Conceder recursos económicos a las niñas, niños, niñes es una de las inversiones más valiosas que pueden hacerse a largo plazo.

En conclusión esta inversión no es un gasto, aspira a reducir las inequidades y brechas existentes en el cumplimiento de derechos vulnerados al interior de las comunidades promoviendo la indivisión social y la gobernabilidad democrática donde adultos,

adultas, adultes logran gradualmente tener voz en el territorio y en alianza con el Estado local, pueden subsanar cuestiones de inaccesibilidad a servicios como educación, salud, etc.

Asignar recursos a la población infantil en situación de inequidad y con condición de discapacidad se considera una de las inversiones máspreciadas que puedan hacerse a largo tiempo, la financiación de políticas para las primeras infancias no es solo necesaria y justificada desde un pensamiento moral, sino también desde un rasgo económico porque cuanto más temprana es la inversión en capital humano, mayores son sus retornos económicos en el territorio. Está comprobado que cuando un país no se proyecta desde las condiciones en que se encuentran sus infancias los costos son mayores para el propio país, ya que seguramente al desatender los problemas solapados, en cuestiones de salud- discapacidad, falta de acceso a educación, etc. la población infantil vulnerable al llegar a la etapa de juventud o adultez se convierte cruelmente en un costo negativo para el círculo de producción económica.

Alejándonos de estas tendencias extremadamente economicistas como reparar injusticias, con los nuevos que llegan es que se conciben en esta experiencia a los sistemas de cuidados comunitarios como una micropolítica institucional que surge para alojar a les niñes no importa su condición física, cognitiva, etc. acompañándolos a una ciudadanía plena. Es por ello que este trabajo nos interpela sobre una ética del cuidado por la cual dar y recibir cuidados constituye una parte natural y esencial de las relaciones humanas, en tanto todas y todos hemos requerido o requeriremos de ellos en un futuro.

Nuestra forma de concebir las niñeces y los proyectos educativos de los Jardines Municipales de Escobar, se caracteriza por ser instituciones de puertas abiertas, donde ingresan niños y niñas cuya único requisito es cumplir con la edad reglamentaria para la sección a la que aspira. El marco teórico de estas prácticas se fundamenta en las ideas del Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires: “La inclusión como política de Estado en el sistema educativo requiere reponer la historia del sistema y su mandato fundante en torno a la escolarización masiva, evitando desde siempre que la exclusión opere como mecanismo de desigualdad. El reconocimiento y el derecho político a las diferencias suponen, en el sistema educativo, que la diversidad intrínseca a todo grupo social no debe traducirse en vínculos de subalternidad o que reduzcan la complejidad de dicha relación. Entender las diferencias desde la “aceptación” o la “tolerancia” supone una relación asimétrica que no tiene en cuenta la heterogeneidad, sino que por el contrario deja “ingresar”, hace lugar a quien considera diferente. En este sentido, la ideología de la normalidad y el capacitismo no reconocen ni celebran las diferencias que enriquecen y ensanchan los vínculos. A las diferencias no se les da la bienvenida, sino que simplemente se las acepta y respeta. Ese reconocimiento deviene político cuando generamos las condiciones educativas para que todas y todos sean sujetos de su tiempo, con decisión y autonomía de pensamiento.

Los primeros 5 años de vida de les niñes, como ya hemos dicho, son fundamentales para su desarrollo. No detectar riesgos a tiempo puede impactar significativamente en su capacidad para aprender y alcanzar su máximo potencial. Nos referimos a riesgos no solo a posibles desafíos en el neurodesarrollo, sino también a factores ambientales que

se transforman en iatrogénicos para el desarrollo típico de las infancias. A través de una evaluación de detección temprana podemos intervenir a tiempo para crear las bases necesarias para posibilitar un buen desarrollo educativo.

A partir de esta premisa, desde el Área de Educación, se decide conformar un Equipo Interdisciplinario, compuesto por una Trabajadora Social, una Psicopedagoga, una Psicóloga, una Fonoaudióloga y una Psicomotricista. Estas profesionales concurren a los jardines en forma alternada y realizan intervenciones escolares individuales y en grupos pequeños. De esta manera su trabajo tiene un triple impacto: Desde lo educativo, para nivelar las habilidades de aprendizaje, integrando el área de salud a lo escolar y equilibrar las oportunidades para el próximo ingreso al nivel primario. Desde lo social, brinda acompañamiento al niño, su familia, facilitando un adecuado desarrollo para el aprendizaje. Desde lo económico, ya que detectar dificultades en el desarrollo de manera temprana, posibilita disminuir costos de tratamientos futuros.

Estas profesionales trabajan sobre: habilidades motoras finas y gruesas; expresión y comprensión del lenguaje; regulación emocional; competencias sociales; cognición y funciones ejecutivas.

Todas las profesionales tienen reuniones periódicas con las familias para compartir propuestas que puedan realizar en sus hogares, ya que tienen un rol protagónico en este proceso.

Si en estas intervenciones se infiere que algún niño no logra llegar a lo esperado, la Trabajadora Social realiza las gestiones para la adjudicación de turnos en centros de salud para las evaluaciones pertinentes y además, es quien acompaña a las familias en la tramitación del CUD, si la situación lo amerita.

Con qué muros nos encontramos para su implementación

Los muros en esta experiencia se constituyen según la situación en barreras. Hay momentos que impiden el abordaje interdisciplinario pero luego de la gestión de diferentes actores sociales aparece la oportunidad.

En la trayectoria del equipo interdisciplinario nos hemos encontrado con distintas barreras:

- **De acceso físico** que consideramos son los obstáculos que impiden o dificultan la realización de una determinada tarea o actividad. Ejemplo: la imposibilidad de acceso por la falta de una rampa, la falta de adaptación de los baños, la falta de juegos adaptados en el parque, etc.
- **De la comunicación** que hemos vivido cuando en la interacción del niño, niña, niño y la docente es nula por falta de capacitación profesional o falta de voluntad (ejemplo: docente que niega a usar pictogramas para comunicarse con el niño- niña- niño).
- **Didácticas de la enseñanza** detectadas como obstáculos metodológicos que se presentan en las propuestas de enseñanza. Ejemplo: no se respetan los saberes

previos de los- las- les estudiantes en cada propuesta didáctica, o no se utilizan apoyos por desconocimiento en el desarrollo de las actividades, desconociendo incluso los ritmos y las distintas formas de aprendizaje.

- **Sociales y actitudinales** presencia de actitudes negativas, sobreprotectoras, estigmatizantes (de las docentes, del grupo de pares, de las familias), carencias y falencias en la información, en la capacitación. La falta de conocimiento de los procesos inclusivos actuales. El desafío institucional de superar situaciones de discriminación, de exclusión y de desarticulación entre las áreas municipales (salud, educación, discapacidad, deportes, cultura, etc).

Conclusiones

Esta experiencia en la actualidad se desarrolla en la oscilación de saber qué es lo que queremos hacer y con cuánto en realidad contamos, en un contexto nacional de decisiones políticas que no abrazan, ni protegen a personas en diversidad de condiciones.

Nuestro anhelo es exponer lo que no hemos logrado, como lo que sí estamos logrando aun cometiendo errores. Consideramos que las 4 instituciones mencionadas son en la actualidad *escuelas inclusivas que carecen de mecanismos de selección y de discriminación y que han transformado su funcionamiento y propuesta pedagógica para integrar la diversidad de las infancias desde un paradigma de sistemas de cuidados comunitario cuya finalidad es lograr que la sociedad sea más sensible más humana y justa.*

BIBLIOGRAFÍA

Zelmanovich, P y Minnicelli, M. (Coord) (2020) Resistidas y desafiadas : las prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos. P y PSE FLACSO-Argentina INFEIES.

Redondo, P. (2019): La escuela con los pies en el aire. Hacer escuela entre la desigualdad y la emancipación. Buenos Aires: Ed. Homo Sapiens

Zelmanovich, P. y Molina, Y. (coord.) (2023) Malestar, sujetos y educación. Ciudad autónoma de Buenos Aires, Lugar editorial.

Documento UNICEF y Dialogo Interamericano (2023) elaborado por: Alfonso Tolmos, Marcia Rivas Coello, Sofía Hildago Berríos, Monica Rubio, Ariel Fiszbein, Florencia Alejandre y Gerardo Escaroz. Protección social inclusiva para la niñez con discapacidad en Latinoamérica y el Caribe: Marco Regional.

Diseño Curricular PBA (2022)

Gobierno de La Pampa. Ministerio de educación de La Pampa. Claves para pensar propuestas inclusivas. Educación Inclusiva.

EL TRABAJO GRUPAL EN LAS AULAS

Rafael del Campo - ridelcampo@yahoo.com.ar

Florencia Esmoris - lolillina@hotmail.com

Karina Pietramala - kppietra@yahoo.com.ar

En primer lugar, se presenta una propuesta de análisis de funcionamientos grupales de los cursos para comprender la red vincular, de circulación de roles, de comunicaciones que se da entre los estudiantes, y con sus docentes, preceptores y directivos. Al presentar estas propuestas, surge el tema de inclusión/exclusión entre estudiantes y el rol de los adultos en el mismo. A continuación, entendiendo que un grupo que tiene buenos niveles de intercambio y comunicación genera mejores condiciones para el aprendizaje, se expone una estrategia de abordaje de la convivencia en la escuela, su implementación y seguimiento.

Palabras Clave: Educación Secundaria - Funcionamiento grupal - Enseñanza colectiva

Introducción

Desde la teoría de grupos (Anzieu y Martín, 1982; Pichon-Rivière, 1999; Quiroga, 2020) y de la psicología evolutiva (Blos, P. 1996; Brigioni, S. 2012) surgen una serie de conceptos y desarrollos interesantes para poder comprender mejor el funcionamiento de los cursos conformados por adolescentes en la escuela secundaria. En el siguiente apartado se propone la aplicación de algunos de estos conceptos y desarrollos para poder describir, comprender, analizar su funcionamiento. Esta mejor comprensión favorece el desarrollo de estrategias de intervención que permitan mejorar la construcción de la convivencia escolar.

Los grupos en la adolescencia

Distintos autores que plantean la importancia del grupo de pares en el desarrollo y construcción de una identidad propia (Winnicott, D. 1982; Korinfeld, S. y otros, 2013). Los grupos brindan a sus integrantes un respaldo de identidad y autoestima al compartir ideas, gustos, inquietudes entre sí. Las referencias sobre lo que es propio comienzan a compartirse y fusionarse con esa pertenencia. Frente a procesos de duelo de la adolescencia (Aberastury, 1971) o de pérdida de referencias por caer idealizaciones de la infancia, formar parte de grupos brinda un cobijo. Permiten brindar alternativas a lo que se deja atrás, por lo menos durante un tiempo, mientras se continua el proceso de construcción de la propia identidad.

También los grupos reemplazan el sostén para poder confrontar con el mundo adulto, ya sea familiar ó extrafamiliar (como puede ser la escuela). Permite tomar esa

distancia, impulsarse y contestar, contrastar, atacar y cuestionar a esos adultos. Este cuestionamiento es fundamental porque es ese ataque el que va brindado opciones y alternativas diferentes que enriquecen el desarrollo de la propia identidad (Obiols, G. y Segni, S. 2006).

Tal como se mencionó antes, es importante señalar también como el rival, el “enemigo común” genera en estos grupos también elementos para su cohesión. Lo que caracteriza y une a los integrantes es tener una rivalidad y enfrentamiento con otros.

Aportes de Psicología social para pensar los grupos

La psicología social abordó como objeto de estudio los grupos y desarrolló una serie de conceptos que resultan relevantes e interesantes para que tengamos presente.

De acuerdo a la definición de Enrique Pichón Rivièrè (1999), el grupo comparte un tiempo y espacio determinado, se vinculan y relacionan entre sí. Por eso tiene un número determinado de integrantes. La articulación está dada por ese vínculo que genera una interdependencia de los miembros del grupo, que deriva en la “mutua representación interna”. Cada uno tiene un lugar en el mundo interno del otro, en el armado de la personalidad del otro. La imagen de si se complementa con la imagen del grupo. Parte de la definición de cada integrante del grupo es ser parte de ese grupo (Quiroga, 2020).

La tarea, en el sentido que aparece en la definición de Pichon-Rivièrè, alude al objetivo, la finalidad o actividad en torno al cual se constituye el grupo. De acuerdo a la tarea que se plantee, se dará el tipo de entramado que se establezca entre los miembros de un grupo, se establecerán los roles. La tarea puede ser hacer un trabajo práctico, organizar una salida, armar un debate, jugar un partido. El grupo tendrá una interacción y distribuciones de roles propios al hacer esa determinada tarea. Esta interacción y distribución de roles puede cambiar si cambia la tarea. La interacción y roles de un mismo grupo no es la misma si hay que exponer un trabajo en una materia, que cuando tienen que discutir con el resto de compañeros sobre la convivencia del curso.

El rol es *“un modelo organizado de conducta relativo a una cierta posición del individuo en una red de interacción ligado a expectativas propias y de los otros”* (Pichon-Rivièrè, 1999). De acuerdo a este enfoque hay un mecanismo de adjudicación y asunción de roles. El mismo se da dos tiempos; primero cuando el grupo ubica a alguno de sus integrantes en ese rol, la adjudicación. El segundo es cuando ese integrante asume ese rol, se lo apropia, la asunción. Entender que en la distribución de roles en relación a una tarea dentro de un grupo existen estos dos mecanismos es fundamental para que se pueda comprender mejor determinados funcionamientos personales. Entender que no es solamente que el resto de los miembros establezca determinadas características y conductas probables; sino que el propio sujeto se apropia de esas características y conductas, las hace personales.

Analizar los cursos como grupo

Se propone a continuación la utilización de los conceptos que tomamos de la psicología evolutiva (Blos, P. 1996; Brigioni, S. 2012) y de la teoría de grupos (Anzieu y Martín, 1982; Pichon-Rivière, 1999; Quiroga, 2020) para analizar las relaciones y vínculos que se establecen dentro de un aula de escuela secundaria. Es importante señalar que se realiza un uso de marcos conceptuales que fueron creados y desarrollados en determinados contextos y condiciones a situaciones diferentes. Hay un ejercicio de aplicación de los conceptos (de grupo, de roles) que requiere ser revisado de manera crítica. Lo que avanza esta posibilidad es que estos desarrollos permitan aportes valiosos en la descripción, análisis y diseño de intervenciones con los cursos escolares.

Un curso está conformado por un conjunto de adolescentes que compartirán durante un tiempo determinado (la propuesta es que sean cinco días por semana, durante un ciclo lectivo) un conjunto de procesos de aprendizaje y de evaluación -aprobación o no- (esta sería la tarea) llevados adelante a partir de procesos de enseñanza y de acreditación, por distintos docentes (adultos) en un marco institucional escolar. La gran mayoría de estos procesos se llevan adelante en aulas.

El “aula” de la escuela secundaria tipo tiene una propuesta “a priori” de funcionamiento. En esta propuesta el docente ocupa un lugar central, en el cual está depositado la autoridad y los conocimientos (del Campo, 1996). La autoridad está dada por ser el docente el que (“a priori”) señala el comportamiento esperado para el curso. Pero esa autoridad también se da al ser quien evalúa y califica al grupo de adolescentes. El mismo “saber” y el ser adulto también refuerzan esta propuesta. También es el docente quien propone la actividad que impulsará la realización de la tarea; la acción que llevarán adelante de manera común. El vínculo de los estudiantes y el conocimiento de la materia que cursan, estará mediatizado por ese docente. La distribución de los bancos es una buena muestra de esto. En general, están distribuidos en hileras, todos viendo hacia un mismo lado: el frente, donde se ubica el profesor.

Sin embargo, este planteo tiene dos límites: por un lado, el curso es un conjunto de estudiantes que, en general están todo el tiempo juntos, mientras que los docentes actúan de a uno por vez. Entonces, se tiende a armar una red de grupos e intercambios al interior del aula que va más allá de sus docentes. Por otro lado, por la misma vivencia de la adolescencia, la relación con los pares y el cuestionamiento (o admiración) al mundo adulto resulta ser fundamental para poder comprender algunos de las situaciones grupales que se plantean en los cursos.

Dentro de un curso existen varios grupos establecidos por afinidad; estudiantes que comparten ideas, miradas, inquietudes, gustos... y desarrollan entre sí una interacción más intensa que les brinda pertenencia e identidad. Tal como se señaló previamente, muchas veces la cohesión de estos grupos está reforzada por la oposición a otro. También existen, por características propias, estudiantes más aislados, que no establecen vínculos intensos con otros u otras.

Procurando analizar a ese curso como si fuera un grupo, es posible establecer dos niveles de miradas u observación. Por un lado, el funcionamiento de cada uno de los grupos

y de los estudiantes aislados. Este sería el análisis intra grupal del curso. Por el otro, es considerar a todo el curso como un grupo, considerando también a los y las docentes que lo componen, como así también a preceptores y, por tener una inscripción institucional, el equipo de orientación (si lo hubiera) y directivo. Este sería el análisis inter grupal.

En el análisis intragrupal, se busca establecer cuáles son los grupos y estudiantes aislados que hay dentro de un curso. Y al interior de cada uno de estos grupos, cuáles son los elementos los unen, cómo son sus roles, quienes son sus opositores, como es su relación con los otros grupos y con los y las estudiantes que pueden estar más aislados. En relación a los y las estudiantes aislados, corresponde preguntarse si, más allá de no tener vínculos fuertes con otros miembros o grupos, tienen interacción con los mismos, pueden acordar en actividades y distribución de responsabilidades, pueden expresar sin temores o ataques sus opiniones, conocimientos, puntos de vista. Se puede detectar si hay conflictos graves entre grupos; o situaciones de aislamiento que no son elegidas sino padecidas, y resultan peligrosas por el sometimiento que están generando.

En el análisis intergrupalo se busca establecer el funcionamiento en general del curso como grupo, cómo están funcionando los roles a nivel general; cómo se distribuyen y organizan de acuerdo al adulto (docente) que está a cargo y de la tarea que plantea. Acá puede surgir el tema de hegemonía o confrontación de los grupos entre sí, asumiendo roles de manera colectiva; también cómo está siendo el vínculo con el mundo adulto de la escuela; y cómo funciona el grupo-curso de acuerdo a la actividad (tarea) que se plantea.

Posibles modelos de curso

Utilizando el análisis intergrupalo, es posible establecer algunos modelos de cursos más comunes. Estos modelos se plantean como ideales y de referencia, resultan útiles para poder realizar un análisis de los mismos. Son propuestas teóricas, que surgen de analizar distintos cursos durante años, y permiten comprender de mejor manera algunas situaciones grupales que se dan.

Un primer modelo de curso es el que llamamos “Islas disgregadas”. Se trata de un curso en que no se dan interacciones importantes entre los distintos integrantes y grupos que lo conforman. La comunicación entre los mismos es sumamente limitada a cuestiones puntuales. Es muy baja la colaboración ni escucha, tampoco surgen enfrentamientos o disputas importantes.

Un segundo modelo de curso es el que llamamos “grupos enfrentados”. Se trata de un curso que tiene dos o más grupos bien diferenciados y opositores entre sí, que basan mucho de su identidad en confrontar o enfrentarse a otros. La interacción está mediada permanentemente por peleas y problemas. Se valoran principalmente las ideas o posturas según el integrante que las sostiene por encima del contenido o sentido que puedan tener. Estos cursos están en tensión permanente y pueden surgir conflictos frente a pequeñas situaciones.

Una variante del modelo anterior es el curso que tiene un “grupo dominante” y el resto debe someterse al clima de aula que propone ese grupo. Las participaciones, intervenciones y desarrollo de propuestas propias y ajenas estarán marcadas por ese grupo dominante, por su apoyo o ataque. En algunos casos este grupo dominante es el más numeroso, pero no siempre se da de esta manera.

Otro modelo es el que llamamos “alta circulación”. Se trata de un curso formado por grupos y estudiantes que tienen mucho intercambio y colaboración entre sí. La comunicación es compartida y circula entre todos los miembros, más allá de tener grupos especiales de referencia y pertenencia. Estos cursos comparten en general una finalidad vinculada con compartir procesos de aprendizajes significativos, y están dispuestos a cuestionarse, competir, intercambiar y alterar puntos de vista.

Reflexiones finales

Tal como señalamos en el comienzo del apartado, estos modelos son referenciales. Se pueden decir que arman una serie de ejes o polos; y que los cursos reales se acercan más a uno de ellos que a otros; tienen elementos predominantes de alguno de ellos.

En el entramado de estos cursos, su cristalización en la tendencia hacia uno de estos modelos es fuerte y resistente. No es sencillo transformar a un curso para que pueda alcanzar el modelo ideal, ya que eso requiere de la subjetividad de cada integrante; del compromiso que tienen puesto en sostener y desarrollar su propia identidad. Y para transformarse muchas veces se deben afrontar conflictos, cuestionamientos, peleas y angustia. Especialmente para los y las adolescentes, pero también para los adultos, cuestionarse la identidad, animarse a explorar otras opciones, requiere estar dispuestos a diferenciarse de amigos, de amigas, del grupo de pertenencia, de lo que los demás suponen o piensan de uno. Entonces, muchas veces se opta por la resignación a lo que ya se conoce y maneja por encima de explorar otras opciones. Surgen expresiones como “siempre fuimos así”, “nada nos cambia” en cursos que solo tienen uno o dos años en común, formados por estudiantes que van cambiando mucho en su proceso de adolescente y de construcción de identidad, tanto en su personalidad como en los recursos intelectuales y de expresión (artísticos) que tienen.

Transformar el modelo de funcionamiento de un curso requiere de la acción coordinada y activa de todos los y las docentes que intervienen sobre el mismo. Y sostener esas propuestas frente a indiferencia, sabotajes y ataques de los grupos que quieren mantenerse dentro de lo conocido, del equilibrio que han logrado establecer entre ellos. No se trata de una lucha de poder (ver quien manda), sino de entender que hay resistencia al cambio porque este genera angustia; pero es función del adulto docente alentar e impulsar el mejoramiento de la convivencia del curso porque genera mejores procesos de enseñanza y mejores procesos de aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

- Aberastury, A. y Knobel, M. (1971) La adolescencia normal. Un enfoque psicoanalítico. Ed. Paidós educador. México
- Álvarez Rojo, V. (1998) "Orientación educativa y acción orientadora". Ed. EOS. Madrid.
- Baquero, R. (2002) Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional. En Perfiles educativos. Tercera Época, XIV,97-98, 57-75.
- Bleichmar, S. (1990) "Condiciones y Determinantes del Aprendizaje" en Psicoanálisis y Neogénesis. Ed. Amorroutu. Buenos aires.
- Blos, Peter (1996). "La transición adolescente" Amorroutu Editores. Madrid
- Brignoni, S. (2012) "Pensar las adolescencias" Editorial UOC. Barcelona.
- del Campo, R.; Litichever, L.; Gutiérrez, A.; Lescano, T.; Greco, R. (2022) "Participación Estudiantil y Conducción Escolar" II Congreso Internacional de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Martín.
- del Campo, R. (1996) "El Impacto Adolescente" de R. del Campo en "Educación y Pobreza I", cuaderno nro.7 del Centro Nueva Tierra, Bs. As. 1996
- Dolto, F. (1990). La causa de los adolescentes: Primera Parte. Seix Barral. Barcelona.
- Hamodi Galán, C. y Álvaro Andaluz, L. (coords) (2022). Educación con perspectiva de género. Ed. Dykinson. Valladolid.
- Ianni, N. y Pérez, E. (1998) "La convivencia en la escuela: un hecho, una construcción" Ed. Paidós. Buenos Aires.
- Kaës, R. (1989), comp., La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos. Ed. Paidós, Buenos Aires
- Kessler, G. (2002). La experiencia escolar fragmentada: estudiantes y docentes en la escuela media de Buenos Aires. IIPE-UNESC2. Buenos Aires.
- Korinfeld, D. y otros (2013) "Entre adolescentes y adultos en la escuela". Buenos Aires. Paidós.
- Marino, Juliana; Moroni, Raúl (1999) "Convivencia: un problema clave para la nueva escuela". Ed. Troquel. Buenos Aires.
- Narodowski, M. (2016). Un mundo sin adultos. Familias, escuela y medios frente a la desaparición de la autoridad de los docentes. Ed. Debates. Buenos Aires.
- Núñez, P., Fridman, D. & Litichever, L. (2019) "Escuela secundaria, convivencia y participación. Buenos Aires: Eudeba
- Obiols, G.; Di Segni, S. (2006) "Adolescencia, posmodernidad y escuela". Buenos Aires. Noveduc.
- Pérez Galván, L. y Ochoa Cervantes, A. (2017). "La participación de los estudiantes en una escuela secundaria: retos y posibilidades para la formación ciudadana". RMIE [online]. Vol.22, n.72 [citado 2022-10-11], pp.179-207.
- Pichon-Rivière, E. El proceso grupal, ed. Nueva Visión, Buenos Aires, 1999.

Quiroga, A. (2020). El concepto de grupo y los principios organizadores de la estructura grupal en el pensamiento de Enrique Pichon-Rivière. En <https://apuntesgrupales.com/2020/07/01/el-concepto-de-grupo-y-los-principios-organizadores-de-la-estructura-grupal-en-el-pensamiento/>

Winnicott, D. (1982). Realidad y juego. Barcelona: Gedisa editorial. Madrid.

Ley 26.892/13 “PARA LA PROMOCIÓN DE LA CONVIVENCIA Y EL ABORDAJE DE LA CONFLICTIVIDAD SOCIAL EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS” Congreso de la Nación, 11/09/2013.

Ley Provincial de Centro de Estudiantes N°14.581/14. Provincia de Buenos Aires.

Resolución N°1235/23 “Acuerdos Institucionales de Convivencia”, Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires.

COMENTARIO MESA 3 (TURNO TARDE)

Gabriela Paglia^[1]

Queridas y queridos Colegas: En primer lugar, compartir con ustedes la enorme alegría que me provoca estar aquí compartiendo este encuentro con colegas y compañeros/as de trabajo, de pensamiento, de camino. También es emoción y reconocimiento a cada una/o de los y las autores que eligieron pausar, intentando buscar la ética de la prudencia para poder esperar. Esa espera que acontece para que suceda algo. Poder, entonces, tomar solo un poco de distancia para comenzar a escribir, es quizás en lo personal, uno de los caminos que posibilita encontrar esos otros posibles con los que no contaba antes de la escritura. Es poder descubrir, algo novedoso, inédito.

Comencemos entonces con el reconocimiento a cada una y cada uno de los autores por la escritura, “cuando escribo encuentro algo, decía Lorena parafraseando a Lacan” Y el reconocimiento también se amplía, ya que poner literal y metafóricamente el cuerpo, en cada una de las instituciones que trabajan ustedes, es un modo de búsqueda.

Y ahí estoy, en la búsqueda de “lo colectivo” en mi propia lectura de los trabajos, eso se convirtió en la brújula de este pequeño comentario. Cada uno de los escritos me llevo a pensar en la fuerza que motoriza lo colectivo. Y agrego algo a último momento, No puedo dejar de nombrar a Laura, en el primer día del congreso ella decía “No es sin otros” en la apertura. Y si, es con otros, otras, que se unieron, que participan del congreso, que abrazan esta propuesta y que también nos abrazamos. Se entrelaza el deseo, las ideas y los cuerpos.

Pues sepamos que cada una y uno de ustedes lograron encontrar. Encontrarse. Es entre el nosotros y los otros que se construye un nuevo nosotros como nos invito a reflexionar Fabian.

Y allí las compañeras de Alojjar, mencionan a Fabiano Demarco... “partimos de una idea, no es posible la inclusión si centramos la mirada sobre un estudiante, ni siquiera si a ello se le agregamos el tratamiento y la modificación de la barrera que obstaculizan el acceso a los aprendizajes. Porque seguiríamos abordando desde una lógica de intervención individual. Por el contrario, sostenemos que sería posible evitar los efectos segregativos no deseados si las practicas se orientan preferentemente desde una lógica de intervención colectiva... Entonces sería interesante o fundamental comenzar a analizar algunas de las formas en que se constituyen esos colectivos. Pensar entonces la inclusión como efecto de lo colectivo.

El colectivo posibilita un borde, da un sentido de pertenencia. ¿Como podemos construir colectivos que permitan no segregar las diferencias? Ya podemos afirmar que no es sin colectivo, pero requisito es que tengan una configuración flexible, que permita cambiar su forma, tomar otras dimensiones, ensancharse, alargarse.

[1] UNTREF

En otro trabajo trajeron a mi querida Perla Zelmanovich, allí como no recordar uno de los textos que mas me marcaran en la crisis del 2001, cuando aún era estudiante de la carrera de psicología, y Salí a buscar respuestas en ese texto. Texto profundo si lo hay... “Contra el desamparo”, como un modo de poder tejer una red que sostenga, que nos sostenga, en las instituciones, en las escuelas, en los hospitales, en la sociedad.

También trajeron en sus escritos a Norma Filidoro, que con su serenidad y calidez nos regala la magia de crear posibilidades para poder inventar, construir otros modos de descubrir allí a un alumno/a.

Y al final, como cierre de este baile y melodía armoniosa que cada trabajo dono, recuperan la voz de Agustina Bascialla, que nos invitó a encontrar en palabras del teatro, conceptos que nos permiten maniobrar amorosamente en los márgenes de la inclusión colectiva, ella nos regala el concepto de cantonade y de bastidores. Pasandola barrera de una relación dual, para producirse un lugar tercero, y ahí volvemos a otro modo de encontrar lo colectivo, un mensaje que parece que no se dirige a nadie en particular o a todos los que se encuentran presentes. Ella nos invita a tamizar la mirada, nos dice... Tenemos que contar con lógicas destotalizantes, que nos permitan responder de otros modos. ¿Como opera entonces un destotalizador? Por ejemplo, en lugar de sumar, restar, en lugar de alimentar la ilusión del grupo armónico si no fuera por algún alumno sobre quien se deposita la diferencia, buscar la ocasión para hacerle lugar Ni todos ni ninguno, ni siempre ni nunca, sino a veces, quizás, tal vez puede ser, apostemos. Tenemos también la posibilidad de pensar una función docente como buen entendedor, apunta alojar aquello que el niño o la 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 interlocutores posible, sino también de ficcionar escenas de enseñanza desde los márgenes y en ocasiones desde donde no se ve los bastidores.

Y eso es lo que me conmovió de las lecturas, es ese a veces, es ese gesto, es ese intento, para seguir armando un, o mejor dicho, unos modos, en cada uno de los escritos mostraron diversos modos de construir un colectivo, que aloje, que invente, que construya pertenencia no toda ni todo el tiempo.

Por eso queridas y queridos colegas hoy celebro este encuentro y deseo, tomando las palabras de Gianni Rodari, espero que este encuentro ayude a construir en cada una/ uno de ustedes, la necesidad de que la imaginación ocupe un lugar en la educación, a quien tiene confianza en la creatividad. A quien conoce el valor de la liberación que puede tener la palabra, y el conocimiento.

El uso total de la palabra para todos y todas me parece un buen lema, de bello sonido democrático. No para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo. Para que todas/os construyan su función docente, no por mera repetición de pensamientos de otros/as, sino cuidadores de construir conversaciones colectivas.

COLABORACIÓN Y REFLEXIÓN DOCENTE: MATEMÁTICAS Y JUEGO

Margarita Bruno - brunomargarita@gmail.com

Mariana Gizirian - mgizirian@gmail.com [1]

La ponencia es parte del Proyecto de Investigación “Estudio sobre condiciones de enseñanza de estudiantes bajo caracterización TES” cuyo equipo se conformó con integrantes de la Universidad de Tres de Febrero (UNTREF), la Universidad Pedagógica Nacional (UNPE) y de la Dirección de Educación Especial de la provincia de Buenos Aires, con dirección de Laura Kiel y Patricia Sadovsky, en escuelas de modalidad especial de gestión estatal de la Provincia de Buenos Aires.

Esta indagación asume la potencia de la escuela y de la enseñanza en el sostenimiento de las trayectorias de los estudiantes caracterizados con la denominación Trastornos Emocionales Severos (DGCyE, 2021). Como metodología, usamos la investigación colaborativa (Bednarz, 2013) que genera sinergia epistemológica entre maestras e investigadoras facilitando la creación de conocimientos y la reflexión conjunta sobre la actividad en las aulas; busca que todas las voces sean escuchadas, que desarrollen argumentos, y que los conocimientos emergentes contribuyan al análisis.

Este recorte se focaliza en la colaboración y reflexión sobre la práctica de un grupo de maestras de una escuela primaria de Educación Especial en Lanús, cuyo eje fue la enseñanza de las matemáticas a través del juego, rescatando el valor de la grupalidad.

Palabras Clave: Reflexión Docente - Trabajo Colaborativo: Caracterización TES, Matemática y Juego - Modalidad de Educación Especial

Introducción

La inclusión educativa “recoge las banderas de los derechos del niño, pero llega a las escuelas como un imperativo político prácticamente vacío de contenido” (Kiel, 2019, p.47). Las escuelas de la modalidad de educación especial, sostienen la inclusión educativa y siempre buscan nuevos enfoques pedagógicos. El estudio se pregunta sobre los cambios posibles de introducir en la escuela para generar condiciones de inclusión a la enseñanza, asumiendo una perspectiva institucional alejada de las prácticas intervencionistas.

En línea con este tema, elegimos centrar nuestro recorte en una escuela de Lanús, donde las maestras, en conjunto con integrantes de nuestro equipo, implementaron estrategias de colaboración basadas en la reflexión conjunta sobre la práctica. Este artículo explora cómo un espacio de investigación colaborativa, que facilita la reflexión entre docentes e investigadoras, pudo transformar, para esas maestras, la enseñanza de las matemáticas a través del juego.

[1] UNPE

Contexto y Desafíos Iniciales

Los encuentros con las maestras se iniciaron con una reunión diagnóstica, cuyo objetivo era comprender las barreras y necesidades que ellas reconocían en sus aulas. Se promovió un ambiente de confianza y apertura, donde las docentes pudieron compartir libremente sus experiencias, desafíos y expectativas. En el marco de estas conversaciones las maestras expresan el desafío que implica para ellas la tarea de enseñanza en un contexto en el que se les hace difícil gestionar actividades grupales frente a la diversidad que presentan estos alumnos.

Implementación del Proyecto Colaborativo

El proyecto se centró en la creación de un espacio donde las maestras pudieran compartir experiencias, reflexionar sobre su práctica, y elaborar estrategias pedagógicas como eje de la acción escolar. Plantearon la posibilidad de pensar contenidos matemáticos a través del juego. En encuentros regulares, discutieron y evaluaron enfoques, adaptaron a las necesidades de sus alumnos. Tomando como referencia el modelo de producción de conocimientos matemáticos de Brousseau (1995), reconocemos en sus reflexiones dos tipos de interacciones: la interacción de los alumnos con una problemática que, al ofrecer resistencias, opera sobre los conocimientos puestos en juego; y la interacción del docente con el alumno accionando sobre la problemática. A partir de allí, el espacio se transforma en un ámbito propicio para la planificación colectiva como herramienta para tramitar la preocupación que pueden traer, y se propone pensar un medio o ámbito sostenido con una intencionalidad didáctica (Sadovsky, 2015).

Después de realizar un diagnóstico inicial en los primeros encuentros, se desarrollaron proyectos conjuntos de propuestas pedagógicas enfocadas en contenidos, singularizadas para cada alumno y en desarrollo grupal de la actividad. Trabajaban juntas, uniendo salones, permitiendo que una condujera la clase mientras la otra manejaba emergencias y necesidades individuales. Este enfoque de pareja pedagógica fue constitutivo para afrontar las complejas dinámicas de un aula inclusiva y asegurar que cada alumno recibiera la atención necesaria.

Estrategias Pedagógicas

Las actividades surgieron y se desarrollaron a partir de las discusiones y reflexiones compartidas en los encuentros de los espacios colaborativos. No sin avances y retrocesos, dudas y replanteamiento de las propuestas que se fueron tramitando durante los encuentros.

Una de las dinámicas implementadas fue el “Circuito con Números”. Consistía en un camino numerado, donde los alumnos participaban de diversas maneras: algunos andaban por el circuito, otros lo recorrían con algún juguete y otros contaban los números desde afuera. La actividad ofrecía múltiples formas de interacción, adaptándose a las preferencias y posibilidades de cada estudiante.

Otra estrategia empleada fue el uso de stickers con números para una variedad de actividades que se adaptaron a los diferentes niveles de conceptualización de los alumnos, permitiéndoles organizar y utilizarlos según su comprensión. De esta manera, los estudiantes interactuaban con los números de manera personalizada, realizaban conteos, operaciones, ordenamientos y relaciones.

Se llevó a cabo, también, la fabricación de autos usando materiales reciclados. Esta tarea no sólo estimuló la creatividad y el trabajo en equipo entre los estudiantes, sino que también integró conceptos matemáticos como cantidad, posición, tamaño y forma, con contenidos de tecnología. Una maestra relató cómo se disparó la idea: un alumno comenzó a ensamblar un auto, y de a poco se fueron involucrando todos los demás chicos, crearon sus propios coches eligiendo o recortando las partes. Finalmente, les asignaron números para identificarlos. Con estos autos se reutilizó el circuito de números cual pista de carrera.

Hubo otra actividad que combinó geometría y plástica, fue la exploración de la obra de Joan Miró. Los estudiantes recortaron figuras geométricas y las dispusieron en un plano. Luego, crearon composiciones combinando diversas formas y colores en sus presentaciones artísticas, teniendo como base la visualización previa de los cuadros del autor. La producción fue expuesta en los pasillos de la escuela.

Muchas de estas propuestas y otras implementadas quedaron disponibles en la escena escolar, lo que permitió a los alumnos volver sobre ellas en diferentes momentos y con participación enriquecida en cada oportunidad. Esta decisión fue tomada luego de hacer referencia, en varias ocasiones durante los encuentros, a que sentían la necesidad de seguir ofreciendo lo que ya hicieron para que los chicos vuelvan a transitar la experiencia porque veían que la repetición por propia iniciativa los convocaba. Las maestras reconocen el trabajo de los alumnos y lo consideran válido para ser compartido públicamente.

Estos ejemplos muestran cómo la reflexión en espacios colaborativos no solo inspira ideas pedagógicas, sino que también enriquece el conjunto de conocimientos del grupo docente al ponerlos en acción de manera colectiva y motiva el entusiasmo con la tarea.

Reflexiones de las Docentes sobre los Resultados

Las maestras compartieron percepciones y opiniones respecto del desarrollo de su trabajo. Destacaron la capacidad para adaptarse y ser flexibles frente a las necesidades y preferencias individuales de los alumnos. Reflejando una respuesta empática hacia las formas de aprendizaje de los estudiantes.

Además, las maestras valoraron la inclusión y la promoción de la autonomía entre los alumnos. Integrar a los estudiantes en actividades grupales les permite un mayor grado de independencia. Según expresaron, analizaron como ventaja que requiere menos orientación docente, da más autonomía a los alumnos y permite atender a los intereses de los chicos. Esta práctica compartida no sólo fortalece el sentido de comunidad

dentro del aula, sino que también permite a los estudiantes explorar sus propios intereses y aprender de manera cada vez menos dirigida.

Conclusiones

Algunas conclusiones. Primero, los saberes están en los docentes, la conversación ayuda a develarlos. Segundo, las propuestas aparecen cuando logran desarmar la escena escolar tradicional. Tercero, la disponibilidad de la actividad realizada para volver a ella y enriquecer su participación en cada oportunidad. Cuarto, el proceso de reflexión en un área (matemáticas, en este caso) que impacta en otras y articula con ellas.

La colaboración y la reflexión docente inspiran ideas pedagógicas para un entorno educativo más inclusivo. Desde nuestra perspectiva, concebimos la operación de inclusión como el resultado de una escena de enseñanza colaborativa en donde los alumnos son partícipes activos. Es posible pensar que gran parte de lo movilizado en la posición de las docentes protagonistas de la experiencia proviene de esta orientación trabajada y sostenida en el tiempo.

BIBLIOGRAFÍA

- Bednarz, N. (2013). Recherche collaborative et pratique enseignante: Regarder ensemble autrement. L'Harmattan.
- Brousseau, G.; (1995) L'enseignant dans la théorie des situations didactiques, en Noirfalise, R. y Perrin Glorian M. J. (comps.)
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Subsecretaría de Educación, Dirección de Educación Especial (2021) Documentos de trabajo: "La inclusión a voces."
- Kiel, L.; (2019). Sentidos de la Inclusión. en Dubrovsky, S. et al (comp.), III Jornada de Educación y Psicopedagogía Encuentros y desencuentros entre la escuela y la psicopedagogía.
- Sadovsky, P. et al; (2015). Producción matemático-didáctica: una experiencia de planificación colaborativa entre maestros e investigadores en Prácticas pedagógicas y políticas educativas.

aparecen resistencias que necesariamente debemos tener en cuenta para poder pensar intervenciones con otros, sean niños o docentes. Pensando en la metáfora del bollito, ¿qué lugar ofertamos para que “bollitos” y “papeles estirados” sean parte de una trama común, sin necesidad de uniformarlos?

Palabras clave: Grupo - Taller - Arte - Inclusión - Equipo

En el presente trabajo indagaremos en las condiciones del Instituto Vocacional de Arte (I.V.A.), que consideramos favorecedoras para la inclusión de infancias que, en un contexto escolar formal, necesitan acompañamientos personalizados que tienen diferentes siglas según la época.

El I.V.A. es una institución pública de educación no formal, dependiente del Ministerio de Cultura del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Cuenta con distintos niveles educativos: Nivel Inicial, Talleres infantiles, adolescentes y formación docente. Somos parte del Equipo de Orientación de los talleres infantiles donde asisten niños y niñas entre 7 y 12 años. Una de nuestras tareas es acompañar las trayectorias individuales y grupales junto al equipo docente y las familias.

En nuestra experiencia hemos observado que hay muchos/as niños/as que en la escuela necesitan acompañantes para sus trayectorias escolares. Al recibirlos/as en el IVA ingresan sin sus apoyos. Esto nos lleva a preguntarnos cuáles son aquellas condiciones que favorecen su inclusión. Logran transitar con sus posibilidades y sus dificultades por la experiencia de aprendizaje grupal. Generan interrogantes que no siempre tienen respuestas, desafíos que interpelan nuestras prácticas y marcos teóricos. En estos procesos aparecen resistencias que necesariamente debemos tener en cuenta para poder pensar intervenciones con otros, sean niños o docentes.

¿Qué es un bollito?

A simple vista es un papel doblado sobre sí mismo.

Algo que alguna vez tuvo una forma y debido a algún efecto, tomó otra.

Si afinamos un poco más nuestra mirada el bollito es desparejo, desprolijo. Arrugado.

Siendo optimistas ¿puede ser un borrador? ¿Acaso una tentativa de un proyecto en vías de desarrollo?

Pero si miramos con crudeza el bollito puede ser un deshecho.

Si lo tomamos, podemos abrirlo, y allí en su intimidad notaremos las huellas que han dejado sus pliegues, veremos sus arrugas, sus heridas, sus cicatrices.

Pensando en la metáfora del bollito, ¿qué lugar ofertamos para que “bollitos” y “papeles estirados” sean parte de una trama común, sin necesidad de uniformarlos?

Desarrollo de la experiencia

Luego de detenernos a reflexionar sobre nuestra institución, fuimos identificando aquellos aspectos, formas de organización o dinámicas que consideramos que favorecen la participación de las infancias que por diferentes motivos necesitan apoyos personalizados en la escuela.

Modalidad de taller en los diversos lenguajes artísticos

La propuesta se organiza en el ofrecimiento de talleres al que lxs niñxs asisten tres veces por semana, a contraturno de la escolaridad de jornada simple. *“El taller es el terreno en el cual se despliega la tarea, como ámbito de hacer- pensar, donde el trabajo grupal permite complejizar y enriquecer el proceso.”*

Es un trayecto de cuatro años de formación en diversos lenguajes artísticos (Música, Títeres, Plástica, Expresión Corporal, Literatura, Teatro, Instrumentos Autóctonos, Medios Audiovisuales, Folklore).

Esta modalidad permite a todxs lxs niñxs, circular por variadas propuestas que les dan la posibilidad de desarrollar sus potencialidades. Sucede, en general, que hay algunas que les convocan más que otras. De modo que siempre encuentran un espacio donde desplegar sus posibilidades (gráficas, corporales, musicales, etc.) Se respeta el modo que cada unx tiene para llevar adelante las distintas propuestas y se valora siempre lo que cada unx puede y se toma esto como punto de partida. La importancia está puesta en los procesos y no en los resultados. Consideramos que esta es una de las claves en la inclusión.

- Disponibilidad de profesionales en la observación y en la intervención. Adultos disponibles a la escucha. Flexibilidad en los permisos. Reconocimiento por las palabras de las infancias. Encuentro en la ronda. Cada tarde, el taller se inicia con un momento de ronda, puede ser que lxs niñxs se ubiquen en el piso o en las sillas. Ofrecemos un espacio-tiempo para la mirada abierta, la escucha y la palabra. Quien tiene ganas puede compartir en ronda lo que desee. Se prioriza la escucha. La ronda es una construcción muy valiosa para el grupo, escuchar a otrxs hablar, o mostrar algo sin hablar. Todas las formas valen. Como escribe Roberto Juarroz *“No se trata de hablar, ni tampoco de callar: se trata de abrir algo entre la palabra y el silencio.”*

Docente y Psicopedagoga de cada grupo se encuentran disponibles y atentas a la escucha sobre el intercambio.

A modo de ejemplo. Matías de 8 años ingresa con un diagnóstico de TGD. Su madre nos cuenta que tiene en su escuela una MAI, que está en proceso de alfabetización y se expresa en forma oral. En los primeros meses se manejó con gestos y se mostró reticente al diálogo. Esto se respetó y fuimos acompañándolo, favoreciendo el intercambio con él desde estas características, acercándonos a él respondiendo a sus pedidos y poniendo en palabras, preguntando si lo que

hacíamos era lo que él necesitaba. Él contestaba moviendo su cabeza afirmando o negando.

Luego de haber establecido un vínculo y después de vacaciones de invierno, la profesora de títeres busca a la psicopedagoga ya que él, mostraba unas cajas con insistencia haciendo ruidos. sus compañerxs le iban tratando de poner en palabras lo que quería decir ofreciéndole varias respuestas, a lo que él contesta negando con la cabeza. La psicopedagoga le dice: “Matías, vos tenés palabras, las podés usar”. En ese momento él contestó y dijo: - “Esa caja es A, es nuestra”. Fue grande la sorpresa de todxs. Allí comenzó el tiempo donde el pudo empezar a expresar con palabras.

Esto grafica, a nuestro entender, lo que significa el respeto por los tiempos de cada unx, mientras se realizan intervenciones que invitan y no presionan.

Hay docentes que se acercan con inquietudes o preguntas que surgen respecto del comportamiento de algún niñx durante su taller, con el objetivo de buscar alternativas para acompañar su proceso de aprendizaje, o para saber si le está pasando algo. También hay docentes que solo preguntan “¿qué tiene?” con la intención de saber un “presunto diagnóstico”. Como en muchas instituciones encontramos docentes capaces de preguntarse qué pueden hacer o modificar de su tarea para colaborar en el proceso de participación del niñx en su taller. Y otrxs que buscan comportamientos grupales homogéneos, intentando que un niñx se adapte “a la norma”.

Nuevamente a modo de ejemplo, retomamos a Matías. El no leía aún y a fin de año, lxs profesores les entregan un breve escrito con una devolución sobre su recorrido por el taller. La profesora propuso devolverle a este niño un registro con algunas fotos de sus producciones y de él participando en ese taller.

Esto habla de la inquietud de algunxs docentxs de buscar formas alternativas de acercarse a cada unx según sus posibilidades.

Tomando palabras de Fabiana Demarco: *“Incluir en el “para todos” no es que un niño se adapte a la norma rígida del colectivo, sino es que el colectivo se transforme para hacer lugar a cada uno, lo que implica flexibilizar esas normas y que el grupo se constituya en el aprendizaje que porta esa experiencia.”*

- Importancia de la grupalidad. Agrupamientos de edades diversas

Creemos que es imprescindible generar espacios donde se priorice lo grupal. Espacios donde se pueda pensar, cuestionar y aprender “con” y “de” otrxs. Donde se pueda pensar en la educación como un proceso creador e innovador. Lo grupal como el gran territorio donde se despliegan diferentes problemáticas no sólo en orden a la vivencia personal sino al conflicto que puede generarse a partir del acuerdo o desacuerdo de las posturas individuales.

En el I.V.A. existen grupos constituidos por niñas y niños de diversas edades, por ejemplo 7 y 8 años. Consideramos un aspecto valioso esta posibilidad de

agrupamiento, ya que “en palabras de Terigi:[...] la sobreedad no es un problema per se, se convierte en dificultad en relación con los supuestos que sostienen la organización temporal de la escolarización, que define un ritmo esperado, transformado en normal, de despliegue de las trayectorias educativas de los alumnos.”

Trabajamos con los docentes en los supuestos de igualdad que portan, y tratamos de desarmar la ilusión por el “grupo armónico” conversando siempre que sea posible dentro del taller, en el recreo, en el momento de llegada o antes de la salida.

En los talleres, en general, el docente da una consigna a resolver en pequeños grupos. Es allí donde cada unx puede participar desde sus saberes y potencialidades. No es un mero dividir la tarea. Por ejemplo, en Literatura en ese momento, Matías aportaba desde el dibujo. En Teatro había momentos en que participaba como espectador cuando sus compañeros mostraban alguna puesta, y en otros momentos respondía a las consignas de juego corporal que se daban en forma grupal.

“Ser un grupo” es una construcción que lleva tiempo y trabajo. Todas las personas que forman parte del grupo son el grupo, aunque durante el transcurso del trabajo ocupen diferentes roles. Lo que convoca a un grupo es la tarea, y es la tarea cotidiana la que va dando forma al grupo”.

- Rotación por los diversos espacios físicos

A diferencia de la escuela donde lxs niñxs permanecen en un aula durante toda la jornada escolar, en el I.V.A. Cada taller tiene un espacio físico distinto, y son lxs niñxs quienes circulan por diversos espacios. De esta manera pensamos que lxs niñxs no llegan a saturarse por estar muchas horas en el mismo lugar.

Cada lugar ofrece una posibilidad diferente. La diversidad de los espacios acompaña las distintas necesidades de lxs niñes.

- Lugar del cuerpo en las escenas de aprendizaje. El respeto por el cuerpo propio y lxs otrxs. La vestimenta. Múltiples ofertas en los recreos.

Una premisa importante para venir al I.V.A. es la vestimenta. Pedimos a las familias que lxs niñxs asistan con ropa cómoda y que pueda mancharse.

Pensábamos en la palabra Permisos, y si bien resulta extraña, de algún modo representa la idea de permitir a lxs niñxs escuchar su cuerpo y dar lugar a sus pedidos. Por ejemplo, hay permiso para ir al baño en cualquier momento del taller.

Permisos para habitar los espacios del modo que cada unx necesita, no hay una única manera de estar.

Por supuesto que también hay momentos difíciles, y frente a alguna situación de desborde ofrecemos a lxs niñxs salir del taller. Son momentos de conversar en otro espacio, escuchar, o simplemente compartir su silencio.

El patio del I.V.A. cuenta con un espacio privilegiado, ya que tiene arenero, calesita, y juegos de plaza. La invitación a jugar brindada por el espacio es muy tentadora. No obstante también ofrecemos distintas propuestas, como jugar al fútbol, leer libros de la biblioteca, saltar a la soga o participar de juegos de mesa.

Es muy frecuente que lxs niños convoquen a lxs adultxs que compartimos el tiempo del recreo. Hay cuerpos adultos disponibles a las diferentes propuestas lúdicas. Esto posibilita un acercamiento que profundiza en el conocimiento del otrx para construir vínculos de confianza.

Por ejemplo, durante casi todo el primer año Matías permaneció en los recreos cerca de los percheros del patio donde dejaba su mochila. A pesar de las múltiples invitaciones de sus compañeros, maestrxs y psicopedagoga él no salía de allí. Recién a fin de año pedía la mano de la docente o la psicopedagoga para que lo acompañaran a la calesita, y mediante gestos les pedía que se quedaran cerca de él. Al año siguiente, luego de un tiempo, comenzamos a pedirle que vaya solo a la calesita diciéndole que lo íbamos a estar mirando. Al principio se negó a esta intervención y luego de un tiempo, empezó a acercarse solo, comenzó a subirse a la calesita, levantando la mano para que lxs demás la detengan y él pueda subirse.

Este año ya comenzó a desplazarse por el patio y empezó a utilizar otros juegos de manera autónoma.

Unas palabras finales...

Creemos en el I.V.A. como una institución que favorece la inclusión.

Creemos que el Arte ofrece posibilidades para todes.

Creemos en el grupo como posibilitador de vínculos y aprendizajes

INGLÉS INCLUSIVO, ¿ES POSIBLE?

Gabriela Soledad Vidal

Hace 20 años soy docente y me he encontrado en este camino con la pasión por la educación inclusiva. En este marco, aún en contextos donde alumnos con discapacidad “habitaban” las escuelas, el área de inglés permanecía fuera de esa mirada inclusiva. Pocos estaban en las escuelas, y quiénes lo hacían, eran excluidos de las clases de idioma extranjero. ¿Cuál era el motivo? ¿Quién tomaba esa decisión pedagógica? ¿En qué marco teórico estaba basada dicha decisión?

Mi trabajo intenta trazar un recorrido por mi propia transformación y poder compartir estrategias implementadas para generar accesibilidad cognitiva en la clase de idioma extranjero.

Palabras Clave: Inglés inclusivo - Accesibilidad cognitiva - Inclusión educativa

Hagamos posible la inclusión plena

Desde muy chica tuve dos vocaciones bien marcadas: sabía que iba a querer ser docente y también sabía que iba a querer ser mamá.

Al terminar el secundario comencé a estudiar y pronto me recibí de maestra de grado, y pocos años después, también me recibí de profesora de inglés.

Luego, en el 2013, me convertí en mamá por primera vez, y mi hijo Luciano nació con Síndrome de Down. Fue en ese momento que mis dos primeras vocaciones, se unieron en una tercera vocación por la educación inclusiva.

Me interesé mucho y empecé a investigar, observar y estudiar la temática. Y si bien aún hay mucho por hacer en general, me di cuenta de que particularmente en el área de inglés, los alumnos con discapacidad quedaban más y más excluidos.

Familias y terapeutas incluso muchas veces se oponían a que estos alumnos asistieran a las clases de inglés, con la “falsa” premisa de que “si le cuesta castellano, imagínate inglés!”. Pero ni siquiera se les daba la oportunidad.

Recuerdo perfectamente a cada uno de mis alumnos. Todos dejaron huellas y de todos fui aprendiendo poco a poco. De hecho, en mi propia práctica, cuando miro hacia atrás, me encuentro con muchos momentos en los que permití y fui “cómplice” de esas exclusiones. No me hacían ruido al principio quizás. Nadie sabía muy bien cómo se trabajaba con alumnos con discapacidad dentro de las escuelas.

Muchas veces, acompañantes de los alumnos, tomaban las decisiones pedagógicas que nos correspondía a nosotros como docentes de ese alumno. Pero ¿quién nos había explicado hace 10 años cuál era el rol del APND? Hasta hoy sigo viendo docentes que no saben muy bien quién tiene que “hacerse cargo”.

Recuerdo a Agostina. Una APND muy comprometida y trabajadora. De hecho, la hermosa tarea de alfabetizar a nuestro querido L (lo llamaremos Leandro), ha sido realizada por ella con paciencia y constancia. Daba placer verla trabajar.

Pero tanto era así, que en las horas de inglés, Leandro no estaba. Ella lo llevaba a un aula vacía a continuar trabajando con lengua o matemática.

Luego de 2 años, Agostina no pudo continuar el acompañamiento. Fue entonces que no permití más que Leandro se fuera de mis clases. Incluso sumando el desafío de una materia “discontinuada” en su trayectoria en varios momentos, Leandro comenzó a participar de las clases y a acreditar la materia igual que el resto de sus compañeros. Si había alguna necesidad puntual, era consensuada o decidida por mí. Logré por fin tomar las riendas y ocupar el lugar que nos corresponde, pero que además era el derecho de ese alumno y de todos los demás. Y, por supuesto, mi obligación.

Me resulta importante detenerme en este detalle, ya que me encuentro con relatos y comentarios de docentes que no dan cuenta de su rol, y desligan la responsabilidad en la MAI, o la acompañante, o la familia... Para muchos, ese alumno “es de otro”, por lo tanto, que sea otro el que tome las decisiones pedagógicas pertinentes. Esto es algo que debemos cambiar.

A partir de allí, ningún alumno, por ningún motivo, queda afuera de mis clases.

Ahora bien, estamos TODOS dentro del aula. ¿Y ahora?

Ya sé lo que están pensando y creanme que me pasan las mismas cosas que a ustedes: aulas superpobladas, horas de acá para allá, muchas tareas y poco tiempo, la casa, la familia. Tenemos más de un trabajo para poder sostener la economía. ¿En qué momento puedo preparar lo que hace falta y requiere pensar en todos mis alumnos sin dejar a ninguno afuera?

Bien, lo primero y más importante es que debemos saber que somos profesionales de la educación y que la frase “no me preparé para esto” no aplica. No hay que ser profesor de Ed. Especial para aprender a atender a la diversidad. Salvo que tengamos cursos de 1 solo alumno, siempre hemos tenido que atender a la diversidad. Quiero compartir algo de lo que yo investigué y aprendí. También ideas sencillas que se puedan usar en lo cotidiano, muchas que no llevan ni mucho tiempo ni mucho dinero. Pero sé que cualquiera de estas ideas podría haber sido de cualquier docente. Tenemos que mirar a nuestros alumnos, libres de toda etiqueta, observar de qué forma aprenden mejor, y darles los recursos que sean coherentes con ese modo de aprender.

Yo utilizo en todas mis aulas algo que llamo “caja de herramientas” y comparto aquí algunos elementos que puede haber en cada una de ellas, que puede variar según el grado o las especificidades de los alumnos de ese curso, y para qué uso cada una o en qué benefician el modo de aprender de nuestros alumnos:

1. Pizarra mágica: consiste en una hoja plastificada y un marcador de pizarra. Sirve para acercar el pizarrón a quiénes les pueda resultar difícil copiar desde lejos, o necesiten otra tipografía (mayúscula imprenta, por ejemplo). También

sirve para jugar, o hacer dictados. Versátil y atractiva. En algunos cursos pido que cada alumno tenga la suya.

2. Equipos de letras: letras recortadas en papel, cartón, sticker. La letra que necesitamos (mayúscula/minúscula/cursiva).
3. Cuadernos y hojas con espacios más amplios o sin renglones. Lápices blandos o marcadores. Agarres de lápiz. Estos materiales favorecen cuando la motricidad fina aún está en proceso de mejora, o hay dificultades motoras puntuales.
4. Revistas para recortar, flashcards, libros viejos, diccionarios. A veces necesitamos tener estos recursos cerca, para trabajar vocabulario, para favorecer a alumnos que no pueden dibujar y pueden armar pictures dictionaries propios.
5. Block de hojas. Las uso para innumerables cosas en el aula a diario. A veces, en el momento, puedo generar con eso un material de apoyo (por ejemplo, escribir palabras de “ayuda” para completar la actividad, escribir y recortar palabras para que las peguen en vez de escribirlas, dibujar para relajar, o para practicar, por ejemplo, la carátula de cada mes o una efeméride importante).
6. Historias sociales o pictogramas. Algunos de nuestros alumnos pueden requerir refuerzos a la hora de recordar las rutinas o simplemente poderlas seguir visualmente les pueden generar una sensación de seguridad que beneficie la regulación de sus emociones.
7. Refuerzos positivos. Sistemas de premios, como stickers, estrellas, en grillas o en cada niño. Los utilizamos para que los alumnos encuentren motivación en repetir aquellas conductas o trabajos más beneficiosos o deseables.
8. Elementos de regulación sensorial. Squeegees, pop its, pelotitas, bandas en las sillas. Botellas de la calma (en su versión agua o palito).
9. Juegos didácticos.

Nos enmarcamos en la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad y defendemos de esta forma el derecho a la educación, haciendo hincapié en que sea inclusiva de calidad, en igualdad de condiciones con las demás.

Sin embargo, los invito a renovar sus prácticas y ampliar sus miradas, no sólo por este marco legal que así lo regula. Sino porque somos apasionados de lo que hacemos, creemos profundamente en la transformación del mundo a través de la educación y sobre todo porque los QUEREMOS y CREEMOS en cada uno de nuestros alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. (2006). Tratado de las Naciones Unidas. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>

Resolución 3816/2022 GCABA-MEDGC.

Resolución 311/16 CFE.

Casal V. (2016), "Trabajo con otros, hacerlos sensibles. Armar la trama en tiempos de discursos de inclusión. Debates en torno a la Educación Inclusiva", Revista Académica Discapacidad y Derechos - Número 2 - Noviembre 2016.

[Down21]. (2017, January 10). *Síndrome de Down Inclusion Claves para el éxito Emilio Ruiz* [Video]. [YouTube](https://www.youtube.com/watch?v=MMKR9o_rmqo). https://www.youtube.com/watch?v=MMKR9o_rmqo

Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Grupo Editorial CINCA.

Aldahri, S. (2016, July 1). Second Language Acquisition for Children with Down Syndrome. *ResearchGate*. https://www.researchgate.net/publication/320407990_Second_Language_Acquisition_for_Children_with_Down_Syndrome

Mahmood, H. and Coles, A. (2021) Supporting Students with Down Syndrome In The Classroom, Canada's Down Syndrome Magazine, Issue 8. <https://www.dsr.org/resources/blog/supporting-students-with-down-syndrome-in-the-classroom/>

Coutelo, A. (2014). Richmond Share Blog. <https://www.richmondshare.com.br/teaching-english-to-students-with-downs-syndrome/>

Polo, L. (2017). Master's Dissertation, Master Degree in English Linguistics, "Teaching English as a Foreign Language to Students with Down Syndrome: A case study"

Gabriela V. (2023), "Niño/as con Síndrome de Down y el aprendizaje de una Lengua Extranjera", Revista Punto Educativo, Junio.

Ley Nacional de Educación (26.206), 2006.

CONDICIONES INSTITUCIONALES QUE PROPICIAN LA INCLUSIÓN

Lic. Gabriela Malcervelli [1]

El siguiente texto responde al comentario de la Mesa 4 -turno tarde- en la cual se presentaron tres trabajos libres vinculados a la temática de inclusión en instituciones escolares de nivel primario, modalidad especial y educación no formal. En ellos se destacan las acciones docentes puestas en juego para priorizar la centralidad de la enseñanza como principio pedagógico nodal tendientes a garantizar una educación inclusiva al interior de los colectivos escolares.

Palabras Clave: Enseñanza - Aprendizaje - Saberes Escolares - Condiciones Institucionales - Inclusión

Comentario

La riqueza de los trabajos presentados en esta mesa se centra en poner el acento en las prácticas docentes que propician la inclusión y en las preguntas sobre qué enseñar y cómo enseñar en las escuelas...qué condiciones favorecen y enriquecen esas prácticas y cuáles son los efectos que suscitan en los y las estudiantes.

Desde aulas tan diversas como una clase de inglés en una escuela de nivel, el espacio curricular de matemática en un aula de una escuela de modalidad especial o en un espacio escolar no formal como puede ser el IVA, nos hemos enriquecido escuchando experiencias que crean condiciones institucionales que propician el lazo a los contenidos escolares.

Estas “invenciones” comprenden algunos elementos comunes:

- la apuesta por la experiencia grupal, el fortalecimiento de los colectivos escolares desde donde maniobrar, desarmando ciertas lógicas intervencionistas y el trabajo uno a uno dirigido “alumno/a incluido/a”; la riqueza que ofrecen los agrupamientos flexibles, la rotación de espacios y lugares de la escuela que habilita el intercambio colaborativo, tanto de alumnos y alumnas como de docentes.
- alojar y dar lugar a los cuerpos en las escenas escolares, permitiendo abrir espacios y tiempos no convencionales tanto en los recorridos por las aulas como por los diferentes espacios curriculares que se anudan a través de un proyecto en común.

[1] Lic. en psicopedagogía. Profesora del nivel primario. Egresada de la Diplomatura en Inclusión escolar con orientación TES de UNTREF. Cursando actualmente la Especialización en Orientación Vocacional y Educativa, también de UNTREF. Desde el año 2019, docente de la diplomatura a cargo del seminario Lógicas colectivas junto a Fabiana Demarco. Desde el 2017 miembro del equipo directivo del Colegio Nuevo Día, EE de la pcia de Bs As, a cargo de las propuestas pedagógicas de inclusión que se desarrollan en el nivel primario.

- revalorizar los saberes docentes y hacerlos fluir en el intercambio genuino de experiencias, con aciertos y dificultades a superar.
- la posibilidad de animarse a “desarmar las escenas escolares más tradicionales” permitiendo así que surja una experiencia genuina de aprendizaje y esta impacte en otras áreas del aprendizaje escolar.
- el deseo como motor central en todo este entramado.

En síntesis y tomando palabras de Patricia Sadosky- a quienes Margarita Bruno y Mariana Gizirian citan en su escrito -curiosamente profesora de Matemática egresada de este instituto donde nos encontramos ahora:”pensar un medio o un ámbito sostenido con una intencionalidad didáctica”

Creo que esta frase encierra el desafío que tenemos por delante tanto las escuelas de nivel como las de diferentes modalidades, entre ellas y especialmente, las de modalidad especial y que en palabras de Daniel Korinfeld (2017) nos propone pensar el campo de intervención en las instituciones escolares como “un campo teórico-práctico siempre en construcción” que nos alienta a revisar nuestras formaciones disciplinares y nuestro quehacer profesional para situarnos en un territorio que permita “la búsqueda activa y creativa de alternativas en conversación con otros saberes y prácticas”

BIBLIOGRAFÍA

- Gobierno de la Pcia de Buenos Aires: Documento “Procedimiento de intervención ante situaciones presentadas en instituciones educativas de ambas gestiones” (2024) Bs As, La Plata.
- Korinfeld, D. (2017) De Pandora, baqueanos e instituciones. Tres notas sobre los Ateneos de Pensamiento Clínico. En Frigerio, G; Korinfeld, D & Rodríguez, C. (coords.) (2017) “Trabajar en instituciones; los oficios del lazo” CABA, Noveduc.

CUANDO LOS CONTENIDOS HACEN RESONAR OTRA COSA QUE EL SENTIDO HABITUAL A PARTIR DE LAS RESONANCIAS DE LA LENGUA

Ana Yahdjian - yahdjian.ana@gmail.com^[1]

A partir de la práctica docente en la formación de profesionales de la educación se trabajarán algunas escenas para dilucidar puntos de cruce entre el lugar del sujeto, del contenido y del agente educativo. La indagación se detiene en conceptualizar el enlace particular en el que en cada sujeto resuenan los contenidos, como así también, la modalidad que pone en juego el agente interpretante, entre el contenido que se imparte y cómo ello resuena en el cuerpo hablante

¿Qué nos aporta estudiar el lugar del contenido si desplegamos el concepto de vínculo educativo a partir de las concepciones que en la obra lacaniana encontramos sobre la interpretación resonante, el concepto de sujeto como cuerpo hablante y del contenido como función de la llave que activa lo que resuena como “un eco en el cuerpo del hecho de que hay un decir”? ¿Qué implicancias tiene la resonancia de “lalengua” en los aprendizajes?

Hay un deseo de inclusión que acompaña este recorrido, para dilucidar de qué modo construir espacios educativos atendiendo a la producción de enunciación en niños y jóvenes, orientados hacia el hacer hablar otra lengua que la propia en el campo social.

Palabras clave: Contenidos - Lalengua - Enunciación - Inclusión - Resonancia

Hacer con, el instante de ver

En esta ocasión será oportunidad de darle un lugar central al lugar del contenido, teniendo en cuenta el vínculo educativo y el consentimiento de los sujetos a partir de la oferta educativa y el desborde de los agentes educativos y sus sujetos de la educación. La pregunta que orienta es ¿qué relación particular hallamos entre el contenido como bien cultural, en su dimensión social y en su dimensión subjetiva?

El lugar de los contenidos como objeto de conocimiento, entre el para todos y el uno por uno en las situaciones inhabituales, toma de las prácticas algunos malestares en diferentes escenas y roles institucionales para dar lugar a las enseñanzas y los diferentes lenguajes que se dan cita en los niveles educativos.

Me detengo en algunas de las escenas que a modo de viñetas ayudan a pensar los escollos y los modos de incluir la dimensión subjetiva del contenido.

En una situación escolar que transmite una practicante del profesorado del nivel inicial donde dicto un Ateneo sobre los sujetos de la educación inicial, conozco Santi. Es a través de una estudiante del espacio que dicto en un profesorado del nivel inicial de

[1] FLACSO PyPSE - Escuelas Normales Superiores de la Ciudad de Buenos Aires, nivel terciario de la Formación Docente - EOL

la ciudad de Buenos Aires. Santi es un niño de 5 años que concurre al nivel inicial por la mañana. La maestra le comenta a la practicante que Santi no presta atención a nada, que sale del aula, recorre el jardín de infantes dirigiéndose especialmente a un salón de arte donde hay murales y muchos dibujos de arte producido por las infancias de esa institución. Cuando se lo invita a entrar al aula se niega, rebolea mochilas, negándose a participar de las actividades propuestas por la docente para el grupo. Cuando la docente cuenta un cuento, Santi pide ver las imágenes, pero la docente dice que ya son grandes y que tienen que escuchar e imaginarse lo que dice el cuento, esto lo enoja y se sienta por detrás de la docente o en el fondo. La docente dice: “No puede hacer lo que quiere, así no se puede trabajar”. La practicante narra la situación en la clase del ateneo y trabajamos algunas estrategias para sus prácticas.

En otra escena donde mi rol es de analista de un niño de 7 años que está en primer grado. Realizó permanencia en sala de 5, entrevisté a la mamá que dice que Milo no se interesa por nada, casi no la escucha y solo le interesa jugar a esconderse o ver dibujos animados. La madre dice: “Es horrible y feo, ya no sé qué hacer”. La madre pide un informe escolar solicitado por la maestra de Milo para saber si es un chico para un primer grado común. En una entrevista con la docente manifiesta su pedido, “Milo no puede hacer lo que quiere, tiene que poder copiar y hacer la tarea como todos los chicos y no pensar en jugar y esconderse todo el tiempo”, dice: “Es muy feo lo que hace, yo le digo eso”

Hacer con, un tiempo para comprender

Entendemos que forma parte de las enseñanzas seleccionar contenidos prioritarios en lugar de otros. Pero en ocasiones vemos cómo se priorizan tareas mecanizadas y condicionadas, basadas en una instrucción programada que no incluye el contenido de la enseñanza y el aprehender de cada sujeto. Respecto a la interpretación que el agente puede poner al alcance en su práctica, encontramos un punto de cruce entre cómo concebimos el contenido y cómo concebimos al sujeto. Por ello ¿Qué nos aporta estudiarlo a partir de alguna de las concepciones que en la obra lacaniana encontramos sobre la interpretación resonante, el concepto de sujeto como cuerpo hablante o del contenido como función de la llave, que activa lo que resuena como “*un eco en el cuerpo del hecho de que hay un decir*”?

Desde la enseñanza podemos pensar que el lugar del agente es un interpretante (Lacan, 1962: 25) juega el juego sin adición de un saber acabado sobre el sujeto, sin una adición construida con anterioridad. Con esta referencia podemos pensar en esas escenas donde “el no pueden hacer lo que quieren” obtura la posibilidad de *hacer* con las enseñanzas y los aprendizajes. El orden de hierro que se impone deja a Milo y Santi en una imposibilidad para que jueguen con sus laleos personales, uno con el arte y el otro con las escondidas para transformar eso que aparece en un foto-grafía, en una trama de sentido con movimientos, para darle otra grafía a la foto, otra escritura.

Con la practicante de Santi trabajamos el lugar del contenido como bien cultural, como lo que le va a posibilitar entrar en un lenguaje posible sin perder lo propio, sin un

sentido fijado con anterioridad. Tomamos el ver murales y el dibujar a cualquier hora como punto de partida, como lo más propio de este niño en esta escena en el espacio escolar. Fuimos a buscar el diseño curricular del nivel inicial y encontramos que orienta a experiencias educativas desde las artes visuales, éstas proporcionan a las infancias aspectos propios del hacer relacionados con lo expresivo, lo creativo, la apreciación de obras que ayudan a crear gusto estético y formas de transformación de la realidad a través de representaciones, además de comunicar ideas, conocer elementos, herramientas y hechos culturales variados. La practicante llevó un museo itinerante, con la ayuda de la profesora de artes visuales del profesorado y fuimos elaborando una propuesta donde Santi pueda asistir a un museo creado in situ y ser el artista junto a sus pares. El grupo con Santi miró variadas obras del artista Joan Miró, que ya habían trabajado de otras formas, copiando o tomando los colores que éste utilizaba en su arte. El efecto fue de sorpresa para la practicante, Santi participó de modo entusiasta, preguntó por las obras, pintó a su manera y sus producciones, como las de sus compañeros, formaron parte del museo de la sala que creó la practicante.

En el caso de Milo, escuché a la docente luego de varias entrevistas con él. Con Santi comenzamos jugando a las escondidas dentro del consultorio, llevé distintos elementos, telas, pequeños paneles de cartón y también utilizábamos los muebles del consultorio. Un día le dije que se había escondido un muñeco y lo buscamos. Otro día le dije que conocía un juego que podíamos hacer con diferentes pequeños muñecos. Construimos una escena donde, como un cuento que a él le gustaba del consultorio, había una princesa que se perdía y los hermanos la buscaban. Al inicio no quería que la encontraran y luego, poco a poco le íbamos creando diálogos y diferentes funciones a los personajes. Un día dijo que conocía el cuento de la Bella durmiente y lo escenificó. Dijo que él no era bello, que por eso se escondía.

Con la docente fuimos trabajando esta frase, al inicio fue muy difícil, ya que se escondía en el aula, pero poco a poco la docente encontró su forma, daba lugar a juegos que partían de la literatura y luego le proponía armar la escena con muñecos y algunos la escribían hasta que Milo también pudo hacerse de algunas palabras escritas para diferenciar las historias y representarlas, dijo: Con B las más bellas, con F las más feas.

Saber hacer con *lalangue*

Tomando "*la función de la llave*" (1962: 30) la que abre, la llave como función del significante, como connatural a toda enseñanza que da cauce a la constitución de un sujeto en el campo social, vemos que se realiza un anudamiento del deseo cuando opera también el deseo de un deseante, un Otro encarnado en un agente educativo que podemos nombrar como deseo de un deseante.

Será valioso pensar en el agente de un discurso que pueda partir de otro estilo de significativo amo, con un acto que no se preocupe tanto por "*la buena forma de la satisfacción*" (Lacan, 1970: 190), que inaugure un estilo despallabrado como el que inventó Samuel Beckett, que rompa el lenguaje común, deshaga, balbucee (Cerrato, 2007: 90)

ofreciendo otra interpenetración que la habitual, dejando lugar a lo que acude al decir de quien habita el lenguaje, más allá de la lingüística. La *habitación* del lenguaje también incluye subordinar el signo al significante y ello opera al modo de que un sujeto enuncie su particularidad (Lacan, 1973: 123).

Los agentes escolares como también los analistas abren la posibilidad para que surja *lalengua* del sujeto, sus laleos, sus deseos, sus afectos, su jaculatoria, sus expresiones y juegos, esto inaugura otro modo trabajar con los contenidos de la educación.

Trabajar con “*contenidos no quiere decir nada mientras no se pueda decir de qué se trata*”. “*Quizás sean los más sensibles quienes menos comprendan*” (Lacan, 1971: 60) La incompreensión como clave podemos ubicarla en el campo de “lalangue” el campo de “lalengua” que es lo que nos permite excluir aquellas interpretaciones de disciplinas fundadas en la asociación condicionada o en determinaciones unívocas que, como marcos interpretativos anulan lo propio de cada hablante. Tanto Santi como Milo, nos proporcionan un uno para comenzar, Santi con las obras de arte, observar obras, dibujos de los cuentos y algo que resuene de ese arte, no copiar, sino hacerse un eco en el decir de artista. Para Milo, la escondida de su imagen para el otro, una imagen que se sustraía con una significación personal “feo”, le permitió, junto a su docente y analista, jugar a otra cosa que el escondido. “*Lalengua no anida en el Otro del lenguaje*” (Miller, 1974:76), el lenguaje es segundo respecto a lalengua, el lenguaje es el resultado de un trabajo sobre lalengua para hacer hablar a los seres hablantes otra lengua que la que les es propia. “*Lalengua es la integral de los equívocos posibles*” (Lacan, 1976:115) Estos equívocos pueden *colarse* en un tiempo de producción de un decir a partir de lo más singular de cada sujeto. Esto posibilita un hablar propio que se enlaza en los lenguajes que aprende cada quien, que se enlaza *en* los contenidos como anzuelos con su lengua.

El saber hacer con la lalengua, puede realizarse con la función de la llave como el modo con el que opera la función del significante en tanto tal. Esta sería una vía regia de articulación con el saber hacer *con* lalengua. Lo que resuena es un decir que surge de un cuerpo sensible a ello, es tener en cuenta que en el decir resuenan también los objetos, como decía Francis Ponge (1928), el poeta de las cosas, el poeta de lalengua. En esta poesía, que es retomada por Lacan respecto a la resonancia (*resón*) puede darse con una interpretación que haga resonar otra cosa que el sentido. Así, los poetas son los embajadores del mundo y con la sonoridad precipitan una transformación de la razón. ¿Santi y Milo son poetas? ¿Se hacen eco de su propio decir que no habilitamos en las instituciones escolares?

Estamos en posición de habitar el lenguaje, habitar el lenguaje es lo que resulta *sujeto* de esa maniobra, es decir producir un sujeto de la enunciación. Ello tiene un maridaje particular con el que será preciso que en el significante algo haga resonar en un cuerpo escondido o rebelde como “*el eco en el cuerpo del hecho que hay un decir*” (Lacan, 1975:18) Será preciso que cada significante resuene lalengua de cada uno cuando *a-prehende*.

BIBLIOGRAFÍA

- Lacan, J: (2010 [1962]) *El Seminario 10. La angustia*. Bs. As. Paidós
- Lacan, J: (1992 [1970]) *El Seminario 17. El reverso del psicoanálisis* Bs As. Paidós
- Cerrato, L: (2007) *Beckett: El primer siglo*. Bs. As. Colihue
- Lacan, J: (2012 [1972]) *Hablo a las paredes*. Bs. As. Paidós
- Miller, J.: (1991 [1974]) "Teoría de la lengua" en *Matemas II*. Bs As. Manantial
- Lacan, J: (2006 [1975-6]) *El Seminario 23. El Sinthome*. Bs. As. Paidós
- Ponge, F: (2017 [1928]) *De parte de las cosas*. Ed El cuenco de plata. Prov. Bs. As

LA INCLUSIÓN ESCOLAR... ¿EXISTE?

Lic. Vanesa Elizondo [1]

El texto intentará recorrer preguntas sobre “la inclusión para todos”, como un único espacio y formato; así como los efectos que se producen con el forzamiento y el alivio que adviene cuando una inclusión se transita de manera responsable con el sujeto, y no a costa de sí mismo.

Palabras Clave: Inclusión - Efecto - Dispositivo - Sufrimiento - Psicoanálisis

Cuando se asume la práctica como psicóloga en el área educativa con psiquismos que constantemente se acercan al ámbito de la salud mental como profesional, una sabe que tendrá que enfrentarse con diversas estructuras en niños y adolescentes (como la psicosis con o sin discapacidad intelectual) y acompañar procesos donde suelen aparecer descompensaciones que van a requerir de movimientos para generar un efecto por lo menos, pensado.

En una escuela en 5 minutos se puede inscribir a un niño o niña pero...¿Cuándo comienza su inclusión?

Para que se produzca algún efecto inclusivo es necesario que el estudiante participe del dispositivo que le permita acceder al aprendizaje desde sus mejores posibilidades. Inclusión, en escuela de nivel; sede, en la modalidad de educación especial; trayectoria curricular compartida, centro educativo terapéutico, domicilio u otro dispositivo de salud. El principio básico sugiere garantizar que los estudiantes (no todos, ni siempre) y teniendo en cuenta sus habilidades, antecedentes o condiciones psíquicas, puedan participar y beneficiarse del entorno educativo. En este contexto, el psicoanálisis puede ofrecer una perspectiva valiosa para comprender los efectos subjetivos y armar un detenimiento que nos haga preguntas: ¿Cuál es el efecto? ¿Se benefician con la inclusión? El sufrimiento psíquico ¿hace de borde?

A pesar de los más de 60 años de historia institucional, hemos entendido las repercusiones de estos intentos, a veces fallidos, algunos interesantes y otros tantos forzados. Pensamos que “LA inclusión escolar no existe” y desde hace años que caímos en la cuenta que, lo más saludable es pensar en lo posible para cada estudiante y sus docentes.

Los cambios en las normativas de educación nos dejan con pocas herramientas para la subjetividad porque, desconoce personas, escuelas, familias, equipos técnicos y directivos. Garantiza que la inclusión es posible para todos, sin medir los efectos devastadores que pueden advenir en un niño o adolescente, y el costo subjetivo de “soportar” las exigencias externas de los adultos o de la propia ley de educación. Muchas veces hemos observado el forzamiento por parte de las familias, las instituciones escolares

[1] Psicóloga- Psicoanalista. Psicóloga Orientadora de inclusión.

y la propia ley que no distingue, que no discrimina. La imposición rechaza la inclusión como efecto.

Los efectos subjetivos los pensaremos como las experiencias y afectos que los estudiantes viven en el entorno escolar. “La” inclusión puede generar una variedad de cuestiones: desde la sensación de pertenencia hasta la exclusión imposible de tolerar con su consecuente sufrimiento. La inclusión en un entorno escolar puede ser diferente para cada estudiante, dependiendo de sus necesidades particulares, su historia personal y su estructuración psíquica.

El sufrimiento psíquico puede manifestarse en forma de ansiedad, semblante depresivo, angustia, o “problemas de comportamiento disruptivo.” El sufrimiento psicológico no es una experiencia lejana a los niños, que muchas veces habitan en la más absoluta soledad a expensas de ellos mismos.

En la institución hay un adolescente con diagnóstico de autismo que en cuanto ingresa a la escuela grita: “Mi casa...yo mi casa” se agarra de la reja de salida y repite esta holofrase sin parar. Después de un tiempo comienza a generarse vómito y luego se ahorca con las manos dejándose marcas. Este caso está atravesado por la mayor de todas las crueldades que se podrían pensar. El joven comienza el proceso de inclusión desde el nivel inicial con la escuela especial. Luego ingresa en modalidad a primaria en escuela especial y pensando en el mejor dispositivo para el niño, se realiza la derivación a un CET. Años más tarde, el Cet lo deja de atender porque su matrícula termina a los 15 años y vuelve a escuela especial, y digámoslo con todas las letras, ningún colegio especial quería darle lugar porque “no era lo más favorable para su condición”. Grita en la puerta todos los días hasta ahorcarse como si nadie lo oyera. Solo, encerrado afuera objetivamente hasta que cumpla los 18 años o que su familia deje de insistir que él tiene que estar escolarizado. Su madre nos ha mencionado que, si sufre o no, su lugar es la escuela.

Freud decía que hay tres fuentes del sufrimiento: el propio cuerpo, la relación con el otro y el mundo exterior. Este joven día tras día, recibe un sufrimiento desbordante de las tres fuentes, que aparece en un grito donde “el autismo circundante” aísla sus palabras en nombre de la “ley”. Entonces, ¿cuál es el efecto? ¿Cuál es el costo de este intento de inclusión en una escolaridad en especial? ¿El costo es el sufrimiento y la ruptura subjetiva lograda en los años del tratamiento en el CET?

Rememoraba, por otro lado, un caso de en ese entonces Integración, donde llega un niño de 6 años a la institución para sede con el mundo en la mano (globo terráqueo). Al entrar en el colegio parecía enajenarse, correr y golpear a todos a su alrededor. No podía detenerse, ni mirar, tampoco diferenciar a quien golpeaba. En ese entonces se tomó la decisión de darle un abordaje individual, ya que era riesgoso para él y para terceros. El niño comenzó a tener un lugar pequeño para sí en una parte del mundo y a solas con su docente. Algunos meses después su angustia comienza a descender. Se decide en ese momento pasarlo a un grupo con la misma docente. El niño refería en ese entonces que los compañeros lo miraban, en especial en el recreo, y eso lo angustiaba. Se realiza con él un escudo protector a la manera medieval, que le permitía esconderse cuando las miradas lo invadían. Tiempo después, podía salir al recreo sin su escudo.

Después, comienza a relatar la certeza de que San La Muerte lo perseguía y ya no podía salir de su casa sin pensar en eso. Institucionalmente y familiarmente se decide informarle que San La Muerte había fallecido, su madre se lo comentó con mucha seriedad y luego pudo retomar las clases. Al año siguiente el niño hizo primer grado con integración. Un año más tarde, el estudiante continuó sin apoyo a la inclusión hasta terminar el secundario.

En el festejo por los 75 años de la educación especial un ex estudiante de inclusión refiere:

“La verdad es que estando acá, en la escuela especial, por momentos estaba un poco confundido. En la época en la que yo estuve, estaba descontrolado, y así y todo mi proceso acá, fue una gran ayuda como para tener la vida que tengo ahora. Poder expresarme como me estoy expresando ahora, hablar de todos los momentos malos que yo tuve y todas esas recaídas. Al estar acá me animaban, me consolaban y estaban a mi lado, me enseñaban cosas, jugábamos, nos reíamos y nos divertíamos, esos recuerdos los tengo acá” (señala su cabeza)

Interrumpe un ex compañero de inclusión. “Se podría decir que la inclusión nos ayudó a futuro a todos, ustedes nos ayudaron bastante en nuestra vida”

Estudiante de 21 años, hoy en la facultad de Hurlingham.

La inclusión escolar es un proceso que requiere una consideración cuidadosa de los efectos subjetivos y el sufrimiento psíquico que pueden experimentar los estudiantes. Distinguir la imposición de la inclusión de lo que es una real inclusión. La imposición redobla la patología y la manera de presentación. La inclusión en nivel para todos, rechaza cualquier alteridad, es para cualquiera, pero no es para todos. Utilizar un enfoque psicoanalítico puede ayudar a diseñar estrategias y dispositivos que apoyen a cada estudiante de manera singular, evitando el forzamiento psíquico y promoviendo un entorno educativo inclusivo.

BIBLIOGRAFÍA

Interrogar el autismo. Liliana Di Vita

¿De qué sufren los niños? Silvia Tendlarz

UNA APUESTA A LA INCLUSIÓN ESCOLAR EN EL MARCO DE LA MODALIDAD ESPECIAL

Mariel Andrea Poncet [1] y María Gabriela Faelis [2]

El presente escrito se desprende del Trabajo Final presentado en el Seminario Análisis y Sistematización de prácticas en inclusión escolar, de la Diplomatura Universitaria en Inclusión Escolar con orientación en Trastornos Emocionales Severos, año 2024.

Este trabajo tiene como finalidad compartir consideraciones acerca de quien cumple la función de Otro en los procesos de inclusión escolar y cómo a partir de esto se pueden articular intervenciones subjetivantes, las cuales pueden ser leídas como efectos de la inclusión: ¿habilitan u obstaculizan?

La experiencia que se comparte plantea la invención de un dispositivo de intervención en el ámbito educativo, siendo el abordaje del mismo partiendo del juego, apostando a un “entre” institución de nivel, escuela de modalidad y familia.

Una apuesta a acompañar a los niños y a las instituciones a construir un camino posible, preguntándonos por la singularidad de cada uno; apostando a la inclusión en la escena colectiva.

A partir de dicho dispositivo de intervención educativa, se presenta una viñeta; remarcando la importancia de generar condiciones propicias en el entorno escolar con el fin de producir subjetividad.

Se concluye que la inclusión escolar de niños con TES es un proceso complejo que requiere un enfoque interdisciplinario y colaborativo.

Palabras Clave: Constitución Subjetiva - Inclusión Escolar - Lazo social - Juego - Efectos de las intervenciones

Abordaje interdisciplinario con un niño de sala de 3 Nivel Inicial ¿Puerta de ingreso al lazo social?”

Introducción

El presente escrito tiene como finalidad compartir consideraciones acerca de quién es el Otro en los procesos de inclusión escolar y cómo a partir de ese reconocimiento se pueden articular intervenciones subjetivantes o no, las cuales pueden ser leídas como efectos de la inclusión: ¿habilitan u obstaculizan?

[1] Lic. en Fonoaudiología. Alumna de la Diplomatura Universitaria en Inclusión Escolar con Orientación en T.E.S –UNTREF– 2024. Miembro del Equipo Interdisciplinario de la Escuela Especial N° 2059, Ciudad de Capitán Bermúdez. Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fé .

[2] Psicóloga. Miembro del Equipo Interdisciplinario de la Escuela Especial N° 2059, Ciudad de Capitán Bermúdez. Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fé .

El Otro con mayúscula hace referencia a toda aquella persona que introduce en el lenguaje al recién llegado; donante de significantes que envolverán al niño para garantizar la constitución en él de un sujeto psíquico.

Los procesos de inclusión educativa están determinados por la relación entre el niño y el adulto; vínculo educativo que producirá efectos en el sujeto.

El objetivo de este escrito es describir los efectos de la inclusión ubicando quién es el Otro en los procesos de inclusión escolar en los alumnos con Trastornos Emocionales Severos[3], presentando un dispositivo de intervención en el ámbito educativo, un “entre” institución de nivel, escuela de modalidad y familia.

Marco Teórico

Había una vez...

Aún antes de que un niño nazca se inicia el complejo proceso de construcción de la subjetividad. El Sujeto es en relación al vínculo al Otro, está sujetado a las palabras que le “vienen” del Otro. Podríamos decir que el sujeto se va armando a partir del efecto de las palabras dichas o no por ese Otro.

Georgina Garbellini[4] dice se necesita de muchos momentos y muchas condiciones para que un ser viviente se vuelva sujeto, para que pueda regular sus sensaciones, emociones, impulsos; y no es sin palabras de un adulto que sepa qué hacer con él, necesita de bordes construidos por la cultura.

Sólo el encuentro del recién nacido con el Otro posibilitará despliegues simbólicos, cuando no se produce dicho encuentro el niño quedará a expensas de sus recursos.

El lugar de la escuela

¿Qué Otros posibles pueden ofertar miradas, gestos, palabras para que el niño pueda subjetivarse?

Podemos pensar en la escuela como una oportunidad para instalar al niño en el lazo social.

Para que el niño advenga sujeto tienen que darse condiciones del lado del Otro, del lado del adulto. En la escuela, será el docente en su quehacer, en el vínculo con ese niño que se producirán efectos subjetivantes. Se necesita de un deseo firme de los adultos,

[3] Es la denominación que seleccionó el sistema escolar de la Provincia de Buenos Aires como nueva categoría dentro de Educación. “Una primera aproximación permite decir que en el Trastorno Emocional Severo (T.E.S) se manifiesta la imposibilidad del niño de sostenerse en una escena simbólica, en tanto la imagen, en tanto la palabra, no adquieren valor de representación. Por esta razón, situaciones habituales para otros niños, a ellos se les tornan amenazantes e irruptivas. En estos casos la intervención especializada es fundamental y específica. Pues debe operar en dirección a la estructuración del psiquismo que se encuentra aún en los momentos de su constitución.

[4] Lic. en Psicología. Docente de Nivel Inicial. Supervisora de integraciones escolares. Miembro de Entreenir. Docente de la Diplomatura Universitaria con Orientación en T.E.S, Seminario: Condiciones para el Sujeto.

de un deseo de hacer lugar. Un Otro disponible que dé la bienvenida, que genere las condiciones para que el niño pueda empezar a habitar un lugar; a construir algo posible que lo incluya en el lazo social, apostando a la inclusión escolar.

Efectos ¿en quién?

Podríamos ubicar efectos en dos dimensiones; una cuando las prácticas pedagógicas intervienen sobre el sujeto, y otras, cuando la intervención es hacia la escena escolar. Ante las primeras, se suele observar a los niños (con T.E.S) que se desorganizan corporalmente, que aumentan las situaciones de gritos, llantos o por el contrario, se retraen aún más a modo de protegerse de esa atmósfera tan hostil; dependiendo de las singularidades. En tanto, cuando las prácticas se dirigen a la escena escolar, el niño puede empezar a tolerar el espacio, el tiempo; no siempre, no todo...lo posible; se abren así posibilidades para hacer lugar al sujeto.

La experiencia que se comparte plantea la invención de un dispositivo de intervención en el ámbito educativo, siendo el abordaje del mismo partiendo del juego. Teniendo en cuenta que el “jugar” propiamente dicho es un trabajo que el niño realiza. En palabras de Sigmund Freud (1908) “la ocupación preferida y más intensa del niño es el juego. Todo niño que juega se crea un mundo propio, mejor dicho, inserta las cosas de su mundo en un nuevo orden que le agrada. Toma muy en serio su juego, emplea en él grandes montos de afecto” El juego, o las formas de jugar son diferentes en los distintos momentos de la constitución subjetiva de cada niña/o. La escena de juego de un niño nos muestra su posición subjetiva . El juego es una vía privilegiada que nos ofrece la dirección del trabajo en la práctica con niñas/os. En la misma nos encontramos con niñas/ os en los que el juego como tal no aparece. Se tratará allí de poder ubicar cuales son los obstáculos y en función de esto pensar las intervenciones.

Juan y el Otro

Conocimos a Juan, cuando tenía 2 años, momento en el cual realizamos una entrevista de devolución a la madre del niño en relación a su hijo mayor. Cuando la mamá ingresa, señala a Juan diciendo al modo de presentación “este también es autista”. En ese momento, le habían sugerido consulta con fonoaudiología ya que el niño no hablaba. Por cuestiones económicas nunca se instaló en un abordaje.

El tiempo pasó...

Hoy, nos encontramos nuevamente con Juan, de 3 años 6 meses.

En esta ocasión se intenta interactuar con el niño, acercándole juguetes, los cuales arroja; la mamá comenta que él juega así o los alinea. Juan no presenta intención comunicativa; llora. No mira, ni sonrío. Su rostro se muestra inexpresivo, sin gestos. No se evidencia juego en sus actividades.

Preguntamos si comenzaría el Jardín de Infantes. La mamá dijo que no porque no hablaba... luego de unos minutos y ante la insistencia de la importancia de empezar a

estar con otros niños, la mamá manifiesta “que hago yo si él no está”. La mamá toma la propuesta de inscribirlo en Sala de 3 en un Jardín con el cual tenemos PPI.

¿Cómo ofrecer a Juan un tiempo, un espacio, un lazo, sin que tal oferta sea experimentada como una intrusión?

Como Equipo –Psicóloga y Fonoaudióloga– pensamos en la invención de un dispositivo. Se ofrece un espacio de intervenciones oportunas en la Escuela Especial con orientación desde el psicoanálisis.

Al mes y medio cuando volvimos a ver a Juan, nos encontramos con otro niño. Juan respondió girando la cabeza cuando lo llamamos. Se mostró temeroso al convocarlo a pasar, miró a la mamá, se acercó a su mano y la tomó para ingresar al espacio físico.

Podemos ubicar aquí, los primeros efectos en el niño y en la madre.

Abrir la puerta para ir a jugar...

Parafraseando la canción infantil, se ubica en la dimensión temporal la importancia de los ofrecimientos. Hoy, luego de tres encuentros, se generaron otras condiciones en el campo del Otro. Juan se muestra diferente (efectos). Los efectos son en él; las posibles torsiones del niño se deben a qué un Otro lo esperó, recibió y ofertó; le abrió la puerta para ir a jugar.

En la Sala de 3, ese Otro es la seño y en el espacio de la Escuela Especial es el Equipo Interdisciplinario.

Se abrió la puerta para ir a jugar; la fonoaudióloga espera al niño, en estos primeros encuentros con Juan es ir descubriendo el detalle, lo singular y a partir de ahí convocarlo en una escena, no es fácil, por momento el sujeto se resiste; entonces, se lo bordea, se lo envuelve amorosamente y por algunos instantes algo de lo posible se instala, produce efecto: Juan se detiene, mira al Otro y se esbozan los primeros intercambios, las miradas, las palabras, los silencios se encargan de hacer un camino, dejan huellas para lo posible; para aquello que aún no conocemos pero que deseamos que acontezca.

La psicóloga propone hacer un lugar para los padres. Espacio destinado a pensar al niño ubicando miradas diferentes a medida de lo permitido.

Luego, los miembros del Equipo se encuentran para pensar juntos cómo ofrecernos para el niño, para la familia y en cada situación. Se instalan espacios de intercambio con las docentes –de nivel y de la modalidad–; hablar de un niño, produce transformaciones subjetivas en él. Se trata entonces de inventar prácticas posibles.

Se nos presentan diversos desafíos; sobre el niño: poder correr a Juan del lugar donde está ubicado en el discurso de los padres, develar que se presenta de tal o cual modo está en relación a los vínculos establecidos con los Otros se hace imprescindible para que advenga un sujeto.

Sobre las intervenciones; son apuestas a lo posible, no siempre, no todo.

Sobre los efectos; si partimos que los efectos son en el sujeto y que se dan según cómo esté afectado por la estructura del lazo se podrán esbozar posibles modos que abrirán otras posibilidades en cada sujeto.

Para finalizar ¿en los tiempos actuales, donde todo es apresurado, sin tiempos, ni espacio qué lugar ocupa el Otro, cada Otro, en la constitución subjetiva de un niño?.

J. Lacan escribe: “yo subrayo después de Freud, que en esos primeros juegos del niño que consisten en evocar, no digo llamar, la presencia en la ausencia, y en rechazar el objeto de la presencia. Se trata de un fenómeno de lenguaje. Lo importante es que ese pequeño animal humano pueda servirse de la función simbólica gracias a la cual, podemos hacer entrar aquí a los elefantes, por más estrecha que sea la puerta”.

BIBLIOGRAFÍA

- Canale, F. y Silberman, R. (2023) “El lazo social: un encuentro con lo posible”, Material de lectura de la Diplomatura Universitaria con Orientación en T.E.S, Materia: Condiciones para el Sujeto. Universidad Nacional Tres de Febrero.
- Coccoz, V. (2014) “La práctica lacaniana en instituciones I”, Material de lectura de la Diplomatura Universitaria con Orientación en T.E.S, Materia: Teoría de los Lazos Sociales. Universidad Nacional Tres de Febrero.
- Decreto Provincial N°2703/10 “Pautas de Organización y Articulación del Proyecto de Integración Interinstitucional de niños, adolescentes y jóvenes”. Ministerio de Educación. Santa Fe. Argentina
- Demarco, F. (2023) “La inclusión como efecto del colectivo”. Material de lectura de la Diplomatura en Inclusión escolar con Orientación en T.E.S, Materia Lógicas Colectivas, Universidad Nacional Tres de Febrero.
- Di Ciaccia, A. (2019) “La práctica entre varios” (I. Ruiz Acero, trad.) L´Atelier 1.
- Feldman, M. y Viñas, R. (2024) Clases del Seminario “Dispositivo de Inclusión”, Diplomatura en Inclusión escolar con Orientación en T.E.S, Materia Lógicas Colectivas, Universidad Nacional Tres de Febrero.
- Francois, J. (2023) “Estar disponible”, Material de lectura de la Diplomatura en Inclusión escolar con Orientación en T.E.S, Materia Lógicas Colectivas, Universidad Nacional Tres de Febrero.
- Freud, S. (1908) “El creador literario y el fantaseo”. Amorrortu editores.
- Garbellini, G. (2023) Clases de la Materia Condiciones para el Sujeto, Diplomatura en Inclusión escolar con Orientación en T.E.S, Unidad 1, Universidad Nacional Tres de Febrero.
- Kiel, L. (2010) “Hacer lugar al sujeto: una orientación posible”. Novedades Educativas 234.
- Lacan, J. (1953-1954) Seminario 1. “Los escritos técnicos de Freud” Ediciones Paidós.
- Roy, D. (2005) “Las necesidades del niño”. NODVS XV.
- Tizio, H. (2005) “Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del psicoanálisis”, Barcelona, España, Gedisa.

EL MOMENTO DE LA ESCRITURA. OTRO TIEMPO

Natalia Martínez Liss^[1]

Después de leer los tres trabajos, me tomo un tiempo para ver que decanta de aquello que leí. Se desprenden dos hilos que se entrecruzan. El tiempo y la escritura.

El trabajo de escritura es un modo de formalizar lo que fuimos haciendo en nuestra práctica. La escritura como esa distancia, momento otro al de la escena cotidiana en la que vamos resolviendo como podemos. Un momento posterior que resignifica lo sucedido. Distancia, intervalo, otro momento. Ahí es donde se empalman y se reúnen tiempo y escritura.

Cuando hablo de tiempo no me refiero al tiempo que marca las agujas del reloj, sino a ese entre-momentos que nos acerca Jullien^[2], entre-momentos que contempla el intervalo, la pausa. Antes y después en relación al intervalo. Intervalo del que podemos leer los efectos del movimiento. La escritura como esa pausa necesaria, como ese espacio - tiempo diferente que nos permite leer los efectos de lo trabajado. Esto contrarresta “el tiempo apurado” o “el sin tiempo” al que aluden Mariel Poncet y Gabriela Faelis en el final de su trabajo. Podríamos decir que el tiempo de la escritura es un tiempo diferente, tiempo del apres-coup que resignifica al tiempo anterior.

Entre el proceso de lectura y escritura hay algo que se desprende, cae, no para todos igual ni de la misma manera, ni en el mismo tiempo. Eso que cae, es cierto saber. Digo cierto, porque ese saber es siempre fragmentario, nunca todo, por la imposibilidad intrínseca de la palabra de decirla toda. En este punto me resuenan las palabras de Margarite Duras “si se supiera algo de lo que se va a escribir, antes de hacerlo, antes de escribir, nunca se escribiría. No valdría la pena. Escribir es intentar saber que escribiríamos si escribiésemos, solo lo sabemos después (...)”.^[3]

En los tres trabajos se preguntan por el sujeto. La pregunta que orienta el trabajo de Ana es ¿Qué relación particular hallamos entre el contenido como bien cultural, en su dimensión social y en su dimensión subjetiva? A partir de dos situaciones de dos niños Ana ubica la tensión entre el para todos y lo de cada uno. Tensión que está en el centro de la escena escolar. Así plantea la función de llave de los contenidos, como ese elemento que habilitaría la inclusión. Los contenidos como llave a partir de hacer una lectura y ver cuáles son los intereses que podrán ser vehículo /gancho para que ese niño pueda incluirse y ser uno entre otros.

Por su parte, Mariel y Gabriela observan que los efectos de la lectura ofician de brújula para la intervención. Distinguen las intervenciones habilitantes de las que no lo son. En este sentido ubican el no todo, no siempre, como aquello que habilita el campo de

[1] Natalia Martínez Liss. Psicoanalista. Docente en la Diplomatura sobre Inclusión Escolar con Orientación en TES de la Universidad tres de Febrero, Miembro de Enlace Clínico, Miembro de Entreenir.

[2] Jullien, F. (2001). *Del tiempo: Elementos de una filosofía del vivir*. Arena Libros.

[3] Duras, M. (1994). *Escribir*. Tusquets Editores.

posibilidades. En este sentido nos advierten sobre un punto nodal, una cosa es intervenir sobre la escena y otra muy distinta es intervenir sobre el sujeto. Ponen a jugar sus preguntas, ¿Qué Otros posibles pueden ofertar miradas, gestos, palabras para que el niño puede subjetivarse?. Es a partir de estos interrogantes y el trabajo con distintos profesionales como van orientando las intervenciones hasta inventar un dispositivo de intervención partiendo del juego. Ellas abrieron la puerta y se animaron a inventar practicas posibles, advirtiendo lo imposible, el no todo.

Vanesa, cuestiona los paradigmas de inclusión plena, se pregunta por los efectos de inclusión y nos alerta sobre el sufrimiento psíquico. Queda planteado en su recorrido que la inclusión no se producirá a partir del forzamiento ni la imposición. Si algo de eso sucede nos damos cuenta por los efectos, el sufrimiento de los chicos y chicas y el recrudescimiento de ciertas conductas. Poder leer ahí el sufrimiento nos da la pauta que no es por ahí. Habrá que pensar otros modos de intervenir y ver que es posible en cada situación. Asimismo recorta dos situaciones escolares una donde se puedo armar el dispositivo escolar y otra en la que no. Identificamos, a partir del tiempo y lectura de las situaciones, otros momentos. En esta línea podemos pensar los dichos de ex alumnos de la escuela que verifican algo de los efectos inclusivos, también a partir de lo que nos cuenta sobre el trabajo conjunto con la docente y distintos actores de la institución en el fragmento del niño de 6 años que llega “con el mundo en la mano”.

En cada uno de los trabajos, partiendo de distintas preguntas y haciendo recorridos diferentes concluyen que hay efectos de inclusión cuando hay un alumno que aprende. (algo, en sus tiempos en una escena compartida con otros) En los tres se escucha el trabajo a favor del sujeto, contemplando sus particularidades, sus modos y entendiendo que es con eso que los distintos niños y niñas podrán incluirse en el vinculo con otros. Me interesa subrayar esto porque es un punto que nos orienta, en cada situación estar advertidos de esto nos abre a la posibilidad de pensar las intervenciones, la escena, etc eso es algo que no nos lo podemos ahorrar es una conclusión que abre a la posibilidad de hacer ese trabajo y que siempre es algo que está por delante, nunca realizado. Un saber que se pone en juego respecto de cada particularidad, cada vez.

Para concluir comparto un fragmento del libro *Ese tiempo que tuvimos por corazón* de Marie Gouric “Entender no cambia los acontecimientos, pero ¿Qué cambia los acontecimientos?. Revisarlos con la escritura se siente como un subrayado prolijo sobre la historia que nada repara, pero al menos da la tranquilidad de haber nombrado todo lo posible.”[4].

BIBLIOGRAFIA

Duras, M. *Escribir*, Tusquets Editores, 1994.

Gouric, M. *Ese tiempo que tuvimos por corazón*, Random House, 2023.

Jullien, F. *Del tiempo, elementos de una filosofía del vivir*, Arena Libros, 2005.

[4] Guric, M. (2019). *Ese tiempo que tuvimos por corazón*. Cuenco de Plata.

EL OFICIO IMPOSIBLE DE HIPERVIGILAR LAS EMOCIONES

Prof. Lic. Agustina Solari - agustina.solari@bue.edu.ar

Nuevos estilos institucionales de segregación ¿Para qué la escuela se ocupa tanto de lo emocional?

La expansión educativa se impuso como una forma hegemónica: se legisló la educación básica y se volvió obligatoria. Se convirtió rápidamente en un símbolo de progreso, se alzaron nuevos modelos sociales de éxito ligados a la escolarización hasta que logró finalmente convertirse en una institución naturalizada donde aún se utilizan algunos instrumentos de medición: uso del tiempo, los especialistas, la asimetría entre docentes y estudiantes, el currículum y los programas como prácticas de universalización del sujeto, las sanciones, la acreditación de saberes y la evaluación. Ahora bien, la escuela tradicional, ¿puede ser desarmada y desarticulada? ¿Qué logra conservar y qué pierde? ¿Cómo logra mantenerse cerrada en sí misma y conservar su carácter de espacio educativo total que produce cuerpos dóciles? Docilidad como ejercicio de normalización y utilización de métodos correctivos. Emerge un punto de vista: el acto educativo como una experiencia incalculable que, además, implica el esfuerzo por pretender algo del otro a fuerza de su voluntad y libertad. Intuyo que la experiencia de educar se asemeja mucho a la experiencia de vivir.

Entonces, ¿cómo se sostiene al sujeto en una época de funciones caídas o difusas de los roles escolares y también al interior de las nuevas configuraciones familiares? Intencionalidad, demanda, actividad pedagógica intervención...pienso que se está refundando el pacto normalizador que la escuela máquina introdujo con éxito, y la nueva versión de la escuela totaliza al sujeto aún más, a partir de diagnósticos psicológicos de sentido común que perjudican su rendimiento escolar de antemano.

Palabras Clave: Hipervigilancia-Intervención-Emociones

Informes escolares (reales) nos confirman: *frente a la resolución de conflictos su actitud es pasiva. Necesita ayuda para la resolución de consignas. Tiene miedo a la exposición. Es insegura en sus aprendizajes. Se dispersa. No le hace preguntas a la docente. Es una niña tímida que le cuesta participar en clase. Frente a un tema nuevo requiere tiempo para entenderlo. Tiene la autoestima baja. Estuvo 5 minutos más para resolver un problema de matemáticas. Requiere la intervención de un psicólogo.*

Antelo nos dice que existe una intencionalidad inherente de “meterse con el otro”. En la escuela actual se redobló la apuesta. El docente y un equipo de expertos hipervigilan que la natural resistencia a la educación se convierta en patologías varias. Frente a la primera dificultad se solicita un informe detallado de cómo es ese estudiante ¿Como si eso fuera posible! Entonces, las propuestas pedagógicas para “inspeccionar” esas subjetividades ingresan a las aulas: “taller de emociones” “contar como me siento después de la

evaluación” “Escribir tus cosas buenas y tus cosas malas” “Escribí tres palabras para definir a tu compañero” y toda una serie de secuencias que son realizadas por docentes que no cuentan con las herramientas para tal desborde y niños que no pueden gestionarlas. Entonces nos queda pensar que infancia se está construyendo ¿la construye un diagnóstico? Pareciera una lobotomía discursiva que inunda las escuelas de casos y derivaciones para su bienestar emocional “estar bien”, “bienestar en la escuela”. Mandato de felicidad. Y una nueva dimensión se asoma: la autorregulación de las emociones.

Si las habilidades socioemocionales que se esperan son “autoobservación”, “autorregulación”, “decisiones conscientes” y “proyecto de vida” bueno, hagamos la pregunta por la función: ¿Para qué necesita la escuela ocuparse de esto? Si la escuela hipervigila lo emocional nombra las fallas, construye el déficit, medicaliza, y empuja a una normalización entonces retorna al lugar de oficio imposible. Vuelve al carnaval con otra máscara. Repite su historia tomando la posta de una tarea titánica-tiránica actualizando sus dispositivos de coacción ¿O no es acaso la emoción tan discontinua como la palabra? ¿De dónde viene la nueva obligación curricular de ponerle nombre a todo lo que sentimos? ¿Puede armarse lo colectivo mientras cada uno tiene que contar en el aula todo el tiempo como se siente? Si en algún punto la escuela nos prepara para un acontecer (un mundo) que viene, el efecto de analizar psicológicamente a todos los estudiantes en su singularidad y al detalle mediante actividades pedagógicas para detectar algo, facilita intervenciones inmediatas que no guardan relación con el problema de fondo, la modificación del modo de producción: libre mercado y educación emocional para promover una orientación empresarial de la vida.

Quizás la falla de época sea presuponer que lo emocional (lo vital e íntimo) tiene que ser curado y racionalizado. Desde esta posición, cualquier alumno es también un paciente *sui generis*. Entonces “si los pibes están todos locos” los efectos de inclusión escolar van a ser más tendiente a la segregación y al cumplimiento de una estructura institucional de vigilancia mediante informes y derivaciones para el cumplimiento de un nuevo pacto normalizador de la niñez.

BIBLIOGRAFÍA

- Freud, S. (1995) Prefácio à Juventude Desamparada, Blog da Psicologia da Educação. 02/07/2024. <https://www.ufrgs.br/psicoeduc/psicanalise/juventude-desamparada/>
- Antelo, E. Notas sobre la incalculable experiencia de educar. Este texto se publicó en el año 2005 en el libro Educar: ese acto político. Editorial del Estante dirigida por Graciela Frigerio y Gabriela Diker. <http://www.cemfundacion.org.ar/bibliografia.asp>
- Kiel, L. (2002) La escuela entre el ayer y el mañana. Artículo de: Novedades Educativas / Kaplan, Daniel / Número: 2002 (139) (Revista)
- Vassena, L.- Soliglio, B. (2024) Ficha de cátedra: “El sentido común escolar”. Diplomatura en Inclusión Escolar con Orientación en TES. Psicología en el Sistema Educativo, UNTREF.
- Vassena, L.- Soliglio, B. (2024) Ficha de cátedra: “La noción de déficit”. Diplomatura en Inclusión Escolar con Orientación en TES. Psicología en el Sistema Educativo, UNTREF.
- Focault, M. (2003) El cuerpo de los condenados. Vigilar y castigar. En Siglo veintiuno editores. Páginas: 11,12,13., Buenos Aires, República Argentina

LA ESI Y LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EL ESCENARIO EN ESCUELAS PRIVADAS CATÓLICAS

Prof. Mg. Adrián Gonzalo Carballo

Este trabajo de investigación se desarrolló a partir del trabajo de tesis para la Maestría en Política y Administración de la Educación de la Universidad de Tres de Febrero. Para esta se estudió la implementación de la Educación Sexual Integral en Escuelas Privadas Católicas de General San Martín y Tres de Febrero en la Provincia de Buenos Aires. Y particularmente aquí se abordará la importancia de la ESI para la inclusión, tomando como ejemplo estudiantes de escuelas secundarias que han podido ser reconocidos de acuerdo no a su sexualidad biológicamente asignada, sino a la percibida. Entendiendo el desafío de este tipo de instituciones católicas de aceptar este derecho adquirido, teniendo en cuenta los argumentos planteados por la Iglesia Católica tanto en la inclusión de la ESI en las aulas, como en la discusión de las diversidades y disidencias sexuales.

Esta investigación parte del trabajo de diferentes docentes, para poder analizar y comprender, desde la mirada de los actores, de qué modo implementan la ESI en sus aulas y como esto permite la inclusión del alumnado. A su vez, la observación de estudios de caso de alumnos a los cuales se les reconoció su identidad, teniendo en cuenta la normativa vigente. La finalidad del trabajo es poder determinar las implicancias y virtudes de la ESI en el proceso de inclusión educativa, para lo cual se abordará también el marco teórico de esto. Para ello se realizaron entrevistas a docentes de diferentes Escuelas Privadas Católicas que trabajan en este tipo de instituciones.

Palabras Clave: Educación sexual integral - Inclusión educativa - Escuelas privadas católicas.

La inclusión educativa y la ESI

Usualmente asociamos la inclusión al acceso a la escuela (edificio). Axel Rivas (2007) menciona que hay dos concepciones dominantes del derecho a la educación: una es la anteriormente mencionada, que los chicos “estén en la escuela”, la cual la considera una concepción reduccionista y estrecha. La otra visión es la que considera el derecho a la educación como algo sagrado e indiscutible. De esta manera dice que se pretende totalizar el lenguaje del derecho como si no hubiese dilemas, recursos limitados o problemas puntuales. También a la homogeneización de la enseñanza, la concepción que proponía que así todos estarían aprendiendo lo mismo. Y en aquella unidad de contenidos, no había justicia. Pero como dice Flavia Terigi (2008), lo mismo no es lo común. Los contenidos pueden ser parciales así como también no representar a una gran parte de la sociedad. En esta búsqueda inclusiva, las libertades sexuales no estaban reconocidas. La Ley Nacional de Educación Sexual Integral promulgada en octubre de 2006, de acuerdo a normas y compromisos internacionales en el campo de los derechos

humanos, busca resolver y combatir uno de los puntos más relegados de la justicia social, de manera que se reduzcan las disparidades sexuales en los que está inmersa la sociedad argentina. Axel Rivas dice que “el principio de justicia, entendida como la responsabilidad humana, social y política de preocupación por los demás en términos de igualdad de derecho. Esta concepción se enfrenta con las perspectivas que asumen a la educación como un bien de mercado o como un servicio intercambiable con otros, donde priman los derechos individuales frente a las necesidades colectivas.” Y para arribar a esa justicia, Axel Rivas propone las “5C” del derecho a la educación: “Condiciones, cobertura, contextualización, calidad y ciudadanía”.

Por condiciones se hace referencia a los modos de vida y capacidad de ser cubiertos los derechos, y en caso de que las familias no puedan hacerlo, el Estado debe proveer esas condiciones. Estas condiciones deben estar cubiertas para todos los ciudadanos, sin importar credo ni nacionalidad. Además esta es gratuita y obligatoria, para no excluir a nadie. El Estado debe garantizar por esta razón la no discriminación dentro del sistema educativo, generando prácticas de integración, convivencia y dialogo, fomentando el respeto a la diversidad. Y esta debe ser de calidad. Con los materiales y las tecnologías adecuadas. La suma de estas 5C, permite un ámbito de democratización de la formación ciudadana. Pero el derecho a la educación se ve muchas veces vulnerado. Y por muchas razones que iré trabajando a lo largo de esta ponencia, considero que la Ley ESI viene a fortalecer la posibilidad de acercarse al cumplimiento de las 5C.

El Programa Nacional de Educación Sexual Integral (PNESI) busca originalmente combatir la visión histórica de nuestra sexualidad cultural, eliminar las prácticas normalizadoras restringidas a una postura médico-biologicista y totalmente ajena a áreas curriculares tales como la Historia, Lengua y literatura, entre otras. La sexualidad estaba resguardada para el hombre adulto, quien conserva ese tabú para sí mismo, restringiéndolo a otros grupos sociales. La sexualidad a colación de lo dicho anteriormente es androcéntrica y etnocéntrica dice Graciela Morgade (2016). La mujer, el niño/a o las personas con discapacidades intelectuales parecen no poder gozar de sexualidad ni tampoco de la capacidad de instruirse en la misma. El gran desafío es cómo instalarse en la agenda educativa y cómo romper con la hegemonía de un discurso escolar de género y tradicional que sigue ponderando visiones que se contraponen con los cambios que se están gestando en las periferias de los grupos de la microfísica del poder.

Eleonor Faur y Mónica Gogna (2016) participan en el libro Voces de la inclusión y escriben el capítulo llamado: “La Educación Sexual Integral en la Argentina. Una apuesta por la ampliación de los derechos” y en este dicen que La educación sexual integral es, en potencia, una estrategia que contribuye a la inclusión social. Busca superar las profundas desigualdades de género; la violencia contra niños, niñas y adolescentes; los embarazos en edades tempranas y, desde un punto de vista más general, reconoce la diversidad de formas de vivir los cuerpos y los encuentros entre personas autónomas. Asumir la sexualidad como un derecho y como un contenido educativo no sólo aporta al desarrollo de ciudadanos libres, saludables y responsables sino que también contribuye a construir subjetividades y relaciones libres de discriminación y violencia. (Faur y Gogna, 2016, p.195)

Quiero antes de concluir, citar tres diferentes casos de diferentes escuelas católicas que pude conocer producto de mis entrevistas: Manuel, Franco y Sam. Los tres, nacieron mujeres y su género asignado había sido al que performativamente correspondería al sexo al nacer. En el paso a la adolescencia y producto del derecho adquirido (Ley de Identidad de Género n° 26.743), han cambiado sus nombres y su género por el que auto-percibían y deseaban ser reconocidos. La problemática según sus docentes era sobre cómo serían incorporados y aceptados en el ámbito católico, que no reconocen otra sexualidad que la establecida biológicamente. Celeste (profesora de historia) por ejemplo decía: “En la prueba lo único pone número del documento. El colegio dio algunos permisos porque hubo algunos procesos psiquiátricos, que se respetara la identificación de esa nena que se identificaba como nene. Que no usara la pollera, usara el pantalón deportivo, que es el equipo de educación física. En el contexto áulico se lo llamaba con el nombre masculino.” De acuerdo al Comunicado N°6/15 de la Provincia de Buenos Aires: Guía para el abordaje de la diversidad sexual e identidad de Género en las instituciones educativas de la Provincia de Buenos Aires, la escuela debe fortalecer y promover la construcción de la identidad de género y la orientación sexual. Son interesantes estos casos con idéntica solución porque en estas escuelas, aún a pesar del carácter católico de las mismas, hicieron prevalecer la importancia de la inclusión más que sus propias creencias. Y es interesante también para abordar la importancia de reconocer a las disidencias sexuales relacionadas con la inclusión educativa como sujetos de derecho, que no se han vulnerado aún en aquellos espacios que fueron abiertamente críticos con el proceso de discusión de estas leyes.

BIBLIOGRAFÍA

- Comunicado N°6/15 de la Provincia de Buenos Aires: Guía para el abordaje de la diversidad sexual e identidad de Género
- Faur, E. y Gogna, M. (2016). La Educación Sexual Integral en la Argentina.
- Una apuesta por la ampliación de derechos. En Angulo, José Félix... (et. al) (2016).
- Voces de la inclusión: Interpelaciones y críticas a la idea de Inclusión escolar. (pp. 195-227). 1era edición. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Praxis Editorial.
- Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150
- Ley de Identidad de Género N°26.743
- Morgade, Graciela (coord.) (2016), Educación sexual integral con perspectiva de género: la lupa de la ESI en el aula, 1era edición, Rosario: Homo Sapiens ediciones.
- Rivas, Axel (et. al.) (2007). El desafío del derecho a la educación en Argentina: un dispositivo analítico para la acción. 1era edición. Buenos Aires: Fundación CIPPEC.
- Terigi, F. (2008). Lo mismo no es lo común: la escuela común, el currículum único, el aula estándar, y otros esfuerzos análogos por instituir lo común. En Graciela Frigerio; Gabriela Diker (comps.). Educar: posiciones acerca de lo común. Buenos Aires: del estante editorial

LA IMPLOSIÓN Y LOS EFECTOS EN LOS COLECTIVOS DOCENTES CUERPOS QUE RESISTEN

Claudia Novillo^[1]

La propuesta de la presentación tiene que ver con visibilizar y teorizar el efecto de implosión de las tramas institucionales en el intento de responder a las múltiples demandas que devienen de las políticas de inclusión escolar, y las afectaciones en las subjetividades de los colectivos docentes y de los lazos entre sí. La cultura como dispositivo productor de malestar ya lo enuncia Freud en el ensayo de 1930. En su intento de instalar unidades sociales cada vez mayores (y diversas) con el propósito de educar, de gobernar y controlar se restringe el despliegue y la satisfacción de lo pulsional. Entendido como impulso cuyo fin es suprimir o calmar un estado de tensión.

¿Qué es lo que de las políticas educativas de inclusión tensiona en los territorios escolares? De las lecturas de las actas II de Inclusión Escolar ubico tres nociones que pueden funcionar como imperativos categóricos: la respuesta inmediata a la demanda social-la lógica del todo y la idea de la construcción de lo común. De manera tal que, al decir de Vilma Cocoz *“la inclusión ha pasado de ser un propósito para convertirse en un problema”*.

Dos escenas del ámbito de lo escolar pueden ilustrar la potencia de esta idea.

CASO F

Sofía mamá de F lo inscribe en segunda sección de Nivel Inicial. A pesar de sus dificultades para afrontar económicamente el costo de la educación privada llega con la ilusión de que la propuesta educativa garantice los avances de su niño diagnosticado con Autismo. La idea es reforzada por la institución ubicada en lugar de garante. Se suceden un sinnúmero de situaciones: desbordes, golpes, mordidas con desgarramiento, revoleo de juguetes, alaridos por parte de F y una serie de respuestas de sus compañeros (temores y negación de concurrir al jardín). Ante esto se pone de manifiesto el malestar de las familias a través de cuestionamientos, disconformidad y amenazas. Tensión, angustia, desazón y sobrecarga son algunos de los síntomas que comienza a reflejar el equipo docente y directivo del Nivel. Los inspectores posicionados con la normativa debajo del brazo, instan a que los mismos continúen en la búsqueda de medios e intervenciones que garanticen la permanencia de F en el ámbito educativo común.

CASO B

La Directora del Nivel Primario, que funciona en el mismo edificio que el Nivel Inicial, solicita a los docentes del Jardín que B (de tercera sección) no deambule por el patio en horarios de recreo de su hermano M. Argumenta que el niño se angustia ante la condición de B manifestando no querer asistir a clases. A pesar de las argumentaciones que

[1] Lic en Psicología. Profesora de Educación Inicial.

explican la condición de B (diagnosticado con Autismo regresivo) y sus modos de habitar el tiempo y el espacio del jardín, la D de NP insiste en su posición. Se genera así una tensión y confrontación entre los equipos.

En ambos materiales leo que la conflictividad alcanza a todos los actores de la esfera institucional, lo cual puede responder al sintagma: TODOS EN LA MISMA ESCUELA.

En esta oportunidad me interesa detenerme en cómo se manifiesta el malestar que se produce en los colectivos docentes ante las exigencias de las políticas educativas. Además dar cuenta de cómo esto puede leerse desde el concepto de implosión escolar.

El tema es trabajado en el libro “Implosión, apuntes sobre la cuestión social en la precariedad” de Ignacio Gago y Leandro Bartollo. Establecen que en la indagación de lo social es querido entrar en una zona simbólica de combate.

Comparto dos ideas potentes a los fines de este trabajo:

“Aquí se pelea contra la cuestión social entendida como “lo social” a comprender para administrar, lo social como lo tumultuoso a contener, lo social como conjunto de consecuencias imprevisibles pero inevitables de un modelo de socialización y trabajo que produce sus márgenes y descontentos”

“La cuestión social aquí es leída “desde abajo” (entendido) como “fuerza”, “mayorías populares”, “vidas precarizadas y cansadas”, “estados anímicos”. La cual desacoplada de su invectiva de orden pierde lo social como malla contenedora, como resto prolijamente separado de lo económico, lo político y lo libidinal”.

La idea de combate aquí expuesta se puede articular perfectamente a la noción de lucha y conquista de los movimientos que, en representación de los denominados sujetos con discapacidad abrieron caminos a trayectorias de inclusión socioeducativa. Los combates y las conquistas, más allá de sus fines propositivos, tienen sus consecuencias. Ejemplo de esto puede ser la mal denominada Conquista de América o, para ser más nacionalista, la Conquista del Desierto. Acontecimientos históricos que se llevaron consigo vidas, sociedades y culturas no consideradas como tales por pensarse precarias, bárbaras o incivilizadas.

Dicho esto, veamos algunos axiomas de la figura de la implosión que nos proponen Gago y Bartolla.

Se la define como una geometría territorial, subjetiva e histórica cuyo fondo es la precariedad. Geometría que permite entender formas que adquieren los vínculos, las violencias que los constituyen y sus estrategias. Jugando con la gestalt, su imagen puede representarse como un estallido hacia adentro o muchos estallidos en estratos distintos. Puede dar cuenta de una guerra molecular por el día a día, por el rebuscar la existencia y los comportamientos concretos, de sentimientos acumulados, de dramas no contabilizados. De silencios y susurros que presagian el estallido.

En el capítulo “*Cartografía de dos instituciones implosionadas*” se destaca que cuando lo instituido falla en su función de límite y borde, son los cuerpos los que operan como dique y denunciante de quejas e insatisfacciones.

¿Qué pasa con la escuela? La escuela es un dispositivo de la modernidad que además de atender su función pedagógica, responde a las demandas socio políticas y económicas de la época. Para lo cual requiere de un monto particular de energía corporal, psíquica y anímica. ¿Qué o quienes aportan esa energía? Los cuerpos docentes, aquellos que lidian cotidianamente con fuerzas sociales más o menos feroces e imprevisibles. Ecos de implosiones familiares, actuaciones adolescentes, violencias barriales y porque no, normativas intransigentes.

A las escuelas llegan vapores y humores de lo social. ¿Y qué pasa allí con los roles docentes? Para concluir, cito un párrafo contundente:

“Si la implosión es intensificación, saturación, densificación de lo social y no su debilitamiento, su laxitud, su fluidificación, no implica por esto el desfondamiento de roles sino su recarga enloquecida: su funcionamiento hasta la exasperación y quemazón. El rol no se desfonda, se funde, se derrite con el cuerpo que lo habita”

Habitamos una normalidad precaria, lo cual es incertidumbre cotidiana. Cotidiano escolar en el que “nunca se sabe con qué te vas a encontrar”, pero en donde sí se sabe bien sobre quienes va a caer la pesadez de lo imprevisible.

A modo de conjetura: Si en una institución implosionada son los mismos cuerpos los que conforman figuras de contención y los que se funden en el fragor por dar lugar a nuevos acontecimientos subjetivos ¿será requerido pensar para el colectivo docente espacios y figuras que los alojen no solo en el malestar sino en la posibilidad del decir? En un intento de seguir pensando dejo abierta la pregunta.

UNA APUESTA AL TRABAJO INTERDISCIPLINARIO. ¿A QUIÉN INCLUÍMOS: ¿SUJETOS DESEANTES O MUÑECOS DE HIELO?

Lic. Daniela Pesce - danielapescepsi@gmail.com [1]

El escrito dará cuenta de los efectos de una intervención realizada en el ámbito de una escuela con modalidad especial.

El EOE compartió con el cuerpo docente un recorte de una interconsulta con un equipo de atención externo de una alumna. Se evidencian posturas de abordajes diferentes frente a la posición autista de la niña.

La presentación invitó a la reflexión sobre: - constitución del cuerpo: simbólico o biológico/discapacidad y sexualidad/ESI en la escuela: inclusión de la sexualidad/ sujetos deseantes o muñecos de hielo.

La idea concluyente del intercambio fue que la inclusión no se efectúa si no es admitiendo y considerando a las personas con discapacidad como sujetos sexuados, hablantes y deseantes.

Se compartirán los efectos de este encuentro en el hacer institucional y en las familias a las que se invita a promover la inclusión social, laboral y la vida independiente.

Se desplegarán los diversos tramos de la intervención y su fundamentación teórica, también los objetivos aún pendientes de alcanzar.

Palabras Clave: Discapacidad - Sexualidad - Psicoanálisis - Educación sexual integral

Una apuesta al trabajo interdisciplinario

Dentro de los ejes propuestos para la exposición elegí el que alude a “Estilos Institucionales” para compartir una experiencia dentro de un estilo institucional.

Fermo parte de un EOE de una escuela con modalidad especial y puedo aseverar que la demanda de solicitud de vacantes ha ido creciendo notablemente. Los diagnósticos que traen en los CUD, mayormente dicen TEA ya no tanto TGD. Claro también hay otros que aluden a lesiones orgánicas o síndromes genéticos, neurológicos, cuadros convulsivos, retrasos madurativos, etc.

En entrevistas de orientación, cuando se presentan las familias buscando un lugar para su hijo/a, notamos que cada vez los diagnósticos se otorgan más tempranamente. Diagnóstico como TEA, en la gran mayoría de los casos que registramos, son recibidos a los 2 o 2 años y medio, luego de comenzar a observar al año y medio, algunas manifestaciones o cambios abruptos en el bebé como pérdida de la sonrisa, el contacto con la mirada, haber perdido las primeras palabras, esbozos de su constitución subjetiva.

[1] Psicoanalista. Integrante del EOE Colegio St Jean Educación Especial.

También preguntamos sobre la trayectoria escolar, consultamos sobre la historia familiar, sobre los hechos importantes, aquellos que lo anudan o no, a ese entretejido de significantes que necesariamente amarran a la humanidad y a la vida deseante.

Apelar al saber de los padres, hoy parece no ser considerado un eslabón fundamental para el abordaje de estos niños/as y jóvenes con problemas en su desarrollo.

La multitud de abordajes terapéuticos e institucionales que apuntan a la rehabilitación, a la reeducación alejan a las familias con sus ritos, costumbres y modalidades de sus hijos, despojándolos de su saber-hacer y debilitando su función.

La mayoría de niños que entran al primer ciclo de la primaria, con o sin patología orgánica de base, presentan una posición autista o psicótica, aunque así no lo nomina la clasificación diagnóstica que rige para la determinación de discapacidad y que se escribe en el CUD.

Como psicoanalista, dentro de una institución escolar, no puedo desconocer el lugar que allí ocupa el juego. Si bien Freud no se dedicó a la clínica con niños, sólo sabemos de las intervenciones realizadas al pequeño Hans, a través de su padre. No presentó el juego como una técnica dentro del dispositivo, sino que lo toma como objeto de estudio para dar cuenta del poder transformador y constituyente del aparato psíquico.

En Más allá del Principio del Placer (1920) también ubica Freud, relatando lo observado en el juego del Fort- Da de su nieto, cómo el niño logra la renuncia pulsional ante el desgrado de la partida de su madre. Freud lee que el carretel sostenido de la cuerda es reencontrado con inmenso placer, mientras que el "fort" está más en relación al más allá del principio del placer. Nos enseña allí que el juego es constitutivo del aparato psíquico y es el modo de producción subjetiva.

Nuestros alumnos, antes de asumir el lugar de alumnos, aprendices de todo lo que la escuela puede enseñar, son invitados a ser niños, posición que no es natural, sino que se construye siempre que los Otros primordiales y otros de la cultura se lo posibiliten.

Sostenemos la convicción: si no hay juego, no habrá infancia. Así nos lo enseña la Dra Bruner en su libro El juego en los límites:

Si no hay juego lo infantil se tornará imposible, no habrá sujeto lector de las marcas que lo constituyeron: será un sujeto sin historia, sin un pasado infantil, sin marcas simbólicas de las que amarrarse. (p.17)

Es el juego el operador fundamental que permitirá el acceso, la inclusión de la infancia en el desarrollo humano. Quienes nos dedicamos al trabajo con niños/as tenemos la responsabilidad de abrir las puertas a lo infantil posibilitando los anudamientos y des-anudamientos propios de este tiempo.

La propuesta de este encuentro despertó en mí el deseo de compartir una experiencia de intervención centrada en pensar la inclusión como posición ética en un cuerpo de profesionales interdisciplinario que aborda las problemáticas de la discapacidad en lo educativo.

Plantear interrogantes entre profesionales de diversas disciplinas, abrir el trabajo que nos convoca a interpelarnos, a construir y recrear nuevos saberes fue la propuesta.

¿A quién incluimos?

En un espacio destinado a una EMI dentro de la escuela se solicita la intervención del EOE con el objetivo de consolidar el posicionamiento ético y profesional frente al trabajo de ESI, Educación Sexual integral.

Se invita a todas las disciplinas que se desempeñan en la escuela: docentes y áreas específicas que también trabajan con los alumnos/as. Entendemos que sólo es efectivo el abordaje en forma interdisciplinaria, ya que a ninguna disciplina le es posible satisfacer las múltiples demandas a las que nos convocan las problemáticas en discapacidad.

La escuela también es un escenario bañado por el paradigma de complejidad ya que los modelos que orientan las intervenciones son diversos. Es en esa tensión entre miradas y modelos de abordaje, que trabajamos siempre intentando sostener una ética compartida. Sosteniendo entonces que el conocimiento no es estático ni privado, sino que nace del entrecruzamiento de varias disciplinas, del interjuego entre ellas, es que se abre este espacio para todos los actores institucionales para la construcción creativa de nuevos conocimientos y formas de abordajes educativos en el campo de la discapacidad.

De este modo, asentamos que la interacción, el entretejido o entrecruzamiento entre disciplinas no se trata de una herramienta más dentro de nuestras prácticas pedagógicas, sino, al decir de la epistemóloga Denise Najmanovich, resulta “un desafío imprescindible” (s/p)

Apoyándonos en la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas (2006), que plantea que:

Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales y sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. (Art. 1|, IN-CISO 2DO)

Pensamos a la discapacidad no sólo haciendo hincapié en la deficiencia, también se incluye al entorno físico y social como facilitador o limitador de su participación.

Adhiriendo a los propósitos de la Convención, nuestro objetivo institucional es formar sujetos con vida independiente y habitados por deseos no anónimos.

Acompañando también las postulaciones a las que nos invita la Ley 26150 sobre ESI, la institución respalda cada una de sus intervenciones considerando que el desarrollo humano no es algo innato, no es un mero crecimiento. El desarrollo humano así considerado escapa a la lógica de la acumulación y de la simple cronología. (Bruner, 2012) Merece cada niño/a y joven con discapacidad recibir ESI ya que no los consideramos como cuerpos mecánicos o a reparar. Contrariamente al modelo hegemónico basado

en el paradigma de la integración, consideramos a nuestros alumnos/as como sujetos con cuerpos a simbolizar una y otra vez en su largo proceso de desarrollo; cuerpos que responden a las intervenciones subjetivantes y respetuosas.

¿Sujetos deseantes o muñecos de hielo?

Presento al equipo una entrevista mantenida con un equipo terapéutico externo de una reciente alumna.

La psicóloga comenzó hablando de su paciente de 7 años de la cual dice que le es preciso redireccionar sus conductas cuando estas son disruptivas. Nos dice su TO: -hay que redireccionar su conducta con lenguaje positivo. no decirle lo que no puede hacer.

Acuerda con sus colegas que la nena se enoja y suele dar manotazos cuando no puede expresar lo que quiere o ante un límite. Presentan, con notable claridad las dificultades orgánicas de su paciente: sus problemas gastrointestinales, su constipación, sus infecciones urinarias, y muchas otras complicaciones.

Comenta que la niña requiere respuestas sensoriales, que necesita abordaje sensorial “para lograr algún registro de su cuerpo”.

Ante el escuchar repetidas veces el término “información sensorial”, las interrumpo para preguntarles a qué se refieren con ofrecer recursos sensoriales.

Me responden que le ofrezcamos abrazos fuertes, bien fuertes, haciendo presión en el brazo (y lo muestra con el gesto); que se le permita usar su mordillo ya que necesita información externa; dicen que la niña no tiene registro de lo corporal por lo cual busca información motora para regularse. Lo logra –aclara– con la co-regulación del adulto que le ofrezca estos estímulos.

Le respondo que usamos estas estrategias, pero no con la idea de “regular” sino que abrazamos a sus alumnos cuando llegan a la escuela p. ej, que la constitución del cuerpo e imagen corporal la trabajamos desde el juego, con el compartir objetos, poniendo su cuerpo a jugar con otros y por supuesto modulándolo con la palabra.

Se produjo un silencio. Nos anunció que la mirada y el abordaje es bien diferente

Les consulto qué creen que le pasa a esta nena, qué hipótesis tienen respecto a su posición. Segundo silencio.

Aclaro: qué piensan de la niña, más allá de los síntomas comunes del autismo. ¿Qué le pasa a ella? ¿Cómo llegó a esta posición?

TO: No sé. ¿Cómo entienden uds al Autismo?

Le explico que consideramos es una posición a la cual se llega atravesando un proceso de constitución, lo pensamos como una posición que se construye; como una respuesta al Otro.

TO: No considero que el autismo sea una condición subjetiva, sino que es neurobiológica.

La Musicoterapeuta: “La música puede ser un recurso interesante para la regulación, tiene bien asignados estímulos musicales: una canción para bailar, otra para sentarse y otra para regularse.”

EOE: ¿Cuál es la canción que prefiere para momentos de calma?

La profesional respondió: -la de Frozen!! ¿Y si hacemos un muñeco? Al escucharla se siente tranquila, se va a la hamaca y se hace chiquitita. Es para situaciones de desregulación.

La docente, comenta que usa pictogramas y la carpeta de pictos de su fono, pero allí no ha encontrado las imágenes correspondientes a las emociones. Ante eso su fono responde: -AHHH, no trabajamos con eso.

Enseguida, la voz directiva de la TO anulando la posibilidad de trabajo con emociones suponiendo que “no va a entender eso, no está preparada; debería hacer un trabajo previo para identificar emociones en su cuerpo”

En el intercambio se debatieron los interrogantes que suscitó este recorte:

La canción ¿Y si hacemos un muñeco?, ¿Muestra así la posición melancólica que leemos quienes trabajamos desde otra ética con la discapacidad? Posición de abulia, de ruptura con el lenguaje, de posición de objeto para el Otro, o bien el rechazo del Otro. (Bruner,2012)

Winnicott (1971) nos enseña que es la madre el primer espejo para el niño. Es en el rostro de la madre donde se ve él mismo. Quienes trabajamos cerca de los niños con dificultades en su constitución subjetiva, muchas veces somos quienes sostenemos esa función de espejo.

Efectos de la intervención

- Espacio virtual destinado a compartir recursos didácticos, propuestas, consultas referentes a ESI.
- Relanzamiento del trabajo pedagógico acordando que es fundamental incluir a las infancias y propiciarles el camino de construcción cuando éste no se ha desplegado.
- Compromiso ante un “estilo institucional” donde no hacer muñecos de hielo sin deseos, con cuerpos congelados sino a devolverles a nuestros alumnos/as la imagen de ellos reflejada en nuestros rostros anticipando un sujeto capaz de perseguir deseos propios, de poder realizar algunos y con posibilidades de gozar de un cuerpo sexuado y hablante, aunque aún no hablen.
- Apertura de encuentros e intercambios con familias para trabajar sobre ESI y su implementación en la escuela y en casa.
- Objetivos pendientes: El gran desafío es continuar conmoviendo a las familias para que asuman sus lugares desprendiéndose del saber de la ciencia de la época y revalorizando sus propios saberes para atrapar a sus hijos/as en su linaje familiar, a los significantes primordiales de su historia que bañarán esos cuerpos velando lo real y habilitando lo singular y el rasgo subjetivo.

BIBLIOGRAFÍA

- Bruner, N. (2012) El juego en los límites. El Psicoanálisis en la Clínica de Problemas en el Desarrollo Infantil. Eudeba. Buenos Aires. Cap. 2: Clínica de la Discapacidad y Problemas en el Desarrollo Infantil.
- Bruner, N. PESCE, D. ZAZZALLI, S. (2020). Ficha de Cátedra “Modelos y paradigmas acerca de la discapacidad”. Material de cátedra. C
- Freud, S. (1920). Más allá del principio del placer. En Obras completas, Vol. XVIII. Amorrortu Editores.
- Ley 26378. Se aprueba la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo, aprobados mediante resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas del 13 de diciembre de 2006. Sancionada mayo 21 de 2008. Rep. Argentina.
- Ley Educación Sexual Integral (ESI) Nro.26150. Año 2006
- Najmanovich, D. En Revista Tramas. Interdisciplina. Artes y riesgos del Arte Dialógico. Revista de la Asociación Uruguaya de Psicoanálisis de las configuraciones vinculares.
- Winnicott, D. (1971) Realidad y Juego. Cap. Papel del Espejo de la Madre y la Familia en el Desarrollo del Niño. Editorial Gedisa. Barcelona

COMENTARIO MESA 6 (TURNO TARDE)

Rodrigo Leonardo Viñas^[1]

En primer lugar, me gustaría agradecer a los expositores por brindar testimonio del aula y desde el aula, un lugar compartido y, muchas veces, contradictorio. Bueno, la escuela como territorio para habitar, no sin tensiones (por suerte), en donde las nociones acabadas no fluyen, no decantan, no armonizan al unísono... No, esto no ocurre, las posiciones se tensan, sobran las dudas, no se cierran respuestas redondas o soluciones eficientes. Voy a intentar ser lo más breve posible y lo menos disperso también.

Una cuestión que leo atravesando los escritos es la idea de límite, por supuesto no es textual, no está ahí para leer, pero en cada uno de los trabajos, y en consonancia con el norte de este congreso, se bordea la idea de límite de la escuela y a la escuela, de la prudencia señalando que no todo es educable, no todo es posible.

Esto se puede leer en el texto de Daniela, quien referencia el concepto de una ética que no sea cualquiera, al estilo de “un deseo que no sea anónimo”. En la escuela podemos reconocer varias miradas, corrientes de pensamiento y hasta modos de hacer, pero el esfuerzo debe estar en lograr una ética de trabajo compartida (incluso podríamos hablar de una práctica entre varios, dando lugar al “saber no saber” o a la docta ignorancia como menciona Nicolás de Cusa). Hablo de una coordenada de lectura, de un modo de posicionarse frente a lo que acontece. Por supuesto, cada quien lo hará desde su praxis, pero sin una ética más o menos consensuada, sería medio un cambalache, no? (téngase presente que lo de cambalache lo escribí antes que la ministra lo mencionara)

Algo que me pareció incluso divertido, es la idea que propone Agustina de cómo incluir si estamos todos locos, quién adentro? quién afuera? Y claro, si hay problemas que nos hacen el loco, hay problemas solo para resolver a lo loco. Cuando la escuela se mete con lo más íntimo del sujeto, aquello de lo cual ni los estudiantes saben, compra imposibles. Esa insistencia (no muy inocente, sino basada en la idea de controlar hasta la parte más incontrolable del ser), termina por recaer con un gran peso en los nuevos encargados de controlar, más de las veces, los docentes en el aula, llamados a ser los brazos vigilantes de la escuela.

Por supuesto, es difícil sostener los límites, sobre todo en esta época donde todo es posible y nada es irrealizable si uno se lo propone. No es casual, que Claudia nos traiga el malestar docente a esta mesa (ni tampoco es casual que sea en esta semana tan movilizante para la educación pública argentina). No es casual, sino una construcción histórica. Los docentes como primera línea de batalla, a la cabeza... o con su cabeza? Me gustaría incluir aquí, a modo de complemento, la idea del dispositivo, un artilugio que puede impedir (o suavizar) que, lo que Claudia nombra como “implosión”, recaiga sobre los cuerpos docentes. Un dispositivo posible, que tensiona sobre aquellos lugares que están dispuestos y no sobre las personas. Se dice que en las escuelas hay quienes

[1] Lic. en psicología, docente, Profesor Diplomatura en Inclusión Escolar con Orientación en TES (UNTREF), integrante EOE nivel secundario.

“ponen el lomo” y quienes “hacen la plancha”, están los copados y los mala onda, los volados y los estructurados... Pero si hay un dispositivo que recubra, que aloje y de alguna manera “proteja” los cuerpos? Quizá, esto nos ayude a pensar más en las tensiones escolares y no tanto en la guerra sin cuartel.

Me gusta pensar en la tensión como irreductible, pero que da lugar al consenso, es un “tierno forcejeo” podríamos decir, entre posiciones encontradas pero que dialogan. Por ello, me llamó la atención la lectura que hace Adrián en relación su investigación sobre la ESI. Hay una tirantez entre lo instituido en las escuelas y una ley que entra en contradicción con algunas concepciones más tradicionales. Es decir, hay un marco definido, “una bajada de línea”, pero que por supuesto no hace que todo fluya armoniosamente, sino que genera discordancias. Encuentro aún más interesante (y por mi prejuicio, sorprendente) que más allá de lo que cada docente o directivo pueda pensar en su fuero más íntimo y más allá de una cultura institucional establecida como escuela privada católica, existe un dispositivo escolar que ampara y le da un marco colectivo que se suele respetar.

En resumen, advierto en cada trabajo un hilo transversal que nos habla de los límites, de una ética compartida y de la prudencia como detalle. Estas nociones, lejos de encorsetar las intervenciones en la escuela, le dan un marco y un territorio con horizontes un poco más claros.

Solo una última idea, desde ayer vengo pensando en el concepto de “refugio”, es decir, un lugar para encontrarse, para reorganizar, donde uno se reúne con quienes se siente a salvo, pero que es un espacio “adentro-afuera”. Es adentro para encontrarse con otros que reconfortan, pero es afuera “de la locura”, de lo que abunda y angustia. Hasta este entonces lo imaginaba como de rescate, como un escape. Pero hoy pienso que es más como un encuentro que reorganiza para volver a salir, para volver a confrontar si se quiere, para pensar y volver, todo el tiempo. Este congreso es un refugio, la escuela puede ser un refugio, la reunión de equipo, etc. Mi anhelo entonces, es que podamos encontrar refugio y volver a salir y salir.

BIBLIOGRAFIA

De Cusa, Nicolás “Acerca de la docta ignorancia”. Buenos Aires, Biblo, 2007.

NO-MÁS-UPA

Natalia Araujo - magus1998@outlook.com^[1]

El presente trabajo no propone, no prescribe y mucho menos ordena. Su sola pretensión se traduce en acercar a mis colegas una experiencia de inclusión escolar abordada desde lo colectivo, donde aprendí a correr mi mirada, a no centrarla sobre el niño ni sobre las barreras que obstaculizaban su acceso a los aprendizajes y que intenta reflejar algo del camino recorrido en esta construcción de un “para todos” donde cada uno tenga un lugar.

Admito que este no resultó un desafío sencillo y que tuve como primer objetivo que desaprender, derrumbando concepciones que tenía arraigadas en mi práctica vinculadas a la forma tradicional de hacer escuela para empezar a leer las situaciones y los efectos de mi práctica desde otro lugar.

Están invitados a conocer este capítulo de mi historia docente que está llena de escenas compartidas, de nuevas miradas, de otra posición, de otra forma de crear lugares, de otras maneras de ofertar lejos de las “fijeza” de la escuela.

Palabras Clave: Inclusión - Lazo - Cuerpo - Jardín

De refugios

Se llama Amaranto y es su primera experiencia escolar. Él, el más chiquito del grupo, todavía no cumple los 3 años. Yo, la seño de esa sala, lo espero confiada de que mis propuestas son oportunas y puedo captar su atención como lo hago con el resto de sus compañeros.

Amaranto ingresa al jardín un rato más tarde para que yo pueda ocuparme de él mientras el resto del grupo ya comparte un espacio de juego. Lo espero en la puerta de la sala. Como ofrece resistencia y no quiere entrar, quien lo recibe lo alcanza hasta la sala a upa y de forma automática, cuan koala, cambia de aquellos brazos a los míos.

Sin bajarlo, me siento en el piso junto al grupo y comienzo a ofrecerle alternativas: muñecos, autos, bloques... nada lo atrae. Algunos días, creo que los más complicados, se le suma una angustia feroz que puede volverse rabia. Entra llorando, permanece llorando y se va llorando. Rechaza mis invitaciones tirando los juguetes, grita e incluso llega a morderme.

Las semanas transcurren con Amaranto a upa. De a ratos mi pareja pedagógica entra a la sala para ocuparse de él. Mi capacidad para dominar el equilibrio se perfecciona mientras intento sostenerlo y ocuparme de mis 20 alumnos al mismo tiempo.

[1] Jardín de Infantes Municipal “Despertar” (Tres de Febrero).

Pasan otros adultos por la puerta vidriada y con el pulgar arriba me confirman que vamos por buen camino. Pero, ¿es este el camino? ¿A qué viene Amaranto al jardín? ¿Alcanza con que no lllore o con que no salga y de vueltas por el jardín sin un destino cierto? ¿Qué soy yo para él? ¿Qué es él para mí? Un montón de mediodías estos cuestionamientos se transforman en lágrimas de impotencia. Yo tengo que hacer algo, pero no sé qué y pedir ayuda no es una alternativa, no para mí.

Una mañana cuando Amaranto llega, lo recibe la directora del jardín y lo acompaña hasta la sala. Se lo escucha llorar mientras recorre el largo pasillo. Cuando abro la puerta veo que llega caminando, sostenido de la mano y resistiendo un poco a avanzar. Lo primero que siento es angustia, frustración. ¿Es necesario hacerlo llorar? ¿Es necesario modificar nuestras formas si funcionan? Él da un paso adentro de la sala y ella sentencia: 'No hay más upa'. Creo que la bronca me deja sin palabras y solo afirmo con la cabeza. Esa mañana no logro consolarlo. Camina alrededor mío sin parar, sostenido de mi pierna, agarrado de mi guardapolvo. De vez en cuando me agacho a abrazarlo para calmar su angustia, y la mía.

Ese mediodía cuando me estoy yendo, la directora me invita a charlar. Escucho los argumentos de su decisión, pero logro no entenderlos. Sostiene que no es bueno para él ni para mí lo que está pasando y, valorando todo el esfuerzo que estoy haciendo, me invita a probar con esta nueva estrategia: NO-MÁS-UPA.

Los días que siguen son difíciles. Él entra llorando, y yo pruebo alternativas mientras intento registrar sus diferentes reacciones. Me propuse pesquisar sus intereses, sus necesidades, entendiendo que debe haber algo más por hacer.

Mi sensación no es errada. Necesito ir un poco más allá y descubrir cuáles son las condiciones que se requieren para que este nene se incluya en la escena colectiva, para que enlace conmigo, se convierta en mi alumno y yo en su seño. Puedo entender que este nuevo entorno lo supera, lo apabulla y que está en mí transformarlo en un entorno confiable, vivible. Mi objetivo tiene que centrarse en hacer lugar a sus particularidades siempre en relación a los aprendizajes, para que tenga sentido que Amaranto venga al jardín, para que se instale el vínculo educativo.

Mientras tanto, mi cuerpo sigue siendo refugio para Amaranto, le da seguridad, está confiado, así que muchas de las propuestas las planteo en el piso para permitirle anidar entre mis piernas. Desde ahí pasan cosas. Desde ahí puede sostener los juguetes que sus compañeros le ofrecen, acercar las manos a la masa, aceptar y comer una galletita o hacer sonar el xilofón de colores. Le presto mi cuerpo para que pueda estar acá, y para que de a poco comience a armar el suyo. El resto del tiempo camina por la sala con cierta desorientación.

Otro día, después de insistir varias veces tironeando de mi guardapolvo para que lo sostenga a upa, intenta meterse en un estante del mueble de la sala. Sin entender muy bien su plan, puedo atraer su atención y lograr que desista del intento. Pero esto no va a quedar ahí y cuando la escena se repite, se ocupa de tirar todo lo que hay en el estante hasta conseguir el espacio necesario para entrar. Esta acción comienza a repetirse de forma periódica. Yo le permito 'guardarse' y lo observo. Las paredes de madera se han

convertido en su nuevo refugio. Pasa un rato, se acomoda, sonrío y comienza a descalzarse. Paso a paso, una a una, primero una zapatilla, luego la otra, después una media y más tarde la otra. Con los pies desnudos sale y comienza a girar alrededor de sus compañeros. Cuando intento calzarlo, sus pies se sacuden y vuelve a descalzarse. Los días se clonan. Yo ya guardo un estante vacío, me he resignado y le permito permanecer descalzo.

Las cosas para mí se empiezan a aclarar y ahora puedo comprender lo que el estante le brinda, una especie de ‘máquina de los abrazos’ [2]. Lo que pasa ahí adentro es solo de él, nadie puede acompañarlo y contadas veces entra a su estante con algún peluche.

Una mañana vuelvo a llenar de cajas el estante pensando en la necesidad de convocarlo a la escena colectiva. Amaranto llega a la sala descalzo como lo ha hecho los últimos días, ya que viene despojándose en el camino, regando el pasillo con sus zapatillas y sus medias. De forma automática busca su lugar. Una mesa obstruye su camino. Con mucha astucia logra franquear el paso e intenta vaciar el estante. Me interpongo todas las veces que prueba suerte y aunque ofrece cierta resistencia, con el pasar de los minutos parece renunciar a la tarea. Busco llamar la atención del grupo y proponer un juego con muñecos de peluche. Los presento adentro de un gran cajón de madera. Rodeándolo, cada nene y cada nena eligen con qué jugar. Amaranto muestra desinterés hasta que lo descubre, delante de él hay una nueva guarida. Se mete adentro del cajón y mientras algo tararea, sonrío. A su alrededor los otros juegan. En un momento, uno de sus compañeros asoma su juguete al cajón y vuelve a esconderlo. Amaranto levanta su cuerpo buscando al intruso que otra vez se asoma y se esconde. Yo puedo observarlos y escucho las risas que pronto se convierten en carcajadas. Al rato la escena se ha transformado, ya son un grupo de nenes jugando, tres desde afuera manejan peluches y otro, adentro, estalla de alegría cuando los muñecos se asoman.

Hemos avanzado (¿?) y su refugio ahora está en el medio de la escena y él ha conseguido estar con otros, a su manera, desde donde puede. Pero, ¿es este un avance o solo es parte de este proceso, del camino que estamos transitando? Claro, me pasa de buscar en todos los movimientos, en cada decisión los resultados y no es por ahí. Esto que está pasando es otra cosa y no un avance, es ni más ni menos que su forma de estar con otros de manera menos padeciente, menos tortuosa, es su manera de arreglárselas, su forma particular, su posición singular, su invento para poder sostener una relación menos padeciente con su lábil cuerpo.

Frente a mí aparece una herramienta disponible para el lazo con los otros y con los aprendizajes escolares y no voy a desaprovecharla.

Adopté el cajón como recurso. El grupo se dispone en ronda alrededor de él, las mesas se ordenan en torno a él y las propuestas se replican en su interior. Algunos días adentro del cajón hay bloques de construcción, otros una bandeja con espuma de afeitar o algunas hojitas secas o un peluche o pañuelos de colores. Se juega afuera, se juega adentro

[2] “La máquina de los abrazos” es una invención de Temple Grandin inspirada en un aparato de uso veterinario que busca tranquilizar a los animales ejerciendo una suave presión que los contiene y relaja. El artilugio que creó le proporcionaba el estímulo táctil que tanto necesitaba pero que no podía obtener porque no soportaba el contacto físico humano. En el caso de Amaranto, las paredes del mueble suplen al cuerpo de la docente y hacen de límite para su cuerpo.

y estos dos espacios empiezan a cruzarse, porque a veces un nene entra al cajón y juega con Amaranto y otras veces Amaranto consigue cruzar la frontera y sale a jugar con otros.

Con el tiempo, la sala tiene cuatro cajones que un día son vagones de tren, otro día escondite de muñecos, algunas veces se dan vuelta para transformarse en instrumentos y cuando Amaranto u otro lo consideran, se transforman en un refugio.

Descalzismo

Antes conté que ya es habitual que Amaranto entre a la sala descalzo, y para mí, este detalle no significa un problema. El foco de mi atención está puesto en otro lado: intentar construir un espacio amigable, buscar propuestas que lo atraigan, hacerle un lugar y lograr crear un lazo para que se convierta en mi alumno y yo en su señor.

Pero un día alguien me advierte sobre la necesidad de trabajar en esto. Amaranto entra todos los días en una escena colectiva, en un espacio de comunidad donde todos usan zapatos, y no solo por coquetería.

Ese alguien me presenta la necesidad, y ahora mi desafío es claro. Tengo que empezar por los momentos y los espacios donde lo considero más necesario: el juego en el patio. Si bien lo calzo apenas cruza el umbral de la sala e intento sostener esto, no hay excusa cuando llega el momento de salir al patio. El piso húmedo y frío y sus ganas de subir al tobogán requieren que lleve sus zapatillas puestas, y esta cuestión no es negociable. Lo calzo las veces que son necesarias y lo bajo una y otra vez del tobogán cuando intenta treparlo descalzo. Advertidos de mi empeño, sus compañeros comienzan a ayudarme avisándome cuando va descalzo o alcanzándome las zapatillas y las medias cuando las deja desparramadas por ahí. Una y otra vez, después de calzarlo, repetimos lo que parece una plegaria dando golpecitos sobre sus pies: ‘za-pa-ti-llas-za-pa-ti-llas’.

Yo lo lleno de palabras que intentan explicarle que puede resbalarse, que lo pueden pisar, que se puede pinchar, y aunque no es mágico ni inmediato, se va alcanzando el objetivo. Sus ganas de jugar, de subir al tobogán, de que alguien lo corra persiguiéndolo por el patio son más fuertes, y puede ceder a mi pedido. Mi pedido, su deseo de estar ahí y mi necesidad de que no corra riesgos, de que no se lastime se conjugan. Puede soltar ese modo propio de habitar la escena ante una exigencia que surge plenamente de una intención de cuidado.

Para ser honesta, algunas veces lo dejo jugar descalzo en la sala, y otras veces todos nos descalzamos para jugar y creamos trenes con las zapatillas y andamos de puntas de pies aprendiendo juntos.

A modo de cierre

Mi experiencia con Amaranto marca un principio, una nueva forma de pararme frente a estos desafíos, una nueva mirada de las infancias que me convoca a dejar de lado mis expectativas homogenizantes y me abre el camino de una forma respetuosa de

abordar la inclusión escolar, una forma que no desubjetiva y que respeta los tiempos y las formas de aprender de cada uno.

Se cierra este capítulo, pero vendrán otros nenes y otras nenas y ahí estaré atenta a sus necesidades, pesquisando sus posibilidades y convencida de que la inclusión escolar es posible cuando la abordamos en clave de lo colectivo y desde una lógica “destotalizante” que se aparta de la ilusión del grupo armónico y agujerea la estructura totalizante buscando la ocasión para “hacerle lugar”.

BIBLIOGRAFÍA

Canale, F. y Silberman, R., El lazo social: un encuentro con lo posible en coordenadas de lo posible, Untref, 2019.

Clases de la Diplomatura universitaria en inclusión escolar con orientación en TES. UNTREF 2023-2024

Cuomo, G. y Martínez Liss, N., ¿Qué pasa con el cuerpo mientras se aprende? en coordenadas de lo posible, Untref, 2019.

Demarco, F., La inclusión como efecto del colectivo en coordenadas de lo posible, UNTREF, 2019.

Garbellini, G., ¿Qué significa “hacer lugar” al sujeto en la escuela? en coordenadas de lo posible, Untref, 2019.

Jullien, F. (2013) Cinco conceptos propuestos al psicoanálisis. Buenos Aires, Argentina: El cuenco de plata SRL.

Martínez Liss, N., ¿Qué lugar para lo propio en la escuela? en La inclusión empieza por casa, UNTREF, 2022.

LA INCLUSIÓN DE LOS NIÑOS CON TEA EN EL NIVEL INICIAL UN ENFOQUE INTEGRAL Y REFLEXIVO

María Florencia García [1]

La inclusión de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en el Nivel Inicial plantea desafíos complejos que requieren un enfoque educativo integral.

Este trabajo explora un modelo de intervención que combina estrategias de Comunicación Aumentativa y Alternativa (SAAC) con una adaptación de prácticas pedagógicas y una reflexión crítica sobre la experiencia vivida en el JIN A D.E. 2. El desarrollo e implementación de pictogramas y otros símbolos han facilitado la comunicación y la adaptación del entorno escolar a las necesidades individuales de los niños con TEA. Se analiza la importancia de la formación continua de docentes, la colaboración con las familias y la flexibilidad institucional para enfrentar los desafíos de la inclusión. El enfoque metodológico integra aspectos institucionales, familiares y de aula, destacando la importancia de romper con formatos rígidos y promover una cultura de empatía y respeto. La reflexión crítica sobre el proceso revela tanto logros como limitaciones, ofreciendo recomendaciones para mejorar la práctica inclusiva en el futuro.

Palabras Claves: Inclusión - TEA - Comunicación - Adaptación curricular - Formación docente

La inclusión de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en el Nivel Inicial exige un enfoque integral que considere las dimensiones biopsicosociales del proceso educativo.

El TEA, según el Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5), se caracteriza por deficiencias en la comunicación social y patrones repetitivos de conducta. Para abordar estas necesidades, se ha implementado un enfoque integral en el JIN A D.E. 2, que combina estrategias de comunicación adaptativas con intervención educativa y comunitaria.

La implementación del SAAC ha sido crucial para mejorar la comunicación y participación de los niños con TEA. Baker y Brightman (2018) destacan que el uso de pictogramas, gráficos y gestos facilita la superación de barreras lingüísticas. En el JIN A D.E. 2, se crearon pictogramas y sistemas gráficos adaptados a las necesidades individuales, lo que ha mejorado la comunicación, la comprensión de rutinas y la orientación temporal y espacial (Ozonoff, Goodlin-Jones, & Solomon, 2005).

En el contexto del Jardín de Infantes, las canciones y marchas patrias no solo tienen un valor cultural, sino que también representan una oportunidad para fomentar la inclusión. El proyecto educativo incluye actividades musicales como una forma de promover

[1] Jardín de infantes “El jardín de los Poetas”, Palermo, CABA

la participación de todos los niños y niñas, incluidos aquellos con TEA. La música se utiliza para fortalecer el sentido de identidad y pertenencia nacional, a la vez que se facilita la integración y participación de los niños y niñas con diferentes desafíos.

Se ha desarrollado un Proyecto Educativo (PEI) centrado en prácticas inclusivas. Este proyecto incluyó talleres de formación para docentes, sensibilización sobre el TEA y encuestas para evaluar el grado de ansiedad y emociones de los involucrados. La creación de espacios flexibles y la movilidad dentro del aula fueron clave para atender las necesidades individuales de los niños. La flexibilidad en el currículo y la adaptación de las prácticas pedagógicas han permitido una mejor integración de los niños con TEA (National Research Council, 2001).

La implementación del PEI presentó varios desafíos, incluidos prejuicios y formatos educativos rígidos. La formación continua de los docentes y la colaboración activa con las familias fueron esenciales para superar estos obstáculos. La adaptación del entorno educativo y los materiales, así como el uso del “botiquín lúdico neurodivergente” ha sido fundamental para apoyar a los niños con dificultades en la autorregulación y la atención (Wolery & Dunlap, 2016).

La experiencia en el JIN A D.E. 2 muestra que la inclusión de niños y niñas con TEA es un proceso continuo que requiere ajustes y adaptaciones constantes. Aunque el modelo de intervención ha mostrado resultados positivos, se identificaron áreas de mejora, como la necesidad de una mayor formación para los docentes y un mejor apoyo para las familias. La actitud positiva hacia la inclusión y la capacidad de adaptarse a las necesidades individuales son fundamentales para el éxito del proceso educativo.

La colaboración entre docentes, familias y la comunidad educativa ha sido esencial para superar desafíos y mejorar las prácticas inclusivas. La inclusión de niños con TEA no solo mejora su acceso al conocimiento, sino que también fomenta una cultura de respeto y empatía en la comunidad educativa.

El enfoque integral y flexible implementado en el JIN A D.E. 2 ha demostrado ser efectivo para promover la inclusión de niños y niñas con TEA. La integración de estrategias de comunicación adaptativas, la utilización de recursos musicales y la adaptación del entorno educativo han facilitado la participación y el aprendizaje. La reflexión crítica sobre el proceso destaca la importancia de la formación continua para docentes y la adaptación del entorno educativo, reafirmando que la inclusión es un esfuerzo colectivo que enriquece la comunidad educativa en su totalidad.

BIBLIOGRAFÍA

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th ed.). APA Publishing.

Baker, B. L., & Brightman, J. E. (2018). *Early Intervention for Children with Autism Spectrum Disorder*. Springer.

National Research Council. (2001). *Educating Children with Autism*. National Academy Press.

Ozonoff, S., Goodlin-Jones, B. L., & Solomon, M. (2005). *The Clinical Assessment of Autism Spectrum Disorders*. Guilford Press.

Wolery, M., & Dunlap, G. (2016). *Best Practices in Early Intervention for Children with Autism Spectrum Disorders*. Council for Exceptional Children.

AUTISMO Y EDUCACIÓN LOS APORTES DEL PSICOANÁLISIS EN LA FORMACIÓN DOCENTE

María Noelia Castillo^[1]

Este escrito surge a partir del trabajo que realizo en relación a la inclusión escolar de sujetos con autismo en el marco de la carrera de Doctorado en Educación en la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL) y de mi experiencia como docente formadora en la carrera de educación especial.

En este recorrido encuentro con frecuencia, en el relato de los docentes y de las instituciones, un malestar que se les presenta frente a distintas situaciones relacionadas con el padecimiento subjetivo de niños y adolescentes y la dificultad para la construcción del vínculo educativo. En particular, para las escuelas y los docentes la mayor la dificultad se presenta en el trabajo de inclusión escolar de sujetos con diagnósticos de autismo que se encuentran más comprometidos en relación a sus posibilidades de lazo social, niños que se presentan sin palabras y sin mirada dirigida al otro, “ajenos a la presencia del Otro, silentes, petrificados o agitados, perplejos ante la escena del mundo que se desarrolla ante sus ojos, inaccesible” (Viscasillas, 2015).

Estos relatos de experiencias me interpelan como docente en la formación de los profesores y licenciados en educación especial. Me pregunto ¿qué puede aportar el psicoanálisis a la formación docente para propiciar la inclusión escolar?

Palabras Clave: Autismo - Formación docente - Psicoanálisis

Introducción

La siguiente presentación se enmarca en reflexiones e inquietudes surgidas a partir del trabajo de investigación que realizo en el marco de la carrera de Doctorado en Educación sobre los dispositivos escolares para la inclusión de niños con autismo en escuelas de San Luis, en la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL). Así como también, del recorrido de trabajo como docente en la carrera de educación especial, en una asignatura sobre las intervenciones educativas en problemas graves de la subjetividad.

En estos recorridos de trabajo e investigación aparece con frecuencia, en el relato de los docentes y de las instituciones, el malestar que se les presenta frente a distintas situaciones relacionadas con el padecimiento subjetivo de niños y adolescentes y la dificultad para la construcción del vínculo educativo, en particular, cuando se trata de niños autistas o psicóticos. Se constata que para las escuelas y los docentes la mayor la dificultad se presenta en el trabajo de inclusión escolar de sujetos con diagnósticos de autismo que se encuentran más comprometidos en relación a sus posibilidades de

[1] Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis.

lazo social, niños que se presentan sin palabras y sin mirada dirigida al otro, “ajenos a la presencia del Otro, silentes, petrificados o agitados, perplejos ante la escena del mundo que se desarrolla ante sus ojos, inaccesible” (Viscasillas, 2015). Es ante estas escenas que tanto las escuelas como los docentes parecen quedarse sin recursos, “sin saber” qué hacer. Por lo general, ese saber hacer suelen buscarlo por fuera de la escuela y de la escena pedagógica, en el campo clínico-médico, ya sea en los profesionales externos o a través de la medicación. A la vez, la “estrategia pedagógica” para sostener la inclusión escolar de estos niños suele ser la reducción horaria y el trabajo fuera del aula común a su grupo, en un espacio a solas con otro docente.

Una breve viñeta escolar

En una escuela primaria, a la que asisten niños de barrios aledaños de una de las zonas de mayor vulnerabilidad social de la ciudad de San Luis, al primer grado asisten dos niños con diagnóstico de TEA, Lucas e Ian. Ambos asisten 1 hora diaria a la escuela. Ninguno tiene acompañante externo, no poseen obra social ni asisten a tratamientos por fuera de la escuela.

Lucas, asiste a mitad de la jornada escolar por lo general en el aula con su grupo y maestra de grado. Al respecto la maestra dice, “está como muy... Encerrado en sí mismo, no hay una comunicación, no hay... no se logra vínculos”.

Mientras él permanece en el aula, especialmente cuando la docente está más dedicada al desarrollo de la clase o corrigiendo cuadernos, la puerta se cierra con un pasador para que no salga. Otras veces la docente deja al resto de los alumnos trabajando con alguna actividad y ella sigue a Lucas que deambula por el patio, por la escuela.

Respecto a Ian, que pertenece al otro primer grado su maestra refiere *“es el más complejo por la conducta que tiene, todavía no está autorregulado (...) Con Ian era insostenible la posibilidad de algo. (...) necesitaba el permanente andamio de las chicas (de especial), porque a diferencia de Luca, era totalmente más explosivo y revolucionaba todo y había tiempos en los que les pegaba entonces ya era como... muy difícil. Si o si yo no hubiera podido con Ian si no fuera por la ayuda de las colegas y por las chicas de educación especial, era imposible (...) pedagógicamente se pusieron un montón de cuestiones en juego pero cada vez la agresividad, aumentaba. Por ejemplo, entraba corriendo al grado y a lo mejor sacaba todo, tiraba todo y se apropiaba de las cosas ... fue muy difícil.*

La escuela cuenta en su planta con dos docentes de educación especial que se ocupan de atender las necesidades de toda la primaria. Actualmente ellas reciben a Ian durante la hora que asiste a la escuela y trabajan con él en el aula de especial. Sobre esto refieren: *“hay días en que es imposible ... imposible hacer algo con él y sobre todo desde lo pedagógico. Entonces, trabajamos más que nada conductual (...) él es más complejo, tiene horario reducido, porque justamente, no se autorregula, tiene conductas muy impulsivas, muchas veces no soportan ni siquiera estar 1 hora dentro de la escuela o dentro del aula (...) es imposible tenerlo más de 1 hora en la escuela”.*

Sobre el acompañamiento a los niños con presentaciones más severas las docentes especiales refieren *“Se dificulta, porque no solamente los tenemos a ellos, también tenemos a otros nenes y los cuales ninguno tiene acompañante terapéutico o un acompañante pedagógico, entonces tenemos que ser nosotras las que los acompañen a ellos y somos dos...son muchos, requieren mucho acompañamiento”*

Algunas conclusiones que relanzan una apuesta de trabajo

Estos relatos de experiencias me interpelan como docente en la formación de los profesores y licenciados en educación especial. Creo que es necesario repensar la formación docente, revisar sus planes de estudio, las que se encuentra impregnada por el paradigma médico-psicológico, sin advertir las contradicciones que se presentan desde esta perspectiva respecto a la inclusión educativa, principio que sostienen en los enunciados discursivos. Actualmente, la escolarización de los niños autistas es una cuestión fundamental en el diseño de las políticas sobre el autismo. A partir de aquí, aparecen algunos interrogantes en torno a ¿qué puede aportar el psicoanálisis a la formación docente para propiciar la inclusión escolar?

A lo largo de estos años, junto a colegas, sostuvimos en la universidad distintos espacios de formación e intercambio sobre autismo y educación desde la orientación del psicoanálisis. Lo que podemos advertir en cada encuentro de trabajo con docentes, estudiantes, padres y profesionales, es que la propuesta que sostiene los intercambios desde la orientación del psicoanálisis, resuena, abre interrogantes en torno a la propia posición profesional y a la incidencia que ésta tiene en los modos de operar frente a la inclusión. Pero también resuena abriendo preguntas sobre las posibilidades de trabajo pedagógico para la construcción de las condiciones para participar de una propuesta de enseñanza en un aula escolar.

En efecto, creo que el psicoanálisis tiene mucho para aportar, en particular para pensar el lugar del enseñante y en cómo enseñar a quién prescinde del saber del Otro.

El psicoanálisis puede aportar sobre el “no saber”. Neus Carbonell (2015) nos recuerda “la práctica con autismo desde la orientación lacaniana, especialmente a partir de los trabajos de la práctica entre varios, ha puesto de relieve que no es la vía del Sujeto Supuesto al Saber sino la del síntoma, la que conviene tomar. Esta vía supone que no hay nada escrito, decidido de antemano, sino que el saber está por construir cada vez (...) La institución puede empezar a ser un lugar de vida, cuando se constituye como un vacío en el que se crean las condiciones para que surja la contingencia de un nuevo lazo”.

¿Podríamos pensar el lugar del psicoanálisis como partener que permite descompletar para dar lugar a la posibilidad de una pregunta? Algo que conmueva y habilite una pregunta en las escuelas y sus docentes sobre ¿qué le pasa a ese niño?

BIBLIOGRAFÍA

- Carbonell N. (2015) ¿Cómo aprender sin el saber del Otro? Algunas reflexiones sobre el autismo en la escuela. Dossier sobre autismo. Número 27. El psicoanálisis. Revista de la escuela Lacaniana de psicoanálisis. Disponible en: <https://elpsicoanalisis.elp.org.es/sumario-digital-27/>
- Lijtinstens, C. (2021). Autismo y psicoanálisis. Una apuesta del lado de la vida. Revista De Psicología, 20(1), 58–62. <https://doi.org/10.24215/2422572Xe116>
- Viscasillas G. (2015). El trabajo con niños autísticos en una institución educativa. Dossier sobre autismo. Número 27. El psicoanálisis. Revista de la escuela Lacaniana de psicoanálisis. Disponible en: <https://elpsicoanalisis.elp.org.es/sumario-digital-27/>

AUTISMOS E INCLUSION ESCOLAR LO QUE QUEDA POR FUERA

Gabriela Molina^[1]

Mi encuentro con el autismo: inventar una escuela inclusiva

A continuación haré un breve recorrido del modo en que me he ido encontrando con niños con autismo y otros que si bien presentaban algunos signos, puestos al trabajo bajo transferencia, pudieron abandonar dicha posición.

Hace 27 años, inicié mi práctica institucional, los chicos llegaban a las escuelas de la mano de sus padres a los dos años, algunos a los tres.

Los pediatras les sugerían que lleven a los niños al jardín para estimular la comunicación, la socialización y el desarrollo del habla. La gran mayoría llegaba de este modo, sin diagnóstico.

Generalmente se presentaban dispersos, inquietos, erráticos, con un poco de torpeza en sus movimientos, sin control de esfínteres, sin esbozos de juego simbólico ni habla.

Estaban ahí, en las salas del jardín, aturdidos por el bullicio del grupo, desesperados por abrir la puerta y correr al patio, sin rumbo, en un movimiento deslocalizado que a veces implicaba aterrizar de panza en el piso, otras llevarse piedras a la boca, morderse ó morder a algún compañero.

Cuerpos agitados, gritos, mordiscones y desencuentro con el Otro.

Maestras angustiadas pidiendo por favor ayuda y orientación.

Así fue mi encuentro con el autismo, mi deseo ha estado puesto en la causa.

Mi posición en principio fue escuchar, alojar a los docentes, a los padres, a los niños. De a poco fui haciéndome algunas preguntas que por suerte pude compartir con los directivos y docentes, sin conocer en aquel momento el dispositivo de “la práctica entre varios”, inventamos un modo de trabajo en equipo con el objetivo de diseñar una escuela “posible” “soportable” para cada uno de estos niños.

Tratamos de construir una institución a la medida de cada sujeto. Pensamos en una escuela que pudiera de alguna manera descompletar el discurso del amo, para que el Otro se vuelva soportable, ya que el Otro toma una sobre-dimensión para estos niños.

Quiero destacar que ambas escuelas son instituciones jóvenes con poblaciones chicas, conducidas por directivos entusiastas, comprometidos, que se han transferenciado con el discurso del psicoanálisis y han tomado la decisión de conducir políticamente las

[1] Escuela Ciudad del Sol, Colegio Mercedario. Profesional del equipo de apoyo y orientación (instituciones de educación común, de gestión privada en las que coordino los dispositivos de inclusión escolar).

instituciones orientados por la ética de cuidar la subjetividad de cada alumno y sus trayectorias escolares.

Una escuela inclusiva, de eso se trata dicha elaboración. Una escuela viva, dinámica, capaz de interrogarse a si misma, de re inventarse y atender a la diversidad.

Se trata de encontrar un punto de intersección entre el psicoanálisis y la educación desde el rasgo de la inclusión escolar sostenido por el deseo de alojar la diferencia.

Destaco la importancia de abordar las situaciones escolares desde la conversación inter-disciplinaria, apuntando a problematizar los escenarios escolares a la luz de los signos de la época y con el espíritu de inventar respuestas institucionales que permitan abrir las puertas para que los alumnos puedan ingresar a la escuela y permanecer allí, con trayectos acompañados, sostenidos, significativos, que cuiden la subjetividad de cada niño-niña y adolescente.

La inclusión desde el discurso del Amo produce el efecto adverso, con este enunciado se pone en tensión lo que sería el discurso normativo “inclusión plena” porque la “ley lo establece”, y el deseo de sostener prácticas inclusivas que generen una respuesta educativa pensada para cada alumno.

Este enfoque sitúa el marco del *Modelo social de abordaje de la discapacidad*, que pone la mirada en el contexto y sobre todo en las barreras que el mismo impone y aumentan la discapacidad.

Una viñeta

Este caso es muy especial para mí, ya que se trata de un niño de 12 años al que atiendo en consultorio desde que tenía tres. Desde el año pasado asiste a una de las instituciones educativas en las que intervengo coordinando el equipo de inclusión escolar.

M. es un niño con autismo, su modo de presentación es alegre, simpático, disperso. Asistía al colegio al que iban sus hermanos, una institución escolar tradicional, antigua, religiosa.

Su posición era “estar afuera” el “escapista”, así lo nombraba su madre y varios de sus compañeros y docentes. Si bien hablaba con claridad, no conversaba, se mimetizaba y “hablaba la lengua del otro”.

La puerta del aula debía permanecer cerrada, de lo contrario salía corriendo, paseaba por todo el colegio. Lograba detener su marcha para mirar como limpiaba la portera, se interesaba por esa tarea, con frecuencia tomaba la escoba y barría.

Otro espacio que le gustaba era la capilla donde cada mañana los estudiantes recibían la bendición por parte del sacerdote.

El problema para el colegio era que M. ingresaba a la capilla en cualquier momento, eso generaba una persecución “estéril” ya que algunos docentes intentaban “atraparlo” para volver a llevarlo al aula, M. escapaba a toda velocidad.

En el colegio prácticamente no hacía tareas pedagógicas.

Estaba atento a detalles de la vida de sus compañeros y docentes, sabía a la perfección en que auto iban al colegio, a quien pertenecía algún objeto, cuantos hermanos tenían sus compañeros, sin embargo prácticamente no podía dar cuenta de cuestiones que lo implicaran directamente. Solía decir “no vine hoy” ó “ya me voy, tengo un cumpleaños”. Era conocido y querido por toda la población escolar.

Este modo de “habitar la escuela”, era interpretado por la institución como “disrupción”.

Llamadas en forma permanente a la madre para que lo retire del colegio antes de finalizar la jornada, pedidos de reuniones frecuentes al equipo de profesionales que lo atendíamos, enunciaciones del tipo: “ya no sabemos que más hacer” “nada de lo que hacemos funciona” “se nos agotan las estrategias y los recursos”.

M. cuenta con una familia amorosa, dispuesta a acompañar su recorrido.

La situación escolar generó mucha angustia en el niño (lloraba cada vez que tenía que ir al colegio) y también en los padres, que decidieron cambiarlo de escuela.

En dicho movimiento eligen una escuela en la que yo trabajo, la transferencia y el rasgo institucional de la “inclusión” motiva dicha decisión.

Decidí sostener una conversación fluida con los directivos y docentes y elaborar juntos una serie de preguntas respecto de quien es M., que estrategias podemos inventar para alojarlo en la escuela y lo que resultaba más difícil aún, ¿cómo lograr el consentimiento en un niño que “se escapa de todos los escenarios”?

Pudimos ver que le gusta mucho la música, en especial un tema de “La konga –Universo paralelo”, le propusimos poner ese tema en el recreo. M. aceptó con gusto. Los recreos empezaron a convertirse en momentos muy alegres, varios chicos bailaban y cantaban.

Otra intervención - invención

M. no ingresa al aula, camina por toda la escuela, “se va de cada escena”, se le propone llevar el registro de firmas a cada docente, aula por aula para localizar algo de ese goce inquieto. Junto a su acompañante acepta esta tarea.

Algunos docentes hacen maniobras que apuntan a conmovir su defensa: intentan firmar en un casillero que no les corresponde, ó dicen que su nombre no está en la lista, M. hace una lectura global, encuentra el casillero correcto y les indica adonde firmar.

Cada vez que se lo convoca, M. responde diciendo que se va a ir a su anterior colegio.

Cuando llega el invierno resulta muy difícil permitirle estar mucho tiempo en el patio.

A esa altura M. quiere que lo llamen profesor Darío, se hace uso de esa nominación y se le arma una oficina en un pasillo, cerca del lugar donde se ubica la secretaria.

M. consiente permanecer ahí a condición de que se lo nombre de ese modo.

El efecto de esta intervención tiene que ver con un doble consentimiento: el de M. y el de los docentes que aceptan jugar esta partida.

Algunas veces la docente salía del aula con algún compañero y se dirigían a la oficina del profe Darío, lo invitaban a ver un video en el aula, ó a hacer alguna experiencia, a veces aceptaba ingresar un ratito y otras se negaba.

Al llegar fin de año M. permanecía la mayor parte de la jornada en el aula, pudo hacer un viaje escolar al interior de la provincia, se lo vio con cierto alivio y disfrute. (El padre acompañó dicho viaje).

La posición deseante, de cada uno de trabajar en la escuela resulta más importante que cualquier título ó especialización.

Puedo decir que en la viñeta presentada, se capta que en la escuela circula un deseo vivo, que opera como motor para alojar a M.

BIBLIOGRAFÍA

Lacan, J. "El tiempo lógico y el aserto de certidumbre anticipada. Un nuevo sofisma", en :Escritos 1.Siglo Veintiuno editores, Bs.As.,1989.

Tendlarz, S. - Álvarez Bayón P., "¿Qué es el autismo?"; Colección DIVA.

Lacan, J. "Conferencia en Ginebra sobre el síntoma", en Intervenciones y textos 2,Buenos Aires, Manantial,1988.

Maleval J-C., "El autista y su voz", Gredos

Laurent, E., "La Batalla del Autismo: de la clínica a la política", Gramma Ediciones

COMENTARIO MESA 7 (TURNO TARDE)

Flavia Canale [1]

Una pregunta me atraviesa para dar inicio a los comentarios de estos 4 trabajos que componen esta mesa. ¿Alcanza con la buena voluntad, la buena predisposición y una decidida intensión de inclusión?

Seguro que no. No alcanza. Y eso ya lo sabemos.

Lo sabemos porque lo padecemos, la pasamos mal, nos llenamos de frustración, de impotencia, cargamos con la responsabilidad de sentir que algo tenemos que hacer, algo “debemos hacer” ante las formas desacomodadas de estos niños/ niñas que deambulan sin parar, que muerden, que se escapan, que lloran sin descanso, que se aíslan, que te patean, que no pueden jugar, que no están aprendiendo, que se van antes, mucho antes que termine su jornada escolar. Padecemos ante lo que no sabemos qué hacer y ante la clara evidencia de la presencia de niños/niñas que también la están pasando muy mal.

Tenemos 4 trabajos, 4 ponencias que dan cuenta de esto que expreso desde lugares diferentes: Natalia desde su función como maestra de inicial, salita de 3, Noelia, desde su lugar como parte de una investigación sobre dispositivos escolares y como docente en la carrera de educación especial (San Luis), Gabriela, desde su rol como coordinadora de los dispositivos de inclusión escolar en una institución escolar de educación común (San Juan) y María Florencia desde su reflexión que pone el acento en la formación docente.

Estos 4 trabajos dialogan entre sí, parece por momentos que algunas respuestas a ciertos cuestionamientos que aparecen en los escritos, que estas autoras se hacen a sí mismas, o que hacen en general acerca de la temática de inclusión, se responden con lo que encontramos en el desarrollo de alguno de los trabajos aquí presentados.

Son trabajos muy honestos, que nos permiten vivenciar ese estado de abrumamiento y desolación que produce la *desorientación*, la ausencia de un norte, ante lo que entendemos que es parte de nuestra responsabilidad respecto de cómo llevar adelante la tarea que nos compete.

Nati nos dice con Amaranto a upa: “a qué viene al jardín? ¿Alcanza con que no lloro o que no salga a dar vueltas por el jardín sin un destino cierto? “¿Qué soy yo para él? ¿Qué es él para mí? Un montón de mediodías estos cuestionamientos se transforman en lágrimas de impotencia. Yo tengo que hacer algo, pero no sé qué”.

Gabriela nos cuenta con qué se suele encontrar en su práctica desde su lugar: “cuerpos agitados, gritos, mordiscones y desencuentro con el Otro”. “Maestras angustiadas, pidiendo por favor ayuda y orientación”. Podemos imaginarla un poco agobiada ante semejante cuadro, ¿cómo responder a las demandas imperiosas, pedidos de recursos para llevar adelante su tarea de enseñar a niños tan desbordados?

[1] UNTREF

Noelia nos relata una viñeta para mostrarnos las dificultades que expresan unos docentes, con niños y adolescentes, sujetos autistas, a quienes nada parece conmover, que se presentan disruptivos, impulsivos, donde ni siquiera se puede soportar la única hora que asisten a la escuela. No soportan los docentes a cargo, y claramente no soportan esos niños el estar allí, en medio de lo que sienten como un caos inhabitable.

Volviendo a nuestro planteo del inicio, no alcanza con las buenas intenciones y con una postura a favor de las políticas de inclusión, o con la convicción personal que un niño/niña/ adolescente tiene derecho y necesita estar incluido. No alcanza.

Como acabamos de ver si no contamos con una *orientación* que determine nuestras intervenciones y nuestros actos, se la pasa realmente mal, y poco o nada podremos hacer para acompañar a estos niños y jóvenes, abrumados y desbordados, con un nivel de padecimiento importante, con una experiencia escolar fallida y alborotada.

Podemos ubicar en los trabajos, en algunos más precisamente, en qué momento algo del alivio ante semejante estado de situación comienza a vislumbrarse.

Lo primero a resaltar es cierta posición en las autoras de no desentenderse de las propias preguntas y cuestionamientos. Nos muestran su angustia, su desconcierto, sus sentimientos (Nati nos confiesa su bronca ante la “directora insensible que deja a esa criatura llorando”), y desde ahí un “hacer posible”.

Tampoco ahorran comentarios para dejarnos entrever que este camino, el de hacerse cargo de las propias preguntas, no es un camino sencillo. Este trabajo sobre “la propia posición” supone confrontarnos con nuestros propios a priori, con nuestros prejuicios, con bancarnos que nuestro narcisismo se vea consternado, aceptar “no saber” es todo un acto que requiere una cierta cuota de coraje.

Volviendo a eso que llamamos anteriormente como la llegada de cierto alivio, se ve en los trabajos con el arribo de eso que adviene cuando tomamos a cargo esto que nombramos como “hacerse cargo de las propias preguntas y cuestionamientos”, con ese relanzamiento de un sendero que ahora se presenta más orientado.

Este camino está hecho de hipótesis que determinan nuestras acciones, efecto de ciertas coordenadas de lectura, necesarias para andar en otra dirección.

Encontramos:

- Mirar con más detenimiento esos detalles que suelen no tenerse en cuenta, para encontrar allí una lógica de funcionamiento de actos que de otra manera parecen carecer de sentido alguno. (el refugio de Amaranto).
- Trabajar con otros. Se hace mención en alguno de los trabajos a la “práctica entre varios”. Establecer de manera conjunta algunas estrategias que hagan lugar a un estar posible en la escuela, para estos niños y adolescentes, para que gradualmente puedan acceder a permanecer en el aula y eventualmente poder constituirse en “alumno”. Esto va de la mano de una disminución del nivel de padecimiento subjetivo. (El caso de M. que nos compartió Gabriela).

- Darle lugar a las invenciones, promovidas por el respeto a la subjetividad y a los modos singulares de habitar la vida. (la caja-refugio de Amaranto).
- Trabajar en el marco teórico, valerse de las herramientas conceptuales. (Noelia propone acceder a conceptos de la teoría psicoanalítica en la formación docente para entender a qué responden las formas de actuar de estos sujetos autistas o sujetos graves en su constitución subjetiva).
- La amplitud y diversidad de ofertas en la dinámica del aula, con propuestas flexibles y creativas, para crear mejores condiciones de habitabilidad de los niños/ niñas/ adolescentes. (María Florencia nos cuenta del proyecto educativo que implementan en el jardín del que forma parte, donde el trabajo con la música es muy importante).
- El cuestionamiento a las lógicas totalizantes y homogeneizantes, esas que hacen obstáculo a la puesta en marcha de otras lógicas. Lógicas colectivas que contemplen las diferentes formas de poder habitar el aula y de acceder a los aprendizajes, dando lugar a lo más singular de los sujetos.

Todo esto es lo que encontramos en estos 4 trabajos. Ricos aportes sin duda y coherentes con el hecho de encontrarse hoy aquí compartiendo estas reflexiones y estas experiencias por cada una de ellas vividas.

¿Por qué digo coherentes?

Porque dan cuenta de su propia posición el hecho de haberse expuesto a compartir y a conversar entre varios (los que estamos) lo que se vienen preguntando y cuestionando.

Porque nos dejaron ver que este camino no es sin deseo. Sin ese deseo puesto en la tarea que llevan a cabo, a pesar de tantos obstáculos y dificultades con el que se presentan, hoy más que nunca.

Autoridades

RECTOR EMÉRITO

Aníbal Y. Jozami

ajozami@untref.edu.ar

RECTOR

Martín Kaufmann

mkaufmann@untref.edu.ar

VICERRECTORA

Diana B. Wechsler

dwechsler@untref.edu.ar

SECRETARIO GENERAL

Dr. Horacio Russo

hrosso@untref.edu.ar

SECRETARIO ACADÉMICO

Dr. Martín Aiello

maiello@untref.edu.ar

SECRETARIO DE INVESTIGACIÓN
Y DESARROLLO

Dr. Pablo Miguel Jacovkis

pjacovkis@untref.edu.ar

SECRETARIO DE EXTENSIÓN
UNIVERSITARIA Y BIENESTAR
ESTUDIANTIL

Dr. Gabriel Asprella

gasprella@untref.edu.ar