

Cuadernos del IICE N° 13 | ISSN 2618-5377

Pensar y habitar la escuela: entre los procesos de enseñanza y los aprendizajes

Hacia la construcción de prácticas inclusivas

Norma Filidoro
Patricia Enright
Susana Mantegazza
Carla Lanza

IICE : Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras

Decanato

Lic. Ricardo Manetti
(decano)
Dra. Graciela Morgade
(vicedecana)

Secretaría General

Lic. Jorge Gugliotta

**Secretaría de Extensión
Universitaria y Bienestar
Estudiantil**

Dra. Ivanna Petz

**Secretaría de Asuntos
Académicos**

Dra. Sofía Thisted

Secretaría de Posgrado

Dra. Claudia D'Amico

**Secretaría de
Investigación**

Dr. Jerónimo Ledesma

**Secretaría de Hacienda y
Administración**

Cdor. Leandro Iglesias

**Secretaría de
Transferencia
y Relaciones**

**Interinstitucionales e
Internacionales**

Lic. Martín González

**Subsecretaría de Políticas
de Género y Diversidad**

Dra. Ana Laura Martín

**Subsecretaría de Políticas
Ambientales**

Dr. Jorge Blanco

**Subsecretaría de
Bibliotecas**

Lic. María Rosa Mostaccio

**Subsecretaría de
Publicaciones**

Ed. Matías Cordo

Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras

Serie de revistas especializadas

Colección Cuadernos del Instituto de Investigación de Ciencias de la Educación

ISSN 2618-5377

Nº 13 (septiembre de 2023)

Consejo de redacción de los Cuadernos del IICE

Myriam Feldfeber (Directora)

María Inés Maañón (Secretaría Académica)

Marcela Kurlat (Investigadora)

Equipo editorial

Edición y corrección: María Cecilia Paredi

Diseño gráfico: Alfredo Stambuk

Diagramación: Santiago Basso

Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación - Filo:UBA

Puan 480, 4º piso, of. 440 - Ciudad Autónoma de Buenos Aires - República Argentina

Tel.: 5287-2870

iiceuba@filo.uba.ar | iice.institutos.filo.uba.ar

Subsecretaría de Publicaciones

Puan 480 - Ciudad Autónoma de Buenos Aires - República Argentina

Tel.: 4432-0606 int. 213

info.publicaciones@filo.uba.ar | <http://publicaciones.filo.uba.ar>

ÍNDICE

- 4 Cuadernos del IICE. *Myriam Feldfeber*
- 5 Presentación del Cuaderno N° 13
- 7 Sobre las autoras
- 11 Introducción

- 14 **PARTE I. CONDICIONES ESTRUCTURALES**
- 15 **Capítulo 1. Prácticas inclusivas: lo universal, lo común, lo especial, lo particular y lo singular**
- 28 **Capítulo 2. Las preguntas fatales**
- 39 **Capítulo 3. El arte de cuidar en la enseñanza**

- 52 **PARTE II. CONDICIONES PARTICULARES**
- 53 **Capítulo 4. Alumnas y alumnos con diagnóstico de Trastorno de Espectro Autista (TEA) en el aula**
- 64 **Capítulo 5. Niños y niñas que interpelan las lógicas escolares**
- 74 **Capítulo 6. Sistema de pensamiento y contenidos escolares**
- 82 **Capítulo 7. El lenguaje en la escuela**
- 89 **Capítulo 8. El cuerpo y el movimiento en el contexto de la sala de clase**

- 96 **PARTE III. OTRAS FORMAS DE HACER ESCUELA Y MÁS ALLÁ**
- 97 **Capítulo 9. Las prácticas inclusivas en clave de justicia curricular**
- 109 **Capítulo 10. Prácticas educativas y psicopedagógicas: entre saberes escolares y sociocomunitarios**

Cuadernos del IICE

Material de trabajo para educadoras y educadores

Cuadernos del IICE. Material de Trabajo para Educadoras y Educadores constituye una nueva línea de publicaciones que tiene por objetivo poner en circulación conceptos, ideas y reflexiones surgidos de la investigación educativa para pensar, recrear e interrogar la práctica pedagógica en los diversos espacios en que esta se desarrolla.

A través de este material nos proponemos aportar a la construcción de un espacio de diálogo entre los saberes que construyen los equipos de investigación del Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación y los saberes que circulan en otras instituciones y ámbitos del campo educativo. Por ello, cada número contiene categorías y conceptualizaciones con las cuales analizamos e interpelamos la realidad, registros tomados en el trabajo de campo, referencias documentales y bibliográficas, entre otros aportes.

Con esta colección, destinada a docentes de diversos niveles, estudiantes, educadoras y educadores populares e integrantes de espacios educativos en sentido amplio, apostamos a expandir los canales y a potenciar los modos de difusión pública de los conocimientos que se producen en la Facultad de Filosofía y Letras a fin de generar nuevas formas de interacción con otras y otros sujetos y colectivos comprometidos en la construcción cotidiana de una educación emancipadora.

Las y los invitamos a armar su propio recorrido por esta propuesta.

Myriam Feldfeber

Presentación del Cuaderno Nº 13

Este Cuaderno ha sido elaborado por el Equipo de Educación y Psicopedagogía. Nuestro Equipo fue creado en el marco del Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria (CIDAC) —Secretaría de Extensión Universitaria (SEUBE) - Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) - Universidad de Buenos Aires (UBA) — en 2015. Esta creación fue resultado de un proceso de modulación de demandas territoriales con la finalidad de contribuir en la implementación de prácticas inclusivas que promovieran el derecho a la educación de niños/as, jóvenes y adultos/as. A través de la presentación de los proyectos de extensión universitaria de la Universidad de Buenos Aires (UBANEX) denominados “Aprender juntos/as en el barrio y en la escuela”, hemos dado lugar al despliegue de prácticas educativas y psicopedagógicas en el marco de un trabajo interdisciplinario articulado con organizaciones de salud y educación. Organizaciones que, en su mayoría, reciben niños, niñas, jóvenes y adultos/as que habitan en la Comuna 4 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), más específicamente, en la Villa 21-24 y alrededores. Se trata siempre de instituciones que cuentan entre sus objetivos el de garantizar el derecho prioritario a la educación. Ese territorio se ha extendido durante los últimos años, cuando, por ejemplo, el trabajo mediado por espacios virtuales en tiempos de pandemia dio lugar al encuentro con organizaciones de la Comuna 7 (barrio de Flores) y la Comuna 1 (Villa 31).

Este material es una apuesta a la transmisión de nuestro trabajo fuertemente orientado a los espacios de reflexión y de formación, a acompañar el recorrido de otros/as adultos/as desde una posición de co-construcción cotidiana con transmisión de saberes, pero desde una mirada situada y específica con cada una de las

instituciones con las que nos fuimos vinculando. Es a la vez una apuesta por sostener la integralidad de las prácticas y defender el conocimiento producido en el marco de la actividad de extensión como parte del conocimiento que circula en el territorio del cual la Universidad es parte constitutiva.

El equipo agradece al IICE esta oportunidad, y también agradecemos especialmente a las niñas, docentes y adultos/as que acompañan trayectorias escolares en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo con quienes cotidianamente compartimos preguntas y el deseo de aprender juntos y juntas en la construcción de prácticas inclusivas.

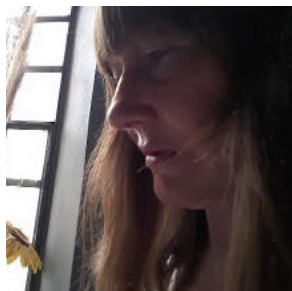
Sobre las autoras

Norma Filidoro



Es licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires, licenciada en Psicopedagogía por la Universidad de Morón y magíster en Psicopedagogía Clínica por la Universidad de León. Se desempeña como docente regular de la cátedra de Teoría y Técnica del Diagnóstico Psicopedagógico en la Universidad de Buenos Aires. Dirige proyectos de investigación en psicopedagogía (FiloCyT UBA) y proyectos de extensión universitaria (UBANEX). Forma parte del plantel docente en carreras de especialización y maestrías de universidades nacionales y privadas del país y del exterior. Supervisa en la Residencia Hospitalaria en Psicopedagogía desde 1999, y acompaña instituciones educativas de nivel inicial, primario y secundario sobre situaciones relacionadas con la inclusión.

Patricia Enright



Es licenciada en Psicopedagogía por la Universidad CAECE, magíster en Psicología Educativa por la Facultad de Psicología, UBA, miembro de la Fundación FEPI y del Equipo Lugar de Infancia. Se desempeña como supervisora en la Residencia Hospitalaria de Psicopedagogía de CABA y docente interina a cargo de la materia Teoría y Técnica de la Asistencia Psicopedagógica (Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA). Integra el equipo de Educación y Psicopedagogía SEUBE, CIDAC, FFyL-UBA y los proyectos UBANEX, PIDAE y FiloCyT.

Susana Mantegazza



Es licenciada y profesora en Ciencias de la Educación por la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, licenciada en Psicopedagogía por la Universidad de Morón. Es también especialista en Orientación Educativa y magíster en Política Educativa por la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Se desempeña como docente de la cátedra de Teoría y Técnica de la Asistencia Psicopedagógica, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, en la Universidad de la Cuenca del Plata en Clínica Psicopedagógica de niños y adolescentes I, y en la Universidad Nacional de Tres de Febrero en Aprendizaje, Sujetos y Subjetividad (Lic. en Ed. Secundaria) y en La Orientación en el Sistema Educativo (Esp. en OVOyE). Es docente integrante del Programa de Orientación en la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL SEUBE-UBA), integrante del equipo de Educación y Psicopedagogía SEUBE, CIDAC, FFyL-UBA y del equipo de coordinación del Dispositivo de Apoyo a la Lectura y Escritura Académica (DALE), SEUBE-FFyL, asesora pedagógica en carreras de educación a distancia en la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA, e integrante de los Proyectos UBANEX, PIDAE y FiloCyT.

Carla Lanza



Es magíster en Psicología Educacional por la Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, licenciada y profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires y licenciada en Psicopedagogía por la Universidad de Morón. Es especialista en Ciencias Sociales con mención en Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas, auxiliar docente de las cátedras de Teoría Sociohistórica, Aprendizaje y Educación, y Teoría y Técnica del Diagnóstico Psicopedagógico, carrera de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Se desempeña como profesora titular en la Licenciatura en Psicopedagogía, Universidad de la Cuenca del Plata, docente en el ISFD N° 1 de Avellaneda y miembro de equipos de orientación escolar, provincia de Buenos Aires. Integra los proyectos UBANEX, PIDAE y FiloCyT.

Introducción

Pensar y habitar la escuela, pero ¿de qué modo? No existe un modelo sustancial de escuela inclusiva ni una modalidad definitiva de inclusión educativa. La búsqueda de lo sustancial y lo definitivo constituye un obstáculo para el pensamiento relacional y situado que es el principio de todo proceso de inclusión. Lo propiamente inclusivo no es una esencia sino potencia. Se trata de la potencia de la educación y de la potencia de la institución. Se trata de un horizonte y no de un punto de llegada. Por eso proponemos pensar en términos de “prácticas”. Entendemos la inclusión como un proceso relacional siempre potencial antes que como un producto sustancial de este.

La demanda de dar respuesta a la diversidad de modos de aprender, de ser y de estar en la escuela requiere tanto poner en suspenso las prácticas de enseñanza establecidas como de una lectura que nos permita interpelar los automatismos del saber que provienen de concepciones que las sostienen, siempre reconociendo que las y los docentes somos agentes claves para construir y reconstruir el sentido sociopolítico de la inclusión educativa.

Interpelar los principios de normalización y homogeneización que formaron parte de los ideales de la escuela moderna requiere de un profundo trabajo de revisión que debe darse en la inmanencia de las prácticas educativas. Se trata, por un lado, de abrir preguntas que nos permitan volver a pensar lo que creemos ya sabido evitando recaer en aquellas que llevan implícitas respuestas a partir de los preconceptos que nos constituyen. Pero, por otro lado, se trata del pasaje de la pregunta a la intervención: no es quedarnos en la interpelación de lo establecido, sino buscar y crear respuestas posibles, pequeñas, revisables, provisorias, pero respuestas al fin.

Sostenemos que lo común no es una esencia definitiva, sino una construcción permanente. Ser una escuela que construye día a

día prácticas inclusivas requiere tomar distancia de ciertas certezas para afirmar respuestas pequeñas, revisables y provisorias, o sea, requiere que nos mantengamos inquietas/os. Por eso es que consideramos que no se trata de “formar” a los/las docentes acerca de “trastornos” o “patologías” o de “cómo enseñar a un/a alumno/a con...”, sino de, por un lado, trabajar sobre la posición de todos/as y cada uno/a respecto de lo otro, lo inesperado, lo no previsto; y, por otro lado, acompañar a las/os docentes en la resolución concreta de las situaciones que los interpelan cotidianamente en sus prácticas. Acompañar a las y los docentes significa compartir recursos que les permitan “leer” a sus alumnos y alumnas para intervenir a partir del sentido que allí adviene renunciando a la aplicación de manuales.

Entendemos que es en las aulas donde se juega la posibilidad de construir un espacio común, que valore positivamente las diferencias, considerándolas como constitutivas de lo humano y, especialmente, de los procesos de aprendizaje en las trayectorias escolares de las infancias. Desde esta perspectiva, la enseñanza se inscribe en el marco de las políticas de cuidado: el cuidado del otro/a es también el cuidado de las condiciones de enseñanza que se ofrecen a todos y todas.

Entre esas prácticas, las destinadas a la enseñanza en la educación inicial y primaria cobran un valor relevante tanto por su lugar fundante y constitutivo de los modos de ser y estar relativos a los procesos de aprendizaje como por su incidencia en la inclusión escolar y social. Ello nos demanda recorrer los procesos de constitución subjetiva por los que atraviesan niños y niñas en su interrelación con las prácticas escolares, así como los modos en que niños y niñas interrumpen las lógicas escolares naturalizadas a partir de presentarse con modalidades que obligan a revisar los dispositivos que ellos/as mismos/as desbordan. Las y los invitamos entonces a entrar en diálogo con este Cuaderno. Iniciar un recorrido que nos conduce a abordar tensiones, describir y comprender problemas que cuestionan las certezas y planteamientos del campo educativo, promoviendo una mirada crítica sobre los saberes disciplinares que genere alternativas de transformación educativa y social a partir de la creación de condiciones para el aprendizaje.

Creemos que, si bien este material se basa fundamentalmente en experiencias vinculadas a espacios educativos que alojan a las infancias, el contenido podría pensarse o constituirse en un disparador para pensar las prácticas educativas más allá de la escuela y con la población joven y adulta.

Les proponemos atravesar la experiencia de lectura de este Cuaderno cuya escritura tuvo como propósito configurar un marco conceptual y procedimental que permita atender desde las prácticas de enseñanza a las condiciones particulares de alumnas y alumnos sin perder de vista las condiciones escolares institucionales ni el contexto social, sosteniendo la tensión entre lo común y lo singular como condición para la construcción de prácticas inclusivas.

*Norma Filidoro, Patricia Enright,
Carla Lanza y Susana Mantegazza*

Parte I

Condiciones estructurales

Capítulo 1

Prácticas inclusivas: lo universal, lo común, lo especial, lo particular y lo singular

1.1. Introducción

En este capítulo nos proponemos compartir ciertos principios e ideas que nos van a acompañar a lo largo de esta publicación. Nos separamos de la idea de “una” escuela inclusiva para poner a trabajar las nociones de prácticas inclusivas / prácticas de conocimiento, revelando (o intentando revelar) la producción de un conocimiento propiamente docente que se juega simultáneamente al saber pedagógico “por defecto”. Para ello, indagaremos los modos en que las ideas de lo universal, lo común, lo especial, lo particular y lo singular inciden en las enseñanzas escolares.

1.2. La escuela de la modernidad

La escuela de la modernidad (que es nuestra escuela de todos los días) fue un invento maravilloso que permitió incluir a quienes, hasta ese momento, no tenían acceso al conocimiento escolar. Esa escuela se propuso enseñar matemática, a leer y escribir, a todos y todas. Y lo hizo con una increíble economía de medios: un o una docente para 20, 30 o 40 chicos y chicas. Para eso, los y las “encerró” en un aula y los puso a hacer lo mismo, de la misma manera, al mismo tiempo.



Fuente: Archivo General de la Nación Argentina. [Ministerio de Cultura, Argentina](#)



Fuente: Archivo General de la Nación Argentina. [Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología](#)



Fuente: Archivo General de la Nación. [Observatorio de Niñez, Adolescencia y Familia](#). UDA

Fue una [idea revolucionaria](#) a la que le fue tan bien que, aún hoy, casi 200 años después, no encontramos un dispositivo superador que la reemplace. La escuela “para todos” de la modernidad, esa escuela tan criticada, atacada, menospreciada, no encuentra cómo enseñar “todo” a todas/os, de otro modo que no sea por la vía de homogeneizar (propósitos, objetivos, contenidos, actividades y evaluaciones).



Fuente: [Prensa CABA](#).

La virtualización a la que nos forzó la pandemia pareció, en algún momento, darnos una respuesta posible, pero nunca en el orden de la sustitución, sino, más bien, por una vía instrumental, vía que tarde o temprano se vuelve “muerta” (sin salida, sin futuro) si no está sostenida teóricamente (demanda formación específica) y subjetivamente, por la convicción y el deseo de quienes son los agentes de las prácticas de enseñanza.



Fuente: elaboración propia.



Sublevaciones. La escuela como revolución

Flavia Terigi. UNITV. 21 de abril de 2020.



1.3. Acerca de la homogeneización

Podría ser (es una pregunta verdadera, no retórica) que la homogeneización no fuera tan mala, o que fuera mala, pero necesaria, que tuviera una relación de necesidad con la idea de com(un)idad. Podría ser que la idea de unidad en lo común requiriera de cierta homogeneización; que homogeneizar estuviera más del lado de la armonización (hacer que las partes, aun sin acordar, no discuerden) que de la uniformización (hacer que las partes tengan la misma forma).

Si tenemos que decir “educación inclusiva” y tenemos que decir “escuela inclusiva” es porque hay una educación y una escuela que podrían no serlo (y, de hecho, lo son). No se trata de un pleonasma (tipo sol brillante o desierto seco), se trata de un adjetivo necesario que tampoco funciona como performativo (produciendo lo que nombra). No basta con declarar inclusiva a la escuela o a la educación para que lo sean.

Partimos de una premisa: amamos a nuestra escuela, no con un amor romántico, sino con un amor arduo que no se consume en la frase bella ni se alimenta de circulares técnicas. Amamos a nuestra escuela y por eso mismo pensamos que podemos hacerla mejor. No decimos que podemos hacer que sea mejor para siempre y para todos y todas, “solo” hacerla mejor, más habitable en el día a día, en el vez por vez, en cada momento que nos sea posible, en ese instante en que somos capaces de hacer un paréntesis en el conocimiento pedagógico que nos formó y que, ahora, funciona, tal como afirma Flavia Terigi (2010), como saber por defecto.

El saber pedagógico por defecto sería el funcionamiento “estándar” del sistema educativo escolar. Se pone en marcha sin que tengamos que decidirlo (viene de fábrica). Estructura nuestros modos de mirar y pensar el mundo escolar y nos impide mirar, pensar y hacerlo inesperado.

1.4. Preguntas que desencajan

Por eso, no vamos a pensar y a reflexionar sobre qué es *la educación inclusiva* o cómo debería ser *la escuela para la diversidad* o cómo se gestionan *aulas universales*. Vamos a tomar distancia (vamos a intentar tomar distancia) de toda pretensión de universalización. No vamos a definir “lo común”, porque al definir cerramos y al cerrar excluimos. No hay punto de llegada, pero hay un camino que no es cualquiera (es nuestra profunda convicción y vamos a intentar que se nos haga cuerpo). En lugar de definir “lo común”, vamos a pensar; los y las invitamos a pensar colectivamente qué es lo común en sus escuelas, en cada escuela. Y vamos a preguntarnos si eso que es común en nuestra escuela hace comunidad con todos y todas o no. Y cuando decimos todos y todas, no son todos los niños y las niñas del mundo, o del país, o de la ciudad de Buenos Aires, son todos los niños y todas las niñas que están en nuestra sala del Jardín o en una de las aulas de nuestra escuela. Vamos a preguntarnos quiénes no caben en las salas, las aulas, los patios, los pasillos, los bancos o los baños de nuestra escuela o nuestro jardín; a quiénes no les cabe el tiempo de esta escuela, de este jardín, la escuela y el jardín de cada uno y cada una. Vamos a formular *preguntas que desencajan*: preguntas que saquen las ideas, los pensamientos, las preguntas y las afirmaciones de las cajas que nos dieron cuando nos formamos y nos formaron y nos constituimos y nos constituyeron.

¿Por dónde se empieza a leer una novela? Es una pregunta que desencaja. Escuchar la pregunta, escucharla como una pregunta verdadera que demanda una respuesta inédita, no obvia ni sabida, esa es una práctica inclusiva. No se trata solo de formular preguntas que desencajan, sino también y, acaso, de escuchar las que formulan los niños y niñas que son nuestros alumnos y nuestras alumnas. Esas preguntas que “perforan lo obvio”, preguntas que nos formulan con actos, con silencios, con garabatos, con cuadernos rotos, con lecturas que no se entienden, con letras ilegibles, con hojas rotas, con hojas en blanco, con golpes, con escapadas, con cuentas que salen mal, con un quedarse dormido o dormida en el banco. Preguntas que emergen solo cuando somos capaces de leer esos signos que los chicos y las chicas nos enseñan: decimos que hay que leerlos porque no tienen un

sentido en sí mismos, sino que requieren ser interpretados en la trama escolar, en contexto, en su relación con las prácticas de enseñanza ([Daniel Calmés](#)).



Decálogos de la Niñez



Daniel Calmés
13 de agosto de 2020

"Decálogos de la niñez"

En la cercanía del "Día de Las Infancias", en la voz de Daniel Calmés, vaya "Decálogos de la niñez".

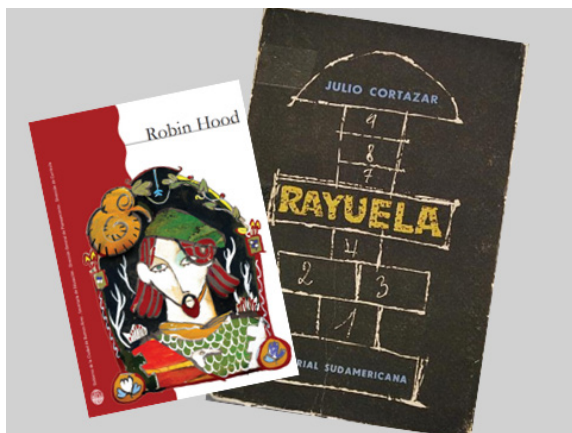


1.5. Prácticas inclusivas

Ahora bien, las prácticas inclusivas interrumpen los (des)órdenes establecidos. Constituyen momentos que revuelven, interrogan, interpelan, destotalizan lo común, lo sabido-probado-establecido. Las prácticas de enseñanza están más allá del saber aportado por las teorías (nunca más acá). Más allá de la psicología genética, de las neurociencias, de la psicología sociohistórica, del enfoque didáctico. Afirmamos que no se trata de la aplicación de teorías, sino de la producción de un conocimiento. Las prácticas docentes constituyen modos de ser en situación y esas prácticas pueden ser más o menos inclusivas.

¿Por dónde empiezo a leer Robin Hood?, pregunta Ariana de 4to grado. Ari tiene algunas dificultades: decodifica muy lentamente, tan lentamente que cuando termina una frase no recuerda cómo empezó. Además, produce errores en la decodificación que hacen obstáculo a la comprensión del texto.

Perforar lo obvio implica no responder con el saber por defecto: *Se empieza a leer desde el principio, de la primera página a la última, avanzando lineal y gradualmente.*



Desde 1963, año de publicación de *Rayuela*, esa maravillosa novela de Julio Cortázar, sabemos que hay muchas maneras de leer una novela y que todas valen.

La maestra, que lo sabe muy bien, le responde: *Te voy a leer el índice y vamos a pensar por dónde te gustaría empezar.* Cuando llega al capítulo 9, “El rescate de Marian”, Ariana dice: *Yo ya sé que se casan, Marian y Robin se casan en un bosque. ¡Ahí! ¡Voy a leer ese capítulo!*

La pregunta desencaja no por sí misma, sino porque hay alguien, la docente, que la escucha, esto es, se deja interrogar, le hace lugar. Las prácticas inclusivas hacen lugar: en este caso, la maestra hace lugar a una pregunta inesperada que conduce (no de manera inmediata ni automática) a la invención de un procedimiento y a la creación de pensamiento. En las prácticas, no es posible disociar el hacer del pensar. Por eso no hay manual de instruccio-

nes del tipo “Si una niña pregunta por dónde se empieza a leer una novela, deberá leerle el índice de manera que...” Porque las prácticas son situadas, a partir del conocimiento que la docente tiene sobre Ariana, sus posibilidades y sus dificultades, de la pertinencia y sentido de su pregunta, de su experiencia y conocimiento acerca de ese grupo, de sus conocimientos sobre esa novela, de las actividades que tenga pensado realizar, del propósito de esa lectura...

Se trata de una práctica inclusiva porque crea condiciones apropiadas para que Ariana pueda leer a partir de una propuesta en común de que cada uno y cada una, no solo Ariana, se apropie de esos contenidos a partir de sus condiciones particulares, que son condiciones propias. Se trata de una práctica inclusiva porque, al menos por un ratito, la docente permite y se permite una propuesta para todos y todas que no es idéntica para cada uno y cada una, una propuesta que produce pluralidad de temporalidades y pluralidad de modos de leer.

¿Podría haber respondido de otro modo? Sí, claro, podría darle el libro para que lo lleve a casa y le ayuden, que alguien lo lea para ella; podría haber propiciado una lectura en pequeños grupos en el aula; podría haberle dicho que mire la película en lugar de leer el libro; podría haber usado la versión en historieta que tienen en la biblioteca. Lo que queremos destacar es que no se trata de un menú de respuestas entre las que hay que elegir la más adecuada: aun cuando la respuesta de la docente fuera igual o semejante a alguna de estas, nunca podría consistir en “la aplicación” de una respuesta formulada por fuera de las condiciones de su emergencia. Sería la misma respuesta, pero no sería igual. Porque no es saber el orden de las letras, sino su gracia. Un o una docente aplicador o aplicadora de respuestas no puede producir prácticas inclusivas, las prácticas inclusivas son prácticas de conocimiento justamente porque producen un conocimiento nuevo que tiene como centro lo singular, lo que no está en ningún cálculo, lo no anticipado, lo no esperado. Las prácticas inclusivas “tienen gracia”.

No sé cómo se escribe la palabra ceiba,
puedo poner sus letras como deben ir
pero no sé cómo se escribe,
sé el orden de sus letras, no su gracia,
no pude conocer el árbol sin su nombre
y ahora ya no sé cómo se escribe,
me adelanté a conocer el orden de sus letras
antes de conocer el orden de sus ramas.

Fabio Morábito

1.6. Sin manual

Ni la pregunta de Ariana ni la respuesta de la docente son de manual. El conocimiento se produce allí tejiendo entre varios y varias, es un tejido de experiencias, determinaciones, azares, conocimiento, acciones, historias, interacciones. El conocimiento es producido por la práctica misma, y la práctica es inclusiva porque no le asigna a Ariana un lugar existente al que debe acomodarse (el modo canónico de leer, el procedimiento de lectura adecuado por defecto), sino que *le hace* un lugar, hasta entonces, inexistente.

Podríamos decir que las prácticas inclusivas requieren de una demora: demorar la respuesta ya pensada. Las prácticas inclusivas se producen en un *impasse* que nos da el tiempo de sacudir la telaraña de la costumbre y, entonces, de inquietarnos... La salida de la quietud produce oleadas de pensamiento.

Las prácticas inclusivas están vigentes en la escuela cotidiana, allí donde los y las docentes y los niños y niñas *se ponen a hacer* con esos elementos de larga duración que forman el núcleo duro de la escuela, donde *hacen obra* con las lógicas que, sucesivamente y durante periodos más o menos acotados, van atravesando los procesos de escolarización de los contenidos.

1.7. Condiciones necesarias

Vamos a finalizar este capítulo 1 listando condiciones que pensamos como necesarias para que esas prácticas inclusivas tengan lugar. Es un listado al modo de la clasificación de animales que aparece en esa "[cierta enciclopedia china](#)", o sea, arbitrario y conjetural (Borges, 1952):

- Tiempo para demorarnos en un compartir experiencias y conocimientos con compañeras/os, directivos, equipo de orientación, familias, niñas y niños. Demorarnos: hacer morada, en este caso, en la construcción colectiva de un saber específicamente docente.
- Espacios para formación: las prácticas inclusivas demandan conocimientos específicos acerca de la condición particular del niño o la niña que les permitan crear condiciones de enseñanza. Conocimientos que permitan leer los sentidos de los movimientos, las palabras, los silencios, los golpes, las dificultades para leer, escribir o hacer matemática.
- Recursos materiales y humanos: los recursos materiales van desde el espacio físico de las salas y aulas hasta las PC individuales. En cuanto a lo humano, no nos gusta pensarlo como recurso, pero nos referimos a las maestras de apoyo, auxiliares docentes, intérpretes de lengua de señas, celadores y celadoras motores, maestras integradoras, maestras de apoyo a las trayectorias escolares, psicólogas y psicólogos, psicopedagogas y psicopedagogos, fonoaudiólogas y fonoaudiólogos.
- Una convicción: esta escuela es su escuela y yo soy su maestra o maestro.
- Una afirmación: la capacidad de aprender no está en el cerebro de nadie, sino que depende de una relación entre las condiciones del sujeto y las condiciones de enseñanza.
- Una responsabilidad: enseñar todo lo que puedan aprender, entendiendo que lo que pueden se va construyendo colectivamente en las interacciones sociales mediadas por los/las docentes.

- Una renuncia: no aprenden todos ni todas lo mismo, ni de la misma manera ni al mismo tiempo.
- Una fórmula: todas y todos deben aprender todo lo que son capaces de aprender, nada menos. A eso no podemos renunciar.



Arata, N., Escalante, C. y Padawer, A. (comps.) (2018). Tres planos para el estudio de las culturas escolares. *Elsie Rockwell: Vivir entre escuelas, relatos y presencias. Antología esencial*, (pp. 173-188). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Referencias bibliográficas

- Borges, J. (1952). *Otras inquisiciones*. Sur.
- Calméls, D. (2021). *Psicomotricidad en la infancia*. Paidós.
- Colectivo Situaciones (2009). *Conversaciones en el impasse*. Tinta limón.
- Guyot, V. (2011). *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico*. Lugar.
- Terigi, F. (2010). El saber pedagógico frente a la crisis de la monocronía. Frigerio, G. y Diker, G., *Educar: saberes alterados*. Ed. del Estante.

Capítulo 2

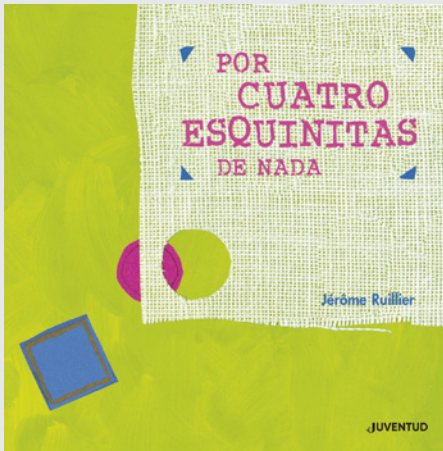
Las preguntas fatales

2.1. Introducción

En este capítulo, nuestro propósito es hacer visibles ideas, representaciones y aun conocimientos teóricos que funcionan, o hacemos funcionar, de manera tal que hacen obstáculo a las prácticas inclusivas vigentes que, simultáneamente, desplegamos en las aulas/salas. Nadie está exento o exenta de encarnar ideas o representaciones que funcionan como pre-juicios, al mismo tiempo que toma las mejores decisiones y promueve acciones en el sentido de la inclusión educativa. Lo que ocurre es que mientras las prácticas inclusivas operan de manera decidida, consciente y deliberada, los pre-juicios nos toman en tanto funcionan de manera naturalizada y, por lo tanto, son invisibles, es decir, operan desde nuestro desconocimiento como saberes pre-determinados, sin que sea necesario hacerlos funcionar: son una especie de aplicaciones por defecto (aquellas que en nuestros celulares o pc se nombran como “default apps”).

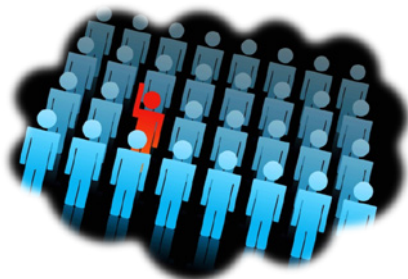


Las y los invitamos a ver una presentación en PowerPoint, que reproduce un cuento muy conocido en los ámbitos escolares que, hace unos diez años atrás, formaba parte de cantidad de presentaciones que versaban sobre la integración escolar y/o la educación inclusiva: *Por cuatro esquinitas de nada*, de Jérôme Ruillier.



Una vez que lo hayan mirado, les vamos a pedir que registren alguna idea, reflexión, pregunta u opinión que el relato y/o las imágenes les hayan provocado. Y les pedimos que escriban dos o tres frases como en un borrador.

Observemos ahora estas imágenes que suelen usarse en presentaciones para hacer referencia a la inclusión en general y a la inclusión educativa en particular (estas u otras del mismo estilo).



La norma, sean homrecitos azules o niños/as que se trasladan caminando, queda invisibilizada (es lo igual, lo natural, lo normal). La norma, que funciona como parámetro de lo esperable, no se ve porque se naturaliza. Lo que sobresale es “la diferencia”. Pero la diferencia, ser rojo o trasladarse con silla de ruedas, es una construcción que requiere de una comparación con aquello que el consenso establece como “lo común”. No vemos todos/as unos/as en un mundo plural. Vemos un mundo “común” (normal) y excepciones (diferencias especiales). Eso porque nuestra mirada ha sido formada, formateada, adiestrada... Y nos olvida-

mos... Y creemos que lo que vemos es “la realidad”, “lo que es”, “lo que está ahí”.

Y ahora, vamos a observar estas otras imágenes que suelen asociarse a la idea de adecuaciones curriculares (las hemos usado por años en presentaciones, en trabajos, en las redes).



A todos/as lo mismo



A cada uno/a según su condición

Nuevamente les pedimos que registren y conserven algún comentario, pregunta o reflexión sobre estas cuatro imágenes antes de pasar a ver la presentación que sigue.



Este nuevo enlace es para ver “el mismo” PPT que antes (*Por cuatro esquinitas de nada*), pero esta vez lo hemos intervenido. Una vez que lo hayan visto, sugerimos que registren en sus cuadernos de notas, o en los márgenes de este, situaciones relativas a las propias prácticas que estos dos PPT les susciten. La idea es que podamos registrar, hacer visible lo que, en la escuela, se encuentra naturalizado/invisibilizado.

2.2. Desarrollo

Con estas propuestas intentamos encontrarnos (no sin malestar) con algunas de las ideas que nos formaron y nos constituyen de manera que operan en nosotras/os. Ideas y representaciones que van decantando en esa forma de saber que denominamos “por defecto” (Terigi, 2010). Se trata de un saber que nos *formateó* sin que lo sepamos. Un saber que nos estructura, que nos provee un punto de vista (que no cuestionamos), que nos impide pensar en otras direcciones y, entonces, ver otras cosas o las mismas, pero desde otros lugares y de otros modos. Para poder pensar juntos/as acerca del modo en que ese saber opera elegimos dos ejes: el primero, la noción de “normalidad”; el segundo, los diagnósticos de salud en la escuela.

2.3. La normalidad

“No es normal que a esa edad no entienda que... No es normal que no se quede quieto un minuto... No es normal que se quede dormida sobre el banco...”.

Pilar tiene 5 años y *no entiende* que, aunque terminaron de desayunar y es el momento de llevar las tazas a lavar, las van a dejar en la canasta porque ahora, por protocolo, no cruzan el patio hasta que las nenas y los nenes de cuatro hayan ingresado a su

sala. No entiende y se pone mal: llora, grita, le da un sacudón a la canasta y las tazas ruedan por el suelo.

Alex tiene 8 años, escribe de pie. Si tiene que sentarse, entonces sacude las piernas, mueve los lápices o hace pasar las hojas del cuaderno con su pulgar. Cada tanto, recorre el espacio entre los bancos de atrás hacia adelante y de adelante hacia atrás dando saltitos.

Sabrina, que está en sexto grado, por momentos apoya su cabeza sobre el puño cerrado y cierra los ojos. De a poco se acomoda y duerme unos minutos sobre su mesa, se despierta y sigue con la actividad escolar.

Hace tiempo que ya no decimos de un/a niño/a que es “anormal”. En cambio, decimos que lo que hace, dice, piensa, *no es normal*, que no es lo mismo, pero es igual. La figura de no-normalidad se gesta como figura de separación: las excepciones se separan (la separación se produce al nombrarlas) por el bien del grupo (para que pueda progresar/aprender) y por el bien del sujeto, para que pueda habitar un espacio que atienda a sus necesidades. Aquí hay dos ideas que funcionan como saber por defecto: el grupo no incluye a Pilar ni a Alex ni a Sabrina. Cuando hablamos de “el bien del grupo”, es claro que esos/as niños/as son pensados como elementos externos perturbadores. La noción (por defecto) de grupo escolar (la sala, la clase) está asociada a la homogeneidad necesaria para la perfectibilidad y el progreso. Y ¡cuidado! No estamos diciendo que esto esté mal ni bien. Estamos diciendo que la escuela de la modernidad (nuestra escuela) se funda en el principio de homogeneidad. Estamos introduciendo una tensión. Estamos hablando del malestar que circula.

Pilar, Alex y Sabrina *interrumpen el progreso del grupo*. Para llegar a la formulación de este enunciado debimos antes separarlos del grupo y eso lo hicimos afirmando que sus formas de ser y estar (Jacobo, 2012) en la escuela *no son normales*, no son las esperadas. Como si lo esperado proviniera de algún lugar que no fuésemos nosotros/as mismos/as, como si lo esperado/esperable fuese una sustancia eterna y permanente y no una construcción social que toma forma de consenso. *Lo esperable* es histórico, situado, revisable, transitorio. El sentido común y aun ciertas con-

ceptualizaciones y enfoques epistemológicos ofrecen la posibilidad de no movernos de ese lugar:

→ *Obvio que no es normal, preguntale a cualquiera a ver qué te dice...*

→ *Obvio que no es normal, si no, ¿por qué tiene diagnóstico de ADD, va a tres tratamientos y toma medicación?*

Algunas investigaciones (Grañana *et al.*, 2011) muestran que las evaluaciones estandarizadas utilizadas para diagnosticar ADD dan resultados diferentes si se trata de familias sajonas o latinas. ¿Por qué? Porque lo que las familias de esos/as niños/as registran como exceso de movimiento y/o falta de atención es bien diferente en un caso y otro. El movimiento está, pero, que sea excesivo o no, es una construcción social y según sea esa respuesta, lo que el niño/a haga con ese movimiento será, también, diferente. Lo mismo podemos decir para la atención.

La idea de normalidad, la idea de lo esperado/esperable, esconde su origen comparativo, y su condición situada:

→ *¿En qué momento y según quién pasa un/a niño/a de moverse mucho a moverse demasiado?*

→ *¿Cuándo el movimiento deja de ser normal/esperado/esperable para convertirse en *no es normal que...*?*

El movimiento suele ser atribuido directamente a una condición del sujeto, sea biológica o psicológica (otros saberes por defecto). Al contrario, aquí, desde esta propuesta, en este Cuaderno, invitamos a pensar en términos relacionales.



Los/las invitamos a profundizar sobre el tema a través de la lectura del siguiente texto:

Punta, T. (2013). Cielo. La era de los deambuladores. *Señales de vida. Una bitácora de escuela*. Lugar.



De esta idea, la de normalidad como condición del sujeto relativa a su condición biológica o psicológica, idea que es casi un paradigma de saber por defecto, idea que funciona como pre-juicio, es decir, sobre la que no aplica la reflexión, emergen muchas de esas preguntas que llamamos “fatales” (en relación con lo inevitable, con el destino). Aquí las más repetidas:

- ¿No estaría mejor en otra escuela?
- ¿No lo/a estamos haciendo sufrir cuando ve que no puede hacer con/como los/as otros/as?
- ¿No estamos pidiendo demasiado al resto de los chico y chicas?
- ¿No se atrasa el grupo por la atención especial que él/ella necesita?
- ¿No es un como sí?

Podríamos continuar, la lista es infinita. Puede que estas preguntas se escuchen más en las escuelas, pero circulan como sentido común... No fueron construidas en las escuelas. Se trata de afirmaciones que no pueden ser dichas en voz alta y públicamente, afirmaciones que enuncian certezas que circulan... también entre las familias, por los medios de comunicación, por ámbitos educativos y también por el campo de los profesionales de la salud. La negación y el signo de interrogación las hace decibles (¿No...?).

2.4. Los diagnósticos de salud en la escuela

Los diagnósticos que más circulan por las salas y aulas de las escuelas y jardines de infantes son diagnósticos de salud mental: TEA (Trastorno del Espectro Autista), TEL (Trastorno Específico del Lenguaje), TGD (Trastorno Generalizado del Desarrollo), Dislexia/Discalculia/Disgrafía, DEA (Dificultades Específicas del Aprendizaje o Trastorno Específico del Aprendizaje), ADD (Déficit Atencional), Trastorno del Desarrollo Intelectual. Se trata de un saber que proviene del campo de la salud, que coloniza el saber propiamente docente y hace obstáculo a las prácticas inclusivas vigentes. Vamos a tomar solo una idea para mostrar cómo funcionan a modo de pre-juicios (se repiten sin que las interroguemos). *Necesitamos el diagnóstico para saber qué hacer.*

El objeto de la salud mental no es un objeto natural sino social e histórico: la salud mental está estrechamente ligada a las condiciones sociales de vida. En salud mental, los valores no responden a normas biológicas sino sociales. Las representaciones de lo mental se sustentan en el orden del lenguaje.

Dicho en términos coloquiales: no se llega a ninguno de esos diagnósticos por vía de estudios de laboratorio o de imagen (genético, EEG, tomografía, mapeo cerebral, resonancia), sino a través de test que responden a motivos teóricos, políticos y prácticos. A veces lo olvidamos y suponemos que el resultado del test o de la batería de test nos dice lo que ocurre, lo que es, lo que tiene, lo que le pasa a un/a niño/a (por cierto, batería es un conjunto de piezas de artillería dispuestas para hacer fuego). Más aún, olvidamos que los mismos test responden a motivos teóricos, políticos y prácticos que determinan no solo los resultados, sino también las preguntas de las que parten. Una cosa es querer saber qué obstáculos presenta un/a niño/a para entender un texto escrito y otra cosa es querer saber si tiene dislexia.

La mayor parte de los diagnósticos de salud mental nos llegan a través del DSM-5 (Dosier de Salud Mental 5), un manual de psiquiatría producido por la Asociación Americana de Psiquiatría que cambia cada cierto tiempo. Por ejemplo, ya no existe el Síndrome de Asperger porque pasó a formar parte del Trastorno de Espectro Autista. En el DSM-5 ya no existe más el diagnóstico de dislexia, en su lugar encontramos el Trastorno Específico del Aprendizaje con dificultad en la lectura.

Nos parece que, a veces, la escuela espera demasiado y con excesiva confianza los diagnósticos que le llegan del campo de la salud mental como si en ellos nos dieran respuesta a cómo aprenden Alex, Sabrina o Pilar. Posiblemente, la respuesta no esté en ningún perfil neurocognitivo, sino en el diálogo que sepamos construir a partir de las preguntas y problemas que emergen en las salas de clase, en cada una. O sea, problemas y preguntas en contexto que demandan la construcción conjunta de respuestas situadas (no abstractas, ni generales, ni teóricas, ni universales).

Hablamos de problemas, preguntas y respuestas que podemos construir a partir de pensar en y desde nuestras prácticas. Prácticas sostenidas en una ética que ubica como condición el cuidado del otro en tanto semejante. Los/as esperamos en el capítulo 3.



Terigi, F. (2010). Docencia y saber pedagógico-didáctico. *El Monitor*, núm. 25, junio, pp. 35-38. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/monitor_2010_n25.pdf

Punta, T. (2013). Cielo. La era de los deambuladores. *Señales de vida. Una bitácora de escuela*. Lugar.

Referencias bibliográficas

Asociación Americana de Psiquiatría (2013). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM 5*. Arlington, VA.

Grañana, N. *et al.* (2011). Evaluación de déficit de atención con hiperactividad: la escala SNAP IV adaptada a la Argentina. *Rev Panam Salud Publica*. 29(5), pp. 344-349. En línea: <https://scielosp.org/pdf/rpsp/2011.v29n5/344-349/es> (consulta: 23/6/2023).

Jacobo, Z. (2012). De la discapacidad como constructo social a las formas alternas del ser y estar en el mundo. *Revista RUEDES*, año 2, núm. 3, pp. 40-60. En línea: <https://bdigital.uncu.edu.ar/4341> (consulta: 23/6/2023).

Terigi, F. (2010). Docencia y saber pedagógico-didáctico. *El Monitor*, núm. 25, junio, pp. 35-38.

Capítulo 3

El arte de cuidar en la enseñanza

3.1. Introducción

Cuando ingresamos al profesorado iniciamos el estudio sistemático sobre los procesos educativos y sus transformaciones a lo largo de la historia. Seguramente, recordarán que una de las primeras temáticas que nos enseñan en Pedagogía refiere a la problemática de definir este campo de prácticas y de conocimientos como una ciencia o como un arte.

Más allá de las formas y métodos que hacen de la Pedagogía una disciplina científica, cuando habitamos las escuelas vamos comprendiendo que educar es una práctica artesanal, una praxis atravesada por conocimientos y saberes. Nos vamos encontrando año tras año con diversos grupos, sujetos y subjetividades que nos interpelan desafiándonos a construir nuevas formas de hacer escuela y de pensar la educación. De allí la idea que traemos respecto de lo artesanal. Del uno por uno. De lo singular.



Fuente: Archivo del Equipo de Educación y Psicopedagogía. Escuela Infantil CABA. Año 2017.

En los primeros años del profesorado también aprendemos que la educación es un derecho del cual somos responsables. Reconocemos que, en tanto adultas y adultos, tenemos un compromiso con las infancias, con las adolescencias y con nuestra época. Sabemos que la tensión entre la ampliación y la restricción de derechos ha sido y es una constante en la historia de la educación. Pablo Pineau, pedagogo argentino que se ha dedicado –entre otras cuestiones– a estudiar las transformaciones de la escuela, señaló hace un tiempo:

“

*A los educadores nos toca muchas veces la tarea de “restitución” de derechos –sobre todo, del derecho a la educación– a esas poblaciones a las que otros derechos les fueron arrebatados...
(Pineau, 2008)*

Este autor nos invita a pensar el derecho a la educación como clave desde la cual implementar prácticas pedagógicas que aporten a la construcción de un mundo más justo. No obstante, señalamos, que esta “igualdad de base” que implica pensar la educación

como derecho se articula con la construcción artesanal y el sostenimiento de políticas de cuidado que devengan en proyectos y prácticas institucionales concretas. Trabajamos sobre esta idea en el Capítulo 1. No hay escuelas inclusivas, sino sujetos que ensanchamos cotidianamente las paredes de las aulas, los bordes de las escuelas. En las páginas que siguen sostendremos que enseñar es una práctica de cuidado. Trabajaremos sobre la necesidad de construir prácticas basadas en una apuesta. Una apuesta sostenida en confiar en las posibilidades de aprender del otro contra todo diagnóstico “objetivo y basado en la evidencia” que pronostique lo contrario. Nos proponemos trabajar en la construcción de conocimientos para leer los contextos y comprender nuestra propia historia como docentes y al mismo tiempo la de nuestras alumnas y alumnos.



Políticas del cuidado con perspectiva de género

Karina Batthyány, CLACSO TV (0.00 a 1.59)



3.2. ¿A qué llamamos políticas de cuidado?

Hablar de las políticas de cuidado en la escuela implica asumir, desde un enfoque de derechos, que todo ciudadano tiene derecho tanto a cuidar como a ser cuidado. En los últimos años, la idea de cuidado ha comenzado a asociarse al bienestar social. Son muchos los documentos nacionales e internacionales que procuran

abordar la noción de cuidado buscando desnaturalizar situaciones de enorme desigualdad: de género, lingüística y económica, entre muchas otras. Nos referiremos al cuidado como un derecho universal, como un bien público y también como una dimensión de la ciudadanía. Entendemos que la especificidad del trabajo de cuidado en la educación tiene que ser abordado en una perspectiva relacional, en el contexto escolar y por fuera de él.

Las políticas de cuidado en la escuela son una forma de pensar las relaciones humanas. Se constituyen en un marco pedagógico a partir del cual gestar políticas de prevención e intervenciones que nos permitan responder a todos y a cada uno construyendo ciudadanía. Se trata de cuidar a las niñas y los niños del desamparo.

Por ello, en el marco del trabajo que el Equipo de Educación y Psicopedagogía viene desarrollando, invitamos a pensar y a recuperar el horizonte de igualdad que implica la concepción del otro como sujeto de derecho. Un horizonte desde donde pensar prácticas de enseñanza inclusivas. Esto es, prácticas de cuidado que habiliten situaciones que permitan la irrupción de algo nuevo, no predecible, que aporten a la construcción de condiciones para una mayor justicia educativa y social.

3.3. ¿Qué es eso de cuidar en la escuela?

Lunes a la mañana, suena el teléfono de una escuela primaria, la secretaria corre a un aula, le avisa a una docente y a una preceptora que Juana sufrió un accidente. Juana y su familia fueron víctimas de un incendio porque explotó una garrafa dentro de la casilla. La mamá logró sacarlos a todos a tiempo, pero tanto ella como Juana sufrieron heridas que requerirán que permanezcan un largo tiempo en el hospital. Las familias junto con las docentes se organizan y arman una colecta de abrigos, mantas y alimentos. Dan aviso al municipio para gestionar un subsidio. La docente de tercer grado junto con el equipo directivo y de orientación co-

mienzan a planificar la continuidad pedagógica para que Juana no pierda el vínculo con la escuela mientras dure su internación, para que, además de ser paciente, continúe siendo alumna. Las compañeras y compañeros de grado le hacen dibujos y le explican la tarea a través de cartas. ¿De qué hablamos cuando enunciamos todos estos movimientos si no es de los cuidadosos?

Decíamos en la introducción a este capítulo, que muchas veces a las y los docentes nos toca restituir otros derechos. Tenemos, en la cotidianeidad de la escuela, la enorme responsabilidad en tanto agentes del Estado de construir para muchas Juanas condiciones de educabilidad en el sentido más político que alberga el término. Condiciones que, desde una perspectiva integral, atienden a Juana en tanto sujeto educativo. Cuando hablamos de construir condiciones de educabilidad nos referimos a crear condiciones para que Juana pueda aprender y sus docentes puedan enseñar. Eso es cuidar.

Se trata de cuidar enseñando y de diseñar artesanalmente formas de cuidar que sean educativas y que sostengan al mismo tiempo lo específico de lo escolar, de la enseñanza, de lo comunitario, de la ciudadanía.

Sostenemos también que cuidar es al mismo tiempo mirar atentamente nuestras prácticas, revisarlas, preguntarnos y construir respuestas, saberes, acerca de lo que hacemos en la escuela, aunque asumamos que estos tengan siempre un carácter provisorio y contingente.

Algunos andan diciendo que hay escuelas que enseñan y hay escuelas que cuidan. Proponemos salir de esta falsa antinomia, no hay: enseñar y cuidar. Sino un cuidar enseñando o un enseñar cuidando. Así, todo junto, y en gerundio... en un devenir que vamos construyendo siempre con otras y otros.

Para el sentido común, las escuelas que cuidan son aquellas que atienden a poblaciones en situación de vulneración de derechos.

Que atienden a otros derechos además del derecho a la educación. Si bien en ocasiones, como afirma Pineau, a las y los docentes nos toca muchas veces “restituir otros derechos”, el cuidado en la enseñanza no solo tiene que ver con esto. Apostamos a que enseñar es un modo posible de cuidar.

3.4. Entonces... ¿qué y a quién/es cuidamos?

“

La tarea de la escuela, si no quiere estar (solo) al servicio de la economía o de la sociedad, es salvar el mundo, es decir, poner algunas cosas a distancia, interrumpir el hambre, suspender el uso, convertir las cosas en maravillas, en ese tipo especial de maravillas que son las materias de estudio, en cosas a las que vale la pena atender y cuidar, en las que vale la pena demorarse, en materialidades puestas, compuestas y dispuestas para que los niños y los jóvenes puedan (aprender a) leer, mirar, hablar, escribir, juzgar y pensar.
(Larrosa, 2020)

Sostendremos, de acuerdo con Jorge Larrosa, que la tarea de la escuela es salvar el mundo. Pero también agregaremos que cuidar en la enseñanza es salvar a las niñas y los niños de una parte del mundo. La más dañina, la que produce desamparo, exclusión e indiferencia. Pero... ¿cómo lo hacemos?, ¿de qué se trata? Philippe Meirieu, un pedagogo francés muy influyente en el pensamiento pedagógico argentino, refirió en *La opción de educar y la responsabilidad pedagógica*⁴ que todo/o educador debe seguir al menos tres exigencias:

⁴ Meirieu, P. (2013). *La opción de educar y la responsabilidad pedagógica*. Ministerio de Educación de la República Argentina.

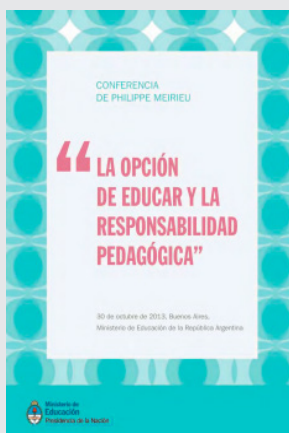
→ Transmitir saberes emancipadores que permitan inscribirse en una historia y proyectarse en un futuro, que no solo

sean útiles a los fines de la escuela, sino que se constituyan en herramientas de formación de ciudadanos.

- Compartir valores, respetar la alteridad en la construcción del bien común.
- Formar para el ejercicio de la democracia, para poder elegir en su vida personal y en la vida política y ciudadana.



Texto completo de la conferencia que el investigador francés Philippe Meirieu ofreció el 30 de octubre de 2013, como invitado especial del Ministerio de Educación de la Nación.



La enseñanza tiene un lugar central en la construcción del orden simbólico. En las escuelas, las y los docentes, mostramos una parte del mundo. El que recortan los diseños curriculares y los proyectos institucionales de las escuelas para salvarlo, pero también proveemos recursos simbólicos a nuestras y nuestros

alumnos para no quedar desamparados en él. Mostramos una parte del mundo cuando revelamos que hay educación en otros espacios además de la escuela. Cuando programamos una salida didáctica a un museo, a un parque o al planetario para que las y las/os niñas/os (o las/os docentes en formación) conozcan por primera vez y se apropien de alguno de estos sitios de la ciudad.

Cuidar en la enseñanza también es que las niñas y los niños se vinculen con las producciones artísticas de sus culturas, del pasado y de su época. Abriendo a otros lenguajes también aprendemos a simbolizar. Cuidar en la enseñanza es prestar palabras en la escuela para nombrar aquello que las niñas y los niños, en algunas situaciones no encuentran cómo. También es prestar palabras para narrar historias de su barrio y su comunidad para que se inscriban en ellas, en una trama de filiación que les permita comprender el pasado, resignificarlo, actuar en el presente y proyectar otros futuros posibles, distintos a los que el mercado ya ha planificado para ellas y ellos.

En este Cuaderno hablamos sobre la enseñanza y el aprendizaje. Sostuvimos que aprender implica apropiarse y transformar los bienes simbólicos y culturales que se transmiten en la escuela y hemos afirmado que ello es posible si los sujetos tienen deseos de hacerlo. También creemos que el deseo de enseñar, de mantener abierta la pregunta, de dar espacio para la singularidad del sujeto desde un compromiso con la transmisión cultural, deben ser parte constitutiva del acto educativo.

Educamos cuando abrimos a una conversación, desde un lugar de hospitalidad. Cuando en lugar de preguntarnos *¿cómo llegó este alumno a quinto?*, podemos acercarnos, escuchar y ver con qué estrategia resuelve Martín las actividades de matemática. Escuchando a Martín, visibilizamos que muchos de los obstáculos que enfrenta para resolver los problemas que se le proponen provienen de no haber construido algunas relaciones básicas. Entonces trabajamos sobre ellas, aunque eso implique diseñar una propuesta pedagógica que nos haga volver a los contenidos de segundo para, desde allí, construir una recursividad que colabore en que Martín *aprenda todo lo que pueda aprender, nada menos*. Trabajamos con otras y otros maestros acompañantes de trayec-

torias escolares, acompañantes personales no docentes, equipos de orientación escolar para romper con los determinantes duros del sistema educativo que se juegan en la escuela de Martín. Trabajamos para crear agrupamientos flexibles, espacios de apoyo y acompañamiento, nuevas formas, tiempos y espacios de enseñar para nuevas formas, espacios y tiempos de aprender.

Enseñar es crear las mediaciones necesarias para que el acto educativo tenga lugar en una trama de relaciones intersubjetivas. Entonces... ¿a qué nos referimos cuando hablamos del cuidado en la enseñanza? Diremos, a modo de final para otros comienzos, que el cuidado en la enseñanza supone construir cuidadosamente una mediación que introduzca la referencia primordial a un orden simbólico de la cultura. Paulo Freire sostenía que “saber enseñar no es un acto de transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción”. En este sentido, hablamos del cuidado, de los cuidados, de cuidar el tiempo y los derechos de las infancias.

Queremos cerrar este capítulo lejos de las preguntas fatales de las que hablamos en el capítulo 2, queremos abrir a un pensar preguntando ...



**¿Qué lazos acompañamos a construir?
¿Cómo tejemos nuestras propuestas de
enseñanza con aquello que las niñas y los
niños traen a la escuela?**

Invitamos a pensar en aquellas prácticas de enseñanza que se despliegan desde una escuela que, en tanto institución generadora de lazos en un contexto de fragmentación social y en una época de procesos segregativos –como atravesamos desde el inicio de la pandemia de covid-19– tiene que ser pensada en un sentido diferente en lo que hace a la transmisión y al rol de las y los educadores, orientadores u otros agentes.



Fuente: Diario [La Nación](#) 6/4/2021.

Al decir de Núñez (2003), si las y los docentes cortan sus vínculos con la cultura, si no la vivifican con su práctica... se transforman en administradoras y administradores de conocimientos enlatados y, entonces, el vínculo educativo queda en entredicho.

3.5. La confianza como apuesta colectiva, a modo de cuidado

Pensar las prácticas pedagógicas desde una perspectiva crítica implica establecer una distancia, abrir un *entre*, un intervalo, que permita reflexionar sobre la propia posición y poder explicarla a un tercero. En este sentido, resulta pertinente afirmar que la experiencia no sirve *per se*, sino que es fructífera si se la puede fundamentar, si se la supervisa, si se la formaliza para ser transmitida (Tizio, 2010). Por ello, en el marco de este Cuaderno del IICE invitamos a conceptualizar las prácticas en tanto modo de atravesarlas, interpelarlas y resignificarlas.

Abrir este espacio entre la inmediatez y la urgencia desde las que se despliegan nuestras intervenciones posibilita dar lugar al análisis de la responsabilidad que en cada una de ellas se pone en juego. Tenemos una responsabilidad pedagógica. Desde una

perspectiva ética implica comprender y sentirse concernido por las consecuencias de nuestros propios actos. Tal como sostiene Tizio (2010), no se trata de buenas intenciones, sino de una ética de las consecuencias que pone en primer plano nuestra responsabilidad en relación con nuestros actos y que permite ubicar al sujeto en un determinado lugar. Hablamos de una ética que nos permita reconocer, escuchar, cuidar a Juana y a Martín y desde allí planificar la enseñanza.

El cuidado tiene una dimensión política y, en este sentido, no es un acto que podamos hacer en soledad. Cuidar requiere de la búsqueda conjunta, de un trabajo a construir en corresponsabilidad, en clave comunitaria.

Requiere de la invención de nuevos saberes pedagógicos, del trabajo cotidiano entre los distintos niveles y modalidades del sistema educativo, profesionales externos, familias y organizaciones.

En la bibliografía que acompaña este capítulo, Perla Zelmanovich nos habla de “apostar al cuidado en la enseñanza”. Apuesta en tanto renuncia a lo que supongo que sé de la otra o del otro. Una apuesta sin la seguridad de que se va a ganar. Una apuesta que nos implica. A todas y a todos.



Zelmanovich, P. (2007). *Apostar a la transmisión y a la enseñanza. A propósito de la producción de infancias*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001893.pdf>

Hablamos de cuidar al sujeto que hay en esa alumna y ese alumno y allí sostenemos que aquello que hace que un sujeto devenga alumno debemos buscarlo en la mirada del otro, en el recono-

cimiento de las y los docentes (Filidoro, 2016). A partir de esta afirmación nos proponemos pensar la educación como una experiencia ética y preguntarnos: ¿en qué condiciones la escuela puede ofrecer a los sujetos que por allí transcurren esta posibilidad? (Filidoro, 2016: 22).



La educación debe convertirse en una experiencia ética. ¿Qué quiere decir esto?

Pensar que los sujetos pueden devenir alumnos es pensar en términos de confianza. La confianza es una hipótesis sobre la conducta futura del otro, es una actitud que concierne el futuro, en la medida en que este futuro depende de la acción de un otro. Es una especie de apuesta que consiste en no inquietarse por el no-control del otro y del tiempo. La confianza no solo es una categoría ética. Es en una perspectiva política, democrática, que la confianza adquiere sentido. Podríamos decir que la confianza es algo así como una ofrenda de libertad, porque es una renuncia liberadora a un poder absoluto (Cornú, 1999)

Referencias bibliográficas

- Cornú, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. Frigerio, G., Poggi, M. y Korinfeld, D. (comps.). *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Novedades Educativas.
- Filidoro, N. (2016). La escuela hace alumnos: la responsabilidad de los profesionales. Filidoro, N., Enright, P. y Volando, L. (2016). *Prácticas psicopedagógicas. Interrogantes desde/hacia la complejidad*. Biblos.
- Larrosa, J. (2020). Impedir que el mundo se deshaga. Larrosa, J., Rechia, K. y Cubas, J. (eds.). *Elogio del profesor*, Miño y Dávila.

- Meirieu, P. (2013). *La opción de educar y la responsabilidad pedagógica*. Ministerio de Educación de la República Argentina. <https://www.educ.ar/recursos/121626/la-opcion-de-educar-y-la-responsabilidad-pedagogica> (consulta: 24/6/2023).
- Pineau, P. (2008). *El derecho a la educación*. Movimiento de educación popular y promoción social. Fe y Alegría de Argentina.
- Núñez, V. (2003). El vínculo educativo. Tizio, H., *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Gedisa.
- Tizio, H. (2010). Algunos elementos de reflexión para los profesionales del ámbito social y educativo. Los aportes del psicoanálisis. Clase 16, Módulo 5. Diploma Superior "Psicoanálisis y prácticas socioeducativas", Flacso Argentina. flacso.org.ar/flacso-virtual.
- Zelmanovich, P. (2007). *Apostar a la transmisión y a la enseñanza. A propósito de la producción de infancias* Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001893.pdf> (consulta: 24/6/2023).

Parte II

Condiciones particulares

Capítulo 4

Alumnas y alumnos con diagnóstico de Trastorno de Espectro Autista (TEA) en el aula

4.1. Introducción

En este capítulo nos proponemos una comprensión de los sujetos diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista (TEA) más que sugerir intervenciones para el aula.

Por un lado, sostenemos que la comprensión es un modo de relación con el otro. La comprensión obliga a pensar en términos de contextos: no es el TEA, sino Aldana, de 3ºA de la Escuela N°X de X. Por otro, apostamos a que los y las docentes, a partir de disponer de algunas mínimas claves que les permitan comprender a sus alumnos y alumnas, podrán ponerlas en relación con su saber específico para producir prácticas de enseñanza no ideales ni teóricas, sino posibles.

A continuación, vamos a compartir algunas experiencias que conocemos a partir del relato de docentes con quienes hemos compartido en otros espacios de formación.



Niños con problemas graves en el desarrollo: intervenciones clínicas y escolares

Norma Filidoro. Junio 2017. III Congreso internacional sobre problemáticas en educación y salud. Buenos Aires



4.2. Advertencia preliminar

Cuando hablamos del Trastorno de Espectro Autista estamos en el campo de la salud mental. **El DSM-5**, manual de salud mental que utilizamos para realizar estos diagnósticos, nos dice:



En el DSM-5 reconocemos que los criterios de diagnóstico actuales para cada trastorno concreto no identifican necesariamente un grupo homogéneo de pacientes que pueda ser caracterizado con fiabilidad con todos estos factores validantes. (p. 6)

Traducido, quiere decir que, hasta el momento, no se han identificado de forma incontestable los mecanismos etiológicos (las causas, anteriores al trastorno) ni los factores fisiopatológicos (los síntomas asociados) que permitan validar por completo *el espectro del trastorno*. La palabra "espectro" nos indica que hay una distribución de la intensidad de los síntomas: por ejemplo,

un niño autista puede no hablar o hablar mucho; puede rechazar todo contacto físico con otros o pegarse al cuerpo del otro.

En la misma página, el DSM-5 nos dice que la definición de los trastornos se realiza con fines clínicos, de salud pública y de investigación. Sobre la educación, nada dice.

Más adelante agrega:



Los criterios diagnósticos se plantean como directrices para establecer un diagnóstico, su utilización debe estar presidida por el juicio clínico. (p. 7)

Esto quiere decir que no existe ningún estudio médico (ningún análisis clínico, neurometabólico, ningún estudio de imágenes) que nos corrobore el diagnóstico. Que el criterio es “clínico” significa que tiene que ver con la práctica, que no hay estudios que lo corroboren.

Algunos autores –por ejemplo, Ian Hacking (2000)– afirman que TEA es una categoría administrativa, un cifrado de la opinión mayoritaria. O que no es posible aprehender el autismo a partir de la suma de síntomas, que no se trata de una enfermedad, sino de un modo de funcionamiento subjetivo particular (Maleval, 2012). O que es una afección neurobiológica de origen genético (Fejerman y Grañana, 2017). No nos interesa polemizar, sino mostrar la disparidad de versiones entre las que nos deberemos mover las y los docentes, las y los profesionales de la salud y las familias con hijos e hijas diagnosticados con TEA.

¿Y los test? Sí, claro, hay test para diagnosticar el TEA. Son test cuya propuesta responde, en parte, a los intereses de los grupos que financian su producción; en parte a la posición y perspectiva de los equipos de investigación que los producen; en parte a la experiencia clínica, la posición y la perspectiva del o de la profesional que los utiliza. A veces se trata de cuestionarios que deben responder padres, madres y docentes a partir de sus propios criterios y perspectivas.

Por otro lado, no podemos olvidar que un test es ni más ni menos que una prueba. Y en la escuela sabemos muy bien que a la hora de valorar pruebas hay muchas diferencias de criterio. Centralmente, el conocimiento que tenemos del alumno o alumna modifica, necesariamente, la valoración de los resultados. Y ello no por error; sino porque en la escuela sabemos muy bien que las producciones son situadas: hacemos lecturas en perspectiva, hacemos intervenciones durante la misma evaluación (respondemos o no una pregunta, señalamos o no un error, hacemos o no algún comentario sobre lo que alguien está haciendo en su hoja) y, sobre todo, valoramos no solo el producto (el resultado) sino el proceso. Pues bien (o mal), los test eliminan la posibilidad de andamiar a los niños y las niñas y solo miden resultados.

4.3. El saber docente: imprescindible

En la actualidad, según el DSM-5, son suficientes dos disfunciones para arribar al diagnóstico de TEA:

- dificultades en la comunicación
- intereses restringidos

Esta simplificación ha hecho que la frecuencia del autismo pase de un caso cada 7500 nacimientos a un caso cada 100 nacimientos. No es necesario ningún comentario al respecto. En todo caso, nuestra pregunta es por las consecuencias para la escuela, para los y las docentes y para el ejercicio de prácticas inclusivas.

En principio, sabemos que cuando se trata de niños y niñas diagnosticados con TEA, la escuela recibe una lluvia de afirmaciones, sugerencias e indicaciones, todas formuladas en nombre de la verdad, que responden a perspectivas no solo diferentes, sino hasta contrapuestas. Afirmamos que este es un obstáculo para la inclusión porque deja a las y los docentes excluidos no solo del saber acerca del diagnóstico del Trastorno de Espectro Autista, sino de su propio saber específico.

Los y las profesionales de la salud suelen olvidar que esos niños y niñas son alumnos y alumnas, que aprenden contenidos escolares en el contexto de una sala de jardín o aula de primaria, a cuyo cargo se encuentra una o un docente. Cuando hablamos de la necesidad de que los y las docentes comprendan, nos distanciamos de esa lógica en la que hay alguien que sabe y alguien que hace. Las prácticas docentes son prácticas de conocimiento (Guyot, 2011).

Nos distanciamos de toda posibilidad de indicar a las y los docentes qué tienen que hacer desde afuera del saber y el conocimiento que producen cotidianamente. Las prácticas inclusivas emergen en la inmanencia de las prácticas docentes. No pueden separarse del saber docente y no pueden separarse del contexto en el que se producen.

En un espacio de formación docente, hablaba sobre constructividad corporal: decía que el cuerpo es una construcción. Que eso que llamamos "imagen corporal" no viene dado. El encuentro continuó con un desarrollo conceptual sobre la construcción del cuerpo, el cuerpo en la escuela, el cuerpo y el movimiento, el movimiento en la escuela. En eso estaba cuando una docente, sin previo aviso, dice en voz alta, pero como si estuviera pensado: ¡Nunca se me hubiera ocurrido que podía tener un alumno sin cuerpo!

A partir de allí siguió el relato sobre un alumno suyo y el sentido que para ella ahora tenían muchas de sus conductas, sus palabras, sus necesidades y sus (im)posibilidades.

Su relato, que todas y todos escuchábamos con la alegría de entender que estábamos frente a un verdadero descubrimiento, cerró con: Ahora se me ocurren muchas cosas que podría hacer por él como maestra.

4.4. Comprender para proponer prácticas de enseñanza inclusivas

¿Comprender qué? Las preguntas que nos orientan serían: *¿quién es ese niño o esa niña? y ¿qué necesitamos para aprender juntos y juntas en este grado o en esta sala?* Sostenemos que las prácticas inclusivas demandan que el conocimiento acerca de lo que sea que sepamos sobre, por caso, el autismo, sea compartido con las y los docentes que son quienes tienen a su cargo la enseñanza, de manera que sus prácticas devengan inclusivas.

- Primero: es claro que no sabremos quién es ese niño o niña leyendo sobre autismo.
- Segundo: no es posible saber quién es ese niño o esa niña sin saber algo sobre autismo.

Claramente no pensamos que en este Cuaderno vayamos a transmitir un conocimiento acabado acerca del autismo. Solo queremos compartir la idea de que las prácticas inclusivas no son posibles sin un espacio de trabajo interdisciplinario con las y los docentes. Un espacio para pensar y producir conocimientos. Queremos compartir la idea de que las prácticas inclusivas no parten de listas de estrategias *para enseñar a los niños autistas...* aun cuando lo que sugieren esas listas sea pertinente no solo para los niños y niñas con autismo, sino para todos y todas. Les proponemos buscar listas en la web... encontrarán muchas.

4.5. Algo sobre el TEA

Saber algo sobre el TEA no nos dice sobre Patricio ni sobre Karen. De un conocimiento teórico sobre un diagnóstico en salud mental no se pueden desprender, de manera directa y lineal, intervenciones para la enseñanza. Porque las intervenciones en el campo de lo social son situadas. Hecha la necesaria (y sabemos que repetida) aclaración, vamos a compartir algunos enunciados teóricos.

El autismo puede definirse como un problema en los procesos de subjetivación. La subjetivación, el proceso por el cual devenimos sujetos, hace posible la relación con los otros y con los objetos. Es el proceso que permite al ser humano reconocer la existencia propia como separada de otros semejantes y de los objetos (Glose, 2021). Este proceso, en sus vicisitudes, nos permite leer diversidad de modos de ser y estar en la escuela. Creemos que comprender el sentido de esos modos de ser y estar que caracteriza a algunos niños y niñas nos permite intervenir en el aula/sala, y ello independientemente de que tengan o no un diagnóstico.

Cuando un o una bebé (bb) nace necesita de la presencia de un adulto o adulta, pero no de cualquiera, sino de uno o una que sea capaz de atribuirle, de entrada, la posibilidad de ser sujeto: de querer, saber, entender, preguntar, enojarse... Se trata de un adulto o una adulta que, además, le *informa* al bb qué pasa y qué le pasa: *hay mucho ruido, está lloviendo, tenés frío, tenés hambre, te duele la panza...* Y el o la bb quedan tomados, alienados, subjetivados por ese decir que le da un sentido posible a la experiencia. El o la bb, en ese momento de su existencia, no registra aún a ese otro o esa otra como separados de sí. Ni siquiera se registra a sí mismo o sí misma como una unidad separada de otros ni de los objetos. Para que ello llegue a ser posible, para que esa separación se produzca, primero tiene que quedar capturado o capturada por las significaciones que el adulto o la adulta ponen en juego. Ese encuentro entre el o la bb y el otro o la otra que lo capturan en algún sentido posible es un encuentro necesario. Esa anticipación de un sujeto hace posible que el sujeto adven-ga, porque le hace lugar.

Entonces, por un lado, tenemos la función adulta, que ampara frente a las sensaciones displacenteras como el hambre, el frío o el dolor, ampara material y simbólicamente. Porque el adulto o la adulta no solo le da de comer, lo abriga o le masajea la panza, sino que lo mira, le habla, le explica qué le pasa, le anticipa qué va a hacer, lo mira, le sonrío, lo acaricia, le hace preguntas. Resuelve el malestar, le da alivio, pero también le da algo más, le da

sentidos... *Te reís porque te gusta la lluvia... sos una romántica...*

Le dice la mamá a su bebé de cuatro meses. Le da una sonrisa, una canción, un movimiento... todas cosas innecesarias para resolver el hambre.

Por otro lado, tenemos las condiciones particulares de ese bb, que inciden en los modos de percepción de lo que proviene del propio cuerpo (el hambre, el malestar, el dolor, la incomodidad). Cuando decimos condiciones particulares nos referimos a su estructura neurobiológica, a su visión, su audición, a su estructura neuromotora, a su genética, a su metabolismo.

Y tenemos las condiciones sociales en las que las condiciones del bb o la bb se encuentran con las modalidades y significaciones que los y las adultas ponen en juego.

Algunas líneas teóricas afirman que el autismo se explica por los avatares del ejercicio de la función adulta. Otras perspectivas afirman que todo está en las condiciones neurobiológicas particulares del bb o la bb.

Desde nuestra perspectiva sostenemos que no hay relación causal lineal entre ambos órdenes, que la función adulta y la condición del o la bb se articulan de manera compleja, relacional, es decir, se producen e inciden mutuamente.

Lo cierto es que en ese tiempo en el que el o la bb requiere necesariamente de la presencia del adulto o la adulta, se va produciendo un pasaje de la indiferenciación (yo-otro y yo-objetos) a la posibilidad de la separación. Y con la separación **aparecen**, para el bb o la bb, su propio cuerpo (primera forma del yo), los otros y las otras y los objetos.



Les proponemos pensar en las consecuencias, para el aprendizaje escolar, de que estos procesos que van de la indiferenciación a la separación, pasando por la captura del infans^a en la mirada y las significaciones que el otro pone en juego, no ocurra u ocurra fallidamente.

▪ Llamamos *infans* a la niña o al niño pequeño cuando todavía no habla.

4.6. En la escuela

- Tadeo tiene cuatro años. Da vuelta por la sala repitiendo el cuento que hoy les contó su maestra. Otro día, es algo que una compañera contó en la ronda de encuentro. Otras veces es la frase con que su mamá lo despidió. Siempre reproduciendo la misma entonación que cuando lo escuchó. Se trata de una dificultad para tomar la palabra.
- Bernardo, que está en sexto grado, llega a la escuela y recita las páginas que la docente mandó a leer sobre los cambios económicos en la Argentina de 1880, desde el primer renglón al último. Si su maestra hace una pregunta, Bernardo levanta la voz y sigue.
- La maestra pregunta a Dan, de 8 años: *¿Leíste el problema, lo entendiste?* Y Dan responde: *Lo entendiste el problema que vendió dos cajones de seis botellas... ¿Cuántas botellas quedan?*

Como no hay diferenciación yo-tú, no hay diálogo. El diálogo es entre un yo y un tú. La dificultad no reside en adquirir el lenguaje, sino en adoptar la posición de sujeto de la enunciación: *Yo te digo/cuento a vos, que...* Los niños y niñas dicen cosas, pero no conversan, no dialogan, no nos cuentan lo que les pasa, lo que quieren, lo que saben. ¿O nos hablan y nos cuentan de otros modos que tenemos que aprender a escuchar? Escuchar allí a un alumno que nos dice, que nos cuenta, que nos pregunta, es una práctica inclusiva.

Tadeo entra a la escuela y dice: *Chau Tadeo, nos vemos más tarde. Portate bien.*

Maestra: *¡Hola Tadeo! Pero si vos siempre te portás bien... ¡¿Qué dice tu mamá?!*

Tadeo: *¿Qué dice tu mamá? ¡Se equivocó tu mamá!*

Maestra (jugando): *Sí Tadeo, hoy, cuando te venga a buscar, le vamos a decir que siempre te portás muy bien (poniendo énfasis en "muy bien").*

Tadeo: *Tadeo, te portás muy bien (reproduciendo la entonación de la maestra).*

Si no hay otros y otras, no hay a quien responder una pregunta. Bernardo sigue como si su maestra no hubiera preguntado no por transgredir ni mucho menos por hacerse el gracioso. La entrada del otro requiere, cada vez, de algún dispositivo que lo haga presente para Bernardo, de alguna manera.

Bernardo no responde a la voz del otro, pero responde a signos fijos que el otro le propone: una tarjeta con la palabra ALTO le permite detener la lección. Una tarjeta con un signo de interrogación, le permite escuchar la pregunta de la maestra y, si puede, responder.

A diferencia de la voz, a diferencia de los enunciados verbales que son polisémicos, que pueden tener múltiples sentidos, que pueden producir equívocos y malentendidos, el signo tiene un sentido fijo. A cada signo le corresponde, inequívocamente, un significado. Bernardo no puede con el diálogo que fluye, donde las palabras se chocan, se enredan, se encuentran y desencuentran. No puede con esa imprevisibilidad, lo desborda, lo desorga-

niza. Por eso hace “oídos sordos”. Los signos, en cambio, lo amparan, le permiten una forma de diálogo posible. Cuánta mayor la diversificación y recambio de signos, mayor plasticidad... Toda la diversificación y recambio que podamos ayudarlo a soportar:



Filidoro, N. (2012). La intervención psicopedagógica: hacer un alumno. Zerba, D. (comp.), *Fenómenos psicóticos en niños. Estrategias de abordaje en el ámbito clínico-educativo*, Letra Viva.

Referencias bibliográficas

Asociación Americana de Psiquiatría (2013). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5*.

Glose, B. (2021). *Mi combate por los niños autistas*. Miño y Dávila.

Guyot, V. (2011). *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico*. Lugar.

Fejerman, N. y Grañana, N. (2017). *Neuropsicología infantil*. Paidós.

Hacking, I. (2000). *The social construction of what?* Harvard University Press.

Maleval, J. (2012). *Escuchen a los autistas*. Grama.

Capítulo 5

Niños y niñas que interpelan las lógicas escolares

5.1. Introducción

En este capítulo nuestro propósito es volver a pensar esas producciones de niños y niñas que desbordan la lógica escolar por el lado de lo que llamamos, tradicionalmente, la conducta. Hacer visible la perspectiva desde la que pensamos lo disruptivo nos abre a diversidad de posibles intervenciones en la línea de las prácticas inclusivas, sin que ello implique quedarnos sin el recurso de “la puesta de límites”. En todo caso, se trata de revisar su función y su sentido.

5.2. ¿Qué es lo disruptivo para quién?

Estos son relatos acerca de Lautaro, de sexto grado. Las que hablan son dos de sus docentes. Los recortes corresponden a diferentes momentos.

– Está permanentemente zarpado, siempre haciendo comentarios provocadores. Hoy se pasó, tuve que llamar a Hilda para que me viniera a ayudar. Estaba imposible para mí.

– En mi hora, un compañero no le dio la hoja que le pedía y le dijo que era un “cornudo sorete mal parido”. Le dije que eso que decía me parecía un poco exagerado para decirle a alguien porque no le prestaba una hoja. Ahí se rio y dijo “bueno es un amarrete...”. Y el compañero “y vos, un garronero”. Y terminaron riéndose y Luciana se levantó y le dio la hoja que necesitaba, porque nunca trae hojas, y le dijo “callate y dejame escribir en paz”. Con Luciana no se mete nunca, es rebrava la flaquita.

En estos dos recortes nos encontramos con dos formas diferentes de tratamiento de lo disruptivo. La idea de “tratamiento” entra en tensión con las ideas de “supresión” o de “extinción de la conducta indeseable”. Entendemos que lo que se suprime o se extingue reaparece de otro modo, en otro momento, en otro lugar. En cambio, aquello que tratamos, lo metabolizamos, lo transformamos. Las respuestas de ambas docentes se inscriben en esta línea, que es la que nos interesa desarrollar. Ambas hacen lugar a Lautaro y, en ese sentido, podemos inscribirlas en la línea de las prácticas inclusivas. Ambas docentes le hacen lugar de alumno con dos formas de tratamiento diferente.

En el primer caso, la docente ubica su propio límite: *Estaba imposible para mí*. La frase misma constituye todo un trabajo, una construcción. Podría haber dicho, por ejemplo, *Lautaro es imposible*.

Y recurre a un tipo de tratamiento que es la práctica de equipo (Zelmanovich y Balbi, 2010). Ello es posible cuando en la escuela hay equipo docente, cuando no son mis alumnos y mis alumnas, sino que hay una responsabilidad compartida, cuando hay red. El equipo docente mismo es la red que nos sostiene a la vez que contiene, hace lugar, a alumnos y alumnas. Pedirle ayuda a Hilda no es lo mismo que “sacarlo al patio para que se tranquilice” o “pedirle que vaya a buscar el registro para que se distraiga” o

“mandarlo a dirección/secretaría/biblioteca para poder continuar con la clase”. Hilda, no importa quién sea, hace función tercera ingresa a la escena para sostener a la docente en su lugar. Para que Lautaro no “la saque”. A veces, los niños y las niñas nos sacan... ¿de dónde nos sacan? Nos sacan de nuestra función: *me lo hace a mí*. Y si *me lo hace a mí*, tengo que responder *yo*. Entonces, ya no se trata de la función docente, ejercida en el seno de un equipo, en una institución, que forma parte de un sistema educativo porque *es a mí* y tengo que responder *yo*: eso es lo que ocurre cuando decimos, tan gráficamente, *me sacó*.

Cuando un niño o una niña “nos saca” –nadie está exento ni exenta de que eso ocurra– quedamos confrontadas o confrontados en una relación imaginaria, especular. La idea de “confrontación imaginaria, especular” alude a que las imágenes de uno y otra se enfrentan: es Lautaro frente/contra la docente, *es él o yo*. No hay lugar para dos. Solo podemos salir de ahí si interviene un tercero: Hilda. Pero queremos subrayar que no es porque Hilda llega que salimos de la confrontación imaginaria, salimos antes, cuando la llamamos. Salimos antes, cuando tenemos el equipo dentro nuestro y cuando nos sabemos parte de ese equipo, parte de un colectivo. Casi diríamos que salimos de esa trampa de lo imaginario y especular sin haber entrado. El equipo y la práctica en equipo son condiciones para las prácticas inclusivas.

Quizás, una buena pregunta que podemos formular(nos) –una de esas preguntas que permiten dar tratamiento al malestar– sea acerca de las condiciones para que haya equipo en una escuela. Porque es claro que el equipo no se da naturalmente, no es que hay o no hay equipo, se trata de una construcción permanente.



Las tejedoras, Claudio Gallina

En el segundo caso, la docente le da otro modo de tratamiento a la conducta disruptiva de Lautaro. Frente al acto del niño, la docente *pone a jugar* el lenguaje. Decimos que Lautaro produce un acto, porque no se trata de una enunciación, un decir que lo ubica como sujeto (responsable) de un enunciado. El insulto tiene valor de acto más que de palabra: la función del lenguaje es regular, ordenar, estabilizar. Lautaro, con su acto, produce todo lo contrario. Sin embargo, la docente hace que su palabra (la suya, pero también la de Lautaro) se aleje de la violencia, hace que sea juego y ficción. Al afirmar que el modo de referirse a su compañero es *un poco exagerado*, introduce en la escena la dimensión lúdica. El exabrupto de Lautaro constituye un fuera de escena que la intervención de la docente incluye modificando su estatuto. La respuesta de la docente otorga valor de palabra al acto de Lautaro y así, *lo obliga* a responder en el campo del lenguaje. En verdad se trata de una propuesta, y Lautaro entra, y su compañero entra, y Luciana entra: se trata de una práctica inclusiva.

Revelar, hacer visible la dimensión lúdica presente en toda actividad humana (Huizinga, 2018), constituye una estrategia posible para la invención de prácticas inclusivas.



Entramados, Claudio Gallina

5.3. El papel de lo dialógico

En el segundo recorte que presentamos, la maestra escucha a Lautaro y “entra en conversación” con él. Atribuye al insulto un valor de palabra que no tiene y, en ese acto, instituye a Lautaro en el lugar de un sujeto responsable y, como tal, le da la oportunidad de corregir el error, de hacer algo con el exceso, de re-ingresar a la escena escolar. La maestra lo incluye en una conversación que ella misma produce (por eso usamos comillas para “entra en conversación”, porque no es una conversación que antecede a su intervención).

A veces, lo que hacemos aun sin saberlo es capturar a Lautaro en la representación de *alumno transgresor merecedor de castigo*. En este caso, por el contrario, su docente lo toma (lo captura) en la representación de *alumno equivocado que puede enmendar su error*. En la primera de estas representaciones, Lautaro queda expulsado de la escena escolar de la que él mismo salió con su acto. En la segunda, la docente pone en juego la estructura del lenguaje, que es dialógica: es decir, hay, por lo menos, dos lugares. Y le propone a Lautaro que ocupe uno de ellos. Lautaro lo toma (podría no haber sucedido así), queda incluido.

5.4. Es necesario recuperar las prácticas inclusivas vigentes

No estamos diciendo que *ya está*; puede que sea necesario hablar con la familia, puede que sea necesaria una nota en el cuaderno de comunicaciones, puede que una sugerencia de realizar una consulta externa sea pertinente. Y puede ser que el boletín deba llevar una advertencia.

No estamos diciendo que *ya está*; estas escenas pueden repetirse con otras niñas y otros niños más de una vez, todos los días. El malestar circula, nos atraviesa. No siempre tenemos respuestas. No siempre estamos disponibles. Y no siempre, por adecuadas que sean, las intervenciones funcionan.

Lo que estamos diciendo y queremos subrayar es que hay prácticas inclusivas vigentes referidas a niños y niñas pensados como *con problemas de conducta* y aun diagnosticados según DSM-5 con Trastorno Opositor Desafiante o Trastorno Explosivo Intermitente o Trastorno de la conducta (en cualquiera de sus variantes). Hay prácticas inclusivas vigentes y estamos convencidas de que, si esas prácticas pudieran ser registradas, conceptualizadas y compartidas, los y las docentes tendrían posibilidades de ejercer su función de modos creativos no previstos ni anticipados en ninguna de las listas de sugerencias destinadas a ellas y ellos.

Las docentes de Lautaro, ambas, producen conocimientos: sus intervenciones son prácticas de conocimiento solo si son reconocidas como tales. De lo contrario, corremos el riesgo de que

se pierdan en el mar de *algo que se me ocurrió en el momento y funcionó de casualidad o vaya a saber por qué.*

5.5. ¿Quién es Lautaro?

Hemos mencionado en capítulos anteriores la idea de que para enseñar a un niño o niña cuyas condiciones particulares se alejan de las convencionales hay que conocer el diagnóstico. El Certificado Único de Discapacidad (CUD) de Lautaro dice que su diagnóstico, según [DSM-5](#), es 312.81 (F91.1), esto es Trastorno de conducta, Tipo de inicio infantil, despreocupado por su rendimiento, moderado. En las páginas 246 a 248 del citado Manual puede observarse que bajo esa etiqueta (Trastorno de conducta, Tipo de inicio infantil) se agrupan conductas tales como “violar sexualmente a alguien” y “a menudo iniciar peleas”; “haber prendido fuego deliberadamente con la intención de causar daños graves” y “a menudo faltar a la escuela”; “ejercer la crueldad física contra personas” y “a menudo miente para obtener objetos o favores, o para evitar obligaciones”. Sea que reúna las tres primeras condiciones de estos pares o las segundas, tiene el mismo diagnóstico.

Nos parece bastante obvio que eso que llamamos relaciones de comprensión no proviene de la etiqueta diagnóstica. El diagnóstico que nos interesa en la escuela, en todo caso, es relacional y prospectivo: nos tiene que permitir pensar en términos de relaciones y nos tiene que permitir delinear modos de intervención. Nos tiene que permitir saber, fundamentalmente, quién es Lautaro y qué necesita para aprender. Así podremos diseñar estrategias de enseñanza.

Algunas pinceladas que van armando la historia que constituye a Lautaro: nace alrededor de dos horas después de un accidente en el que muere un hermano de 3 años. En el momento del accidente, la mamá, que estaba embarazada de 7 meses, es trasladada a un hospital con heridas y contracciones. A partir de ese momento, tendrá prolongados períodos de depresión: es cuando Lautaro va a la escuela sin hojas, sin lápiz, sin la tarea. Ve a su papá esporádicamente. Se separaron cuando Lautaro tenía 3 años y formó una nueva familia. “Sorete mal parido” es un insulto inadmisibles, nada lo justifica. El enojo de Lautaro por una

hoja que no le prestan es excesivo. La dificultad de Lautaro para poner en juego recursos simbólicos para establecer lazos con los compañeros y las compañeras es obvia. Pero la relación de comprensión que podemos establecer para leer sus entradas disruptivas y sus enojos nos ubica en otro lugar y nos permite intervenir enseñándole nuevas formas de ser y estar en el aula. Lo que no sustituye la necesaria intervención de un o una profesional del campo de la salud.

5.6. Contra el estado de excepción

La estructura topológica del estado de excepción (Agamben, 2003) consiste en pertenecer, pero estar afuera. Estar afuera y, sin embargo, pertenecer. En el estado de excepción, el ordenamiento, las regulaciones, las normas, se suspenden para uno o una. Se produce como un intervalo.

No propiciamos un estado de excepción para Lautaro: no se trata de hacer excepciones a la ley. Por eso no negamos la posibilidad del reto, la nota en el cuaderno, la convocatoria a la madre, a la psicóloga, etc. El tema es qué sentido les vamos a dar a cada una de estas acciones y con qué propósito las vamos a implementar.

Las ideas de confianza y de reciprocidad, la idea de que la autoridad no tiene tanto que ver con el ejercicio de un poder como con una garantía que alguien da a lo que dice o lo que hace (Greco, 2007), no nos inhibe de pensar en relación con las normas y los límites que regulan la convivencia en la escuela.



Conducta

Filme dirigido por Ernesto Daranas, Cuba, 2014



Esta película tiene múltiples aristas y dimensiones que se entran de manera compleja (familiares, sociales, políticas). Les proponemos hacer un recorte: el de la posición y perspectiva de la docente, Carmela, en relación con la decisión de enviar a su alumno Chala a una *Escuela de Conducta* (así llamadas porque allí se deriva a los alumnos y alumnas con trastornos en la conducta).



El breve diálogo que se da entre el minuto 11 y 12 es el siguiente:

Carmela: Ningún alumno mío ha ido a parar nunca a una escuela de conducta y Chala no va a ser el primero.

Psicóloga: Pero eso no es algo que decida usted Carmela.

Carmela: El día que yo no decida lo que pasa en mi clase, hasta ese día soy maestra.

Una de las condiciones de posibilidad para que las prácticas inclusivas tengan lugar en la escuela es, justamente, dar lugar al saber docente. Nos interesa identificar lo que hace obstáculo al despliegue de ese saber específico. Les dejamos esta invitación para seguir pensando...

Referencias bibliográficas

Agamben, G. (2003). *Estado de excepción*. Adriana Hidalgo.

Asociación Americana de Psiquiatría (2013). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM -5*.

Greco, B. (2007). *La autoridad (pedagógica) en cuestión*. Homo Sapiens.

Huizinga, J. (2018). *Homo ludens*. Alianza.

Zelmanovich, P. y Balbi, C. (2010). Modalidades de intervención a favor de la producción del sujeto en el lazo social. Clase 7, Módulo 2. Diploma Superior "Psicoanálisis y prácticas socio-educativas", Flacso Argentina.

Capítulo 6

Sistema de pensamiento y contenidos escolares

6.1. Introducción

En este capítulo nos proponemos hacer lectura de las producciones de los niños y las niñas en clave de sistema de pensamiento. En principio, establecer relaciones entre las condiciones del sujeto relativas a su sistema cognitivo y las demandas escolares relativas a la matemática, la lectura o la escritura. Luego, a partir de la lectura de dicha relación, compartir alguna propuesta de enseñanza en el sentido de las prácticas inclusivas.



Sistemas de pensamiento

Norma Filidoro, 2021

Compartimos este video con el propósito de:

- Establecer la complejidad del sistema de pensamiento, de las operaciones mentales que se ponen en juego a partir de una propuesta de enseñanza de un contenido escolar;
- establecer que el proceso de aprendizaje no se reduce ni se explica por la memoria o la atención;

- hacer visibles las relaciones entre operaciones cognitivas y contenidos a enseñar;
- proveer claves para diseñar prácticas inclusivas.

Es decir, nuestra intención no se centra en la transmisión de conocimientos relativos a los procesos cognitivos (es obvio que un video de 30 minutos no podría cumplir esa función), sino hacer visible la complejidad de las operaciones mentales puestas en juego en la sala o en el aula de manera de agenciarnos recursos para dar respuesta a los obstáculos para la enseñanza y el aprendizaje que emergen en el aula/sala.

6.2. La dimensión cognitiva en juego

En el aula se ponen en juego las estructuras y procesos cognitivos que constituyen una de las dimensiones que hacen a las condiciones particulares de los sujetos. Como venimos sosteniendo, las posibilidades de aprender dependen de esas condiciones en su relación con la propuesta de enseñanza. Y la propuesta de enseñanza se enriquece si conocemos y comprendemos acerca de las estructuras y procesos cognitivos de los sujetos que aprenden. Entonces, a modo de ejemplo, vamos a compartir una situación escolar.

6.2.1. La dimensión cognitiva y la matemática en la escuela

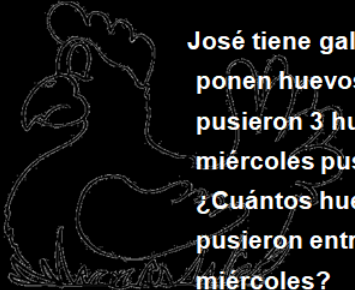
Estamos en primer grado, Silvestre tiene 7 años y ha hecho una permanencia en nivel inicial. Es un niño dócil que casi no participa de los intercambios grupales de la clase. Muchas veces se queda mirando a sus compañeros, atento a lo que ocurre alrededor suyo. En general, tiene su cuaderno incompleto porque copia, pero no llega a terminar. Cuando termina, lo hace copiando de sus compañeros y compañeras.

En los recreos participa de manera lateral, observa con alegría, en general se mantiene al borde de la escena, pero en ocasiones ingresa, sobre todo si se trata de juegos corporales. Habla poco y casi nunca de manera espontánea. Cuando le hacen preguntas directas responde con palabras o también suele reproducir alguna de las respuestas (pertinentes) de algún compañero o compañera.

Una lectura posible: *Silvestre es así, no le interesa y no hace el esfuerzo. No presta atención y entonces, claro, no entiende y no termina las tareas. Es más fácil copiar de sus compañeros.*

Otra lectura que podríamos formular: *Silvestre significa los contenidos escolares desde sus recursos cognitivos. Su pensamiento opera con unidades discretas que puede yuxtaponer, pero no componer. O sea, no dispone aún de un sistema aditivo que le permitiría recomponer un recorte del conocimiento o un objeto a partir de la introducción de otro conocimiento. No puede establecer relaciones más allá de las de contigüidad o la conveniencia: ubica al gato con el ratón porque el gato corre al ratón, pero no puede operar sobre ellos convirtiéndolos en elementos de la categoría "animales". Produce abstracciones empíricas, pero no reflexivas: puede abstraer propiedades de los objetos (color, tamaño). Puede producir constataciones, pero no inferir por deducción o por inducción. Frente a las dificultades para el establecimiento, comprensión y apropiación de las relaciones, no registra los conflictos cognitivos y resuelve a partir de la reproducción de procedimientos (acomodaciones) por fuera de las significaciones (asimilaciones). O sea, sabe cómo hacer, pero no comprende por qué, de manera que, si se producen cambios en las propuestas de actividad, reproduce el procedimiento inicial de modo automático, sin establecer comparaciones sistemáticas entre la actividad propuesta actualmente y la actividad inicial de manera de registrar diferencias para introducir las variaciones necesarias (acomodaciones) en función de las nuevas significaciones (asimilación) (Filidoro, 2016, 2018).*

Ahora vamos a detenernos en una secuencia del aula, donde hay una docente de apoyo acompañando a Silvestre. La docente del grado presenta este problema:



Problema

José tiene gallinas que ponen huevos. El lunes pusieron 3 huevos y el miércoles pusieron 5. ¿Cuántos huevos pusieron entre lunes y miércoles?

Los/as chicos/as van resolviendo grupalmente preguntas y respuestas, y después cada uno/a hace la anotación que decide en su cuaderno. La docente no hace nada en el pizarrón.

Docente: *¿Qué hacen las gallinas de José?*

Algunos niños y niñas: *Ponen huevos.*

Un niño: *Son gallinas ponedoras.*

Docente: *Las gallinas que ponen huevos se llaman ponedoras, sí... ¿Cuántos pusieron el lunes?*

Casi todo el grupo responde en voz alta: *¡Tres!*

Una niña: *Y el miércoles pusieron cinco.*

Docente: *Bueno... tres y cinco... Anoten eso en sus cuadernos.*

Silvestre trabaja con la docente de apoyo. Juntos van tomando decisiones acerca de qué dibujar y qué escribir. A pedido de Silvestre, la docente dibuja una gallina. Es ella quien escribe. Silvestre dibuja los huevos a medida que la maestra va contando *uno, dos, tres... uno, dos, tres, cuatro, cinco...* Luego repasa los huevos superponiendo colores.



Docente: *Tenemos tres huevos del lunes, si los juntamos con los de los miércoles, ¿tenemos más huevos o menos huevos?*

Chicos y chicas: *Máaaaas... Sí... más huevos.*

Docente: *¿Alguien piensa diferente, que puede haber menos huevos?*

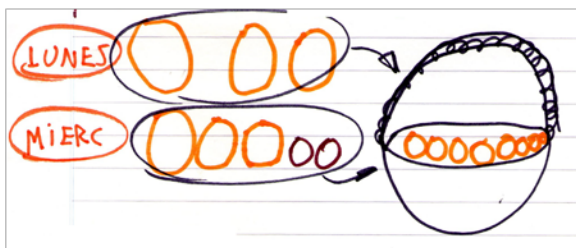
Un niño: *Depende si te hiciste una tortilla de papa y huevo.*

Casi todas/os las niñas y los niños se ríen. Silvestre es uno de los que permanece serio.

La docente pregunta qué cuenta habría que hacer... Algunos dicen $3+5$ y otros $5+3$. La docente escribe ambas opciones en el pizarrón y consulta por cuál decidirse. Llegan a la conclusión de que

da igual, sin embargo, deciden que es mejor $3+5$ porque primero pusieron tres y después cinco.

Silvestre mira, pero no interviene. La maestra de apoyo le propone que dibuje nuevamente los huevos para “pasarlos a una canasta” y ver cuántos son. Silvestre dibuja tres en la primera fila y tres en la segunda. La docente le recuerda que eran cinco... están así un rato hasta que ella dice *cuatro* y *cinco...* y los agrega. Luego va señalando cada uno de los huevos y dice que los guardan en la canasta. Le pide a Silvestre que le diga cuántos son.



Silvestre cuenta los ocho huevos y luego completa copiando la cuenta que quedó en el pizarrón.

Cuántos puso entre lunes
y miércoles $3+5=8$

La docente va pasando por las mesas y comenta lo que los chicos y chicas hicieron en sus cuadernos. Y dice: *No se olviden de escribir la respuesta.*

Silvestre completa en su cuaderno:


$$R = 3 - 5$$

Al escribir la respuesta, Silvestre da cuenta de su sistema de pensamiento. No dispone de una estructura aditiva. Silvestre no ve 8 huevos, ve 3 huevos y 5 huevos. Puede contar hasta 8 cuando se lo piden, y puede copiar la cuenta de sumar. Escuchó las preguntas de la maestra, las indicaciones de la docente de apoyo y las respuestas de sus compañeras y compañeros. Pero para él, 3 huevos y 5 huevos son 3 huevos y 5 huevos. Puede yuxtaponer (poner los 3 huevos al lado de los 5 huevos), pero no puede producir una transformación (reunirlos de manera que ya no sean 3 y 5, sino 8). A los 8 huevos no se llega contando, sino por una operación que produce una transformación en lo que se ve... que no es algo que está ahí, sino una construcción a la que hay que llegar a partir de interacciones sociales con pares y docentes.

La construcción y apropiación de los diversos contenidos escolares, en tanto recortes culturales seleccionados intencionalmente para jugarlos en la enseñanza, requieren de procesos de transformación de diferente índole: por un lado, el procesamiento didáctico/transposición didáctica según las transformaciones que acontecen en relación con los aprendizajes que encarna cada grupo, cada estudiante. Los niños y las niñas construyen diferentes hipótesis en los diversos dominios de conocimiento —solo por citar algunos: matemática, escritura, lectura, ciencias, valores, arte, filosofía, a modo de ejemplo—. En las aulas vamos proponiendo diferentes instancias de mediación a través del docente, de los intercambios con pares que pueden promover y potenciar la complejización de dichas hipótesis. También podemos forzar, llevar a instancias donde se repiten a pedido algunas acciones aisladas que no logran “integrarse”, que aún se encuentran en camino a la transformación, en proceso de apropiación por parte de

las niñas y los niños (¡y adolescentes, adultos/as también!) que permitan generalizar frente a situaciones similares...

Dejamos estas reflexiones en suspenso, para seguir pensando, a partir de los siguientes capítulos, sobre otros modos de hacer lazos en la escuela que nos permitan seguir construyendo conocimientos de los que la escuela —como espacio social de cuidado y enseñanza— tiene la responsabilidad pedagógica de ofrecer.

Referencias bibliográficas

Filidoro, N. (2016). La matemática en la clínica psicopedagógica. Filidoro, N., Enright, P. y Volando, L. *Prácticas psicopedagógicas. Interrogantes y reflexiones desde/hacia la complejidad*. Biblos.

Filidoro, N. (2018). La dimensión cognitiva en juego. Filidoro, N. et al., *El juego en las prácticas psicopedagógicas*. Entreideas.

Capítulo 7

El lenguaje en la escuela

7.1. Introducción

Siguiendo en la línea del capítulo 6, en este vamos a compartir lecturas de las producciones de niños y niñas, pero centradas en el lenguaje. Es decir, vamos a establecer relaciones entre las condiciones del sujeto relativas al lenguaje, en sus dimensiones expresiva y comprensiva, y las demandas escolares relativas a la matemática, la lectura o la escritura. Luego, a partir de la lectura de dichas relaciones, compartiremos algunos recortes situados en el contexto del aula/sala, en clave de prácticas inclusivas.



El desarrollo del lenguaje

Norma Filidoro, 2021

Compartimos este video con el propósito de:

- Establecer la complejidad del lenguaje en sus dimensiones comprensivas y expresiva;
- establecer que el lenguaje no se reduce ni se explica por su dimensión fonológica;
- hacer visibles las relaciones entre el lenguaje, las prácticas de enseñanza y el proceso de aprendizaje escolar;
- proveer claves para diseñar prácticas inclusivas.

Nuestro propósito central no es transmitir conceptualizaciones sobre el desarrollo del lenguaje (es obvio, como ya dijimos, que un video de 30 minutos no podría cumplir esa función), sino hacer visible la complejidad del lenguaje que es, siempre, conversación, diálogo. Todo enunciado se inscribe en una conversación, es una respuesta. En esa conversación se producen, necesariamente, malentendidos, encuentros y desencuentros. Sostenemos que la posibilidad de conocer acerca de su funcionamiento nos brinda herramientas, y permite agenciarnos recursos con los que dar respuesta a los obstáculos para la enseñanza y el aprendizaje que emergen en el aula/sala.

7.2. El lenguaje en juego

En los grupos escolares se pone en juego el lenguaje en su compleja relación con los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Recortamos el lenguaje en tanto es una de las dimensiones que hacen a las condiciones particulares de los y las estudiantes. Como venimos sosteniendo, las posibilidades de aprender dependen de esas condiciones en su relación con la propuesta de enseñanza. Y la propuesta de enseñanza se enriquece si conocemos y comprendemos acerca del desarrollo del lenguaje y sus vicisitudes en los sujetos que aprenden. A modo de ejemplo, compartimos algunos recortes escolares.

Enseñanza, Aprendizaje y lenguaje

¿Por qué?  ¿Para qué?



Tenemos una responsabilidad respecto del decir / comprender de cada niño y cada niña

El decir y comprender de un sujeto se constituyen en el transcurrir de encuentros y desencuentros



7.3. Reproducir enunciados, producir actos de enunciación

Ariel tiene 5 años, está en el nivel inicial. El grupo está en la sala armando un relato a partir de imágenes.

Docente: *A ver Ariel, ¿qué le pasa al gatito?*

Ariel: *Qué le pasa al gatito está triste*

Docente: *Sí, está triste porque no puede bajar del árbol. ¿Qué le están dando para que baje?*

Ariel: *Acá (señala) de peces*

Docente: (asiente con un gesto)

Se trata, como venimos sosteniendo, de un recorte de la práctica que no es sin conocimientos y que, a la vez, produce un conocimiento específico relativo a las prácticas de enseñanza. La docente realiza una cantidad de intervenciones que podemos inscribir como prácticas inclusivas:

- Se acerca a un niño, por caso, Ariel, con una pregunta: a algunos niños y niñas hay que dirigirles preguntas directas, necesitan que la docente los nombre porque al ser nombrado, recién ahí, cobra presencia.
- Interroga a partir de una imagen que funciona como mediadora: algunos niños y niñas necesitan apoyo figurativo para comprender un enunciado verbal o una situación determinada o una relación.
- Toma la respuesta de Ariel y recorta de la frase (*qué le pasa al gatito está triste*), la parte que corresponde a una construcción y se la devuelve: Ariel, como algunos otros niños o niñas, “se cuelga” de las frases de otros y otras, las reproduce para encontrar allí un lugar donde afirmarse y, recién

después, sostenido en el otro (en su palabra, en su frase) puede producir algún enunciado en diferencia.

- Confirma la respuesta del niño y enlaza una relación (*está triste porque no puede bajar del árbol*): le presta a Ariel, le dona una significación que ensancha su campo semántico. No sabemos si Ariel la tomará o no, si podrá apropiarse de ella o no, pero ahí está para ser tomada, en algún momento.
- Confirma una respuesta propia del niño (*acá de peces*) sin introducir ningún comentario valorativo ni correctivo respecto de la sintaxis, privilegiando la enunciación (al sujeto que enuncia) por sobre la perfección del enunciado.

La docente requiere para su intervención de algunos conocimientos relativos al desarrollo del lenguaje que son generales, pero en el contexto del aula produce un conocimiento acerca de Ariel y sobre sus propias prácticas.

Subrayamos que, en este recorte, el lenguaje se entrama con la subjetividad del niño. Ni el lenguaje, ni la subjetividad, ni las funciones cognitivas, ni el cuerpo, aparecen en forma aislada en su relación con los contenidos escolares. Siempre entramados.

Destacamos, a riesgo de repetirnos, que las prácticas inclusivas están vigentes, se despliegan cotidianamente en las aulas/salas, pero necesitamos sostenerlas, valorarlas, conceptualizarlas, formalizarlas y difundirlas.

7.4. Expresión y comprensión del lenguaje

Renzo tiene 12 años, está en sexto grado. Es un niño que, a lo largo de su escolaridad, ha requerido diversas configuraciones de apoyo y tuvo una permanencia en cuarto grado.

Lo que sigue se produce en el marco de una presentación grupal, por equipos. El tema: transformaciones económicas de la Argentina hacia finales del siglo XIX.

Renzo: *Argentina exportaba mucho con países, especialmente con Inglaterra. Inglaterra está en Europa y mandaban libras y oro.*

Docente: *¿Mandaban?*

Una niña del grupo: *Pagaban la carne y los cereales que Argentina exportaba.*

Docente: *Bien. Seguimos Renzo.*

Renzo: *Y Argentina usaba esos capitales para bancos y servicios públicos.*

Docente: *¿Por ejemplo?*

Renzo: *Por ejemplo, para comprar lamparitas y canillas.*

Docente: *A ver, otro del grupo que explique por qué compraban lamparitas y canillas.*

Otro niño: *Porque en esa época para tener agua sacaban de los pozos, como los aljibes... el agua no iba por las cañerías, ¡bah! ni había cañerías.*

Otra niña: *Ni tampoco electricidad en las casas... solo si eras millonario.*

Nuevamente, conocimientos anteriores y producción de conocimientos específicos al interior mismo de las prácticas de enseñanza. En este caso, podemos leer como prácticas inclusivas producidas por la docente:

- Propuesta de actividad grupal en la que hace jugar las diferencias en interacciones que tienden a la construcción social del conocimiento: después de la presentación cada niño y cada niña del grupo se habrá apropiado de conocimientos que no hubiera podido construir de manera individual.
- Pedido de ejemplificación (*¿por ejemplo?*) que no admite que Renzo quede en la mera reproducción (*Argentina usaba esos capitales para bancos y servicios públicos*).

- Toma lo que Renzo produce como significación (*para comprar lamparitas y canillas*) y lo devuelve al grupo para enriquecerlo, para reformular, para ensanchar el campo semántico, para superar la reducción y concretud en la que estaba Renzo, pero no para destituirlo.
- Cuando alguien interrumpe a Renzo (*pagaban la carne y los cereales que Argentina exportaba*), lo toma, pero vuelve a dar la palabra a Renzo (*Bien. Seguimos Renzo*).

Ponemos en evidencia que aquí, las prácticas inclusivas parten de una modificación en la pregunta: de *¿Entiende o no entiende?* a *¿Qué entiende y en qué condiciones?*

Subrayamos que, en este recorte, el lenguaje se entrama con el sistema de pensamiento del/a niño/a. Destacamos que las prácticas inclusivas no son “espectaculares”: no constituyen un espectáculo, sino que pasan desapercibidas hasta para quienes las producen. Hacerlas visibles es necesario para que podamos reconocer y reconocernos en la potencia de nuestro saber.

Referencias bibliográficas

- Giuliani, N. y Baralo, F. (1993). Reflexiones sobre la adquisición del lenguaje. Camino a los pronombres personales, *Revista Escritos de la Infancia*, núm. 1, FEPI.
- Giuliani, N. (2016). *La terapéutica del lenguaje infantil: una mirada clínica*. Entreideas.
- Levin, J. (2002). *Tramas del lenguaje infantil: una perspectiva clínica*. Lugar.
- Sobol, I. (2009). Del grito a las palabras. Kremenchuzky, J. et al., *El nacimiento del cachorro humano*. Noveduc.

Capítulo 8

El cuerpo y el movimiento en el contexto de la sala de clase

8.1. Introducción

Completamos esta serie de tres capítulos dedicados a trabajar conceptualizaciones sobre las condiciones particulares de los y las estudiantes, con ideas relativas a la dimensión del cuerpo, y con él, el espacio, el tiempo y el movimiento.

Como hicimos en los dos capítulos anteriores, estableceremos relaciones entre las condiciones del sujeto referidas a la constructividad corporal con sus vicisitudes y a las demandas escolares. Luego, a partir de la lectura de dichas relaciones, compartiremos un recorte, esta vez centrado en las reflexiones de una docente respecto de sus propias intervenciones, para pensar acerca de la importancia de su conceptualización y transmisión.



Constructividad corporal

Norma Filidoro, 2021

Compartimos este video con el propósito de:

- Establecer que el cuerpo se construye en las relaciones con otros y otras;

- proveer claves para pensar las maneras en que el cuerpo participa del proceso de aprendizaje;
- hacer visibles las relaciones entre el cuerpo, las prácticas de enseñanza y el aprendizaje escolar;
- proveer claves para diseñar prácticas inclusivas.

Recordamos que nuestro propósito central no es transmitir conceptualizaciones sobre el proceso de constructividad corporal en su relación con el movimiento y la construcción de las coordenadas de tiempo y espacio (para ello necesitaríamos, al menos, un curso completo). Nuestra intención es hacer visible la complejidad de esos procesos y su relación con la construcción y apropiación de los contenidos escolares. Afirmamos que estos conocimientos nos permiten el agenciamiento de recursos para dar respuesta a la diversidad de modos de ser y estar que emergen en el aula/sala.

8.2. Encontrar un lugar: entrevista con una docente de tercer grado

Docente: Después de hablar con los profesionales que lo atienden entendí un poco qué le pasa, de dónde le viene esa inquietud constante... Y que no lo hacía a propósito... Que era que no podía... Pasa que es muy difícil esa idea que dicen de que el lugar es un lugar en otro... por un momento lo entiendo y después, lo pierdo... También pasa que me enoja... Me canso.

Entrevistadora: Pero te sirvió de algo...

Docente: Sí, porque empecé a pensar que yo le tenía que dar lugar... lo pensé así... le preguntaba más tipo Julián, ¿cómo lo hiciste vos? o Julián, ¿cuánto te dio? o Julián, ¿seguís leyendo vos?

Entrevistadora: *Y eso cambió algo... dejó de deambular.*

Docente: *Ya no sé si se mueve menos o a mí me molesta menos.*

Entrevistadora: *¿Y por qué te molestaría menos?*

Docente: *Porque entiendo que no me lo hace a mí... O no sé... digo tantas veces Julián que a lo mejor eso a él le gusta, siente que es importante lo que hace.*

Entrevistadora: *Puede ser que eso sea que encontró un lugar en vos... en tu palabra, en tu mirada, en tu reconocimiento.*

Docente: *Me cuesta creer que algo así, que no se ve, que es algo tan sutil... no sé...*

Entrevistadora: *Pero no fue solo eso... Introdujeron otros cambios...*

Docente: *¡Ah! Sí, claro... También empezamos a acotar la cantidad de las tareas o la extensión de las tareas, nos dimos cuenta de que si era mucho de entrada lo daba por perdido, abandonaba antes de empezar. Hace tantas cosas al mismo tiempo, mueve la goma, se toca la nariz, se le caen las cosas y las tiene que levantar, escribe donde no tiene que escribir y tiene que borrar... Bueno, todo eso que ya sabemos... que nunca termina... No terminaba. Ahora le damos de a poco, vamos seleccionando lo que nos parece más importante, lo que es imprescindible, y si termina, ahí le vuelvo a dar otra actividad. Y eso parece que lo entusiasma. Pero bueno, eso es algo que hacemos con todos los chicos cuando es necesario.*

Entrevistadora: *¿De qué manera?*

Docente: *Terminar algo le da alegría, puede venir a mostrar. Decir "Terminé seño", como los demás.*

En esta oportunidad nos centramos en el doble trabajo que hace la docente: por un lado, entender las producciones de Julián a partir de cierta información que proviene de los y las profesionales que atienden al niño. Por el otro, destacamos que:

→ La comprensión de la producción del niño no proviene de su diagnóstico.

- Esa comprensión modifica su mirada.
- El cambio en la mirada tiene resonancias en las intervenciones en el contexto del aula.
- Encontramos que esas intervenciones responden a dos lógicas diferentes: a) lógica de las relaciones: lo nombra, se dirige a Julián de manera directa, le demanda en relación con sus posibilidades; b) lógica del conocimiento: realiza una selección de contenidos y actividades con el objetivo de acotar cuantitativamente la demanda de tareas.
- Produce configuraciones de apoyo en el acceso a las actividades.
- Le cuesta reconocer la incidencia de su intervención en la respuesta de Julián.
- Minimiza el valor de la decisión y la acción de seleccionar contenidos y actividades porque *eso es algo que hacemos con todos los chicos cuando es necesario*.

Este recorte de prácticas inclusivas permite hacer visible un obstáculo: para que las prácticas puedan consolidarse, sostenerse, devenir conocimiento específico del saber docente para ser comunicable y transferirse a nuevas situaciones, requiere de su apropiación por parte de los y las docentes que son sus agentes.



¿Qué condiciones se consideran necesarias para que esa apropiación tenga lugar?

Cuando decimos apropiación es apropiación del saber, del saber hacer que tenga lugar en el aula/sala cotidianamente. Apropiación es apropiación de los motivos: hacer propios los motivos y razones que permiten sostener, argumentar una práctica.

Para seguir pensando la subjetividad, el sistema cognitivo, el lenguaje, el cuerpo y el movimiento desde las prácticas de enseñanza,

compartimos el acceso a la película *La pizarra*. Sugerimos ver al menos los fragmentos que indicamos a continuación.



La pizarra

Samira Makhmalbaf, Irán, 2000.

(16:59 a 20:44 y 50:30 a 52:05)



A partir de estas escenas las y los invitamos a identificar:

- *las condiciones de enseñanza*
- *las condiciones de aprendizaje*
- *los encuentros y los desencuentros que se producen entre los/as adultos/as y los/as niños/as, el docente y los/as alumnos/as.*



¿Qué derivas surgen de la lectura de los capítulos 4, 5, 6, 7 y 8 que hemos desarrollado?

Compartimos algunas ideas e invitamos a pensar otros recortes como modos posibles de ir entrelazando las lecturas.

Por ejemplo, en el capítulo 4, a modo de resonancia, nos quedamos pensando en que de un conocimiento teórico sobre un diagnóstico en salud mental no se pueden desprender, de manera directa y lineal, intervenciones para la enseñanza, porque las intervenciones en el campo de lo social son situadas.

A través del capítulo 5 explicitamos que una de las condiciones de posibilidad para que las prácticas inclusivas tengan lugar en la escuela es, justamente, dar lugar al saber docente. Nos interesa identificar lo que hace obstáculo al despliegue de ese saber específico.

El capítulo 6 nos invita a hacer visible la complejidad de las operaciones mentales puestas en juego en la sala o en el aula de manera de agenciarnos recursos para dar respuesta a los obstáculos para la enseñanza y el aprendizaje que emergen “allí”.

En el capítulo 7 volvimos sobre la premisa respecto a la construcción de prácticas inclusivas y allí procuramos transmitir que estas no son “espectaculares”: no constituyen un espectáculo, sino que pasan desapercibidas hasta para quienes las producen. Hacerlas visibles es necesario para que podamos reconocer y reconocernos en la potencia de nuestro saber.

Estas son tan solo algunas, posibles, resonancias y/o derivas de las clases. Esperamos que estas ideas u otras se multipliquen, se transformen y se potencien a partir de las lecturas que cada cual realice.



González, L. (2009). *Pensar lo psicomotor*. Eduntref.

Referencias bibliográficas

Calméls, D. (2021). *Psicomotricidad en la infancia*. Paidós.

González, L. (2009). *Pensar lo psicomotor*. Eduntref.

Sykuler, C. (2011). Problemáticas psicomotrices visualizadas en el cuaderno de clase. Kremenchuzky, J. et al., *El desarrollo del cachorro humano*. Noveduc.

Parte III

Otras formas de hacer escuela y más allá

Capítulo 9

Las prácticas inclusivas en clave de justicia curricular

9.1. Introducción

En este capítulo vamos a recuperar la experiencia de una docente de nivel primario a la que llamaremos Mónica.

Como fuimos contando, mucho de lo que transmitimos aquí parte del trabajo reflexivo realizado junto con otras y otros docentes con quienes nos encontramos en distintos espacios de intercambio. Presentaremos algunas tensiones que se producen en las relaciones entre los procesos de apropiación, evaluación y acreditación de contenidos escolares e introduciremos el concepto de justicia curricular.

9.2. El relato de Mónica

Mónica nos cuenta acerca de la experiencia de ser docente en una escuela intensificada en tecnologías digitales. Una escuela a la que asiste Matilde desde segundo grado (hoy Matilde está en quinto). Mónica nos dice que el equipo docente siempre se preguntó cómo podrían acompañar a Matilde en su escolaridad. Nos interesa compartir que las y los docentes de esta escuela estaban atravesados por situaciones de encuentros y desencuentros que se inscriben en una historia... Vamos al relato...

En la escuela nos preocupaba cómo iba a aprender Matilde en una institución intensificada en tecnologías digitales. Teníamos miedo de que no pudiera hacer ninguna propuesta. Porque al principio no nos miraba a la cara. Pasaba casi todo el día recostada sobre el banco o entrando y saliendo del aula. No sabíamos hasta dónde podíamos llegar. Fue muy difícil porque Matilde no escribía ni dos letras juntas. En ese momento trabajábamos con unos cuadernillos de alfabetización que Matilde no podía completar. Día a día ella traía a la escuela una cajita con fotos viejas y figuritas, las sacaba, las ordenaba, las clasificaba y las volvía a guardar. Repetía la secuencia una y otra vez. Yo me quedaba paralizada. No sabía si interrumpir esa lógica o colarme en ella.

Venían del equipo de orientación y nos decían que teníamos que darnos tiempo para conocerla y que nos conozca... que era clave pensar alguna propuesta que ubicara en donde estaba Matilde. Probamos de todo... la acompañante, la preceptora, la directora, el profe de educación física y yo.

Ya en tercero, se nos ocurrió prestarle la cámara de fotos del salón. Como era un elemento sencillo en el que solo había que apretar un botón, con la preceptora pensamos que Matilde podía ser la fotógrafa de la clase y retratar los distintos momentos del día. Le propusimos que al terminar la jornada nos compartiera sus fotos. Ahí logramos que se enganchara. Con el tiempo pudo ir narrando diferentes situaciones.

Los chicos y las chicas se enojaban con nosotras y nos preguntaban: "¿Por qué Matilde puede sacar fotos y nosotros tenemos que escribir?" "Eso no vale" "Lo que hace ella es más fácil y divertido".

Un día, Joaquín, compañero de Matilde, preguntó por qué ella no estaba presente en ninguna de las fotos que compartía. Y ahí me di cuenta. Yo pensaba que eso que hacíamos la estaba incluyendo, ¡pero nos miraba de afuera! Bueno, no estaba del todo afuera porque había algo de las propuestas que compartía. Ahora que lo pienso, era lo que en ese momento podía compartir... o lo que supimos armar para que compartiera...

Pero a partir de ahí, de escuchar a los chicos y a las chicas, comenzamos a trabajar con dos fotógrafos: Matilde, que no quería renunciar a su tarea por nada del mundo, y un compañero o compañera que iba rotando cada día. Estuvo buenísimo porque cada uno sacaba fotos distintas e íbamos contrastando y completando con lo que cada uno aportaba. Comenzamos a armar algo así como memorias de las clases.

De a poco Matilde fue animándose a participar de otros modos en los talleres de cocina, en la biblioteca y en las experiencias del aula. Primero sacando fotos y luego, decíamos nosotras, ponía las manos en la masa.

En cuarto quisimos probar otras cosas y le propusimos trabajar con una netbook. Pero Matilde encontraba dificultades para coordinar sus movimientos, manejar el teclado y el mouse de las computadoras del salón. Enseguida, decidimos con la psicopedagoga y la familia ofrecerle una tablet. Fuimos trabajando diferentes cuestiones desde los aspectos motrices hasta la coordinación óculo-manual tanto en la escuela como en los espacios de psicopedagogía y terapia ocupacional, hasta que de a poco fue aprendiendo a manejarla.

Nos preguntábamos: ¿Estaremos haciendo bien?, ¿no estamos forzando a Matilde para que haga lo mismo que sus compañeros?, ¿cómo vamos a evaluar qué aprendió?, ¿podemos evaluar una foto?, ¿o lo que ella dice de la foto? No queríamos perjudicarla. Tampoco queríamos hacer un como si... Queríamos que aprenda.

Necesitábamos juntarnos a pensar cómo enseñarle a Matilde. Necesitábamos pensar qué hacer con todo lo que estaba aprendiendo para que eso que ahora Matilde sabía no fueran solo aprendizajes repetitivos, instrumentales o sueltos.

Entonces comenzamos a complejizar el armado de las historias con las fotos que sacaban los fotógrafos. Armábamos secuencias en la tablet con un principio, un nudo y un desenlace que Matilde podía relatar oralmente. Inventábamos cuentos. Describíamos personajes. Nos disfrazábamos. Fuimos registrando cada día de la semana, identificando los nombres de cada una/o de sus compañeras y compañeros. Contando cuántas historias teníamos... y así seguimos. Ahora estamos por comenzar quinto, veremos qué inventamos para construir otros proyectos comunes en los que cada chico y cada chica pueda compartir sus saberes...

9.3. De encuentros y desencuentros entre formas y prácticas escolares

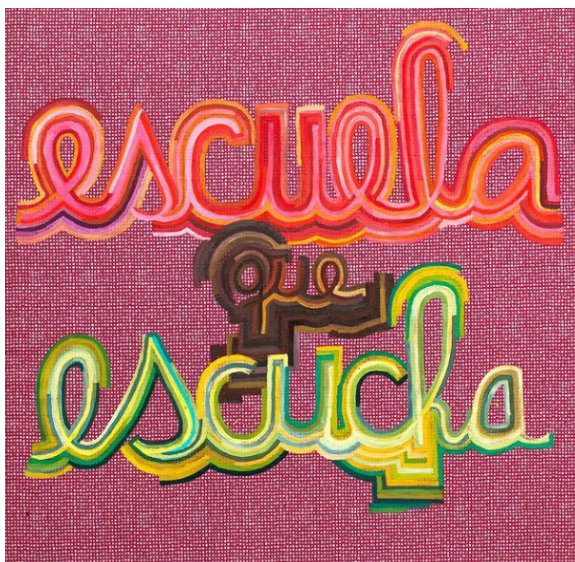
Nos interesa mostrar los diferentes matices que podemos leer en el relato de Mónica, en el que identificamos algunas tensiones que provocaron desencuentros. Se trata de preguntas que tenían las y los docentes en torno a las siguientes cuestiones:

- Cómo iba a aprender Matilde: el interrogante podría haber llevado a formularse otra “pregunta fatal” *¿esta niña es para esta escuela?*
- Cómo vincularse con ella, ni nos mira ¿no atiende?: la ilusión de que, si atiende, aprende.
- La secuencia de acciones repetitivas “desencajadas” del proyecto de la escuela (*no escribía ni dos letras juntas...*) como si la alfabetización no fuera también aprender a leer lo que sucedía en la clase o utilizar otros instrumentos culturales.
- Lo que resulta justo o injusto que hagan Matilde o cualquiera de sus compañeros y compañeras.
- La evaluación y la acreditación de saberes.
- El miedo de que Matilde no pudiera desarrollar propuesta alguna, ni aun aquellas que inventaban especialmente para

ella, tan exclusivas que la ubicaban, en ocasiones, por fuera de la escena común (estado de excepción).

Cuando presentamos el relato de Mónica, dijimos que lo que nos interesaba era que este se inscribía en una historia. Una historia que da cuenta no solo acerca de qué aprendió Matilde, sino también acerca de qué aprendió este grupo de docentes. A partir de inscribir el relato en las historias de Matilde, sus docentes, compañeros y compañeras, y de la escuela misma, es que podemos leer, también, los movimientos en clave de prácticas inclusivas que fueron produciendo encuentros.

- La escucha de otros que portan ciertos saberes sobre Matilde: la mamá, el equipo de orientación escolar, Joaquín, su compañero de grado... quien observa que Matilde no está en las fotos como una alarma, advertencia que invita a revisar. La articulación de esos saberes con el saber docente.
- La inclusión en *algo* del proyecto institucional de una escuela intensificada en tecnologías digitales. Y aquí resaltamos no solo la importancia sobre el uso de las tecnologías, sino que invitamos a pensar ¿de qué modos estos objetos nos permiten vincularnos con los otros y las otras, y participar en nuestros contextos?
- La práctica entre varios: psicopedagoga, terapeuta ocupacional, familia... pero ya no para que Matilde haga lo mismo que sus compañeros y compañeras, sino para que pudiera apropiarse de algunos de los saberes que circulaban en la escuela y pudiera mostrar, contar, recrear, participar a partir del diálogo con otras y otros.
- El deseo de que Matilde aprenda, pero también el deseo de querer enseñar.



Escuela que escucha, Ruth Benzacar, 2021. Tela pintada al óleo, goma espuma y cierre.

9.4. La apropiación como categoría relacional

Sostiene Elsie Rockwell (2009), una antropóloga que se ha dedicado a investigar las prácticas educativas, que en la vida cotidiana de la escuela se entretajan las historias individuales y locales con las historias de los instrumentos y los signos culturales. Pero esto no es algo que se produce solo. Para que se teja un entramado tiene que haber docentes que escuchen, en todo caso, con qué y cómo tejer. En este entramado, que nos comparte Mónica, las docentes, los alumnos y las alumnas de esta escuela fueron transformando el sentido de lo planificado, e inventando nuevos usos, nuevas prácticas, nuevos espacios y nuevos tiempos.

El espacio y el tiempo son dos condiciones estructurantes que conforman la experiencia formativa escolar (Rockwell, 2009). El

espacio se impregna de significados como producto de la interacción social y los usos que allí inventamos, aquellos que construimos de modo relacional. Por ello resultaba central que Matilde reconociera y se apropiara de ese espacio entendido en términos de espacio social.

Aquello de lo que Matilde pudo apropiarse lo vinculamos a los diferentes modos de participación que se desplegaron en las prácticas sociales. Pueden ocurrir diferentes posibilidades de producción de sentido independientemente del juicio de una persona autorizada que atribuye un cierto valor a un cierto proceso, calificándolo como apropiado, adecuado, pertinente o no.

Sostenemos que, en la escuela, la apropiación no tiene que ver con la propiedad, con la posesión o el dominio de contenidos individualmente alcanzados, sino que es, esencialmente, *una cuestión de pertenecer y de participar en las prácticas sociales* (Smolka, 2010: 56). En esas prácticas, los sujetos nos constituimos en relaciones significativas. En la escuela enseñamos que conocer tiene que ver con desplegar diversos modos de ver el mundo, de construir sentidos enfatizando una visión de nuestra realidad como un objeto a construir desde significados que compartimos. Por ello, la apropiación es una categoría eminentemente relacional, nos implica.

Quienes trabajamos en educación, asumimos que el formato escolar moderno no es el único posible. Sabemos que existen otras formas de organizar la transmisión de conocimientos que se producen de modos muy disímiles, es decir, en donde puede o no tener lugar la gradualidad, la anualización, en donde la escritura y la oralidad ocupan lugares de distinto orden de preponderancia... Como la escuela a la que asiste Matilde, en donde las formas de lo escolar parecieran haberse transformado, por obra de las y los docentes, en múltiples y variadas para dar cuenta de diversos modos de organizar la transmisión y apropiación de saberes social y culturalmente relevantes.

Pero... *¿Matilde está en quinto y aún no escribe?*

Sí, así es. Mónica nos contaba que hacia fin de cuarto comenzó a registrar con algunas escrituras algunas situaciones; en general, resolvía todas las actividades de forma oral...

Pero... Resolver una actividad de modo oral no es lo mismo que responder de manera escrita...

Efectivamente es así, hablar y escribir son dos prácticas del lenguaje, dos operaciones que implican procesos cognitivos y dominios diferentes. Ahora bien, lo que importa en clave de prácticas inclusivas es el lugar que asignemos a ello. Porque, como venimos sosteniendo, ese lugar va a emerger entre las condiciones particulares de las alumnas y los alumnos y las condiciones de enseñanza que seamos capaces de inventar.

Nos encontramos frente a una enorme tensión... Queremos invitar a pensar aquí el carácter normativo e históricamente producido de ciertas prácticas escolares. Todas y todos conocemos las jerarquías genéticas del desarrollo en los modelos de la psicología evolutiva (hoy, psicología del desarrollo). Lo que queremos plantear, de acuerdo con Baquero (2009), es que creemos necesario revisar en qué medida o con qué criterios puede ponderarse de modo diferencial una construcción posterior como “superadora” de construcciones previas, o bien como la producción de heterogeneidad, diferencia, a partir de construcciones anteriores. Es decir, de acuerdo con qué criterios la escritura de Matilde constituirá una suerte de superación de la oralidad o una variante del uso de la lengua... Aunque, sabemos, no puede prescindirse de la valoración particular de las formas de racionalidad validadas en ciertas condiciones de época (Baquero, 2009:12).

Existen numerosas normativas que pueden orientarnos respecto de la acreditación de saberes en la escuela. A modo de ejemplo, podemos nombrar la Res. 311/16.[■] Sin embargo, sabemos que más allá de las cuestiones técnicas, pero no sin ellas, lo que Matilde pudo aprender tenemos que leerlo desde las prácticas de enseñanza que la familia, los profesionales externos, las compañeras y compañeros, las y los docentes construyeron para sostener su trayectoria educativa.

■ Dice en su Artículo 1: Propiciar condiciones para la inclusión escolar al interior del sistema educativo argentino para el acompañamiento de las trayectorias escolares de los/as estudiantes con discapacidad.

9.4.1. Tres planos para interpelar las prácticas escolares

Invitamos a pensar, desde los aportes de Rockwell (2010), las culturas escolares y el carácter normativo de ciertas prácticas desde tres planos que entran cotidianamente en tensión.

LARGA DURACIÓN
CONTINUIDAD RELATIVA
CO-CONSTRUCCIÓN COTIDIANA

Desde un plano de *larga duración* invitamos a observar y desnaturalizar continuidades de elementos, signos, objetos, prácticas, producidas hace tiempo, pero aún presentes en los espacios escolares, y resulta preciso distinguir las que se constituyen en un obstáculo respecto de aquellas que producen desarrollo. A modo de ejemplo, en la situación trabajada podríamos preguntarnos ¿ante qué propuestas deviene en problemas Matilde y cuáles son aquellas otras que traccionan procesos de aprendizaje?

Desde un segundo plano de *continuidad relativa* proponemos interpelar el modo en que las distintas lógicas sociales atraviesan la escuela dando distintos sentidos a la actividad que no son fijos ni estáticos, sino que van cambiando junto con las condiciones epocales.

Y, finalmente, desde un tercer plano de *co-construcción cotidiana* proponemos, de acuerdo con Rockwell, ubicar la actividad como proceso y como unidad básica de análisis para pensar que las y los docentes podemos transformar el sentido de los signos heredados e inventar nuevos usos para las herramientas culturales. Apropiarnos cada uno y cada una a su modo de aquello que se juega en la transmisión, aunque ello implique distanciarse de pensar en lo esperado o de lo que en el momento consideremos apropiado. Es decir, tomar en cuenta la profunda subjetividad de la experiencia escolar, la dimensión personal e interpersonal

de su significado en cada historia de vida (Rockwell, 2010). En resumen, escuchar y leer la cotidianeidad escolar para encontrar a Matilde.

9.4.2. La justicia curricular

Podemos decir que el relato de Mónica nos habilita a pensar en términos de justicia curricular. Hablamos de justicia curricular (Connell, 1993, 2009) cuando tiene lugar el diseño y puesta en marcha de estrategias educativas diversas que avanzan en el reconocimiento de las diferencias, desplegando las configuraciones de apoyo que requieran los alumnos y las alumnas en situación de aprendizaje. Sostenemos que diversificar las estrategias de enseñanza:

- No es igual a reducir o recortar saberes y contenidos, sino que implica construir formas alternativas de recuperar las experiencias, vivencias, problemas y contextos de las y los alumnos.
- Tiene que ser un proyecto institucional, colectivo, que organice el espacio y el tiempo escolar.
- Implica reconocer y valorar las diversas formas de ser y estar en la escuela como un modo de enriquecerse y de convivir democráticamente.

Connell nos propone pensar que la buena educación es siempre práctica. Tiene que ver con el mundo real y produce efectos de justicia social. No es algo separado de la sociedad. Produce prácticas inclusivas que se extienden más allá de las escuelas.

Cuando nos proponemos formar ciudadanos o ubicamos como objetivo de nuestros proyectos educativos la inclusión social, hablamos de la construcción de una educación democrática. La historia de la educación es una historia de lucha por las injusticias. Una historia de dificultades para transformar el currículo y las prácticas de evaluación, para crear prácticas pedagógicas que en las distintas épocas respondieran a los sujetos y a sus subjetividades. Como sostiene Raewyn Connell: *la historia de las luchas por*

la educación es la historia de la enseñanza como profesión porque somos las y los docentes quienes las sostenemos. Muchas y muchos trabajamos a diario por la construcción de prácticas inclusivas, para que las escuelas sean un lugar para todas y todos. Venimos sosteniendo que gestar prácticas inclusivas es un trabajo artesanal, de creación, de diseño.

Pensar la enseñanza desde la perspectiva de la justicia curricular nos convoca a un profundo análisis de los contenidos a enseñar, de la formación docente y la consecuente revisión de las formas y las estrategias que se juegan en cada clase, de los sistemas de evaluación, así como de las formas de participación y organización escolar.

Intentamos en este tiempo poner en cuestión los modelos tradicionales, los saberes por defecto e invitamos a revisar —al interior de cada escuela y en cada aula— nuestra función docente para propiciar prácticas que traccionen procesos de aprendizajes plurales siempre por construirse.

Enseñar desde la perspectiva de la justicia curricular es —como venimos proponiendo— construir las condiciones para que cada alumna/o aprenda todo lo que pueda aprender, nada menos.

Una real educación inclusiva tiene en cuenta las diferencias individuales, da a cada uno lo que necesita, partiendo desde donde está y acompañándolo en el desarrollo de su singularidad, a la vez que construye ciudadanía y lo integra al colectivo (Meirieu, 2013).

Referencias bibliográficas

- Baquero, R. (2009). Zona de desarrollo próximo, sujeto y situación. El problema de las unidades de análisis en psicología educativa. *Actualidades Investigativas en Educación*, revista electrónica, vol. 9, noviembre. Universidad de Costa Rica. (pp. 1-25).
- Bustamante Smolka, A. (2010). Lo im-propio y lo im-pertinente en la apropiación de las prácticas educativas. Elichiry, N. (comp.). *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Manantial. (pp. 41-59).
- Connell, R. (1993). *Escuelas y justicia social*. Ediciones Morata.
- Connell, R. (2009). La justicia curricular, *Referencias*, Año 6, núm. 27, julio, LPP, Laboratorio de Políticas Públicas.
- Meirieu, P. (2013). La opción de educar y la responsabilidad pedagógica. Conferencia, 30 de octubre de 2013. Ministerio de Educación de la República Argentina.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Rockwell, E. (2010). Tres planos para el estudio de las culturas escolares. Elichiry, N. (comp.). *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Manantial.

Capítulo 10

Prácticas educativas y psicopedagógicas: entre saberes escolares y sociocomunitarios

10.1. Introducción

En este último capítulo compartiremos algunas ideas respecto a un modo de pensar las intervenciones educativas y psicopedagógicas en clave comunitaria. Modo que procura dar cuenta de una mirada desde y hacia la complejidad y que —como mencionamos en capítulos anteriores— desde una perspectiva relacional hace foco no solo en el aprendizaje, sino en las relaciones entre los contextos en los que niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos/as construyen sus subjetividades. Entendemos que lo que se juega allí —entre saberes escolares y sociocomunitarios— tiene que ver justamente con la construcción conjunta de conocimientos acerca de las infancias y sobre nuestras intervenciones adultas en diversos contextos. Intervenciones que en este Cuaderno fuimos poniendo a trabajar a partir de la noción de prácticas inclusivas/prácticas de conocimiento, revelando (o intentando revelar) la producción de un conocimiento propiamente docente que se juega simultáneamente al saber pedagógico “por defecto”. Dichas intervenciones se vinculan a un modo de pensar el acompañamiento a otros/as como modo de poner en tensión esos saberes, como forma de desnaturalizar las prácticas, como posibilidad de hacerse nuevas preguntas.

Para pensar en la idea de contextos, como posibles entre otros, nos resulta pertinente aquella conceptualización de escenarios que plantea Najmanovich (2016); pensar en términos de “escenarios” no pretende postular a aquellos como representaciones de la realidad, ni descripciones completas, sino como dispositivos que siempre están abiertos a la novedad y la transformación. Esto supone dejar de lado los análisis abstractos y los modelos que se pretenden universales para construir un conocimiento vivo, situado, multidimensional y complejo de los problemas que recortamos en el campo educativo y psicopedagógico.

Y esto es acerca de lo que fuimos escribiendo previamente: pequeños recortes donde compartimos modos de lectura a partir de un posicionamiento posible respecto a las prácticas inclusivas. A lo largo de los nueve capítulos previos fuimos entrelazando estas ideas desde la especificidad del territorio escolar y, situadas desde allí, dando lugar a múltiples atravesamientos, a una práctica entre varios/as. Así como la escuela la pensamos en clave de territorio, también lo son la calle, el barrio, las plazas, los clubes y centros comunitarios, etc. Asimismo, situamos también la idea de “entre saberes escolares y sociocomunitarios”, procurando dar cuenta desde allí a una construcción conjunta de conocimientos, a entrecruzamientos, aquello que al entretenerse adquiere, al mismo tiempo, una especificidad. Una vez más, queremos expresar que estas escrituras no pretenden atrapar y representar lo que se juega en una intervención psicopedagógica y/o educativa, ni aquello que se construye como común, pero sí reconocemos en el lenguaje escrito un modo de conceptualizarlas y ponerlas a jugar en la transmisión.

10.2. Acerca de la construcción y modulación de demandas

En el siguiente video presentamos los orígenes del Equipo de Educación y Psicopedagogía y cómo nos fuimos entrelazando en los territorios en relación con lo educativo, lo comunitario y la salud mental. Cómo fuimos dando forma, construyendo y reconstruyendo junto con otros/as modos en los que emerge la construcción de un problema en contexto, cómo construimos dispo-

sitivos situados ante esta modulación de demanda que íbamos poniendo a jugar, dando cuenta siempre de un posicionamiento ético político y situado.



Presentación del Equipo de Educación y Psicopedagogía en el marco del Seminario Universidad y Sociedad del CIDAC, 2020.

Orígenes y acciones del equipo: acerca de la construcción y modulación de demandas



10.3. La comunidad como territorio

La referencia a “lo territorial” nos permite situar coordenadas espaciales y con ello una dimensión político-institucional. Este concepto nos permite comprender que existen diversos escenarios, permeables y con fronteras más o menos difusas, en los que los sujetos desarrollamos nuestras vidas, y no lo hacemos en soledad, sino que circulamos, nos relacionamos con otros y otras. Es en este sentido que pensamos a la comunidad como territorio.

Nos ha resultado interesante retomar cómo Agamben caracteriza aquello que hace a lo común en una comunidad. Este filósofo italiano se interroga, entre otras tantas cuestiones, sobre qué es

aquello que hace a lo común, aquello que une y nos permite ser parte de “una (tal o cual) comunidad”. Algo que nos permite ubicar este autor es que la comunidad tiene lugar en la dispersión de la existencia misma (Agamben, 1996: 15).

Es decir, aquello que es común no es “lo igual”, ni lo similar, algo se juega en la diferencia frente a algo que se torna común. A esta idea la complementa con la referencia de que la comunidad no está mediada por condición alguna de pertenencia (el ser rojo, italiano, comunista), ni por la simple ausencia de condiciones. La comunidad es solo referencia a la pertenencia. Es en este sentido que invitamos a pensarnos como parte de la comunidad en la que intervenimos y trabajamos cotidianamente en los territorios.

Asimismo, resulta una premisa clave: cualquier lectura/análisis de una situación es siempre provisoria y contingente. Las lecturas son desde un territorio, en determinado momento y desde sujetos concretos con sus modos de pensar, vivir, sentir. Por ello, cuando destacamos la idea de lo común en las escuelas, lo hacemos apostando a la construcción de un común que se renueve como condición para el desarrollo de prácticas inclusivas.

En este sentido y en relación con lo que compartimos en el video, desde el equipo hemos advertido que, en los barrios del sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, los/as niños/as circulan por diversos espacios comunitarios: talleres, de apoyo, de salud y educación, que no necesariamente se encuentran articulados entre sí. Registramos que, en ocasiones, el abordaje de los problemas que se revelan en el aprendizaje y en el lazo con otros/as se lee desde los/as adultos/as desde una perspectiva “individual” que hace foco en las condiciones del sujeto omitiendo los contextos por los que circulan. Ante esta lectura que escinde y fragmenta, la intervención sociocomunitaria buscó restituir una lectura que ligara, situara y diera cuenta de aquellas coordenadas que hacen a la situación, a las condiciones escolares, sociales, y también subjetivas.

Desde esta perspectiva relacional pensamos las intervenciones de los equipos de apoyo o acompañamiento como condición para una práctica entre varios que devenga en prácticas inclusivas, desde una psicopedagogía pensada como práctica destinada a identificar e intervenir en las condiciones que generan algunos de los obstáculos en el proceso de aprendizaje escolar. Situamos y construimos junto con maestros/as comunitarios, talleristas y coordinadores lecturas posibles para acompañar a adultos/as que acompañan en diferentes propuestas barriales a infancias y adolescencias.

Construimos nuestras prácticas en la confianza acerca de la posibilidad de que cada comunidad puede construir referencias locales y revisables que, desde una perspectiva intercultural, reconoce algo del orden de lo común sin arrasar la singularidad de las niñas y los niños, sus familias y sus modalidades de crianza. De allí el valor de escuchar y construir colectivamente estos espacios de encuentro.

La apuesta de este trabajo colectivo y colaborativo en la comunidad involucra el encuentro con adultos y adultas que acompañan infancias, adolescencias y jóvenes en escenarios educativos y escolares. Desde allí procuramos promover la construcción genuina de conocimientos a partir de las preguntas, las experiencias y las reflexiones compartidas. El trabajo con adultos y adultas refiere a una estrategia de intervención que —tal como hemos explicitado en otros escritos— posibilita la construcción y resignificación de demandas a las que les vamos dando forma conjuntamente (Fildoro *et al.*, 2021). En este proceso, acompañamos las preguntas que se formulan sobre los procesos de aprendizaje y desarrollo de niños y niñas que asisten a espacios educativos, de cuidado y acompañamiento a las trayectorias escolares.

10.4. Desafiarnos desde la reflexión, invitar a seguir pensando

A lo largo de estas líneas procuramos construir un saber que no quedara atrapado en un conjunto de definiciones a repetir, sino

que pudiera aportarnos herramientas para seguir pensando en nuestro quehacer (Najmanovich, 2016: 12).

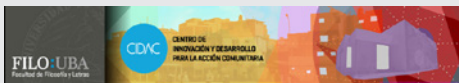
Desde nuestras funciones como docentes, investigadoras y extensionistas queremos situar la escritura que se juega en relación con la integralidad de las prácticas como proceso de formación, para quienes escribimos y como mediaciones posibles para quienes leemos también, en ese doble juego en el que algo de la idea de *cierta* conversación se puede jugar (o no). Conversación a la que invitamos esperando resonancias, interpelaciones... encuentros y, por qué no, desencuentros, con un modo posible de hacer que busca entramar cada territorio y las conceptualizaciones que allí ponemos a jugar.

Hacer pública una experiencia a través de la escritura nos permite volver desde diferentes lugares a esa situación contextualizada para recorrerla, darle profundidad, pensarla, significarla y resignificarla, revisarla, reflexionar sobre ella. También, nos permite seguir pensando en la construcción colectiva del conocimiento más allá de los sujetos involucrados directamente en la experiencia, en los encuentros y desencuentros que nos invitan a pensarnos.

Sabemos que no es sencillo, implica un tiempo en momentos donde suele jugarse la urgencia, la velocidad, los vertiginosos tiempos que implican las tareas que nos convocan... no nos pensamos por fuera de la época en la que estamos. Pero, reconocemos que es necesario hacerse un tiempo y un espacio para dar lugar a otra cosa. La escritura colectiva es un desafío que enriquece y potencia. Ojalá al leer este Cuaderno se juegue la pasión por la que aquí se va compartiendo el propio quehacer de quienes son autoras. Hay rigurosidad y hay amor, respeto por quienes y junto a quienes trabajamos en la construcción de prácticas sociales que devengan cada vez más inclusivas.



Información institucional CIDAC



Video institucional acerca de los orígenes del CIDAC





Información institucional: Equipo de Educación y Psicopedagogía CIDAC, SEUBE, FFyL UBA



<https://www.facebook.com/educacion.psicopedagogia.9>



[@educacionypsicopedagogiauba](https://www.instagram.com/educacionypsicopedagogiauba)

[Acceso a descarga de libros de las Jornadas de Educación y Psicopedagogía, a través de Colección Saberes](#)

Referencias bibliográficas

Agamben, G. (1996). *La comunidad que viene*. Pre-texto.

Filidoro, N., Enright, P., Mantegazza, S. y Lanza, C. (2020). Reinventar el territorio: una experiencia de intervenciones psicopedagógicas en ámbitos comunitarios. *Redes de Extensión*, 2(7), 11-15. En línea: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/redes/article/view/9186> (consulta: 6/7/2023).

Filidoro, N., Enright, P., Mantegazza, S. y Lanza, C. (coords.) (2021). La construcción de la especificidad del campo psicopedagógico. V Jornada de Educación y Psicopedagogía. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Najmanovich, D. (2016). *El mito de la objetividad*. Biblos.

