

Libros de **Cátedra**

Prácticas inclusivas en la escuela

Narrativas docentes sobre trayectorias
escolares singulares

Mariana Anastasio, Adriana Cabral y Analía Trezza
(coordinadoras)

C
colegios


Edulp
EDITORIAL DE LA UNLP



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN LA ESCUELA

NARRATIVAS DOCENTES SOBRE TRAYECTORIAS ESCOLARES

SINGULARES

Mariana Anastasio
Adriana Cabral
Analía Trezza
(coordinadoras)

Escuela Graduada Joaquín V. González

*A las niñas, niños y niñas que nos despiertan,
inspiran y acompañan en este camino.*

Agradecimientos

A nuestros estudiantes, a todes y a cada unx, especialmente a aquellos que subvierten el orden y se resisten a la homogeneización invitándonos a inventar nuevas maneras de hacer y vivir la escuela.

A las familias, que acompañaron a sus hijos en sus trayectorias escolares y confiaron en nuestro trabajo.

A nuestras compañeras y compañeros que siempre enriquecen con su conversación. Especialmente a las compañeras que compartieron su tiempo y se prestaron a conversar.

A las autoras de los capítulos, que se sintieron convocadas y se sumaron a esta aventura.

A Facu, a Laura y a Aldi, por la generosidad de su tiempo y sus pensamientos al prologar este libro.

A Celeste y a Leticia, que nos acompañaron desde el primer momento.

A Viole, que sigue construyendo escuela.

(...) la escuela debe permitirle a los niños y a los adolescentes ejercer su humanidad, pues esto repercute en cómo lo harán fuera de ella, cómo lo harán en la vida.

Blanca Sánchez, *Los que renuncian, impactan*

El desafío consiste entonces en crear condiciones didácticas que contribuyan efectivamente a transformar la diversidad en una ventaja pedagógica.

Delia Lerner, *La autonomía del lector. Un análisis didáctico*

Nota sobre el lenguaje inclusivo

Las autoras de este libro reconocemos y apoyamos los debates sobre la crítica al uso del género masculino como universal en la lengua, ya que consideramos que esto invisibiliza las diferencias de género. En este sentido respetamos las decisiones que cada equipo de escritoras ha tomado en la producción de los diferentes capítulos. Por ello, se encontrarán a lo largo del libro, diversas maneras de escritura para hacer referencia a un amplio universo de expresiones de género que rebasa la bicategorización reduccionista de “hombres” y “mujeres”.

Índice

Presentación	8
Prólogos	
Prólogo	
<i>Laura Kiel</i>	10
Prólogo	
<i>Facundo Bidan Neffa</i>	12
La escuela como puente	
<i>Aldana López</i>	13
Introducción	
La invención, cada vez	16
PRIMERA PARTE	
Capítulo 1	
Una escuela en movimiento. Un poco de historia...	
<i>María Celeste Carli y Leticia Peret</i>	23
Capítulo 2	
En conversación	
<i>Analía Trezza, Adriana Cabral y Mariana Anastasio</i>	31
SEGUNDA PARTE	
Capítulo 3	
Borja y una maestra que apuesta	
<i>Adriana Cabral y Mariana Anastasio</i>	38
Capítulo 4	
Estar y permanecer en el aula	
<i>Mariana Anastasio, Adriana Cabral y Analía Trezza</i>	46
Capítulo 5	
Asegurarse un lugar en el Otrix	
<i>Adriana Cabral, Brenda Rodríguez Iozzia y Marianela Adad</i>	58
Capítulo 6	
Pensamientos cálidos en torno a la Antártida	
<i>Analía Trezza y María Fernanda Caratolli</i>	65
Capítulo 7	
El niño Arroz Gallo Mediterráneo. Relato de una experiencia escolar	
<i>Mariana Anastasio y Tamara Sparti</i>	72

TERCERA PARTE

Capítulo 8

Hacia la despatologización de las diferencias.

El uso del diagnóstico en las infancias y en la escuela

Tamara Sparti y Laura Barrena 82

Capítulo 9

Hakuna matata

Elke Aymonino 90

CUARTA PARTE

Capítulo 10

Agrupamientos y reagrupamientos en situación colaborativa del nombre propio.

Agrupamientos: des-andando caminos

Georgina Ferella, Flavia Andrea Vidal y Natalia Noemí González 100

Capítulo 11

La singularidad en lo común

Mariana Adad, Mariana Anastasio y Magalí Perez 107

Capítulo 12

Preguntas para seguir pensando prácticas inclusivas:

una experiencia en Ciencias Naturales

Mariana Anastasio, Guadalupe Goldar y Nadia Murúa 114

Capítulo 13

La escuela llama al otro lado de mi puerta/pantalla

Adriana Cabral y Mariana Anastasio 123

Palabras finales

133

Las autoras

134

Presentación

Cada niño o niña que se vuelve sujeto de la educación lo hace porque pasa a ser y sentirse uno más entre otros en los colectivos escolares

Laura Kiel,

La invención de una figura: el integrado

Hace algunos años, la vida, la escuela y algunos niños nos encontraron en el camino de pensar e intentar vivir una escuela más inclusiva. Este encuentro fue para nosotras una oportunidad y una invitación a escribir algunas de nuestras experiencias. En el año 2020 decidimos juntarlas en este libro que nace de una conversación entre el psicoanálisis y la educación en el marco de un enfoque constructivista, en la que fuimos inventando puntos de encuentro y, al mismo tiempo, trabajando en tensión, produciendo un trabajo interdisciplinario.

El psicoanálisis plantea que educar y psicoanalizar son profesiones imposibles “porque existe algo que no se obtiene en cada una de ellas: por bien que se haga, por conocimientos que se tengan, por buena voluntad que se ponga, el resultado que se alcanza nunca resulta completamente satisfactorio” (Aromí, 2003, p. 119). Hacer de la ocasión una oportunidad para que estas disciplinas entren en conversación ubica cierta solidaridad entre ellas y nos anima a poner en común las formas que cada discurso encuentra de hacer con lo imposible. Recordamos la *cocina* de nuestras primeras conversaciones, cómo al momento de pensar la trayectoria escolar de un niño nos confrontamos rápidamente con los límites del campo de saber del que provenía cada una y nos asaltaba una pregunta propia del campo de saber de la otra. ¡Fue para nosotras un descubrimiento!

¿Cómo un niño deviene estudiante? ¿Cómo un niño se incluye en el grupo de los estudiantes? ¿Cómo se arregla la escuela con *eso* que no *encaja* en el *para todos*? ¿Con qué condiciones cuenta para maniobrar entre lo singular y lo colectivo?

Creemos que asumir lo imposible que habita cualquier campo de prácticas bajo la lógica del *no-todo* pone coto a cualquier perspectiva omnipotente y totalizadora, en tanto nos advierte sobre la lógica de funcionamiento de lo colectivo en la que siempre habrá alguna singularidad que con su diferencia encarna aquello que no se ajusta a la lógica universal del discurso que pone en marcha a la institución (Zelmanovich, 2019, p. 10). ¡Vaya oportunidad!

Haciéndonos eco de la propuesta de Laura Kiel (2012) pensamos que se trata de apostar a la construcción de dispositivos institucionales, al diseño de estrategias y al reconocimiento de las

herramientas docentes que permitan transformar las escuelas en lugares habitables y en colectivos que preserven la singularidad.

Lxs invitamos a recorrer estas páginas que están escritas por maestras y psicólogas que transitamos a diario las aulas de la Escuela Graduada “Joaquín V. González”. En ellas encontrarán elaboraciones de un largo recorrido acerca de las preguntas que nos plantea el campo de la inclusión y de los dispositivos escolares que se fueron inventando. En este sentido, lo valioso de formalizar y socializar estas voces le otorgan a lxs maestrxs la confianza en su saber pedagógico y abre la posibilidad, tal vez, de que resuenen en otrxs. Quizás, como sugiere Skliar (2018), alguien pueda capturar su posición en algún enunciado.

Mariana Anastasio, Adriana Cabral y Analía Trezza

Prólogo

El mayor placer de prologar este libro es que las autoras me hayan ofrecido su lectura. Es un gesto de confianza que siempre emociona. También es una invitación a sumarme a la conversación que ya se inauguró en estas páginas y que se refleja en cada uno de los trabajos. Entonces, conversemos.

Espero que a ustedes les genere el mismo entusiasmo que a mi encontrarse con aulas en las que se respira un aire inclusivo. A medida que vamos recorriendo los textos, la palabra “inclusión” -ese significante tan gastado por su uso y abuso- se va poblando de significados precisos hasta convertirse en una noción. La inclusión se va ligando a hipótesis de enseñanza, a decisiones didácticas, a posicionamientos políticos y éticos, a convicciones docentes, es decir, a condiciones pedagógicas e institucionales pensadas para esas y esos niños que tenemos hoy en las aulas.

Alejadas de posiciones prescriptivas e imperativos categóricos, este colectivo de docentes comparte sus experiencias, así, de manera honesta y “sin ponerles moño”; seguramente con la intención de sumarnos y convencernos de que “otra” inclusión es posible. Una inclusión más humana, a la medida de lo posible, pero fundamentalmente una inclusión que no se concibe desligada de la tarea docente. No se les viene a sumar como algo más ni las confronta con un quehacer para el que no fueron formadas. No se “escucha” a ninguna de estas docentes apelando a un saber “de especialista” que supuestamente otros, siempre otros -profesionales de la salud mental- tendrían sobre “estos niños” ni sobre sus clasificaciones diagnósticas. Nos hablan de Borja, de Lucas, de Facu, de Akemi, de Jere, de Bauti, de Nico, de Emi, de Zoe; niños y niñas a los que conocen porque se tomaron el tiempo para saber de sus gustos, para descubrir ese detalle que los inquieta o para aprender de esa temática que los absorbe, es decir, estuvieron dispuestas a comprender esos modos particulares de habitar sus mundos. Porque tal como aprendemos leyendo este libro, lo necesitaban para enseñarles, para hacer de estos niños y niñas estudiantes. Luego, la vida dirá: alguno será poeta, otro dibujante, quizás alguno científico. ¿Qué hará cada estudiante con sus intereses y sus rasgos propios? Cómo saberlo...

La posición desde la cual comparten esos retazos de saberes alcanzados en cada apuesta es la de aprendientes. Así, a lo largo de estos años, fuimos formando esta comunidad de aprendientes para animarnos a inventar, para saber que no hay saberes que funcionen para todos ni en todas ocasiones, y mucho menos técnicas estandarizadas o protocolos preestablecidos.

Hay una cita de Freud¹ (1977) que me encanta y recurro a ella en cada oportunidad que puedo. Casi a modo de confesión, Freud dice tener un talento especial para conformarse con lo fragmentario. Quizás ese sea el talento que más admiro de estas docentes: poner en valor ese instante, esa mirada, esa participación, aunque se sepa episódica o incalculable.

Para concluir, quiero agradecer que me hayan confirmado que es posible “pensar en todos los estudiantes desde el momento cero de la planificación”, que no se trata de sumarse “tareas extras” para ver cómo subir a tal o cual estudiante a una propuesta “general” -que ya desde el vamos no sería tan general porque deja afuera o no contempla a alguno o algunos-. Seguramente tengamos por delante seguir aprendiendo a diseñar propuestas pedagógicas lo suficientemente abiertas para que cada uno pueda aprovechar según sus posibilidades. Los testimonios que encontramos en este libro nos dan algunas pistas de propuestas didácticas destinadas a un colectivo de estudiantes que se sabe heterogéneo y se acepta como tal.

Hace tiempo que vengo pensando que hablar de educación inclusiva, enseñanza inclusiva, escuelas inclusivas, es una redundancia. Que, con hablar de educación, de enseñanza, de escuela ya supone la inclusión. Esa es la orientación que propone este libro. Tal como plantean Mariana Anastasio, Adriana Cabral y Analía Trezza se confirma que hay estudiantes, que hay docentes, que hay un enfoque sobre la enseñanza y yo agregó, que hay escuela, hay institución y hay un trabajo entre varios.

Laura Kiel

Buenos Aires, marzo 2022

¹ Freud, S. (1977) *Correspondencia*. Carta del 17.4.1921. Ed. Anagrama, Barcelona.

Prólogo

Yo soy un chico que estudió en la escuela Anexa. Soy bastante inteligente, un gran lector, y nunca reprobé ningún examen. Me llevaba bien con mis compañeros y era bastante activo en los recreos, pero siempre tenía un mundo imaginario en mi mente: Faculandia.

Faculandia era un lugar en el que estaba mucho tiempo, tanto en recreos como en clases, lo cual hacía que no prestase atención a lo que decían las profesoras: en cuanto me iba a mi mundo, dejaba de escuchar lo que pasaba en el mundo exterior, por lo que me perdía varias cosas.

Estar en movimiento me ayudaba a imaginar, por lo que siempre salía del aula en cualquier momento. Daba igual lo que enseñaban, siempre salía, diciendo que me iba al baño, y tomaba el camino más largo, aunque recorriera todos los pasillos, para tardar más y así imaginar más tiempo.

Mi mundo interior era como una salvación, como un refugio en medio de una tempestad. Ahí podía quedarme a salvo de todo riesgo.

En cambio, el mundo exterior me parecía hostil. Un ejemplo era el ruido: al principio de las clases siempre había un griterío infernal, lo cual no me gustaba nada porque no me permitía imaginar y me ponía nervioso. Algunas profesoras me tomaban por caprichoso, debido a que no hacía las tareas como los demás, o cuando ellas me lo pedían. Y entonces, no me permitían entrar a mi mundo, y era como si ese refugio tuviese un guardia en la puerta que me impedía entrar.

A partir de cuarto grado, las profesoras decidieron que entrara después para evitar ese barullo. Ellas acordaron que les podía contar de mis cosas a cambio de que haga la tarea, y con la llegada de mi reloj, pude cronometrar mis salidas. Mariana siempre estaba conmigo. Yo le mostraba todo y siempre me escuchaba, y fue con ella con quien hice el acuerdo de que hacía la tarea a cambio de mostrarle parte de mi mundo. Yo siempre expresaba lo que sentía, y buscaba un momento para contarle sobre mis creaciones. Para mí, ella representaba una parte del refugio, algo así como su dueña que quería escuchar mis historias. En sexto grado, cuando comenzó todo esto del Covid, la llamaba de vez en cuando para contarle sobre mis nuevas criaturas. Una vez le hice un poema que decía “Yo me esfuerzo por hermosas y contigo traigo rosas” y aunque en ese momento no lo medité mucho, ahora me doy cuenta de que es muy significativo, ya que ella logró que yo cediera un poco de mi mundo para el aprendizaje. Ella logró hacer un puente entre esos dos mundos.

Facundo Bidan Neffa
La Plata, febrero 2022

Prólogo

La escuela como puente

Yo dibujo puentes,
para que me encuentres.
un puente de tela con mis acuarelas
un puente colgante
con tiza brillante
puentes de madera
con lápiz de cera.....

Elsa Bornemann, *El libro de los chicos enamorados*

Cuando enseñamos e intervenimos en la escuela tomamos muchas decisiones. Decisiones didácticas, pedagógicas, éticas y políticas. Cuando enseñamos queremos y debemos democratizar y diversificar accesos al saber, a la cultura, habilitar la palabra de todxs lxs sujetxs, y sobre todo, acercar la enseñanza al aprendizaje, como dice Lerner (1996)², para promover avances en nuestrxs alumnxs y para que tengan una escolaridad feliz, siendo y sintiéndose parte de esa escuela.

También nos hacemos muchas preguntas y pensamos la enseñanza y el aprendizaje desde muchas disciplinas, intervenimos, volvemos a pensar y aprendemos. Construimos conocimiento como profesionales y asumimos que la práctica es un lugar de resignificación de saberes que poseemos y de construcción de otros nuevos, que se entremezclan en la acción pedagógico-didáctica.

Este libro nos propone pensar en las prácticas inclusivas en la escuela, en la escolaridad de lxs niñxs y nos obliga a seguir preguntándonos: ¿Qué y cómo son las prácticas inclusivas en la escuela? ¿En qué pensamos cuando decimos inclusión? ¿Qué tenemos que hacer desde la enseñanza y desde la intervención institucional, de forma interdisciplinaria para acompañar las diversas trayectorias de nuestrxs niñxs? ¿Cómo podemos ver la singularidad, reconocerla, acompañarla sosteniendo la especificidad de la escuela?

Este libro nos invita a pensar y repensar qué implica que la enseñanza en la escuela sea inclusiva y nos pone en evidencia una vez más que, en, desde y a partir de la prácticas de

² Lerner, D. (1996). La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición. En Antonio Castorina et al, Piaget-Vigotsky. *Contribuciones para replantear el debate* (69-118). Buenos Aires: Paidós Educador.

enseñanza y de la reflexión y tematización sobre la misma (Lerner, Torres y Stella, 2009)³ se construye saber sobre el enseñar, que es necesario compartir con otrxs colegas, por convicción didáctica y política. Y que para pensar la enseñanza y la escolaridad de lxs niñxs se necesitan muchas miradas.

Seguramente muchas de las experiencias y narrativas que forman parte de este libro habrán tenido que problematizar y discutir 'lo habitual', el formato organizacional y pedagógico de la escuela graduada (Terigi, 2008)⁴, entre otras muchas cuestiones naturalizadas y asumir la diversidad de puntos de partida de lxs niñxs.

Desde hace muchos años en esta escuela se han propuesto diversos formatos de agrupamiento de lxs alumnxs y se ha extendido el aula y sus propuestas a esos espacios, habilitando intervenciones situadas y se han reconocido esos espacios como espacios legítimos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, porque se asume que todxs pueden aprender, pero bajo ciertas condiciones didácticas e institucionales, que no son siempre las mismas para todxs.

También se viene sosteniendo, con muchas discusiones y experiencias, una mirada antinormativa respecto de la construcción de conocimiento, observando los avances de lxs niñxs a partir de la enseñanza, atendiendo a distintas cronologías de aprendizaje y no desde un posicionamiento monocronico respecto del mismo, para reconocer y valorar los avances. Y también se viene realizando un trabajo interdisciplinario para correr la mirada patologizante de lxs niñxs y de sus diferencias, pensando en la singularidad, la constitución de la subjetividad, las condiciones objetivas y subjetivas, y a lxs alumnxs con posibilidades diversas, muy lejos de la teoría del déficit.

Se ha reconocido que aprender a ser alumnx de una escuela es muchas cosas a la vez, que lleva diferentes tiempos y que se puede estar en el aula de muchas maneras; que las aulas pueden asumir diferentes formas y tener muchos espacios donde se enseña y se aprende. Y qué hacer con todxs lo mismo desde la enseñanza no siempre es sinónimo de igualdad, pero sí que todxs tienen derecho a que les enseñen y a aprender. Y se ha asumido la importancia de realizar propuestas con sentido y contextualizadas sin banalizar los contenidos.

Este libro, a través de sus capítulos nos permite analizar casos diversos, conocer experiencias, sin la intención de generalizar sino de aportar a la discusión acerca de la enseñanza y a la construcción de saberes a partir de la misma.

También nos vuelve a mostrar que, como dice Ferreiro⁵ (1992), "allí donde las condiciones son más difíciles, los objetivos pedagógicos deben ser más atrevidos" (Ferreiro, 1992, p.5) y que la escuela es un espacio y tiempo donde se debe garantizar el derecho a la semejanza y la diferencia.

Este libro puede ser un puente para que muchos lean y crucen. Escribir nos permite volver a pensar en lo que hacemos, lo que hacemos siempre con otrxs; nos permite compartir con nuestrxs compañerxs, o quienes quieran o se sientan interpelados a leerlo, lo que hacemos, lo que pensamos y sentimos. Lo que aún no sabemos, lo que nos sale mejor y lo que aún no.

³ Lerner, D; Stella, P y Torres, M. (2009). *Formación docente en lectura y escritura. Recorridos didácticos*. Buenos Aires: Paidós.

⁴ Terigi, F. (2008) Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales. Tesis de Maestría. Buenos Aires: FLACSO.

⁵ Ferreiro, E. (1992). Presentación. En E. Ferreiro, A. Pellicer, B. Rodríguez, A. Silva y S. Vernón, *Haceres y deshaceres con la lengua escrita en la escuela rural* (pp. 5-7). Buenos Aires: Libros de Quirquincho.

También puede ser uno de los tantos puentes que creamos cuando queremos enseñar, enseñar sin claudicar; puentes distintos, puentes que se cruzarán con diferentes tiempos, con distintos pasos, de la mano de alguien o de muchxs, pero puentes al fin; puentes en la escuela pública, gratuita y con enseñanza. La escuela será entonces un puente que muchos podrán cruzar y un camino que muchos podrán andar.

Aldana López
Zapala (Neuquén), marzo 2022

INTRODUCCIÓN

Cada vez, una invención

El sujeto de la experiencia es el que sabe enfrentar lo otro en tanto que otro y está dispuesto a perder pie y dejarse tumbar y arrastrar por lo que le sale al encuentro (...) está dispuesto a transformarse en una dirección desconocida.

Jorge Larrosa, *Pedagogía profana*

Desde hace unos años la idea de inclusión comenzó a instalarse en las escuelas con diversos significados. Pero ¿qué significa incluir?

Lejos de dar una definición, nos interesa que pueda ubicarse en cada texto que recorre el libro, desde dónde se habla, quiénes hablamos y qué hacemos con lo que decimos acerca de los procesos de inclusión. Abordamos *la* inclusión como un campo en construcción en el que conversan diferentes disciplinas, campo que nos invita a pensar, discutir, intercambiar, volver a pensar y actuar. Y que, como tal, nos propone generar dispositivos de conversación que dejen un lugar vacío que opere para descompletar los saberes de cada disciplina en lugar de buscar completarlos. Armar espacios de encuentro para dejarse conmover por el decir de los otros y permitir que el saber del otro descomplete el propio (Kiel, 2019).

Este libro, que tenemos el placer de coordinar, no propone fórmulas, ni pretende ser un modelo, ni dar respuestas a qué y cómo hacer con lo que no encaja y entonces, interpela. Como dice el título, se trata de *Prácticas inclusivas en la escuela* que elegimos transmitir al modo de *narrativas docentes sobre trayectorias escolares singulares* que nos llevaron a inventar maniobras entre lo singular y lo colectivo, para pensar otras maneras de hacer y vivir la escuela, donde la inclusión puede ser un efecto del trabajo colectivo (Demarco, 2019).

Este libro no constituye una receta, precisamente porque se trata de singularidades, cada una única e irrepetible. Es por eso que hablamos de invención en el sentido que define Perla Zelmanovich (2019):

Las invenciones (...) son los modos de ubicarse ante el inevitable imprevisto que requiere lidiar con lo que efectivamente se presenta. Es inevitable el imprevisto, porque es solidario de la invención de cada sujeto ante el encuentro con sus condiciones de existencia y con cada "otro" con quien le toca transitar la vida, también en los espacios institucionales más allá de lo familiar. Cada

sujeto es el “accidente legítimo”, dados los singularísimos anudamientos que va produciendo mientras responde, a su manera, a las condiciones de la época y de aquello que las instituciones esperan de sí. (p. 6)

Podríamos decir, cada vez una invención ante lo imprevisto, desconocido, inédito que se presenta.

Como insinúa nuestra presentación, los modos en que lxs niñxs habitan y transitan la escuela son un desafío y una oportunidad para mantener nuestra práctica viva. En palabras de Zelmanovich (2019) “mantener la práctica viva supone inventar con la orientación de algunos principios que puedan convertir cada acto en una ‘praxis’ (...). Inventar con lo que efectivamente hay para que pueda ordenarse de otras maneras, al servicio de producir un lugar vivible para cada sujeto, para cada profesional” (p. 7). Pues no se inventa de la nada, sino con lo que hay, pero a eso que hay es necesario darle vueltas, ponerlo patas para arriba, estirarlo, estrujarlo un poco hasta transformarlo.

¿Qué es lo que hay? ¿Qué orienta nuestra práctica?

Hay. Lxs niñx de esta época, aquellxs que cada vez y de distintas maneras ponen en jaque lo ya sabido y construido, lxs que se resisten a la norma, lxs que de manera subversiva llaman a otra cosa. Como nos acerca Larrosa (2015), pensar la infancia como *lo otro* “inquieta la seguridad de nuestros saberes, cuestiona el poder de nuestras prácticas y abre un vacío en el que se abisma el edificio bien construido de nuestras instituciones de acogida” (p. 5).

Hay. Docentes de esta época, que se interrogan sobre sus prácticas, sus trayectorias y, a partir de la necesidad de estar disponibles para todxs lxs alumnos se preguntan cómo hacerlo, cómo hacer que sus clases estén disponibles para todxs y cada unx de sus estudiantes, y por supuesto, con quiénes hacerlo. No se trata de pensar propuestas en soledad ni de alojar la diferencia desde lo personal. Nunca alcanza lo personal para pensar la inclusión. No es una cuestión de buenas voluntades. Compartimos con Laura Kiel (2019) que se trata de un trabajo sobre la propia posición que, “lleva a calcular la medida de lo posible para uno, a encontrar ese margen de maniobra que se abre al considerar las coordenadas de cada situación y a tener en cuenta la propia disponibilidad” (p. 51). Una posición docente que

(...) implica formas de sensibilidad y modos en los que (...) se dejan interpelar por las situaciones y los “otros” con los que trabajan cotidianamente, como así también por las vías a través de las cuales intentan ponerse a disposición, desarrollan su trabajo de enseñanza y prefiguran vínculos que no están previamente establecidos, sino que se construyen en la relación (Southwell, M. y Vasilliades, A. 2014, p. 4-5).

Hay. Un enfoque didáctico que reconoce la heterogeneidad en las aulas, que considera que los estudiantes aprenden por aproximaciones sucesivas y con otros, que tienen ideas sobre el mundo y

que construyen sus conocimientos y estrategias cuando se enfrentan a problemas significativos; que considera que la enseñanza tiene que tener un propósito claro que la guíe y que las situaciones didácticas deben estar en concordancia con ese propósito. Un enfoque sobre la enseñanza que promueve el trabajo colaborativo entre lxs distintos profesionales que trabajan en la escuela.

Entonces, nos preguntamos ¿cómo hacer uso de ese vacío, constitutivo del vínculo educativo, para que todxs aprendan?

La verdadera oferta del docente es la de un marco que incluye un vacío como lugar necesario que permita alojar la particularidad del sujeto y que da la oportunidad de hacer con los contenidos culturales (Tizio, 2003, p. 172). No estamos pensando en hacer una escuela del uno por uno, sino en interrogarnos acerca de cuáles son las condiciones que cada niñx precisa para ingresar en el colectivo de lxs estudiantes, con qué recursos cuentan lxs docentes y las escuelas para que cada unx aprenda a su modo y como pueda, pero sin que claudique el deseo de enseñar.

En este punto, Cobeñas y Grimaldi (2015) nos proponen un giro epistemológico al momento de pensar el campo de la inclusión. Se apartan de las perspectivas intervencionistas que ubican el problema en el niñx y en el déficit, para centrarse en el corazón de la escuela, la enseñanza. Nos plantean una pregunta-desafío didáctico: cómo pensar la enseñanza en aulas inclusivas. En vínculo con esto, Delia Lerner plantea la necesidad de acercar la enseñanza a los aprendizajes, que nos propone el desafío de “crear condiciones didácticas que contribuyan efectivamente a transformar la diversidad en una ventaja pedagógica (...), que permitan articular el aprendizaje cooperativo y el trabajo personal de cada alumno, que hagan posible coordinar la construcción social del conocimiento y la responsabilidad individual” (Lerner, 2002, p. 4).

En otras palabras, partimos de la idea de que todas las personas de una misma comunidad aprenden juntas (Cobeñas-Grimaldi, 2015); juntas, pero no igual ni al mismo ritmo. En este sentido, diferenciamos las trayectorias escolares teóricas que suponen las aulas tradicionales para atender a las trayectorias educativas reales que rompen con la gradualidad de los contenidos, con la organización del sistema por niveles y con la anualización de los grados de instrucción (Terigi, 2007). De este modo, acordamos con Sandoval et. al. (2019) cuando afirman que es necesario construir “aulas con la capacidad de acoger, reconocer, valorar y ajustarse, educativamente hablando, a la diversidad del alumnado, de modo que todos tengan el mejor logro escolar” (p. 27).

Así también Fabiana Demarco (2019) plantea que es necesario construir colectivos que sean flexibles y que permitan agujerear la rigidez de las normas, las aulas, las planificaciones, los ideales, los espacios. No es al niñx al que debemos cambiar, sino que la apuesta es transformar los colectivos, en tanto “incluir en el *para todos* no es que un niñx se adapte a la norma rígida del colectivo, sino que estos se transformen para hacer lugar a cada uno y que el grupo se constituya en el aprendizaje que porta esa experiencia” (p. 18).

Aquí, quienes escribimos, elegimos hacer la apuesta. Apostar por una educación que nos gusta pensar al modo de Skliar, como “una conversación sobre las diferencias entre desconocidos, acerca de la duración del mundo, del tiempo y de la existencia, con seres que llegarán a un espacio que habrá que hacerlo común, público, en igualdad inicial, para destituir la idea de “lo normal” y del “orden natural de las cosas”, para provocar nuevos desórdenes en el

pensamiento, la percepción, el lenguaje y la sensibilidad, y para promover destinos que nunca están trazados de antemano⁶. En cada apuesta y como nos propone Kiel (2020), se trata de recuperar la confianza en la orientación ética de una educación que opere como límite al empuje a la normalidad.

⁶ Cita publicada por el autor en su Facebook personal.

Referencias

- Cobeñas, P. y Grimaldi, V. (2015). *Construyendo una educación inclusiva: algunas ideas y reflexiones para la transformación de las escuelas y de las prácticas docentes*. La Plata: Asociación Azul.
- Demarco, F. (2019). La inclusión como efecto del colectivo. En Laura Kiel. (comp) *Coordenadas de lo posible* (15-19). Buenos Aires: UNTREF.
- Kiel, L. (2019). Sentidos de la Inclusión. En Dubrovsky, S. et al (comp.), *III Jornada de Educación y Psicopedagogía Encuentros y desencuentros entre la escuela y la psicopedagogía* (47-58). Buenos Aires: UBA, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.
- Kiel, L. (2020). La invención de una figura: el integrado. En Perla Zelmanovich y Mercedes Minnicelli (coords), *Resistidas y desafiadas. Las prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos* (246-250). Buenos Aires: FLACSO.
- Larrosa, J. (2015). *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Lerner, D. (2002). La autonomía del lector. Un análisis didáctico. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a23n3/23_03_Lerner.pdf
- Sandoval Mena, M., Simón Rueda, C. y Echeita Sarriondandia, G. (2019). *Educación inclusiva y atención a la diversidad desde la orientación educativa*. Madrid: Síntesis.
- Southwell, M. y Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. En Revista *Educación, Lenguaje y Sociedad*, Volumen XI. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. En *III Foro Latinoamericano de Educación: Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*. Fundación Santillana. Recuperado de: <http://www.bibliopsi.org/docs/carreras/obligatorias/CFP/educacional/erausquin/Unidad%20/Educacional%20Erausquin%20-%20%20Terigi%20-%20Los%20desafios%20que%20plantean%20las%20trayectorias%20escolares.pdf>
- Tizio, H. (2003). La posición de los profesionales en los aparatos de gestión del síntoma. En Hebe Tizio (coord.), *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y el Psicoanálisis* (165-183). Barcelona: Gedisa.
- Zelmanovich, P. (2020). El no-todo y un tratamiento posible de las diferencias en la clínica socioeducativa. En Perla Zelmanovich y Mercedes Minnicelli (coords), *Resistidas y desafiadas. Las prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos* (6-8). Buenos Aires: FLACSO.

PRIMERA PARTE



CAPÍTULO 1

Una escuela en movimiento. Un poco de historia...

María Celeste Carli y Leticia Peret

Por lo tanto, una escuela inclusiva es una escuela en movimiento y no la que ha llegado a la perfección.
La inclusión, por consiguiente, es un proceso que exige nuestra vigilancia continua.

Mel Ainscow y Susie Miles,
*Por una educación para todos que sea inclusiva:
¿Hacia dónde vamos ahora?*

Introducción

La escuela en la que se desarrollan las experiencias narradas en este libro es una escuela pública, perteneciente al sistema de pregrado de la Universidad Nacional de La Plata, destinada a niñas y niños de Educación Inicial y Primaria.

En este capítulo intentaremos comentar algunas de las transformaciones que se produjeron durante las últimas tres décadas en nuestra escuela con el propósito de atender a la diversidad de alumnas y alumnos presentes en sus aulas.

A lo largo de sus más de cien años de existencia, la Escuela Graduada ha atravesado por diversos procesos de cambio, adecuándose a los requerimientos de cada momento histórico. Uno de los más relevantes de la última etapa se produjo a partir de 1986.

Poco después de la vuelta a la democracia, las autoridades de la UNLP resolvieron que el cien por ciento de las alumnas y alumnos de los Colegios ingresara por sorteo⁷. Casi simultáneamente se produjo un aumento en la matrícula, a partir de la formación de nuevas secciones por año. Esto constituyó un profundo cambio institucional: cobró relevancia la necesidad de atender a la diversidad y de promover la justicia curricular y desafió al conjunto de

⁷ Hasta el año 1986 se habían establecido diferentes formas de ingreso: examen, test psicológico, parentesco, fecha de nacimiento entre otras.

los actores a plantear buenas estrategias y optimizar la gestión de los recursos. En un proceso dinámico de redefinición de rumbos y trabajo en equipos, se fueron construyendo las respuestas a este reto.

Proyecto de Integración de niños con necesidades educativas especiales⁸

Con el ingreso por sorteo y el incremento de la matrícula, nuevos escenarios sociales y problemáticas diversas hicieron su ingreso a la escuela, volviendo aún más heterogénea a la población escolar. A su vez, el enfoque didáctico que se iba consolidando en la institución en ese momento concebía a las niñas y niños como sujetos de conocimiento, constructores de sus propios aprendizajes.

En ese contexto, se presenta en septiembre de 1994 ante las autoridades de la Prosecretaría de Asuntos Académicos de la UNLP, un Proyecto de Integración de niñas y niños con necesidades educativas especiales⁹.

El marco de estas acciones tiene como antecedente fundamental la Declaración de Salamanca de 1994 y las diferentes legislaciones nacionales y jurisdiccionales en relación a la llamada “integración de los niños con necesidades educativas especiales”. Refiere a lo establecido en la Ley Federal de Educación en los aspectos referentes a la Educación Especial ya que en su artículo 29 destaca lo siguiente: “La situación de los alumnos/as atendidos en centros o escuelas especiales será revisada periódicamente por equipos de profesionales de manera de facilitar, cuando sea posible y de conformidad con ambos padres, la integración a las unidades escolares comunes” Se abrían, desde el punto de vista normativo, las escuelas comunes para niñas y niños que hasta el momento concurrían a escuelas de la modalidad especial.¹⁰

La concreción de este proyecto estuvo en un primer momento subordinada a dos cuestiones fundamentales. Por un lado, la realización de gestiones ante la Dirección de Educación Especial de la Provincia de Buenos Aires ya que se preveía la realización de convenios con Escuelas Especiales de la ciudad de La Plata. Por el otro, la autorización por parte del Consejo de Enseñanza Media y Primaria de la UNLP para disminuir el número de vacantes del llamado a

⁸ Usamos aquí la categoría de necesidades educativas especiales (NEE) para denominar a las personas con discapacidad porque es la que se usaba en el campo escolar en el momento aludido. El uso de esta denominación significó un avance en relación con las anteriores formas de nombrar a las personas con discapacidad, pero con el tiempo se cargó de connotaciones que sostienen una mirada diferenciada y deficitaria de este colectivo. Actualmente, usamos el término “personas con discapacidad”, ya que ha sido la denominación aceptada por la comunidad de personas con discapacidad y es en la cual se reconocen. La expresión “persona con discapacidad” pone en primer lugar a la persona y dice que “tiene” discapacidad (una característica de la persona, entre muchas otras). Desde esta visión, la discapacidad queda definida por la relación de esa persona con las barreras que le pone el entorno. La forma en que nos expresamos define y difunde maneras de ver el mundo y de entender a las personas. Esto tiene consecuencias en el respeto de los derechos de esas personas, por eso es de vital importancia usar la expresión “personas con discapacidad” (Cobeñas et al., 2021).

⁹ El 13 de septiembre de 1994 se inicia el exte 1500- 1371/94 en el que se tramitan las autorizaciones correspondientes a las autoridades de la UNLP, así como se realizan los pedidos y actualizaciones pertinentes. El mismo se encuentra en el archivo de nuestra escuela.

¹⁰ En el marco de este proyecto, se consideraban niños con necesidades educativas especiales a aquellos que presentaran alguna dificultad en el aprendizaje y que a lo largo de su escolarización demandaran una atención más específica o mayores recursos educativos que los compañeros de su edad.

sorteo en 3 secciones (dos de jardín y una de primer grado) en las que se iniciaría la experiencia, así como prever la reserva de tres vacantes para niñas y niños con necesidades educativas especiales para el ciclo lectivo 1995.

El proyecto presentado señalaba entre las razones para la integración que “todos los alumnos tienen derecho a que se les ofrezcan posibilidades educativas, en las condiciones más normalizadoras posibles, que favorezcan el contacto con sus compañeros de edad y que se les permita en el futuro integrarse y participar mejor en la sociedad”. El objetivo del mismo era “generar condiciones educativas satisfactorias para estos niños con algún déficit dentro de la escuela común y sensibilizar a maestros, padres y autoridades para que adopten una actitud positiva en este proceso”. Asimismo, explicitaba que “la integración es un proceso dinámico y cambiante, cuyo objetivo central es encontrar la mejor situación para que un alumno se desarrolle lo mejor posible” y que “permita adaptar la integración a cada situación concreta”. La implementación de este proyecto suponía también “una adecuación de la propuesta curricular de la escuela de forma tal que se contemplen las necesidades individuales”.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, se asignaron responsabilidades institucionales para la implementación de este proyecto conformándose un equipo integrado por una Coordinadora, una o dos maestras de grado con funciones de Maestra de Apoyo y un cargo de maestro especial con funciones de tutor. Además, se contaba con el asesoramiento psicológico del personal especializado del Gabinete Psicopedagógico de la escuela y con la participación de una Maestra Integradora proveniente de la Escuela Especial. El equipo de integración coordinaba las acciones con las escuelas especiales y con los docentes de grado de las niñas integradas y los niños integrados; además actuaba como facilitador, atendiendo a las necesidades surgidas en la dinámica diaria, acordando y gestionando adecuaciones curriculares, organizando jornadas y actividades de sensibilización e integración al Proyecto destinadas al personal docente, entre otras acciones.

Las alumnas y los alumnos que participaban del proyecto eran propuestos por las escuelas especiales. El equipo de integración de nuestra escuela, en conjunto con la Institución de procedencia de la niña o del niño, evaluaban sus necesidades y sus posibilidades concretas de incorporarse a la misma. La mayoría de los niños o niñas ingresaron en el nivel inicial o, eventualmente, en primer grado de la Educación General Básica, si las vacantes no habían sido ocupadas en el Jardín. Los primeros chicos y chicas que fueron parte de este proyecto tenían discapacidades motoras y visuales. Con el paso de los años se incorporaron estudiantes con otras discapacidades.

Se implementaron dos modalidades de integración a lo largo de los años que duró el proyecto, una de ellas era la asistencia de las niñas o niños participantes del proyecto en forma completa a la escuela, es decir su concurrencia a clase sucedía del mismo modo que el resto de compañeros de su edad y la otra modalidad se implementó en forma experimental con la concurrencia de niños del Instituto L. Galeano que asistían a nuestra escuela a compartir algunas actividades, por ejemplo, los talleres.

Esta experiencia que se extendió entre los años 1995 y 2005 contribuyó a modificar en parte la cultura, la organización y las prácticas educativas de la Escuela.

En primer lugar, se incorporaron, por primera vez, niñas y niños con discapacidad. Esto supuso una ampliación de la planta docente y la creación de nuevos cargos pero, sobre todo, un involucramiento particular de todo el personal docente y no docente de la escuela. También significó un cambio en la organización de los grupos, ya que en aquellos donde se integraba un niño o niña con discapacidad, se sorteaban menos vacantes conformándose salas o grados de menos de 26 estudiantes.

Por otro lado, se fueron planteando obras en el edificio para hacerlo más accesible. Una recordada campaña de la que participó toda la comunidad concretó la instalación de un ascensor que permitió que estudiantes con discapacidad motora pudieran acceder a la Biblioteca o al Salón de Actos que se encuentran en las plantas altas del edificio.

El proyecto también instaló en el discurso escolar una nueva categoría o denominación: alumnos con 'necesidades educativas especiales'. Esta forma de nombrar representaba un avance en tanto que ponía el centro de atención en la escuela como institución que debía pensar y administrar las ayudas necesarias para que algunos niños pudieran aprender y pretendía luchar contra formas de segregación e invisibilización.

Por último, queremos hacer referencia a algunas prácticas escolares que se fueron modificando con la implementación de este proyecto. El modelo pedagógico propio de la escuela común, tradicionalmente, suponía una organización graduada de los contenidos. Todas las niñas y los niños de una misma edad debían aprender los contenidos seleccionados para el grado que les correspondía y hacerlo por lo general en el lapso de un año. Esta propuesta para niños y niñas con necesidades educativas especiales daba lugar a cierta flexibilidad en la enseñanza de los contenidos previstos en cuanto a la profundidad y al tiempo, así como se hacía referencia a algunas adecuaciones en el acceso a los mismos que antes no eran tenidas en cuenta. Otra práctica que se vio modificada fue la práctica de la evaluación.

Creemos que la integración de niños y niñas con discapacidad en las aulas de nuestra escuela tuvo un impacto positivo, ya que permitió visibilizar a ese otro no reconocido por la escuela común, pero, además, dio lugar a preguntas e intercambios genuinos que crecieron también a la luz de los nuevos paradigmas y perspectivas. Por ejemplo: ¿por qué las adecuaciones curriculares sólo eran posibles para las y los estudiantes que formaban parte del proyecto de integración? ¿Qué pasaba con las y los niños que fracasaban en sus aprendizajes y no tenían ninguna discapacidad "visible"? ¿Por qué resultaba tan difícil "integrar" a niñas y niños con discapacidad cognitiva? ¿Por qué pasaba que algunas integraciones "funcionaban" y otras no? ¿Cuál era la diferencia entre integrar e incluir? ¿Tenían rasgos estigmatizantes o segregacionistas algunas de nuestras prácticas cotidianas? ¿Qué significaba atender a la diversidad?

El camino iniciado con este proyecto puso a la institución y a sus actores en un camino superador orientado a la inclusión, en el cual la atención de niños con discapacidad se fue ubicando en el contexto más amplio de la atención a la diversidad.

Hacia una escuela más inclusiva

Las mutaciones que comenzaron a generarse al encaminarnos hacia una escuela más inclusiva estaban contextualizadas en un escenario en el que veíamos consolidarse nuevas perspectivas. La entrada en vigencia de la Ley de Protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes (LN N°26.061) dio un marco normativo que legitimó una forma diferente de entender la infancia y la adolescencia. La concepción de los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho situó a los adultos como actores corresponsables en la ampliación y efectivización de los mismos y exigió a las instituciones generar las condiciones necesarias para que puedan ejercerlos. La escuela se constituye entonces en garante del derecho a la educación como bien social irrenunciable y asume que la inclusión, en tanto categoría política, obliga a desarrollar líneas de acción en su interior que aseguren trayectorias continuas y completas.

A su vez, desde la década del 80 el modelo social para concebir la discapacidad se consolidaba y se extendía considerando a las personas con discapacidad como sujetos de derecho, es decir, en su condición de ser humano en igualdad de derechos y dignidad que los demás (Cobeñas, 2021). El avance de los movimientos de personas con discapacidad tuvo un rol central en el proceso de reconocimiento de este colectivo al poner en discusión el modelo médico imperante y al elegir la forma en que sus miembros querían ser nombrados.

Este paradigma de los derechos humanos considera a la discapacidad como una característica más dentro de la diversidad de las personas y no como un rasgo que define su vida, por lo general, en un marco de discriminación y exclusión. Por el contrario, desde esta mirada, la discapacidad se concibe como un producto social que resulta de la interacción entre las personas con discapacidad y las múltiples barreras que obstaculizan su participación plena y efectiva en la sociedad en la que viven en condiciones de igualdad con las demás.

Con este marco de referencia, intentamos desde nuestra escuela llevar adelante una política institucional inclusiva, convencidas de que “todas las personas de una misma comunidad aprenden juntas, independientemente de su origen, sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan cualquier problema de aprendizaje o cualquier discapacidad” (Grimaldi y otros, 2015, p. 9). Nos abocamos a la construcción de una escuela inclusiva, considerando a la diversidad como oportunidad y al aula como ámbito en el cual es posible diversificar la enseñanza para acercar el aprendizaje a todas las niñas y a todos los niños (Lerner, 1996).

Sabemos que abrir las puertas de la escuela a todos los niños y las niñas es un avance muy importante, aunque no resulta suficiente. Para lograr una inclusión real, es necesario comprender que no se trata de que todos los alumnos y las alumnas aprendan lo mismo, del mismo modo y al mismo tiempo. Incluir implica transformar la propuesta pedagógica y didáctica para dar respuesta a las necesidades educativas de cada uno de los niños y las niñas, de manera que todos puedan aprender. Como escuela hemos intentado organizar los espacios y los tiempos en torno a la idea de enseñar a “cualquiera” aunque creemos que aún nos queda mucho por discutir, acordar y avanzar para encaminarnos hacia tal transformación. Nuestra tarea toma como propio el interrogante que plantea Carlos Skliar (2017) en tanto “... aún resta saber qué haremos juntos

y, sobre todo, cómo lo haremos bajo condiciones de igualdad” (p. 45). En este camino estamos, el de la igualdad y la diversidad para que la inclusión sea real. Discutir qué entendemos por igualdad y de qué manera se produce en la escuela es uno de los debates pedagógicos permanentes que nos interesa problematizar:

Aquello que tengo para enseñar - es decir: lo que ya sé y lo que todavía no conozco, lo mucho y poco, lo relevante o superfluo, lo que está cerca y lo que está lejos de mi vida o de otras vidas - debería ofrecerse a cualquiera más allá de cómo lo reciba, qué haga con ella, cuándo. Si no me dirijo a cualquiera sería imposible empezar a conversar. Esta es para mí la noción de igualdad más reveladora y certera: considerar a cualquiera, sin excepción, un igual. Así la igualdad no podrá ser algo que ocurra después por los efectos de un cierto tipo de propuesta educativa, sino que debe ser inmediata, primera. Pero es evidente que lo que se enseña produce efectos diferentes en cada uno. Por eso mismo si el comienzo de lo educativo está demarcado por la igualdad, su destino será, siempre, la singularidad. (Skliar, 2017, p. 37)

Nuestra propuesta pedagógica actual supone pensar en trayectorias escolares reales, distintas de las trayectorias escolares ideales o teóricas (Terigi, 2010); implica atender a los puntos de partida de cada alumno y generar las mejores condiciones para que puedan aprender. Sostener esta posición comprende promover diversidad de intervenciones y estrategias vinculadas con la inclusión de todas nuestras alumnas y de todos nuestros alumnos. Asimismo, requiere identificar las barreras institucionales que obstaculizan el aprendizaje y la construcción de los apoyos que lo hagan posible.

En este sentido se han implementado diferentes acciones con el propósito de resguardar y acompañar las diversas trayectorias educativas. Mencionaremos a continuación algunas de ellas:

- En la consolidación de los equipos docentes se reformularon algunos cargos creándose uno nuevo: la Maestra de Acompañamiento Pedagógico (MAP) que es un docente que se forma parte del grupo de trabajo del grado que le corresponde y ejerce también la tarea de enseñanza en sus fases preactiva, interactiva y postactiva. Esto significa que acompaña en las clases del aula estándar pero también lo hace en los diversos reagrupamientos que pueden desarrollarse. Por lo general, la MAP acompaña a los grupos donde hay alumnas y alumnos con discapacidad, con particularidades psicoemocionales o que transitan trayectorias escolares no encauzadas. El rol de la MAP se ha ido construyendo colectivamente a lo largo de estos últimos ocho años. Lleva adelante una tarea flexible, casi artesanal, que supone conocer las singularidades de cada niña o niño y del grupo con el que trabaja, así como pensar cada intervención de manera situada y contextualizada.

- Elaboración de planes académicos particulares (PAP) para aquellas alumnas o alumnos con trayectorias escolares complejas. Se trata de un dispositivo de enseñanza, especialmente planificado por equipos de docentes, de integrantes del DOE y del equipo de gestión de la institución. Los motivos por los que institucionalmente se considera necesario proponer un PAP para una alumna o un alumno son diversos. Por ejemplo: discapacidad, causas emocionales o psicológicas (dificultades en la constitución subjetiva, dificultades para instalarse en el lazo

social), causas orgánicas o fisiológicas, causas socioculturales, socioeconómicas y de vulneración de derechos del niño, asistencia discontinua a la escuela, entre otros.

- Revisión de condiciones institucionales y reflexión acerca del formato escolar tradicional en la búsqueda de nuevos modelos organizacionales. Así es que se pusieron en marcha nuevas formas de organización del dispositivo escolar con la intención de acompañar a nuestras niñas y a nuestros niños en el tránsito por la escuela reconociendo otros espacios formativos por fuera del aula estándar.

- Tanto desde la escuela como desde Prosecretaría de Asuntos Académicos de la UNLP se fueron generando y organizando diversos espacios de formación e intercambio entre docentes fundamentalmente para dar lugar a la reflexión compartida, a la circulación de ideas, inquietudes y preguntas en torno a la educación inclusiva, construyendo un marco de referencia y de sentidos colectivos que sustenten nuestras prácticas cotidianas.

Por otro lado, se ha iniciado recientemente un auspicioso camino de discusión e intercambio entre los colegios del Sistema de Pregrado de la UNLP con el fin de establecer acuerdos generales sobre las trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad teniendo en cuenta que los procesos de inclusión requieren un trabajo colaborativo al interior de las instituciones y el diseño de dispositivos de comunicación entre niveles para garantizar la efectiva continuidad de dichas trayectorias.

En suma, estamos convencidas de que todos nuestros niños y niñas tienen derecho a aprender, a conocer el mundo, a construir ideas acerca de él, a recrearlo y transformarlo, a acercarse a las diferentes construcciones humanas y desentrañarlas, a elaborar su pensamiento y a compartirlo con otros. La escuela debe seguir trabajando para ofrecer ese mundo a todos, sin excepción, pero debe reconocer y aceptar que cada uno lo hace a partir de sus propios esquemas y subjetividades, debe entender la singularidad de cada uno y actuar en consecuencia dando lugar a las diferentes experiencias personales y las distintas maneras de aproximarse al conocimiento. Entonces cuando hablamos de igualdad, nos referimos a la igualdad de inicio en la posibilidad de acceso desde el primer momento y de acompañamiento de las trayectorias de nuestros niños y niñas. Y sostenemos, como nos lo han demostrado la investigación en el campo didáctico y las propias prácticas cotidianas, que hacer lo mismo con todos los sujetos en la escuela no significa igualdad. Entendiendo esto, es que nos proponemos seguir pensando en cómo intervenir de maneras diversas para generar mejores condiciones de enseñanza que atiendan a las necesidades de cada una de las chicas y de cada uno de los chicos.

Referencias

- Ainscow, Mel y Miles, Susie (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? Perspectivas, 38. En *Dossier Educación inclusiva* (17-44).
- Binaghi, C. (2013). Proyecto Académico y de Gestión Institucional. Escuela Graduada Joaquín V. González. UNLP. Recuperado de:
<https://www.graduada.unlp.edu.ar/frontend/media/44/20044/4b04ee26c15bb4419290cb677cc60759.pdf>
- Binaghi, C. y Zapettini, C. (2012) Lineamientos y estrategias de inclusión y atención a la diversidad en la Escuela Graduada “Joaquín V. González”. Jornadas de Enseñanza Media y Universitaria. UNLP, EDULP.
- Carli, M. (2017) Proyecto Académico y de Gestión Institucional. Escuela Graduada Joaquín V. González. UNLP. Recuperado de:
<https://www.graduada.unlp.edu.ar/frontend/media/93/19893/5ebb8b3ad1f45111530cc61323417c5b.pdf>
- Cobeñas, P. y Grimaldi, V. (2021). Discusiones sobre inclusión educativa: una perspectiva desde la Educación Inclusiva. En Pilar Cobeñas et al., *La enseñanza de las matemáticas a alumnos con discapacidad*. UNLP, EDULP.
- Cobeñas, P, Grimaldi, V, Broitman, C y otros (coords) (2021). *La enseñanza de las matemáticas a alumnos con discapacidad*. UNLP, EDULP.
- Lerner, D. (1996). La enseñanza y el aprendizaje escolar: alegato contra una falsa oposición. En Antonio Castorina et al. (coords.), *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires: Paidós.
- Skliar, C. (2009). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. En *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. XVH, N.º 41, (11-22) Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/6024/5431>
- Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Buenos Aires: Noveduc.
- Terigi, F. (2009). *Las Trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de la política educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Terigi, F. (2010). Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. Conferencia organizada por el Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa, Argentina, el 23 de febrero de 2010.
Recuperado de: http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi_Conferencia.pdf
- Declaración de Salamanca (1994). España, el día 10 de junio de 1994. UNESCO.
- Resolución N° 311/16 del Consejo Federal de Educación.

CAPÍTULO 2

En conversación

Analía Trezza, Adriana Cabral y Mariana Anastasio

Si podemos pensar la palabra conversación como la acción y el efecto de reunirse para “darle vueltas” a algo, girar y cambiar¹¹, creemos que, para avanzar hacia una educación inclusiva es imprescindible conversar; reunirnos a conversar. Skliar (2011) dice que:

(...) la conversación es una tensión permanente entre diferentes modos de pensar y de pensarse, de sentir y de sentirse, de decir y de decirse, de escuchar y de escucharse: hay disonancias, desentendimientos, incomprensiones, afonías, imposibilidades, pérdidas de argumentos, tiempos desiguales, preguntas de un solo lado, respuestas que no llegan. Pero tal vez eso mismo sea una conversación y quizá por ello es que no podemos hacer otra cosa que seguir conversando. (p. 66)

Ese replicar acentuado de verbos que oscilan entre lo plural, lo comunitario, y lo individual, lo propio, indica un ida y vuelta constante que muchas veces no tiene resolución, sino que brinda la posibilidad de seguir conversando siempre.

Conversar, sí, pero no apenas del uno y/o del otro y/o de nosotros. Conversar quizá, sobre lo que hacemos, sobre lo que nos pasa en lo que hacemos, sobre esas ‘terceras otras cosas’ de las que se constituye y configura el acto de educar, tanto como cualquier otro acto relacional. (Skliar, 2011, p. 67)

Durante un 2020 por demás extraño, planificamos una conversación entre compañeras, para incluirla en este libro. Pensamos algunas preguntas como disparadores para abordar el tema de la inclusión sabiendo que el entramado de la conversación nos llevaría, seguramente, por otros caminos, no previstos. Estos fueron algunos de los interrogantes que nos orientaron y animaron la conversación: ¿Cómo construyen su relación con otrxs docentes y otrxs profesionales con los

¹¹ La palabra latina *conversatio*, de la cual deriva *conversación*, presenta el prefijo *con-*, que significa reunión; el verbo *versare*, girar, cambiar, dar vueltas; y el sufijo *-tio*, que indica acción y efecto.

que trabajan? ¿Cómo se arreglan con el ideal/los ideales que se ponen en juego en las prácticas educativas (el ideal de alumno, de maestra, de propuesta pedagógica, de escuela)? ¿Qué acontecimientos o “pequeños descubrimientos” marcaron sus modos de trabajar en relación a la inclusión? ¿Cómo se ubican en el tratamiento de las diferencias? ¿Cómo maniobran entre el para todos y el uno a uno o entre el universal y lo singular? ¿Qué cuestiones respecto de la inclusión se fueron instalando en la escuela, cómo fueron maniobrando con eso y qué fue ofreciendo la escuela para que ello fuera posible?

En el transcurso de un verano un poco más distendido, pero atípico de todas formas, pensamos en las compañeras a las que invitaríamos. Queríamos que entraran en conversación pluralidad de voces que circulan en nuestra escuela; pero teníamos el límite de las diez personas que se permitían en “reuniones privadas al aire libre”¹². Podríamos haberla hecho por zoom, pero también priorizamos el encuentro presencial, el encuentro cara a cara después de un año largo sin vernos. Así es que pensamos en profesionales que se desempeñan en diferentes espacios de la institución: maestras de nivel inicial, de música, maestras de primaria, de acompañamiento pedagógico, de apoyo. Todas ellas con diferentes recorridos, trayectoria y antigüedad.

Suponíamos que con ese encuentro íbamos a descubrir nuevas preguntas; lo elegimos no para llegar a grandes verdades sino para seguir pensando y pensándonos colectiva e individualmente. A lo largo de este libro, aparecerán dispersados fragmentos de esta conversación. Pensamos esta forma de intercalarlos en lugar de transcribir literalmente y “de una sola vez” toda la conversación, ya que, de ese modo, estos fragmentos también conversan con los demás capítulos que conforman este libro.

Participamos de esta conversación Yanina Romero, Lourdes Tardío, Karina Dellerba, Guadalupe Goldar, Flavia Reszes, Adriana Cabral, Mariana Anastasio y Analía Trezza. Agradecemos enormemente a todas las compañeras que se hicieron presentes, así como también a aquellas que por una razón u otra no pudieron venir ese día... De todos modos, seguiremos conversando, porque “conversar es un gesto diferente, un encuentro sin principio ni fin que se desvía, avanza, retrocede, se pierde y quizá se reencuentra” (Skliar, 2019, p. 173).

¹² Durante el verano del 2021 se implementó como medida sanitaria en el marco de la pandemia por Covid, un máximo de 10 personas para reuniones al aire libre.



[Descripción de la imagen: Es una foto. En un patio, siete mujeres sentadas en sillas y bancos de madera, formando una ronda. Dos perras, una sentada, otra comiendo algo del piso. En el centro, dos mesitas con botellas y vasos. Se ve a la izquierda una pileta, de fondo una casa.]

Referencias

SKLIAR, C. (2011). *Lo dicho, lo escrito, lo ignorado. Ensayos mínimos entre educación, filosofía y literatura*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

SKLIAR, C. (2019). *Pedagogías de las diferencias*. Buenos Aires: Noveduc.



SEGUNDA PARTE



F: -Lo que decía K: "Yo en mi grado no tengo MAP. ¿Por qué no tengo MAP?" Porque no hay un nene que necesite un acompañante pedagógico.

K: -Claro, yo pienso que la misma escuela hace la diferencia, ¿o no?

F: -Sí, por ahí porque son nenes que están más alejados del resto.

K: -Pero no digo que esté mal. Yo, sinceramente, a mí me hace ruido todo, todo. Porque yo pienso que en la teoría es muy lindo y en la práctica es otra cosa. O sea, yo admiro a G las ganas que le ponía para ver lo que podía hacer para alfabetizar a una nena que era su alumna, pero a veces, en la vida cotidiana no tenés el tiempo para preparar día a día. Porque, suponete que era una, pero a lo mejor tenés un grupo donde otro chico tiene otra dificultad, y otro tiene otra, o sea, me parece a mí que es como difícil.

F: -Lo que pasa es que hay como niveles de aproximación, porque tenés los nenes que necesitan MAP.

A: -Igual, por ahí hay que sacarle el adjetivo este, si es lindo/feo, ¿no? vos decías, en la teoría es todo lindo, pero después es difícil. Yo creo que sí, que en realidad es muy complejo, es difícil, y por eso estamos conversando de eso.

K: -¿Y sabés qué me pasa a mí? Que es difícil y que no hay nada cerrado. O sea, me parece a mí como que nadie tiene, eh, quiero buscar un dicho que diga... "la vaca atada", porque es así, o sea, nadie tiene la vaca atada.



CAPÍTULO 3

Borja¹³ y una maestra que apuesta. Relato de una experiencia escolar con un niño con autismo

Adriana Cabral y Mariana Anastasio

En esta ocasión queremos presentar el relato de una experiencia escolar en la que una maestra narra, en primera persona, su trabajo con un niño en 5° grado. A partir del análisis de su relato, abordamos, por un lado, la experiencia singular entre Borja y una maestra que apuesta para que el niño aprenda y por otro, algunos ejes que conceptualizamos como un aporte que puede replicarse en otras aulas. El trabajo recorre desde los miedos iniciales de la maestra, cómo construye el vínculo afectivo con el niño, las dudas acerca de la inclusión, cómo abre el juego a un trabajo colaborativo con el equipo de maestras del niño y con los compañerxs de grado, creando las condiciones que posibilitan el vínculo educativo.

Este trabajo permite, también, conocer el interior de un aula y ha sido escrito para compartir con otrxs, algunos de los conceptos que habilitaron intervenciones inclusivas. Desprivatizar el aula analizando críticamente las prácticas cotidianas e identificando sus potencialidades y limitaciones, constituye para lxs docentes una instancia donde se descoloniza el saber pedagógico (Peláez y Flores, 2017) y se reafirma el lugar de la educación como una apuesta ética y política en la construcción de un mundo más justo.

Borja y una maestra que apuesta

El educador espera algo del niño, pero no para él, sino para que produzca un recorrido, un recorrido que no se dirige hacia él sino hacia lo social. Esa es la generosidad, si se puede decir así del acto educativo, que se hace para introducir al niño en el mundo (...) en la cultura, sin esperar nada a cambio.

Es por eso que el término de apuesta resulta tan adecuado, porque es un acto sin garantía, que requiere confianza por ambos lados.

Anna Aromí, De dónde parte el psicoanálisis

¹³ En este texto utilizamos el nombre real del estudiante con previa autorización de su papá.

“En el 2017 la escuela me ofrece ser MAP¹⁴ en tercer grado, una función que nunca había desempeñado. Luego de aceptar, la dirección de la escuela me dice que “la prioridad es que Borja se alfabetice”. Así se llama el niño con autismo, que aún acompaño.

Está en la escuela desde jardín de infantes con acompañamiento externo (AT). Cuando lo conocí solía gritar (y aún sigue haciéndolo) frases del estilo “*se cayó un contrato de marketing*”, “*noche de terror*”, “*el amor de mi vida*”, que me parecían fuera de lugar en relación con lo que se estaba tratando en el aula. Pero algunas veces sus frases hacían alusión a los temas de la clase o a los tonos de las maestras. Si ellas decían que no a algo dicho por lx estudiantes o pedían silencio, él interrumpía con frases como “*pavadas no*”, “*otro tema*”. Hacía tareas “adaptadas” y no había consignas en las que se pensara su participación en la clase común.

Cuando empecé a trabajar con él, tuve miedo de no poder, de que “*no me quiera*”. Era un “niño autista” ¿cómo íbamos a “conectar”? Pensé que si no hacía lazo no iba a poder enseñarle.

Fue entonces que emprendí la apuesta de que aprendiera a leer y a escribir. Para eso empecé a pensar en situaciones de enseñanza iguales a las que se le presentan a lxs niñxs que comienzan primer grado, teniendo en cuenta lo que él sabía del mundo de las letras. Escribía silábicamente y a veces usaba algunas consonantes más. Su repertorio estaba muy relacionado con sus gustos por las publicidades: “*la A de Audi*”, “*la C de Colombraro*” ... Descubrir sus referentes, por un lado, pertinentes y por otro muy recurrentes, era muy divertido. Los dos nos reíamos. Ningún niñx dice la C de Colombraro, todxs dicen la C de casa, pero lo tomé y se lo ofrecí a su compañera. Ahora todxs sabían que la C era la de casa y también la de Colombraro. A partir de estas escenas descubrí que él sabía más de lo que se veía a simple vista y, que lo que él traía era una fuente de información para sus compañerxs.

Las situaciones que fui planteando resguardaban ciertas condiciones: había una secuencia de actividades para asegurar la continuidad de las clases. Si bien las realizamos por fuera del aula común, siempre era en el mismo espacio, tratando de construir un ambiente alfabetizador. También pensaba las clases procurando que Borja resolviera con otra compañera que también necesitaba aprender a leer y a escribir. Es decir, pensaba situaciones de enseñanza en donde hubiera una interacción con pares y no actividades individuales. Les proponía pensar y llevar una rutina de la que pudieran apropiarse. No sabía qué iba a pasar en esas clases, pero era lo que sabía hacer: enseñar a leer y escribir.

Con el tiempo empezó a apropiarse de mis intervenciones, de lo que le iba diciendo: “*primero leer*”, “*con el dedito*” ... Y también a interactuar con su compañera haciendo “*como si*” fuera la maestra: “*Leila te escribo MATE*”, “*la T de TOMATE Leila*”, “*si tapo acá ¿qué dice Leila?*”. Se apropió de su carpeta, de sus tareas, comenzó a conocer lo que hacía, y por qué. Empezó a mirarme y preguntarme sobre la tarea a mí y no a su AT.

¹⁴ El/la **maestro/a de acompañamiento pedagógico** (MAP) forma parte del equipo de trabajo del grado o la sala que le corresponde y ejerce también la tarea de enseñanza en sus fases preactiva, interactiva y postactiva. Este tipo de acompañamiento puede darse tanto en el Nivel Primario como en el Nivel Inicial de la Escuela Graduada “Joaquín V. González” de la UNLP. Por lo general, el/la MAP acompaña a los grupos donde hay alumnos/as con particularidades psicoemocionales y trayectorias escolares complejas. Este dispositivo está presente en la escuela desde el año 2013.

Este trabajo “por fuera del aula común” para generar más situaciones de enseñanza de lectura y escritura por sí mismo, me parecía muy productivo. Borja daba indicios de aprender. Pero ¿qué pasaba con él en las clases comunes dónde yo no acompañaba? Para mí no era suficiente que estuviera en la escuela para que sea realmente inclusión. Debíamos pensar cómo incluirlo en el aula común. Entonces empecé a conversar con las maestras para saber qué tareas iban a hacer “con todxs” y buscar de qué manera podría incluirse. Así fue que empezamos a planificar juntas cómo gestionar la clase, cómo generar las condiciones para que Borja aprenda y se incluya a su modo en la dinámica de aprendizaje del aula común. No era suficiente que él aprendiera, quería que aprendiera junto con sus compañerxs. Entonces fuimos incorporando clase a clase diversas consignas de trabajo entre pares. Fuimos restando tiempo a las clases por fuera del aula para sumarnos en las clases colectivas. Le quitamos un poco de tiempo al habitual trabajo individual y colectivo, para dar espacio a que lxs niñxs tuvieran que resolver algún problema con su compañerx de banco. Acá volvía a presentarse otra cuestión a resolver ¿con quién podía hacer pareja Borja? En la clase había algunxs que querían sentarse con él o le hablaban, pero esta vez el desafío era que sean más lxs niñxs y no los mismos de siempre o aquellos que les era fácil. Surgió la idea de “multiplicar niños inclusivos”. Empecé a participar con las maestras de las decisiones acerca de los agrupamientos en el aula. La idea era que no solamente Borja se beneficiaría con su inclusión en una escuela/aula común, sino que sus compañerxs aprenderían a incluir. Así descubrimos que Borja tenía algo que decir, y sus compañerxs, algo que escuchar de él. Las maestras pudimos ver que aprende como sus compañerxs, de sus compañerxs y con sus compañerxs. Pude comprobar que atraviesa las mismas hipótesis por las que van atravesando el resto de lxs niñxs cuando aprenden a leer y escribir, que tiene ideas acerca del mundo, que cuando interrumpe las clases, es para decir algo relacionado, aunque a veces desde otra lógica. Pero por, sobre todo, el trabajo diario y continuo con él, me hizo ver al niño y no a su diagnóstico. Ver al niño significó asumir lo ridículo de mi miedo del comienzo y tomar conciencia de que todxs lxs niñxs pueden aprender y que somos las maestras los que armamos esas escenas de aprendizajes, y en esas escenas es donde podemos hacer lazo con otrxs.”

Hacer la apuesta

Linternas locas que van, son las palabras.
Agujereando nieblas, rompiendo reglas
y desarmando jaulas...

Iris Rivera, *¿Medianera o puente?*

A lo largo de la viñeta se lee la delicadeza del trabajo que la docente realiza. “No sabía qué iba a pasar en las clases”, intuye que hay algo del lazo que tiene que producirse y decide hacer la

apuesta, que como tal es un acto sin garantía, y confiar en lo que sabe hacer, enseñar a leer y escribir. En esta apuesta se ubica una primera condición necesaria para que un niño aprenda, un deseo no anónimo que se sostiene cada vez, en cada situación de enseñanza, en cada estrategia... deja en claro su interés para que Borja aprenda, pero no sólo, sino con otrxs.

Mientras juega la apuesta escucha al niño al detalle, lo que prepara el terreno para que su consentimiento aparezca. *“Descubrir sus referentes, por un lado, pertinentes y por otro muy ocurrentes, era muy divertido. Los dos nos reíamos.”* Que la maestra pueda tomar los referentes del niño y ponerlos a circular, ofreciéndolos a sus compañerxs, provoca la risa de ambos e implica subjetivamente al niño en eso que pasa en un aula.

“Ver al niño” y no su diagnóstico desanda el interrogante inicial de la docente, respecto de cómo hacer lazo con él y posibilita que Borja se instale en el vínculo educativo. Recordando a Violeta Núñez, sabemos que el vínculo educativo no es algo que se establezca de una vez y para siempre entre el agente y el sujeto de la educación, más bien se trata de un instante fugaz, tal vez sólo una [risa], pero que deja su marca (Núñez, 2003).

Un lugar para el aprendizaje

Frutas sin descascarar, son las palabras.
No es fácil mantenerlas y hay que morderlas igual,
si son amargas...

Iris Rivera, *¿Medianera o puente?*

Este apartado se lo dedicamos a los aprendizajes que no pueden ser pensados sin su compañera, la enseñanza. En el trabajo con Borja los aprendizajes cobran el lugar de medio y herramienta de la operación de inclusión, haciendo posible que el niño pueda enlazarse a la escena escolar. Cuando la maestra dice *“...era lo que sabía hacer: enseñar a leer y escribir”* muestra cuál es su rol en la escuela y principalmente, cuál es la función de la escuela. *“La enseñanza es la razón de ser de la institución escolar, su especificidad y su responsabilidad social”* (Torres, 2012, p. 9). En este sentido, la docente construye lazo con el niño a partir de una propuesta de enseñanza que resguarda las características del enfoque constructivista.

Plantear una propuesta de enseñanza de corte constructivista para todxs lxs niñxs, pero especialmente para un niño con autismo es todo un posicionamiento pedagógico, ético y político. En el marco de esta perspectiva el sujeto que aprende es considerado como alguien activo; por lo cual, saber qué hipótesis ponen en juego lxs niñxs cuando leen o escriben permite generar situaciones de enseñanza que posibilitan la construcción de conocimientos a partir de la propia actividad del sujeto, quien confronta esas hipótesis. De ese modo, tendrá la necesidad de

coordinar o resignificar sus conocimientos, construir nuevos y desarrollar estrategias (Castedo, 1995). La maestra tiene en cuenta las ideas de Borja acerca del sistema de escritura y las toma; y propone un trabajo con diversidad de modalidades organizativas, para no fraccionar los contenidos, y a su vez, trabajar los mismos contenidos curriculares que el resto de lxs compañerxs. De esta manera brinda al estudiante la posibilidad de que construya la confianza en su capacidad de aprender. Para que esto sea posible se requiere que lxs adultxs confíen y enseñen. La experiencia escolar se construye sobre la confianza, pero también sobre una propuesta de enseñanza que no se limita sólo a lo familiar, a lo conocido, a lo fácil o lo mínimo.

Ella toma lo que el niño trae y él muerde las palabras del mundo, se conmueve y nos conmueve cuando este año nos deleita con sus primeras lecturas.

La escuela no es un agrupamiento de docentes y el aula no lo es de estudiantes

Lluvia que insiste en caer, son las palabras.
Hacen brotar cardales, riegan triguales, perforan los paraguas...

Iris Rivera, *¿Medianera o puente?*

En los últimos años se han sancionado un conjunto de leyes que buscan garantizar la educación inclusiva. En la viñeta se puede leer la tensión que encierra para la maestra el concepto de inclusión: *“Para mí no era suficiente que estuviera en la escuela para que sea realmente inclusión”*, dice. El marco legal plantea a las escuelas la premisa de que todos lxs niñxs estén “dentro” sin considerar qué condiciones son necesarias. Pero “la educación inclusiva implica que todas las personas de una misma comunidad aprenden juntas” (Cobefías-Grimaldi, 2015, p. 9), no que sólo estén sentadas en el aula. Es en esta tensión, entre las condiciones necesarias para ese niño y la creencia de que se aprende con otrxs que la maestra redobla la apuesta y hace una invitación a sus colegas docentes - *“empecé a conversar con las maestras”*-, y en ese acto, que se materializa en las decisiones de agrupamientos y en una planificación colaborativa, es que todxs -maestras y estudiantes- quedan implicados en la escena inclusiva.

En ese acto de “conversar con las maestras” sobre las “clases de todxs”, deja ver una concepción diferente del trabajo docente tradicional donde la actividad solitaria, desde la planificación, y a puertas cerradas, pone en primer plano la frase “cada maestrx con su librito”. En esa invitación se reconoce el carácter colaborativo propio de la enseñanza donde sus resultados no son logros de una actividad individual, sino que implica un trabajo del equipo docente compartido.

Borja, como cualquier estudiante, tiene ideas sobre el sistema de escritura en particular y del mundo en general. Desde el constructivismo esas ideas son conocimientos, no “errores” entendidos a la manera clásica. La maestra apuesta a que se pongan en juego en la clase, que aparezcan, se intercambien, se debatan y se transformen. Por eso es fundamental el intercambio con otrxs para construir conocimientos y, en ese sentido, es que se plantean *“situaciones de enseñanza en donde hubiera una interacción con pares y no actividades individuales”*.

La escuela tradicionalmente no ha propiciado el trabajo con otrxs. En todas las aulas existen las “ayudas clandestinas entre pares” (Baudrit, 2012) que aumentan significativamente con la edad y, aunque el docente no las favorezca, lxs estudiantes las practican a pesar de todo. Cuando el contexto no se presta a ello o se presta poco, encuentran estrategias de ayuda mutua: usan los medios disponibles para salir de apuros. Parecen percibir los beneficios que puede aportarles (Baudrit, 2012). Pero como es muy difícil que los que más ayuda necesitan se animen a buscarla o pedirla siendo conscientes de sus beneficios y que sientan que así van a aprender, es que es importante su institucionalización para que estas prácticas no queden libradas al azar. Es responsabilidad de lxs docentes proponer las interacciones y generar las condiciones para que sucedan, permitiendo diferentes agrupamientos para evitar que se estigmatice a estudiantes como los siempre ‘ayudadxs’, ya que en la espontaneidad se corre el riesgo de instalar y sostener esos roles. Por eso se les plantea a las maestras el desafío de *“producir niñxs inclusivxs y que sean más y, no los mismos de siempre o aquellos que les era fácil”* trabajar con Borja. La interacción artificial generada desde las maestras con una intencionalidad, colabora en desarticular las relaciones de desigualdad puesto que poner al niño a resolver una actividad con otrx permite modificar su posición en la clase favoreciendo una interacción igualitaria. Cuando sus compañerxs empiezan a escuchar que él dice cosas pertinentes, que pueden aprender de él, se cambia la mirada sobre Borja, se constituye como compañero de clase para el otrx. También el otrx se hace compañero de él a quien “le da” una mirada que hace lazo. Una mirada única.



La mirada única.

Fidel y Borja trabajando en clase.

[Descripción de la imagen: es una foto de dos niños en un pupitre, uno señala una imagen y el otro lo mira]

Referencias

- Aromi, A. (2003) Capítulo 7: De dónde parte el psicoanálisis. En Hebe Tizio (Coord.), *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis* (119-138). Barcelona: Gedisa.
- Baudrit, A. (2012). *Interacción entre alumnos. Cuando la ayuda mutua enriquece el conocimiento*. Madrid: Narcea.
- Carbonell, N. y Ruiz, I. (2013). *No todo sobre el autismo*. Madrid: Gredos.
- Castedo, M. (1995) Construcción de lectores y escritores. En *Revista latinoamericana de lectura: Lectura y vida*.
- Charlot, B. (2008). *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización. Cuestiones para la educación de hoy*. Uruguay: Trilce.
- Cobeñas, P., Grimaldi, V. (2015). *Construyendo una educación inclusiva: algunas ideas y reflexiones para la transformación de las escuelas y de las prácticas docentes*. La Plata: Asociación Azul.
- Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad (2006) Organización de Naciones Unidas.
- Espinoza, A. et al. (2013). *Sobre el trabajo colectivo, colaborativo, cooperativo*. Buenos Aires: SUTEBA.
- Lacan, J. (2010). *Intervenciones y Textos II* (55-57). Buenos Aires: Manantial.
- Ley 26.206. Ley de Educación Nacional.
- Núñez, V. (2003). Capítulo 1: El vínculo educativo. En Hebe Tizio (Coord.), *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis* (19-47). Barcelona: Gedisa.
- Peláez, A. y Flores, V. (2017). *F(r)icciones pedagógicas. Escrituras, sexualidades y educación*. La Plata: Edulp.
- Rivera, I. (2012). ¿Medianera o puente? La cuestión de mediar entre las personas y los libros. En *Revista Imaginaria*. Buenos Aires. Recuperado de <https://imaginaria.com.ar/2012/11/medianera-o-puente/>
- Terigi, F. (2015). *Fundamentos políticos-pedagógicos: la alfabetización inicial en la Unidad Pedagógica*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Torres, M. (2012). *La enseñanza como especificidad de la institución escolar*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

CAPÍTULO 4

Estar y permanecer en el aula

Mariana Anastasio, Adriana Cabral y Analía Trezza

Actualmente, y de manera cada vez más frecuente, nos encontramos con nuevas maneras de habitar el cuerpo y el lenguaje. Estas maneras se observan en nuevas formas de transitar las escuelas, que deben, por lo tanto, generar respuestas creativas para incluir a las infancias buscando y produciendo estrategias para que cada niñx pueda aprender en su singularidad, lo que pueda.

El texto nos ofrece relatos que nos invitan a reflexionar sobre los nuevos modos de estar en la escuela y, sobre las transformaciones que debemos dar para poder alojar a todxs, en función de encaminarnos hacia la consolidación de una educación pública, inclusiva y participativa.

Todo el tiempo de todos los hombres¹⁵

El vínculo educativo es del orden de lo particular, con cada sujeto es un vínculo nuevo que incluye sus transformaciones.

Hebe Tizio, *La posición de los profesionales en los aparatos de gestión del síntoma*

Los cambios culturales que acechan al siglo XXI no son indiferentes al niñx. Más bien, se ha convertido en objeto privilegiado de los discursos de la época, de la pedagogía, del derecho, de la ciencia.

Los cambios en la autoridad y los ideales y, el avance de la tecnociencia que caracterizan al mundo contemporáneo inciden de manera directa en los modos en que el niñx habita el cuerpo y el lenguaje. Cuerpos agitados, cuerpos sin medida, desbocados, desenfrenados, cuerpos enlentecidos, caídos ponen en tensión las lógicas institucionales y llaman a reinventar las prácticas educativas (Barrena et al, 2018).

¹⁵ Ende, M. (2017, p. 244).

Si la escuela tradicional se sustentaba en un tiempo que implicaba la sucesión temporal, el corte y la espera, espacios delimitados, diferenciados a ser ocupados ¿será que al niño del siglo XXI le habrán robado el tiempo?

¿Qué cuerpos habitan la escuela hoy? ¿Cómo se le enseña a un niño o niña que no para de moverse? ¿Es posible que aprenda entrando y saliendo del aula? ¿Qué condiciones necesita un niño para estar en la escuela y devenir en estudiante?

Para rodear estas preguntas nos parece necesario distinguir modos de intervención que posibilitan u obstaculizan que se instale el vínculo educativo¹⁶ (Núñez, 2003): por un lado, las intervenciones directas, que no se apoyan en recursos simbólicos, sino que se implementan a modo de forzamiento sobre el cuerpo y el comportamiento del niño, pretendiendo incidir sobre el circuito pulsional con la paradoja de relanzarlo y, por otro lado, intervenciones que ofertan recursos simbólicos para hacer con lo pulsional que insiste, alojando la singularidad y, por tanto acompañando las maneras que un niño o niña encuentra para arreglárselas con el malestar.

Sabemos que por el sólo hecho de estar en la escuela no necesariamente se deviene estudiante. No es suficiente el guardapolvo blanco, pertenecer a la lista de determinado grado, ni estar sentadx en el aula. La escuela oferta lugares que él o ella consentirá o no, en ocupar en un tiempo y un espacio que no es cualquiera; una vez ocupado ese lugar que se ofrece “*para mí*” se encarnará con un estilo propio, diferente al de otros. Es por ello que, la verdadera oferta del educador es la de un marco que incluye un vacío como lugar necesario que permita alojar la singularidad del sujeto para darle la posibilidad *de hacer* con los contenidos culturales (Tizio, 2003).

Narrativas docentes

Hacer una apuesta por la inclusión escolar es generar las condiciones para que cada niño se tome del lazo, se aferre, se sostenga y haga uso de él; a su modo...

Flavia Canale y Rebeca Silverman,
El lazo social: un encuentro con lo posible

“De este lado de la puerta de roble”¹⁷

Hace varios años que soy maestra de prácticas del lenguaje en sexto grado. El año pasado, en marzo cuando nos dan los cursos, confirmo lo que ya sospechaba: voy a ser maestra de Lucas. No es la primera vez que me toca trabajar con un niño con Maestra de Acompañamiento

¹⁶ “El vínculo educativo (...) no es algo que se establezca de una vez y para siempre entre un agente y un sujeto de la educación (...) se trata de un instante fugaz, tal vez solo una mirada, pero que deja su marca”.

¹⁷ Palabras del cuento “Casa tomada”, de Julio Cortázar.

Pedagógico¹⁸, pero Lucas presenta un desafío distinto para mí. Primero porque lo amo. Segundo porque sé que necesita que le pongamos límites claros y que los mantengamos en el tiempo y a rajatabla, eso lo ayuda a organizarse, pero a mí me cuesta sostener algunas cosas en el tiempo. Tercero porque me da miedo no poder ser lo suficientemente observadora y estar lo suficientemente atenta como para generar las condiciones necesarias para que él siga aprendiendo.

A Lucas lo acompaña una maestra MAP desde primer grado. Junto con ella y con la Maestra de Apoyo¹⁹ tenemos la posibilidad de observarlo y de conversar a diario para tomar decisiones. Además, estamos acompañadas por el equipo del Departamento de Orientación Educativa y Lucas concurre a la escuela con un acompañante terapéutico externo.

Lucas es un sol, pero a veces cansa. Llega a la mañana y si tiene necesidad de contarte algo, no importa qué está pasando en el salón, va a darte vueltas cerquita hasta que pueda contártelo. A veces, está en clase, pero tiene ganas de ir a saludar a sus maestras de jardín, y se va. Otras veces está en clase y se aburre -como la mayoría de sus compañerxs-... entonces también se va. Hemos hecho acuerdos sobre estas salidas y hemos logrado que sean más organizadas, por ejemplo, tiene permitido ir al jardín sólo los martes y tanto él como nosotras lo respetamos.

Cuando disfruta de la clase, está súper atento, participa, toma nota, pregunta. A veces es un poco ansioso. Siempre, siempre, muy cariñoso -incluso cuando quiere demostrar su enojo y me dice: “¿Sabés qué? Vos no sos la más buena”-.

Lucas tiene una escritura alfabética, escribe con coherencia, tiene dudas ortográficas, aunque ya ha resuelto varias. Escribe con la mano derecha y en mayúscula. Excepto cuando tiene que hacer una S o una C. Esas letras las escribe con la mano izquierda invariablemente. Sabe leer y disfruta mucho de la literatura. Cuando lee por sí mismo tarda bastante, sobre todo si el texto tiene la letra pequeña y el interlineado no es espacioso. Podría contar mil anécdotas de él, pero en este punto ya estamos en mi materia.

En Prácticas del Lenguaje, en sexto grado, leemos textos literarios que no pertenecen a la denominada literatura infantil-juvenil. Leemos a Ocampo, a Borges, a Kafka, a Pizarnik y a Cortázar entre otros. Una de las condiciones didácticas establecidas es que las lecturas que realiza la maestra en voz alta son seguidas por lxs estudiantes, quienes tienen sus textos. No leemos un cuento si lxs chicxs no tienen una copia. El propósito de esto es que lo conozcan, puedan ir resolviendo algunas dudas al momento de la lectura, volver al él posteriormente. Esta vuelta al texto es una de las estrategias claves de las cuales queremos que se apropien porque permite acceder a varios quehaceres del lector, como justificar o rechazar una interpretación a partir de algún/os fragmento/s, explicitar las partes del texto a partir de las cuales tienen distintas sensaciones, indicar zonas donde se dé cierta información, entre otros.

¹⁸ El/la **maestro/a de acompañamiento pedagógico** (MAP) forma parte del equipo de trabajo del grado o la sala que le corresponde y ejerce también la tarea de enseñanza en sus fases preactiva, interactiva y postactiva. Este tipo de acompañamiento puede darse tanto en el Nivel Primario como en el Nivel Inicial de la Escuela Graduada “Joaquín V. González” de la UNLP. Por lo general, el/la MAP acompaña a los grupos donde hay alumnos/as con particularidades psicoemocionales y trayectorias escolares complejas. Este dispositivo está presente en la escuela desde el año 2013.

¹⁹ El/la **maestrx de apoyo** forma parte del equipo docente del grado y acompaña a aquellxs niñxs que atraviesan dificultades en la apropiación de determinados contenidos. Trabaja tanto en el aula estándar como en reagrupamientos a contraturno. En el caso del contraturno, su tarea se centra básicamente en visitar, con un grupo reducido de niñxs, contenidos ya abordados en el aula estándar y en anticipar otros que se van a trabajar en próximas clases.

Desde el primer día de clases utilicé diferentes tipografías intentando que Lucas pudiera cumplir esa condición didáctica que concebíamos para todos. El cuento en letra mayúscula bien espaciado, el texto en letra imprenta minúscula bien espaciado, el texto con la misma letra que sus compañerxs, seguir con el dedo, señalar con una regla, que su acompañante o la maestra de acompañamiento pedagógico le señalasen por dónde iba. No había caso. Su ritmo de lectura era más lento que el mío y cuando yo terminaba de leer, a él le faltaba un rato, sobre todo si el texto era extenso. De todas maneras, seguía mostrándose interesado por la literatura y participaba en clase cuando terminaba de leer.

Cuando abordamos la lectura de poemas este desfasaje en los tiempos de lectura de Lucas y míos se salvaron bastante. El tema era con los cuentos. Entonces decidimos suspender la condición didáctica que tan bien fundamentada teníamos en el proyecto de lectura de sexto. Le pedí que se sentara solo, para que no leyera con su compañera de banco y no le di texto. Le propuse que sólo escuche la lectura, que estuviera atento. Leímos “Casa tomada”, de Julio Cortázar. Lucas participó del intercambio haciendo observaciones pertinentes, tomando comentarios de sus compañerxs para volver a pensar el cuento y proponiendo interpretaciones y opiniones del mismo. Porque Lucas siempre tiene algo para decir y sin el estorbo de seguir la lectura codificada en un papel se encontró más cómodo. Terminé la clase contenta, sabiendo que la mejor estrategia era dar de baja una condición didáctica que habíamos pensado para todos, pero ya habíamos sospechado con otros estudiantes que a veces no era necesaria. Lo que ahora confirmábamos, además, era que también esa condición podía ser contraproducente.

En el bloque siguiente tengo clases con otro curso, también vamos a leer “Casa tomada”. Golpean la puerta, es Lucas. Me parece raro, porque Lucas no golpea la puerta, él entra. Le pregunto qué necesita y le digo que se tiene que ir a su salón. Espía para adentro y me pregunta si voy a leer “Casa tomada”, dice que lo quiere volver a escuchar. Después de conseguir el permiso de la maestra de Matemática, entra y se sienta al lado de un estudiante que está solo en el primer banco. Escucha la lectura sin pretender en ningún momento seguirla en el texto. Cuando terminó de leer, lo mira al compañero, le dice “*me buscás la parte que dice que los ruidos se escuchaban por la cocina, del lado de acá*”, y levanta la mano para participar.

Facu²⁰ y sus dos mundos

Facu es un niño con una inteligencia extraordinaria. Es rápido mentalmente para entender acerca de lo que se le propone. Hace cálculos mentales y resoluciones matemáticas con una gran capacidad de interrelacionar mentalmente muchos procedimientos. Tiene un gran bagaje de conocimiento del mundo natural. Es un gran lector y un gran escritor. Puede estar poco tiempo atento a una clase, pero ha dado mil veces cuenta de que es suficiente para no “perderse” lo que

²⁰ En este texto utilizamos el nombre real del estudiante, el de su mamá y su ilustración con previa autorización de su familia.

las maestras intentamos enseñar. Él va y viene entre el mundo en el que estamos todxs y su mundo interior, al que una vez llamó “Faculandia”.

Ese estar en su mundo interior implicaba que no estuviera como suelen estar lxs niñxs en las aulas: sentados, atentos a lo que pasa en el frente con lo que la maestra va diciendo y/o trabajando en las tareas. Facu se movía. Estaba mucho en el suelo con libros que a veces retiraba de la biblioteca. Le gustaba meterse en el cuartito- El cuartito es un espacio de un metro de ancho por cuatro de largo, aproximadamente, que suelen tener los salones de nuestra escuela donde las maestras guardamos materiales. Ahí permanecía con papeles o con objetos que encontraba, hablando como dentro de sus historias. Solía no ingresar al aula como el resto de sus compañerxs cuando llegaban a la escuela, luego del saludo en el patio. Él se demoraba jugando con la tierra o con ramitas. Ya en quinto grado, en vez de hacer tiempo en el patio, caminaba por todos los pasillos de la escuela. La recorría completa hasta que llegaba a su salón cuando ya habían ingresado todxs. Durante las clases, siempre en algún momento avisaba abruptamente: “¡Voy al baño!” y salía. Era difícil para las maestras convocarlo a la tarea y, al mismo tiempo, sostener la atención del resto de sus estudiantes. Facu no se ponía a trabajar simplemente porque era lo que los alumnxs hacían o porque se lo decíamos.

Conocer este modo de estar en el aula nos permitió reconocer que Facu no actuaba por falta de límites o por caprichos, por más que a simple vista pareciera que sí y que con un llamado de atención sería suficiente para que se dispusiera a trabajar. Nos dimos cuenta que necesitábamos mediar entre sus dos mundos. Y eso implicaba tiempo, por eso necesitábamos ser más de una maestra en el aula.

Empezamos a negociar con él. Le propuse que lo iba a escuchar si él luego resolvía algo de la tarea de la clase. Así fue como si yo dejaba que vaya mostrándome sus monstruos con sus poderes que dibujaba y escribía en alguna hoja suelta, luego iba a ponerse a resolver algunas de las consignas, para después seguir escuchando sobre otro monstruo y así. Haciendo lugar a su mundo singular, empezó a consentir a realizar algo de lo propuesto para todxs.

Hicimos acuerdos para las tareas y también para ordenar un poco sus salidas abruptas. Pudimos acordar que pidiera permiso a la seño antes de ir al baño con la condición de que volviera en un minuto literal. No podíamos decirle a Facu la frase “Volvé en un segundo” porque él nos iba a responder que no le alcanzaba ese tiempo. Traer su reloj a la escuela le permitió organizarse con respecto al tiempo escolar y respetar más los tiempos de cada jornada.

Negociamos que ingrese más tarde que el resto de sus compañeros porque observamos que el ingreso a las aulas generaba un gran desorden de mesas, gente y mochilas que se entrecruzaban y un gran barullo de ruidos de sillas que iban y venían, y de todxs hablando a la vez. Todo eso le resultaba invasivo. Necesitaba evitarlo y lo dejamos llegar más tarde.

El acompañamiento a Facu es muy sutil. Es brindarle la escucha sobre ese mundo que a veces le ocupa tanto, o es traerlo a este otro mundo. Hoy Facu ya no se esconde en el cuartito, pero sigue saliendo al baño e ingresando más tarde. No suele estar en el suelo, pero a veces dibuja en el pizarrón algo de lo que se está charlando en un plenario de la clase. Ya no habla de Faculandia ni hay que negociar con él para que resuelva una consigna. Hoy, él va y viene entre sus tareas y, su libretita en la que registra desde alguna idea importante que les escucha a las

maestras, como dónde poner tildes, hasta sus ideas más íntimas, como el dibujo de “Bolove”, el Pokemon del amor: “yo me esfuerzo, por hermosas y contigo traigo rosas”.

Nuevos modos de estar en el aula

...Niños calladitos, muditos y quietitos, esos sí que eran los de antes.
Ahora somos piojos delirantes, aunque a veces no les guste a los grandes.

Piojos y piojitos

Teniendo como referencia que el cuerpo es una construcción que se agrega al organismo y del cual hay que apropiarse *-como algo que se tiene*²¹ (Millas, 2015)- tanto Lucas como Facu nos muestran diferentes modos de disponer del cuerpo.

¿Con qué recursos cuentan Lucas y Facu para estar en la escuela? Lucas “te da vueltas cerquita”, no hay espera posible, es “ya”, y su urgencia es tan insistente que la docente solía parar la clase para escucharlo y continuar. Se va del aula cuando tiene ganas de saludar a sus maestras de jardín o cuando se aburre, lo que hace suponer que hay un tiempo que precisa ser ordenado y que se va regulando cada vez en este entrar y salir, no sin el acompañamiento de la docente, quien le ofrece hacer acuerdos en los que se va estableciendo que puede salir, pero no siempre ni en cualquier momento. Vemos cómo la maestra no contraría ni impide la modalidad del niño, sino que acompaña su manera, primero introduciendo un corte cuando decide parar la clase, y segundo ofreciéndole un recurso simbólico, como lo es un acuerdo, al que Lucas consiente, implicándolo como sujeto.

Facu solía esconderse, demorar su entrada al aula después del recreo, a veces por tiempos prolongados. Después empezó a salir al baño. Con el tiempo fuimos ubicando que esconderse y demorarse no eran una manera de evitar la tarea, sino el modo que encontraba para defenderse del ruido que “*la multitud*” provocaba. Habilitarle el tiempo que precisaba para regresar al aula, le posibilitaba, una vez allí, relanzar su lazo con la tarea. Luego se fueron introduciendo cortes en sus salidas a partir de acuerdos con las docentes, hasta que comenzó a usar un reloj, solución que introduce la dimensión del tiempo compartido. Aquí es importante resaltar la función que pueden tener los objetos para un niño y la importancia de permitirle hacer uso de ellos: en este caso, el reloj que introduce el tiempo y, la libretita, espacio dónde se escribe lo íntimo, las ideas no compartidas, “*su mundo*”.

¿Qué función cumple ese objeto para ese niño? ¿Será esa “*libretita*”, condición para que un niño pueda estar en el aula y hacer lazo con el conocimiento? Habilitar el uso que un niño hace de determinado objeto no se corresponde con lo permitido para todos, incluso podría pensarse

²¹ “Es entonces el lenguaje el que le otorga el cuerpo al sujeto como un atributo, es aquello que le permite asumir la posición desde donde puede decirse ‘Yo tengo un cuerpo’”.

que no es lo esperable para un niñx de determinada edad, sin embargo, da cuenta de lo que un niñx hace con el cuerpo y cómo lo experimenta. Ese detalle que puede resultar “raro” es el recurso del que dispone para hacer lazo con los otrxs y con los contenidos culturales.

Transformar las aulas: Los encerrados han de decirse²²

Así, mejorar la educación inclusiva significa aprender cómo vivir con la diferencia y, en efecto, aprender a cómo aprender de la diferencia

Mel Ainscow, *Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional*

En sus orígenes la escuela asumió como único sentido de inclusión el de homogeneizar lo distinto, proporcionando a todxs el mismo tratamiento educativo: alumxs, maestras y saberes equivalentes. “(...) lo mismo a todos, como expresión práctica del principio de igualdad formal en educación” (Terigi, 2015, p. 11). La escuela de hoy recibe niñxs que con sus modos de estar y de ser estudiantes, -y también modos de estar y ser niñes- tensionan ese principio que resiste transformarse. Eso que puede parecer “raro”, “distinto”, imposible de homogeneizar y disciplinar, eso que escapa a la norma, y que tradicionalmente era considerado un problema del sujeto (Castorina, 2011) es lo que nos hace únicos, lo singular, en tanto no se parece a nada.

Estas narrativas muestran las tensiones a las que nos enfrentamos para transformar las aulas y acoger la diversidad teniendo que maniobrar con los determinantes duros del dispositivo escolar: la organización graduada, simultánea, obligatoria, con una particular organización espacio-temporal... y donde todxs -la maestra con sus estudiantes- se encuentran encerrados en un aula, como el espacio por excelencia para transmitir el saber para todxs por igual, durante un tiempo que sólo se interrumpe sistemática y únicamente por los intervalos de los recreos. Un “tiempo que aparece como recurso para regular y organizar las disposiciones de los alumnos” (Vassiliades, 2016, p. 86).

En el relato las maestras ubican nuevas modulaciones del tiempo y el espacio en las que la escena áulica se interrumpe disruptivamente: Facu “*que en algún momento avisa abruptamente: ‘¡voy al baño!’ y sale*”, y Lucas, que “*en clase si se aburre... se va*”. No hay un timbre en un horario determinado que anticipe ni legitime institucionalmente dicha interrupción. Es la palabra de las maestras la que legitima que sus estudiantes puedan salir de clase para volver luego.

Asimismo, empezaron a observar cómo haciendo acuerdos previos, posibilitaron que lo didáctico se produzca: “*Así fue como si yo dejaba que vaya mostrándome sus monstruos (...), luego iba a ponerse a resolver algunas de las consignas*”. De esta manera van generando

²²Este subtítulo hace referencia al título del capítulo 19 de *Momo*, de Ende.

compromiso y consentimiento en lxs niñxs, poniendo en evidencia que es una resolución compartida que “tiene que ver con la apuesta que han desarrollado y sostenido para que ellos aprendan” (Vassiliades, 2016, p. 92).

La heterogeneidad de las aulas enfrenta a las maestras a la incertidumbre, *“me da miedo no poder ser lo suficientemente observadora y estar lo suficientemente atenta como para generar las condiciones necesarias para que él siga aprendiendo”*. Pero al mismo tiempo proponen desafíos *“Y eso implicaba tiempo, por eso necesitábamos ser más de una maestra en el aula”*. De esta manera tensionan la gramática escolar que postula la existencia de un grupo de alumnxs a cargo de un solo maestro constituyendo así un trabajo en soledad y sin intercambio. Asimismo, instalan la idea de un trabajo colaborativo entre docentes donde la responsabilidad es compartida porque lxs alumnxs son de todas, pero también las maestras, son de todxs lxs estudiantes (Vassiliades, 2016).

Para que todxs puedan aprender, debemos generar condiciones didácticas que lo posibiliten. Cuando hablamos de condiciones didácticas, nos referimos a aquellas que son necesarias tomar en consideración al planificar cualquier situación de enseñanza. *“Entonces decidí suspender la condición didáctica que tan bien fundamentada teníamos en el proyecto de lectura de sexto”*, dice la maestra, mostrándose disponible a lo que se presenta. Estar disponibles como orientación (Cuomo y Martínez Liss, 2019) y estrategia implica suspender el ideal -para todxs igual- para que sea posible hallar ese *detalle* que transforma la situación. Es maravilloso cómo a partir de dicha suspensión, que es una suspensión de saber, el estudiante puede inventar una manera de hacer lazo con los aprendizajes que, además tiene el plus de ampliar los recursos con los que cuenta: es entrando y saliendo que participará de la actividad, pero con cierta diferencia, el detalle de golpear la puerta lo detiene produciendo la sorpresa de la maestra. A su vez precisa el permiso de su maestra de Matemática para estar en la clase de Prácticas del Lenguaje y lograr lo que le interesa, volver a escuchar el cuento. En este gran trabajo que Lucas realiza, vemos cómo la docente acompaña los arreglos del niño posibilitando el lazo educativo y ampliando los *otros* del lazo: las otras maestras, los compañeros del otro 6º, los otros -autores-.

Por otra parte, con esta decisión, no está haciéndole más fácil la lectura al niño, sino que habilita otras formas de leer iguales de exigente y donde puede ejercer las mismas prácticas que están aprendiendo/ejerciendo sus compañerxs.

La actitud receptora de quien escucha está muy lejos de ser pasiva porque: hay que imaginar un mundo completo sólo a través de las palabras o con el apoyo de ilustraciones; a diferencia de la interacción habitual con el entorno, en la escucha los chicos se encuentran ante un monólogo prolongado en el que las frases se encadenan construyendo una coherencia autónoma; durante el proceso se enlazan voces que exigen ser distinguidas, se suceden acciones que necesitan ser relacionadas unas con otras, se muestran conductas y emociones que pueden ser contempladas y meditadas con calma, se abordan puntos de vista que favorecen la descentración de uno mismo o se amplía la experiencia propia con otras vivencias y otros contextos; cuando el cuento termina, uno siempre puede volver a él (“otra vez”) dándose cuenta de su

estabilidad y, a la vez, comprobando que existe el poder de transformarlo. Todo este proceso es muy exigente desde el punto de vista del desarrollo del pensamiento, puesto que atañe a aspectos como la memoria, la anticipación, la formulación de alternativas o la concentración en la construcción de la realidad a través del lenguaje. (Colomer, 2010)

Estas pequeñas modificaciones que fueron ensayando en relación al tiempo a través de una palabra que da lugar a lo diverso y a la posibilidad de superar el individualismo áulico que la tradición promovía, muestran cómo construyen posiciones docentes en relación a la enseñanza y establecen vínculos de autoridad. La categoría “posición docente implica formas de sensibilidad y modos en que los maestros se dejan interpelar por las situaciones y los ‘otros’ con los que trabajan cotidianamente (...) cómo intentan ponerse a disposición, desarrollan su trabajo de enseñanza y prefiguran vínculos que no están establecidos previamente, sino que se construyen en la relación” (Southwell y Vassiliades, 2014, p. 5). Es una posición ética y política para pensar nuevos modos de resolver problemas relativos a la diversidad intentando alternativas al formato escolar tradicional.



[Descripción de la imagen: Es una foto de un papel. En el margen superior izquierdo dice: FACU 2019. Hay cuatro corazones con patitas enmarcando la frase YO ME ESFUERZO POR HERMOSAS Y CONTIGO TRAIGO ROSAS. Del corazón de más arriba sale una flecha indicando: BOLOVE EL POKEMÓN AMOR]

Conclusiones

Si bien desde el discurso jurídico existen numerosas leyes que consideran a todos los niños como sujetos de derecho y reconocen a la educación como uno de ellos, leyes que hablan de educación inclusiva y que brindan un marco para la implementación de prácticas pedagógicas

desde esta perspectiva, sabemos que esto por sí mismo, no garantiza prácticas inclusivas. Por eso, es necesario que las escuelas se habiten con equipos docentes que, como dice Skliar (2012), más que formados, estén disponibles, y, además, que construyan el trabajo docente de manera colectiva, generando miradas plurales sobre estas nuevas infancias que nos interpelan. Se requiere también del análisis de las condiciones en las que se instalan las prácticas educativas, ya que podría suceder que una práctica genere segregación en lugar de incluir.

Estas nuevas maneras de estar en el aula nos interpelan como trabajadoras de la educación y como miembros de una sociedad que también tiene que transformarse para alojar a todxs. En este sentido, la convocatoria a las familias para participar de los procesos educativos de sus hijxs, junto con la mirada de más de una maestra y la posibilidad de estar disponibles de lxs docentes, tiene como consecuencia un trabajo colaborativo, en el que se prepara el terreno para la implicación subjetiva del niñx, quien se pone disponible, también. Cuando Facu escribe su poética frase *"yo me esfuerzo por hermosas y contigo traigo rosas"*, le confiere un tratamiento literario novedoso a la belleza. Las hermosas no son las mujeres bonitas, son las maestras que han encontrado un modo de hacer lazo con él. Pero, además, le asigna una particularidad a la maestra que lo acompaña desde tercer grado y a quien le dedica su Pokemon Bolove, porque con *ella*, trae rosas. Su maestra ha conseguido que Facu, por amor, ceda un poco de *su mundo* y consienta al lazo con los aprendizajes, con los saberes culturales y se instale, a su manera, en el vínculo educativo. En palabras de Gabriela, mamá de Facu, *"en la medida en que ese mundo en el que vive la mayoría, le ceda un poco de lugar, él va a aceptar "amoldarse" ... "acomodarse" a él. Porque en realidad si fuera por él no tendría sentido. Ese 'yo me esfuerzo y contigo traigo rosas' es todo lo gratificante del esfuerzo, del trabajo y de la transformación. Lograron que él escriba esto a sus maestras. Es una muy buena síntesis de lo que lograste/lograron. El amor transforma"*.

Este análisis marca la esencia libidinal del lazo educativo puesto que, "la educación se funda en cierto tratamiento de lo pulsional, no por la vía de la domesticación ni del sometimiento, sino a partir del lazo social libidinal que instala la figura del maestro. Y es sobre ese fondo que los aprendizajes escolares resultan posibles, y sobre su ausencia o desvíos numerosos escollos se atraviesan para quien enseña y para el que aprende" (Danelinck, 2017).

Referencias

- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista Educación Inclusiva Vol. 5, N° 1 (39-49)*. Universidad de Cádiz.
- Barrena, L. et al. (2018) *Las manifestaciones del cuerpo de los niños y la época. Estudio exploratorio en el ámbito educativo*. La Plata: Colegio de Psicólogos de la Pcia. de Bs. As.
- Canale, F y Silverman, R. (2019). El lazo social: Un encuentro con lo posible. En Laura Kiel (Comp.), *Coordenadas de lo posible (33-35)*. Buenos Aires: UNTREF.
- Castorina, J. (2011). Las psicologías en la Educación Especial. Problemas teóricos y metodológicos. *Educación, lenguaje y sociedad. Vol. VIII N° 8*. CONICET-UBA
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Madrid: Síntesis.
- Cuomo, G y Martínez Liss, N (2019). ¿Qué pasa con el cuerpo mientras se aprende? En Laura Kiel (Comp.), *Coordenadas de lo posible (29-32)*. Buenos Aires: UNTREF.
- Danelinck, D., et al. (2017). *La teoría de los discursos: una herramienta caleidoscópica*. Recuperado de https://www.psi.uba.ar/investigaciones/revistas/anuario/trabajos_completos/24/danelinck.pdf
- Ende, M. (2017). *Momo (o la extraña historia de los ladrones del tiempo)*. Rosario: Soquete terrorista.
- Millas, D. (2015). *El psicoanálisis pensado desde la psicosis*. Instituto Clínico de Buenos Aires: Grama.
- Núñez, V. (2003). El vínculo educativo. En Hebe Tizio (Comp). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del Psicoanálisis (19-47)*. Barcelona: Gedisa.
- Peláez, A. y Flores, V. (2017). *F(r)icciones pedagógicas. Escrituras, sexualidades y educación*. La Plata: Edulp.
- Cincunegui, M. (1991). Piojos y piojitos. En el álbum *El jardín de la esquina*.
- Skliar, C. (2012). No hay que estar preparado, si no disponibles. *Revista Saberes, N° 14*. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.
- Southwell, M. y Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Educación, lenguaje y sociedad. Vol. XI, N° 11*. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.19137/els-2014-111110>
- Terigi, F. (2015). *Fundamentos políticos-pedagógicos: la alfabetización inicial en la unidad pedagógica*. Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
- Vassiliades, A. (2016). Trabajo docente e inclusión educativa en tiempos de la AUH: posiciones, experiencias y sentidos en disputa. *Revista de la escuela de Ciencias de la Educación, Año 13, Vol. 1 N° 1*. CONICET.
- Tizio, H. (2003). La posición de los profesionales en los aparatos de gestión del síntoma. En Hebe Tizio, Comp). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del Psicoanálisis (165-183)*. Barcelona: Gedisa.

Vassiliades, A. (2016). Trabajo docente e inclusión educativa en tiempos de la AUH: posiciones, experiencias y sentidos en disputa. En *Revista de la escuela de Ciencias de la Educación*, Año 13, Vol. 1 N° 1. CONICET.

CAPÍTULO 5

Asegurarse un lugar en el Otr^x²³

Adriana Cabral, Brenda Rodríguez Iozzia y Marianela Adad

Este es un texto escrito a tres voces²⁴, las de dos maestras y una psicóloga que tuvimos el lujo de trabajar juntas en el transcurrir de un 5° año que nos llevó al encuentro con Akemi. Este no es su nombre verdadero, sino el que elegimos, en esta ocasión, para nombrar algo de su rasgo -brillante y hermosa- y, aún... por su especial gusto por el animé.

El encuentro con Akemi

Luciémaga:
Pequeña
luz intermitente
brilla en la oscuridad
por propia fuerza.

Cecilia Collazo, Lonja de real

Antes de conocer a Akemi supimos que era una nena que se lastimaba, suponía que sus compañerxs se burlaban de ella -sobre todo los varones- y, ante la más mínima frustración, se desbordaba.

Al conocerla pudimos ver que tenía dificultades para estar en las clases de manera “habitual” y cumplir con las tareas. Esto la angustiaba mucho.

Recién comenzado el año hubo una situación con varios de sus compañerxs en la que manifestó que “iba a matarlos a todxs”, con un enojo y una convicción que nos asustaron. Situación que nos puso en alerta y que nos pareció importante transmitirla a la familia, con quienes nos reunimos sosteniendo -esta vez con énfasis y al modo de indicación- la relevancia

²³ Escribimos Otro con mayúscula para indicar que no se trata de los pares sino de aquel adulto que ocupa un lugar privilegiado. En este caso, un Otro adulto, docente, como aquel donde un/una niñx puede alojarse.

²⁴ Verán que en este texto somos tres quienes escribimos, aunque en la narrativa docente notarán que el relato va y viene entre la primera persona del singular y la primera persona del plural, ya que se ubica el lazo singular de esta docente con Akemi y, también el trabajo que en equipo se fue desplegando.

de realizar una consulta con unx profesional psicólogx. A la vez entendimos que, en gran parte, dependía de nosotras el transitar de Akemi por quinto grado.

Ahí comenzó el trabajo con ella....

Akemi era de esas nenas que una lo primero que dice es que “es rara”. Algo raro en su discurso, una mirada que huye de otras miradas y un desborde casi permanente.

Los primeros meses fueron muy difíciles, casi no participaba de los intercambios orales, en los cuales se dedicaba a dibujar -cosa que se le permitía por indicación de la psicóloga del curso-, y ante la tarea se enojaba, no podía, no quería, lloraba y hasta rompía sus útiles. Se ponía muy mal si algo que diera cuenta de su error o sus intentos quedaba registrado en su carpeta o debía llegar a su familia, como la calificación de un examen.

Con muchísima paciencia y accediendo a lo que ella precisaba, fuimos logrando que tolerara equivocarse como parte del aprender. Le permitimos que borrara todo rastro de error, le propusimos que dejara en la escuela evaluaciones desaprobadas -para ponerla a resguardo de los retos de la familia-, le festejamos producciones muy escasas en relación a su potencial, exageramos cada logro.

Algo que resultó fundamental fue el trabajo con su grupo de pares. Akemi era “rara” no sólo para nosotras. Ésto en el contexto más general de un grupo en donde había seis o siete voces habilitadas y dueñas de todo el saber y casi veinte alumnxs silenciadx, unxs más que otrxs. Fue necesario un trabajo con todxs para pedir la palabra, para poder regular un poco este monopolio existente, y un intento diario de que aquellxs eternos acalladx pudieran decir, pudieran tener voz. Una vez más festejamos opiniones que distaban de lo “felicitable”.

De a poco Akemi comenzó a decir. Primero con dibujos: dibujaba en cada clase durante las puestas en común. El dibujo para ella es su modo de expresión y un lugar donde es buena en lo que hace. Al terminar la clase se acercaba a mostrarnos su dibujo, que siempre estaba relacionado con lo charlado; a veces era simplemente un esclavo triste, acorde al proyecto de Sociales, y otras, una especie de historieta en donde iba relatando el intercambio oral.

Pasó a estar sentada adelante, al alcance de la maestra. Tan al alcance que hubo clases enteras en que estuvimos agarradas de la mano. No sólo mi cuerpo estaba a su alcance, también mi oído. Ella era la única autorizada implícitamente para hablar cuando quisiera. Los aportes de Akemi en clase eran muy particulares: parecían estallidos que no piden permiso, expresados siempre mediante una frase muy acotada pero llena de sentido. Con una profundidad admirable y en general llenos de ironía. No hace falta decir, que, a mí, me parecen brillantes.

Pusimos en valor frente a sus compañerxs todas sus intervenciones, aprovechamos cada uno de estos momentos para felicitarla, resaltar sus frases, hacerlas circular por el resto del grupo. Tomamos también sus dibujos para hacer algo muy parecido. Y de a poco sus compañerxs parecían conocer a otra Akemi, una compañera a la que empezamos todxs juntxs a imaginar como una artista exitosa.

Pero no fue tan fácil. En línea directa con mis oídos, me repetía cada día -mientras la clase transcurría- las frases que su familia le decía. Frases terribles, en donde ella quedaba en el lugar de no saber y no poder nada. Tomaba cada una de estas frases. Algunas las ponía a discusión en el grupo, por ejemplo: ¿quién opina que Akemi es tal cosa? Apelando siempre al poder

persuasivo que tenemos lxs docentes, lxs alumnxs contestaban cosas maravillosas sobre su compañera. Y otras, simplemente se las desautorizaba por lo bajo, al estilo: “¡Pero qué pavada, mirá que vos no vas a tener cerebro!”.

Otra cosa importante que sucedió es que Akemi nos recordó, como al pasar, lo buena que había sido una clase que le habían ofrecido dar, el año anterior, en donde les enseñó a sus compañerxs a hacer Origami. Fue así que hicimos lugar a su pedido y armamos tres encuentros, a lo largo del año, donde ella fue la profe de todxs nosotrxs.

Trabajar con ella fue difícil, frustrante en muchos momentos, pero, sin duda, hermoso.

Terminó el año pudiendo trabajar autónomamente, aceptando el error y revisando, incluso consintiendo a participar de un reagrupamiento de matemáticas, cosa que a principio de año hubiera sido un “certificado de fracasada”²⁵; caminando más erguida, con otro peinado, riendo, disfrutando de las clases y en un lugar muy respetado por sus compañerxs.

Akemi se comunicó con nosotras mediante sus dibujos, no sólo para contarnos sus miedos, sino también como un modo de demostrarnos afecto. Entre otras cosas, me llevo de ella “un seguro de tiempo libre”, “un seguro para que se rían de mis chistes” y una saga de dibujos llamada “Peluca voladora”. Esta última tomada de mis chistes cuando estoy al borde del enojo, donde “los amenazo” con que se me va a volar la peluca. En “Pelucas voladoras 2”, Akemi sube a una escalera y rescata mi peluca.

Podríamos decir, que nos pasamos el año sosteniéndonos las pelucas, ella la mía, yo la suya.

Ojalá todxs aquellxs que acompañen a Akemi -y a todas las *Akemis* del mundo- puedan ayudarles a sostener la peluca en su lugar, de manera tal que pueda verse su hermosura y su brillo.

Sostener lo “raro” de cada uno

¿A qué se llama “raro”? ¿A aquello que se sale de lo habitual y no se parece a nada? ¿Será que es posible definirlo con palabras?

El relato que nos convida la docente, nos zambulle de lleno en esta “encrucijada”. ¿Por qué decirlo de este modo? Quizás porque lo “raro” a veces es una dificultad con la que tropieza Akemi para estar en el aula y, otras, un recurso que le permite estar en la escena escolar. Y en este punto, sostener lo “raro” no es más ni menos que alojar su modo singular de estar en el mundo, de estar en la escuela. También, podríamos agregar que se emparenta con la excepción, en tanto es algo muy singular de cada uno, pero que requiere de alguien que lo *lea*, tiene que haber un encuentro entre ese rasgo de excepción y quién, oportunamente lo lea (Stiglitz, 2016).

¿De qué modo se fueron delineando estrategias dirigidas a promover que lo “raro” se vuelva una herramienta disponible para el lazo con lxs otrxs y con los aprendizajes escolares?

Podríamos delinear una lógica de intervención que se asienta en tres operaciones:

²⁵ La referencia a un “certificado de fracasada” es una metáfora que utiliza la docente para aludir a la posición de la alumna en relación a sus propios dichos.

- **Alojar su producción:** Es maravilloso el modo en que la maestra describe a Akemi. Podríamos agregar que siempre hay papeles debajo del banco, a los que pliega y vuelve a plegar, hojas sueltas o una libretita en la que va dibujando. Hacer lugar a su producción -dibujos, origami y objetos de papel en miniatura- fue lo primero que ubicamos como condición de posibilidad que le permitía a Akemi estar de un mejor modo en el aula. Dibujar y plegar papeles es el seguro que se propició para organizarse subjetivamente y, es el recurso con el que cuenta, para hacer lazo con otros.
- **Acotar-se en la demanda:** En cuanto a su lazo con el aprendizaje, ubicamos que fue después de una evaluación de Ciencias Sociales que tomamos la decisión de dejar de pedirle más. Es cierto que entre sus participaciones orales increíbles y su escritura había una diferencia. No era una escritura equivocada sino sintética, condensada, que exigía por parte de quien la leyera un esfuerzo de interpretación. Tomar lo que ella producía sin señalar que algo le faltaba, marcaba una diferencia con el discurso familiar; quedando la falta ubicada del lado de las docentes. Eso la aliviaba y le permitía incluso animarse a equivocarse, o también, compartirle a sus compañerxs lo valiente que había sido en decirle a su familia que no llevaba la nota que ellos esperaban.
- **Valorar aquello con lo que cuenta:** Dar valor a los objetos que creaba, de eso se trataron los espacios de origami, ofreciéndole un tiempo para que fuera ella quien pusiera en juego su saber hacer, para hacerlo circular con otros y entre otros. Sosteniéndola en ese lugar de saber del que sus compañerxs se hicieron eco pidiendo uno más y al que podrá recurrir y hacer uso cada vez que lo desee.

Entre “sostener la peluca” y “dar seguros a sus maestras”, el trabajo con Akemi nos reenvió a consultar acerca del significado de “sostener” y “asegurar”. Y para nuestra sorpresa descubrimos que tienen algo en común.

Sostener significa “*tener encima o sujeta una cosa de manera que no se caiga o se tambalee*” y también, “*mantener o defender una idea, teoría, opinión, o una actitud, sin variarla*”. Por su parte, *asegurar* significa “*hacer que algo quede seguro, fijo o firme y no caiga, se rompa, se deshaga*”. Verán que, en ambas definiciones, lo común es “*que no se caiga*”.

En esa operación, de sujetar para *que no se caiga*, se mantuvo la maestra sosteniendo con su cuerpo a la alumna, de la mano. Y haciendo lugar a su palabra, valorizando lo que la niña tenía para decir, otra vez, agarrada de la mano, condición que le posibilita a Akemi empezar a decir, autorizarse a ser autora de sus ideas, aunque fallara. Lo que tiene por efecto la implicación de Akemi en el trabajo del aula, a partir de que se asegura un lugar en el deseo del Otro ofreciéndole a su maestra algunos seguros que podríamos sintetizar como un seguro de vida. Si la maestra posee un seguro de vida puede seguir sosteniéndola. En este punto, las intervenciones de la docente han sido de una sutileza y precisión increíbles y, no han sido sin un trabajo sobre su propia posición, que a su vez fueron resonando en otros, docentes y alumnxs.

Origami

Un viaje de mil kilómetros
comienza con el primer paso

Proverbio chino

La escuela puede ofrecer oportunidades y la posibilidad simbólica de pensar en destinos (Kaplan, 2008) diferentes a los que se presentan como rígidos. Si concebimos la educación desde una perspectiva de derechos debemos pensar cómo podemos hacer para que todxs nustrxs alumnxs tengan una experiencia de subjetivación amable en su paso por la escuela.

Durante el trabajo con Akemi supimos que, no solamente era muy expresiva a través de sus dibujos, sino que también tenía mucha facilidad para crear figuras de papel. Como ya les contamos, el año anterior había comenzado el trabajo de hacerle lugar a eso singular que Akemi traía, ofreciéndole contar con un espacio para enseñar a sus compañerxs algunas de estas figuras.

Durante el año, retomamos esta experiencia que había sido motivadora y tan importante para ella y le propusimos replicarla. Pero esta vez, supuso un nuevo desafío, dar una clase - planificada- para su grupo y que luego se hizo extensiva a otro grupo de compañerxs de otro curso. Akemi se mostró entusiasmada con la propuesta.

La invitamos a que pensara en una figura y diera primero una clase a sus docentes. En un rato libre en la escuela, nos reunimos con ella y la invitamos a posicionarse en el rol docente, le sugerimos algunas pautas para que pudiera transmitir con claridad, paso a paso, el armado de la figura elegida.

Una actividad que parte desde lo simple. Una sola arruga que no necesita ni tijeras ni pegamento para construir una figura, permitió a Akemi un lugar de seguridad y confianza. Tan solo un pedazo de papel doblado.

El Origami tuvo efectos en el lazo. Al otro día de proponerle a Akemi dar la clase, Jin²⁶ sacó de su mochila un puñado de hojas ya cortadas en cuadrados para colaborar con su compañera. Ella, en un gesto de agradecimiento y a pesar de cierta resistencia al trabajo con varones, eligió a Jin como su ayudante.

El origami supone la transformación del papel en formas de distinto tamaño partiendo desde una base inicial. De la misma manera que el papel, Akemi fue transformándose a lo largo del año con esta base de confianza que sus docentes intentamos ofrecerle. El término confianza viene de *fiar*, *dar fianza* al otro; implica una apuesta que como tal se hace en la incertidumbre y, una oportunidad que se da al sujeto. Si se da confianza algo pasa, la posibilidad de un cierre o de una apertura (Violeta Núñez, 2003). Es en este sentido que estamos convencidas de la importancia de una figura adulta que cuide (Melo, 2021) y enseñe para entretejer con otrxs redes de sostén emocional, que permitan a todxs lxs chicxs constituirse como sujetos plenos. Tal condición es la base para aprender.

²⁶ Nombre que elegimos también por su significado: "ternura, gentileza" para nombrar al compañero de Akemi.

Por eso la importancia de los lazos afectivos que se expresan en esos gestos de afecto cotidianos, en una escuela posibilitadora, que abra nuevos mundos. La centralidad de la escuela como un espacio para el cuidado, la protección y el respeto para una vida con otrxs.

El plegado de papel “des-plegó” una Akemi que nos costaba ver: una nena alegre, que contaba chistes, que se permitió muy de a poco el error, que podía intercambiar sugerencias con sus pares.

Su arte, el origami, se incorporó a la clase como una valiosa actividad que permitió un encuentro más profundo. Supuso para Akemi y sus compañerxs la posibilidad de un espacio para compartir, para recibir y alojar a todxs, pero principalmente para abrir un lugar a nuevas voces. Así, la voz de Akemi fue una voz que comenzó a proyectarse hacia adelante y ya no entre susurros.

“Dar la mano”, para construir lazo allí donde hay exclusión, convencidas de que la escuela es “el mejor lugar” -y a veces, el único- para alojar a lxs chicxs. Lo cual, implica hacer una apuesta por la inclusión escolar generando las condiciones para que cada niñx se tome del lazo, se aferre, se sostenga y haga uso de él; a su modo y como pueda (Canale y Silberman, 2019, p. 35).

Referencias

- Canale, F., Silberman, R. (2019). El lazo social: Un encuentro con lo posible. En Laura Kiel, *Coordenadas de lo posible* (33-35). Buenos Aires: UNTREF.
- Collazo, C. (2017). *Lonja de real* (19). Buenos Aires: Modesto Rimba.
- Kaplan, C. (2018). *Talentos, dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino*. Buenos Aires: Colihue.
- Melo, A. (2021). Capítulo 3: Políticas de cuidado y Educación Sexual Integral: la visibilización de los contenidos de las identidades y las sexualidades diversas en la literatura latinoamericana canónica. En Pablo Scharagrodsky (Comp), *Educación por la desobediencia sexo-genérica* (51-70). Bernal: UNQui.
- Núñez, V. (2003). Capítulo 1: El vínculo educativo. En Hebe Tizio (Coord.), *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis* (19-47). Barcelona: Gedisa.
- Stiglitz, G. (2016). La regla que confirma la excepción. En *Desafíos en las Escuelas II. La excepción en las prácticas institucionales con niños y adolescentes* (31-66). Buenos Aires: Grama.
- Temko, F. (1990). *Sorpresas de papel*. México: Selector

CAPÍTULO 6

Pensamientos cálidos en torno a la Antártida

María Fernanda Carattoli y Analía Trezza

En el presente trabajo presentaremos la producción escrita de un alumno a partir de la lectura de una selección de poemas entre los cuales se encontraba *Invitación al vómito*²⁷ de Oliverio Girondo. La narrativa evoca un momento en que el niño deviene alumno y el alumno deviene poeta. La propuesta de lectura del poema y de escritura a partir del mismo se desarrolla dentro del proyecto de lectura y escritura literaria en sexto grado.

La propuesta: planificación continua

Durante el año 2015, las maestras que formábamos parte del equipo de Prácticas del Lenguaje de sexto grado comenzamos a notar que en las conversaciones posteriores a la lectura literaria en el aula surgía de manera persistente un problema vinculado a la relación entre lo que está escrito y lo que conocemos como realidad. Como la literatura permite interrogar de manera privilegiada la noción de realidad, empezamos a pensar en textos que posibiliten profundizar en esa problemática en vinculación a lo que les niñas venían pensando y preguntándose. Escrituras que problematicen otras formas de la realidad, que deconstruyan los sentidos establecidos y de esta manera generen variados efectos en los lectores. Piglia lo sintetiza en estas líneas: “La ficción trabaja con la verdad para construir un discurso que no es ni verdadero ni falso. Y en ese matiz indecible entre la verdad y la falsedad se juega todo el efecto de la ficción” (2014, p. 13).

De este modo, iniciamos un trabajo colectivo de planificación de la lectura y escritura de literatura a partir de la observación y el análisis de lo que sucedía en las aulas y sin dejar de considerar nuestra propia experiencia como lectoras y escritoras. Este trabajo colectivo se desarrolla fuera del aula, en reuniones semanales en las que planificamos el día a día, el detalle. Es decir, la manera en que llevamos al aula las distintas situaciones de lectura y de escritura. En este sentido, también acordamos una serie de condiciones didácticas que no serán desarrolladas aquí, en tanto no es el motivo del texto. De todos modos, es relevante destacar que en cuanto a

²⁷ Disponible en <https://www.poesi.as/og42023.htm>

la lectura, priorizamos el encuentro genuino con el texto, ya que pensamos que cada persona al leer produce una lectura diferente, y que ésta es un encuentro único e irrepetible: Sólo hay lectura cuando se produce ese encuentro, en principio, sin mediaciones (Ludmer, 2015). Respecto de la escritura, planificamos consignas/propuestas que buscan posicionar a los alumnos como escritores y que permitan explorar diversos modos de decir experimentando con las palabras, con los sonidos, con los problemas literarios. Estas consignas de escritura son pensadas año a año, de acuerdo con lo que sucede en las sesiones de lectura, es decir, teniendo en cuenta las observaciones y/o hipótesis que plantean los estudiantes al leer. Son consignas largas, con distintos niveles de detalles, de explicitaciones, de ejemplificaciones. La intención es generar consignas en las que todos los alumnos se puedan sumar respetando los tiempos de cada uno, para que puedan lograr una producción propia e individual.

Jere²⁸ x Ana

A sexto A, uno de los cursos que me tocaron ese año, ya lo había tenido dos años antes, cuando estaban en cuarto. Les conocía. Era un curso que había presentado un desafío para mí, porque cualquier conflicto lo resolvían a los golpes, gritos e insultos. Constantemente había niños llorando dentro del salón, y otros muchos estaban dentro del aula, pero no tenían registro de lo que pasaba allí. Trabajamos mucho los 31 y volver a encontrarlos en sexto fue una alegría para mí. De hecho, con ellos rompí la regla que cumplo a rajatabla de no ir a fiestas de egresados.

Uno de los alumnos de ese grado era Jere. Jere era uno de esos niños que venían pasando por los espacios de apoyo durante todos los años de su escolaridad y que tanto nos preocupan y nos llaman la atención porque creemos que es una falencia nuestra no poder “sacarlos” de esos espacios. Jere era un niño que no participaba mucho en clase, a no ser que las maestras lo convocaran; quizá le daba un poco de vergüenza hablar, y hablaba en voz muy bajita. Fer y yo, tal como lo hacemos con todos los alumnos, nos acercábamos a él en diferentes oportunidades para que nos contara qué pensaba sobre los textos que leíamos o sobre lo que decían sus compañeros, para ver qué escribía en su carpeta. Sus producciones escritas siempre cumplían con las consignas, pero eran muy breves y simples. A veces, incluso, algo incompletas. Así, nos preguntábamos si debíamos incluirlo en algún espacio de reagrupamiento a contraturno, o insistir en convocarlo desde las mismas clases para que extendiera sus producciones y compartiera sus pareceres y sentimientos. Pero Jere se mantenía en su voz baja, en sus escrituras para cumplir y nada más. Muy distinto era Jere entre sus amigos en el recreo o cuando trabajaba en grupo y hablaban de videojuegos o youtubers: corría, gritaba, reía a carcajadas y conversaba permanentemente.

Las estrategias que seguimos, como lo hacemos generalmente, fueron respetar sus tiempos, destacar sus logros, convocarlo a expresar sus opiniones y valorarlas, compartir sus ideas con

²⁸ En este texto utilizamos el nombre real del estudiante con previa autorización de él mismo.

el resto del grupo, insistir en la posibilidad de conversar, reírnos con él, invitarlo a la clase casi constantemente e incluirlo en algunos reagrupamientos, pero no de manera permanente.

Hacia fin de año, retomamos la lectura y escritura de poemas. Íbamos a realizar, además, una entrevista a un poeta que nos visitaría en la escuela. Uno de los poemas que leímos fue *Invitación al vómito*, de Oliverio Girondo. Unas clases después del intercambio, propusimos a los alumnos la escritura de sus propios poemas.

Ese día Jere se levantó de su asiento y me mostró su texto. Podríamos hacer un análisis de la métrica, de las figuras retóricas y de los temas literarios de los que se había apropiado Jere, es decir, de los contenidos curriculares, de lo que aprendió. Pero preferimos decir que es hermoso cuando la escritura de un alumno nos conmueve. Nos conmueve como lectoras de literatura y nos conmueve como maestras. Recuerdo que levanté la vista y le dije que se lo fuera a mostrar a Fer.

En el intercambio grupal de las escrituras realizadas, los compañeros de Jere eligieron ese poema para leerle al poeta que nos visitaría. Ese día, el día de la entrevista, Jere se puso de pie y con su voz grave, pero ahora fuerte y clara, leyó su poema. Y todos le oyeron. El niño devino alumno. Y el alumno devino poeta.

Flexibilidad en los espacios para desencasillar a los alumnos

Hace algunos años, en el equipo de Prácticas del Lenguaje de sexto año, comenzamos a resignificar el espacio tradicionalmente llamado “de apoyo”. Pensando, por una parte, en las trayectorias particulares de algunos alumnos, prestábamos especial atención a sus producciones orales y escritas para acompañarles tanto en el aula como generando espacios fuera del aula. Pero también promovimos que esos espacios por fuera del aula no fueran espacios que tuvieran continuidad durante mucho tiempo. La intención era que se formaran reagrupamientos en ese espacio -fuera del aula y a contraturno- según las necesidades de los alumnos dentro del aula. Es por eso que los reagrupamientos comenzaron a ser cada vez más flexibles, por un lado, pero por otro, la maestra “de apoyo” cada vez comenzó a ser más accesible para todos los alumnos, ya que dentro del aula está siempre disponible para todos.

Nos ha pasado incluso, que varias veces, algunos alumnos pidieran ser incluidos en los reagrupamientos durante algunas semanas, para poder revisar alguna escritura literaria en particular. A partir de esto, podemos asegurar que lograron posicionarse como escritores: comprendieron que todo escritor se enfrenta a múltiples problemas al momento de escribir y que resolverlos no es tarea fácil, sino que requiere de un trabajo constante de revisión y reescritura.

Repensando el formato y el rol de la docente de apoyo, intentamos desarticular esas trayectorias que vienen recorriendo los espacios de apoyo desde el inicio de su escolaridad, pensando, de acuerdo con Ainscow (2012) cuando plantea que las diferencias hechas entre alumnos pueden acarrear que algunos sean percibidos como diferentes y que, además, se puede limitar colocando un “techo por sobre lo que estos alumnos pueden lograr” (p. 41).

En el caso de Jere, él venía transitando por estos espacios de apoyo frecuentemente. Esto, tal como plantea Ainscow, condiciona a los alumnos y los posiciona en lugares de menor relevancia, de menor autoridad respecto del grupo completo. Evitando incluir a los alumnos de manera permanente en los espacios de apoyo, pretendemos desarticular esas posiciones que se generan en los grupos. La insistencia de las maestras en trabajar dentro del aula y sin espacio a contraturno con este alumno, está vinculada con esa observación que hacen que el niño hace lo mínimo e indispensable porque quiere, porque sabe que con eso alcanza. Los alumnos conocen sobre “pensar en estrategias que garanticen la supervivencia y una cierta tranquilidad” (Perrenoud, 2007, p. 15) dentro de las instituciones escolares. Saben hacer el gesto de cumplir con el *oficio del alumno*. En muchas ocasiones, en la práctica cotidiana, sucede incluso que los alumnos saben tan bien de su oficio que confunden y desorientan a sus maestras, que, como ya dijimos, no sabemos si incluirles en ciertos espacios o no, o que nos damos cuenta muy tarde que los deberíamos haber incluido, entre otros ejemplos. En el caso de Jere, cuando el niño se excluye del espacio marcado como “espacio de apoyo” y, además, es convocado por la consigna y alcanzado por la experiencia artística, su producción se destaca: no sólo deviene alumno, cumple con su oficio no ya para sobrevivir sino para vivir, porque también deviene poeta.

Sobre la planificación de las clases y consignas

En nuestras clases la literatura es un modo de leer y de escribir y por lo tanto se enseñan prácticas, pero prácticas atravesadas por un tipo de experiencia específica: la experiencia artística (Ranciere, 2010; Larrosa, 2009). Por lo tanto, el centro lo ocupan los sujetos que leen o que escriben, es decir, los sujetos que aprenden a partir de lo que la literatura *les hace* y de lo que pueden construir en tanto lectores o escritores desde su trayectoria particular.

Tal como plantea Andruetto (2009), es nuestra intención generar en nuestras aulas:

Un espacio de experimentación con la palabra y de exploración de cada uno en sí mismo, para abrir a un mundo que está en nosotros y fuera de nosotros y que es susceptible de ser leído, narrado, compartido y modificado. (...) Un espacio que permita explorar las posibilidades de la palabra propia sería liberador, particularmente en el seno de la educación sistemática. (p. 53)

Es por esto que, en nuestras reuniones de planificación, intentamos generar consignas que convoquen a cada uno de los estudiantes buscando estrategias que dejen entrar la heterogeneidad (Andruetto, 2009). En este caso nos referimos a una consigna de escritura puntualmente, pero también sucede en todos los momentos áulicos en nuestra materia. Creemos que esta forma de trabajar da la posibilidad de generar un espacio en común, para todos, en el que cada uno pueda expresarse desde su singularidad. Entendemos que, en este sentido, intentamos generar aulas inclusivas y una educación eficaz de acuerdo a cómo lo plantea Ainscow (2012): “una educación eficaz es aquella que es eficaz para todos los alumnos” (p. 40).

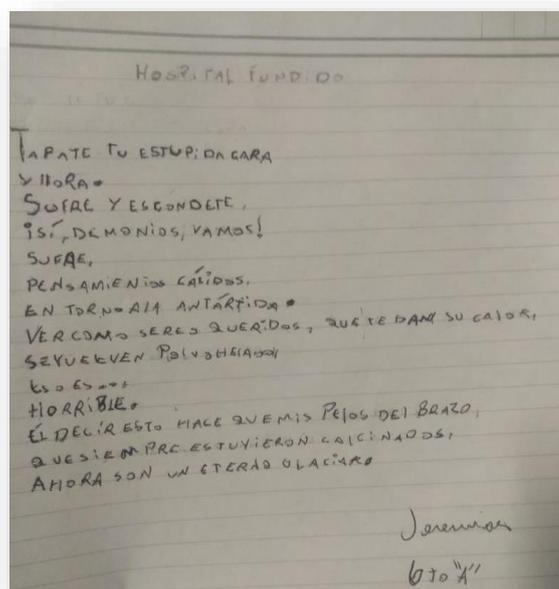
Cierre: Qué ves cuando me ves

Retomo brevemente mi narración para agregar el detalle del final. Hace unos meses, cuando empezamos a pensar en escribir este texto, busqué desesperadamente una copia del poema de Jere, pero no lo tenía. Ni en mi bolsa de papeles y cuadernos importantes de la escuela, ni en el drive ni en el mail. Desazón.

Entonces busco en mi teléfono viejo el contacto de la mamá de Jere, y allí estaba. Le escribí contándole lo que buscaba y por qué. Ella y Jere, según me contó, estaban haciendo unos trámites, pero me respondió de inmediato. "Sí, se re acuerda y yo también me re acuerdo de ese poema. Yo me acuerdo que le había sacado una foto, pero perdí el teléfono. Pero seguro está la hoja, lo vamos a buscar, sí".

Casi al mes del pedido recibí la foto del poema. La hoja estaba guardada, efectivamente. Me llamó mucho la atención la letra. Tengo la particularidad de recordar claramente, casi como las caras, las letras de mis alumnes. La letra de Jere era una letra cursiva muy difícil de entender, con algunas inclinaciones y curvas que tenía que descifrar. Llevaba tiempo, incluso, a veces no podía hacerlo. Ahora pienso que quizá Jere escribía en sus carpetas con esa misma voz baja y tímida que nos respondía cuando nos acercábamos a su banco.

Aquí, la escritura de su poema:



[Descripción de la imagen: Es una foto de una hoja rayada. El poema está escrito con letra imprenta mayúscula.

Debajo del poema, la firma "Jeremías" en cursiva y debajo, 6to A.

Transcripción del poema:

HOSPITAL FUNDIDO

Tápate tu estúpida cara
y llora.

Sufre y escóndete,
¡Sí, demonios, vamos!

Sufre,
pensamientos cálidos
en torno a la Antártida.

Ver cómo seres queridos, que te dan su calor,
se vuelven polvo helado,
eso es...

horrible.

El decir esto hace que mis pelos del brazo,
que siempre estuvieron calcinados,
ahora son un eterno glaciar.]

Referencias

- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las aulas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. En *Revista Educación Inclusiva*, Vol. 5, N° 1.
- Andruetto, M.T. (2009). *Hacia una literatura sin adjetivos*. Córdoba: Comunicarte.
- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En Carlos Skliar y Jorge Larrosa (Comp.), *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens.
- Ludmer, J. (2015). *Clases 1985. Algunos problemas de teoría literaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Ranciere, J. (2010). *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial.
- Perrenoud, P. (2007). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid: Popular.
- Piglia, R. (2014). *Crítica y ficción*. Buenos Aires: Delbolsillo.

CAPÍTULO 7

El niño Arroz Gallo Mediterráneo. Relato de una experiencia escolar

Tamara Sparti y Mariana Anastasio

En esta ocasión queremos presentar el relato de una experiencia escolar en la que una maestra narra en primera persona su encuentro con un niño en el comienzo de la escolaridad, y cómo se fue entramando la enseñanza, la conformación de equipos de trabajo, la interacción entre pares y el lugar de las familias como un paso más en esto que llamamos inclusión.

El niño del Arroz Gallo Mediterráneo

*“De repente, en medio de una frase, él dice ‘limpiar arroz’...
y junta las manos haciendo un aro con los dedos
y las mueve como si juntara algo contra el borde de la mesa”*

Alejandra Kamiya

En el año 2021 volví a primer grado. Ese año, post pandémico, nos organizamos en burbujas²⁹ de quince chiques. En mi burbuja estaba Tomi. ¿Qué nos contaron de Tomi antes de comenzar las clases? Que tenía una Acompañante Terapéutica Externa, que la madre necesitaba muchas ayudas, que a Tomi lo “asustaban” los demás chiques. ¿Qué fue lo que encontramos al conocerlo? Que la madre -como todas las familias con estudiantes con acompañamiento- necesitaba apoyos, pero podía, y que Tomi -a su manera- nos hacía un lugar.

Ese año nuestro propósito fue intentar que quisiera/pudiera permanecer en el aula, con todo lo que implicaba. Al comienzo, salía disparado al jardín casi al instante de ingresar. Con su acompañante -Matilde- armamos equipo.

²⁹ Esta experiencia se enmarca en la Escuela Graduada “Joaquín V. González” perteneciente a la UNLP que tiene dispositivos de trabajo particulares. Uno de ellos es que, tanto en primero como en el segundo, los grados están a cargo de **parejas pedagógicas de docentes** (dos maestras por aula).

Ella lo convocaba siempre a volver al aula. Cuando Tomi entraba, yo “*dejaba de dar clase*” al resto de los chiques para trabajar con él y ahí estábamos en el suelo, en su mesa o en el pizarrón escribiendo, leyendo o pensando algo de los números. Para que esta dinámica fuera posible, había acordado con el grupo, que en esos ratitos donde estaba con Tomi, ellos trabajarían solos: sin acercarse a consultarme. Les expliqué que él tenía que aprender algo que ellos ya sabían: estar en el aula y en lo posible sentado. Necesitaba estar muy cerquita de Tomi porque cualquier cosa lo desconectaba. Sabía mucho de las letras y terminamos el año estando más o menos media tarde dentro del aula e interactuando con varios compañeros. El último día hicimos picnic y canciones, y Tomi ahí anduvo compartiendo la merienda y haciendo el trencito como todes al son de la música.

Al año siguiente, seguí siendo la maestra del grado de Tomi. Ya no estábamos en burbujas, éramos 30 chiques y dos maestras. Ya no iba al jardín, ni salía tanto del aula. Ahora tenía una nueva pasión: las cajas de Arroz Gallo en todas sus versiones. Nos contaba del largo fino, del doble carolina, del integral y de su “figurita difícil”: el risotto Mediterráneo. Cada vez que hacía mis compras, le llevaba alguna cajita de arroz. Sus compañeritos también le traían cajas de arroz Gallo. El profe de inglés - en cada clase- le llevaba una fotocopia de distintas cajas de arroz para que Tomi pintara y leyera los colores en inglés. La Maestra de Acompañamiento³⁰ elaboró un álbum de figuritas con las imágenes de todas las variedades de Arroz Gallo y así proponerle avanzar en el conocimiento de los números, sus nombres y las regularidades. Pero Tomi quería el risotto Mediterráneo. Se lo pedía a los compañeros, a mí, a todes. Lo busqué en muchos supermercados, pero no estaba por ningún lado. Hasta que la búsqueda trascendió las paredes del aula y las familias se pusieron en campaña. Un día la mamá de Manu lo consiguió por Mercado Libre. El día que se lo dimos, Tomi se tocaba los ojos. Yo creo que lloró de emoción. Desde ese día no salió más del aula y permaneció sentado en su banco prácticamente toda la tarde.

Durante ese proceso seguía trabajando en los lugares que nos dejaba. A veces en su banco y otras en el suelo sobre unas cajas de cartón que le fascinaban. A esta altura leía y escribía convencionalmente e interactuaba con sus compañeros, a quienes también les fascinaban las cajas de cartón de Tomi. Tenía amigos que querían sentarse con él y él conocía los nombres de todes...incluso los de esos chicos y chicas que casi nunca nombro ¿Cómo los sabía con solo estar en el aula y sin hablar con ellos? Un día, escribiendo con Beni la palabra “araña”, Tomi dijo “creo que falta la l”, y Beni le respondió “no, no falta la l porque con la Ñ suena así”.

³⁰ El/la **maestro/a de acompañamiento pedagógico** (MAP) es otro de los dispositivos de inclusión de la Escuela Graduada “Joaquín V. González”. Forma parte del equipo de trabajo del grado o la sala que le corresponde y ejerce también la tarea de enseñanza en sus fases preactiva, interactiva y postactiva. Por lo general, el/la MAP acompaña a los grupos donde hay estudiantes con particularidades psicoemocionales y trayectorias escolares complejas.

Nadie tiene amigos como esos chicos

“Lo que ocurre de repente no es que él diga esas palabras,
sino que me doy cuenta de que no sé cómo se limpia el arroz.
Lo que me doy cuenta de repente es de que sé muchas cosas de él así,
sin saberlas, apenas intuyéndolas”

Alejandra Kamiya

Se escucha en sala de maestras, en el intercambio con docentes. Frases, sentencias que marcan, interpelan y abren preguntas. Preguntas para las que muchas veces no hay respuesta, sino nuevos interrogantes y la apertura de otro sitio más desde el cual mirar lo que ocurre. ¿Es cierto que no tenemos amigos como Tomi o como Borja, el niño de la maestra que apuesta³¹? De ser así ¿de quién es la dificultad? ¿dónde reside?

Si la escuela fuera -y hubiera sido en otros tiempos- un lugar verdaderamente de encuentro para aprender en la diversidad seguramente, les adultes no nos haríamos esas preguntas. Preguntas que nos llevaron a ver con otros ojos lo que pasa en las aulas. En ese sentido es que pudimos ver a un Beni que quiere sentarse con Tomi y a un Fidel que elige invitar a Borja.

Por otra parte, naturalizamos y normalizamos la idea de que en la infancia y en la escuela “se hacen amigos”, muchos amigos. Pero al escuchar a les chiques y al mirar lo que nos pasa a nosotras mismas podemos problematizar esa afirmación y decir que no es cierto que todes hacemos amigos todo el tiempo y no es cierto que niños con ciertas particularidades no lo hagan. Es en los pequeños detalles que podemos ver el modo de encuentro posible. Las cajas de arroz fueron un elemento fundamental que fue tejiendo lazos entre Tomi y sus compañeros, así como entre las distintas figuras adultas, involucradas en su escolaridad.

En principio, tal como expresa la docente, así fue comprendido por el grupo, como una pasión. De manera que no se dudó, ni se cuestionó. Las variedades difíciles fueron las que incluyeron también a las familias. La llegada de cada una se transformaba en una verdadera celebración. Es decir que las cajas tuvieron una doble función en relación al lazo. Por un lado, para vincularse con otros, que comprendían y se interesaban por esta pasión, y por otro, contribuían en su interés pedagógico. Es decir, observando a Tomi y su modo singular al establecer lazos, podemos ver que lo que se ha generado es un vínculo verdaderamente amoroso, auténtico y respetuoso entre compañeros y docentes. “Ver al niño” y no su “rareza” posibilita que se instale el vínculo educativo. Recordando a Violeta Núñez, sabemos que el vínculo educativo no es algo que se establezca de una vez y para siempre entre el agente y el sujeto de la educación, más bien se trata de un instante fugaz, tal vez sólo una mirada [o una *caja*], pero que deja su marca (Núñez, 2003).

³¹ “Borja, el niño de la maestra que apuesta” hace referencia a otro trabajo también incluido en este libro.

Hablemos de estos chicos/hablemos de las diferencias

Ahora veo claramente, casi puedo tocar,
los granos de arroz que se desprenden.

Alejandra Kamiya

Creemos que en relación a los niños y niñas que requieren intervenciones diferentes a las de sus compañeros, existe una tendencia a la negación o renegación de la evidencia. ¿A qué se debe esta negación-renegación-ocultamiento?

Muchas veces los docentes, las instituciones y las familias niegan lo obvio: que hay niños, niñas, personas que necesitan otros apoyos para aprender o para habitar el espacio escolar. Al parecer se trata de tapar aquello de lo que no queremos saber nada. Sin embargo, al mismo tiempo armamos escenas diferenciadas, pero no le ponemos palabras. A veces, necesitan una atención más personalizada, otras estar alejados de sus compañeros. Hay niños que necesitan salir del salón, necesitan silencio o se les permite circular por el aula, mientras los demás permanecen sentados. Son niños destinatarios de "excepciones". Como Tomi que usaba de pupitre sus amadas cajas de cartón.

En este sentido creemos que esta condición debe ser explicitada. "*Había acordado con el grupo (...) les expliqué*" dice la maestra en su relato, no sólo en función del niño o niña que lo requiera, sino como una apuesta en relación al grupo. La apuesta, que como tal es un acto sin garantía e implica confiar. Confiar es *fiar con*... Es no controlar todo. La apuesta consiste en no controlar al otro. Es una perspectiva política, ética y democrática (Cornú, 1999). Esta apuesta ubica una condición necesaria para que un niño o niña se constituya en estudiante y compañera, un deseo no anónimo que sostiene que Tomi aprenda. Ir explicando las necesidades y posibilidades del niño, permitió que el grupo también formara parte de las escenas de inclusión. Este modo de concebir el trabajo y la convivencia, tiene una comprensión más clara y más sensible acerca de la diversidad al pensar la enseñanza en condiciones colectivas. Por ello la colaboración no es el resultado de una acción individual sino el efecto de la actuación de un grupo.

Las familias de las y los chicos con acompañamiento también necesitan acompañamiento

En relación a este punto, trabajamos con las familias en general y con la mamá de Tomi en particular, a partir de la siguiente hipótesis: las familias con hijos con trayectorias particulares, con discapacidad o con padecimientos de diferente orden, requieren de un acompañamiento también.

Pensamos este acompañamiento como un soporte. Soporte en el sentido de sostén, y soporte, en el sentido de soportar. Acompañar a soportar. Es necesario transmitir un modo de mirar, con estos nuevos ojos, no desde el déficit, como muchas veces aparece este niño en su familia o en la escuela, sino poniendo palabras a partir de lo que puede, para que la familia pueda verlo como lo vemos en la escuela: un niño *feliz*, que tiene amigos y que aprende.

Sentimos que este acompañamiento debe estar siempre, en toda la escolaridad. Sin embargo, hay que volver a pensarlo cada vez: cada año escolar, en cada entrevista, en cada intervención. En este sentido, hemos ido construyendo una red, un tejido que sostiene a Tomi y a su mamá. Los actores que formamos parte de ella, no intervenimos todos directamente con la familia o con el niño. Muchas veces, se establecen contactos con otras instituciones, se trabaja con los docentes, con otros actores institucionales o se co-piensa. En relación a esto se plantearon bordes físicos, como cerrar la puerta que conecta el jardín con la primaria y bordes de otro orden. Por ejemplo, Tomi circulaba "libremente" por el jardín, deambulaba por todos los espacios, sin detenerse en ninguno, irrumpía en las clases, ingresaba a la cocina y comía galletitas, todas las que quisiera y a toda hora. Era momento de comenzar a decir *no*.

Algunas reflexiones a modo de conclusiones

"Cuanto más lleno está uno, cuanto más educado es, más humilde" dice.
"Uno se inclina como la planta de arroz por el peso de sus propios granos"

Alejandra Kamiya

En el proceso de vivir esta experiencia fuimos haciéndonos preguntas sobre lo que íbamos haciendo: lo que al parecer "nos salía bien" y sobre las dificultades que se nos iban presentando. ¿Qué hizo y hace aún posible la inclusión de Tomi? Ensayando algunas respuestas creemos que una de las claves es que nunca fue un trabajo en soledad. No se trata de una sola docente ni un solo estudiante. Siempre es con otros y eso implica soportar los acuerdos y los desacuerdos, los consensos y los disensos. Se trata de una tarea ardua.

Por otro lado, no alcanza con la voluntad para pensar en la inclusión porque la voluntad no contempla la posibilidad de imposibilidad. El dispositivo escolar tiene que alojar y hacer lugar. No alcanza con el amor. Menos un amor -docente- desregulado. En ese sentido el voluntarismo se convierte en un forzamiento. Por tal motivo, consideramos que otra de las claves la constituye la relación entre el psicoanálisis y la educación desde un enfoque constructivista de la enseñanza configurando así un diálogo que permite asumir lo imposible que habita cualquier disciplina y planteando un posicionamiento ético, pedagógico y didáctico atento a las condiciones del contexto, sin miradas melancólicas ni condescendientes. Pero sí, esperanzado en las potencialidades de una práctica que reconfigura el escenario, llamando la atención sobre lo que se necesita y sobre los modos en que se puede lograr, pensando que se trata de apostar a la

construcción de dispositivos institucionales, al diseño de estrategias y al reconocimiento de las herramientas docentes que permitan transformar las escuelas en lugares habitables y en colectivos que preserven la singularidad (Kiel, 2012).

Referencias bibliográficas

Anastasio, M.; Cabral, A. (2019). *Borja y una maestra que apuesta. Relato de una experiencia escolar con un niño autista*. I Congreso Internacional sobre Inclusión Escolar. Aportes para un campo en construcción. UNTREF.

Cornú, L. (1999) *La confianza en las relaciones pedagógicas*.

Kamiya, Alejandra (2022) *Arroz*. Disponible en:

<https://elalmacendelibros.com.ar/arroz-un-cuento-de-alejandra-kamiya/>

Kiel, L. (2012). *Haciendo lugares... a los sujetos*. Revista El Sigma. <https://www.elsigma.com/educacion/haciendo-lugares-a-los-sujetos/12371>

Kiel, L. (2020) La invención de una figura: el integrado. En P. Zelmanovich y M. Minnicelli (Coords.) *Resistidas y desafiadas: las prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

Núñez, V. (2003). *El vínculo educativo*. En H. Tizio (Comp). Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del Psicoanálisis. Barcelona: Gedisa.

Terigi, F. (2020) La pedagogía del “para todos” desafiada por el “uno por uno”. En P. Kiel, L. (2020) La invención de una figura: el integrado. En P. Zelmanovich y M. Minnicelli (Coords.) *Resistidas y desafiadas: las prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

TERCERA PARTE



Y: Me ha pasado de ocuparme de la particularidad, de comprenderla y entenderla, y correrme del lugar que es el ideal, que es enseñar a los treinta niños, que todo sea perfecto, pero sabemos que no es así. Pero ocuparte de esas particularidades implica mucho esfuerzo, poner mucho el cuerpo. Y a veces quedás en ese lugar, que sos la que se puede ocupar de algunas particularidades. (...) Todas tendríamos que estar preparadas o no preparadas, dispuestas a resolver las situaciones que te tocan en el aula, con un niño, con dos, con ocho, con los treinta.

(...)

L: No hay un aula en la que todos somos iguales, todos no aprendemos igual, y hay una tradición, de que hay maestras que se ocupan de unos alumnos y otras de otros, y esa es una tradición histórica en nuestra formación, y hay que romperla.



CAPÍTULO 8

Despatologización³² de las diferencias. El uso de diagnósticos en las infancias y en la escuela

Tamara Sparti y Laura Barrena

Cuando alguien con voz rendida piensa que “así son las cosas”, toda redondez se vuelve terco cuadrado, la lluvia fina se hace torrencial, los senderos se tornan fronteras y la ternura demora demasiado en regresar

Carlos Skliar, *Repeticiones*

Desde nuestro trabajo en el ámbito educativo, venimos reflexionando acerca del uso desmesurado de diagnósticos en las infancias y en las instituciones escolares. Si bien la cuestión del diagnóstico ha sido siempre un tema de interés, nos llama la atención en los últimos años, el incremento notable de niños y niñas que llegan al nivel inicial o al primer ciclo de Educación Primaria con un diagnóstico, o la rapidez con la que se arriba al mismo tempranamente.

Creemos que este fenómeno responde a múltiples factores: la globalización, el acceso a la información, el modelo médico respondiendo a la demanda de un sistema capitalista que pide cada vez más y más rápido, individuos útiles, adaptados y consumidores, la industria farmacéutica asociada al mercado, que requiere de sujetos “vivos y enfermos”. Excede al propósito de este trabajo el tratamiento de la arista *consumidores de medicamentos*, una subjetividad propia de la época (Dueñas, Kahansky y Silver, 2013).

Enmarcadas en la especificidad del trabajo del equipo de orientación educativa, nos surgen algunas preguntas:

- ¿Es necesario el uso del diagnóstico en la escuela?
- ¿Qué uso se hace del mismo? ¿A qué necesidades responde en todo caso?
- ¿Qué nos aporta ese nombre?
- ¿Qué riesgos conlleva esa clasificación?
- ¿Qué posibilita y qué obtura el diagnóstico?
- ¿Qué podría aportar la escuela para introducir una mirada subjetivante?

³² “Las expresiones *medicalización* y *patologización* designan procesos que transforman artificialmente cuestiones no médicas en problemas médicos” en Carta la medicalización de la vida y las infancias, Forumad (Argentina) y Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade. En Dueñas, G., Kahansky, E. Silver, R. (comp), La Patologización de la Infancia III: problemas e intervenciones en las aulas. 1era edición 2013, 1era reimpresión, mayo de 2017. Brasil

Diagnósticos precoces ¿Cuánto más temprano, mejor?

Bauti, de dos años, concurre al Jardín Maternal. Desde su ingreso la mamá se presenta preocupada por las dificultades que encuentra en la crianza de sus dos hijos menores, Bauti de 2 y Juli de 3 años. Intuye que algo le pasa, pero no le puede poner nombre. Es inmigrante, con grandes dificultades económicas. Refiere no contar con familiares cerca, se siente sola a cargo de sus 4 hijos; los dos primeros mucho mayores que sus hermanos, se manejan solos. No puede contar con el padre para su crianza, estos niños más pequeños llegaron en un momento de la vida en que ella deseaba principalmente estudiar una carrera y había comenzado a hacerlo.

Pide ayuda al jardín. Desde la institución observan con preocupación a Bauti, quien no se expresa verbalmente, no respeta pautas, no se dirige a sus compañeros, no acepta límites. Lloro y arma berrinches con facilidad. Derivan al niño a una escuela especializada, desde donde brindan atención temprana y sugieren que se dé inicio al trámite del Certificado de Discapacidad, para que Bauti pueda contar con una obra social que le garantice el derecho a tratamientos sostenidos en instituciones, contar con otros profesionales para su atención e incluso Acompañante Terapéutico o medicación, así como con el acompañamiento de la escuela especial el año próximo. Desde el equipo del Jardín se pone en duda esta decisión de la escuela especial. Ésta sostiene la necesidad de un diagnóstico temprano, que sería lo mejor para su desarrollo integral: “no hay que perder tiempo quitando un derecho cuando hay signos evidentes de desconexión, como la ausencia de desarrollo de lenguaje, el aislamiento, su desatención, excesiva frustración e incapacidad para aceptar límites.”

No sin dificultades, el equipo de la institución logra manifestar su desacuerdo. Propone otro modo de abordaje que apunte a la particularidad de la situación familiar. Sitúa una pregunta en relación al riesgo que conlleva en un niño pequeño, con un lugar tan dificultado en esta familia. Un diagnóstico, así fuese transitorio, podría obturar la posibilidad de generar un interrogante en la familia, que les permitiera conmovier algo respecto a alojar al niño de otro modo desde las funciones parentales.

Esta viñeta, tan corriente para quienes ocupamos roles profesionales en equipos de instituciones educativas destinadas a niños y niñas en edad temprana, nos invita a pensar.

A fin de formalizar estas reflexiones, proponemos tres hipótesis.

Existe un uso abusivo y prematuro del diagnóstico en las infancias



Bajo el supuesto de que cuanto antes se realice el diagnóstico, antes podremos resolverlo (readaptar de acuerdo al niño esperado), se realizan diagnósticos que podríamos llamar "al paso". Madres, padres, docentes presumen diagnósticos, que son rápidamente confirmados por "equipos interdisciplinarios" que ofrecen tratamientos eficaces a corto plazo.

El diagnóstico, en tanto nominación, no describe, sino que prescribe conductas y comportamientos

La mamá de Nicolás, antes de que éste comience el primer año se dirige a la escuela con la intención de conversar sobre su hijo con el equipo docente. Entra a la secretaría y se presenta: "soy la mamá del nene autista". Otra mamá refiere: "mi hijo es el que ingresa con acompañante externo".

A veces, y cada vez con mayor frecuencia este tipo de expresiones se vuelven naturales en las escuelas. A las presentaciones de las familias, les sigue la transmisión que cada uno de los actores escolares, repetirá sin reflexionar sobre ello: "Magalí, la nena autista", "Juan, el del Acompañante", "el TGD", "el hiperactivo", "la disléxica", y así entran en la serie todos los diagnósticos puestos en boga por el paradigma de la patologización y la medicalización imperante.

El fenómeno de la nominalización a partir del diagnóstico se ha generalizado en las instituciones educativas, de modo que a partir del momento en que un niño es nombrado con su diagnóstico,

éste le antecede y predetermina su trayectoria escolar a través de todos los niveles del sistema educativo.

Algunos actores institucionales que se encargan de la enseñanza se quejan: *“si no sé el diagnóstico ¿cómo querés que haga?”*. Una directora manifiesta: *“Ahora está claro por qué Sofi no avanzaba en la lectura y en la escritura, era un TGD”*, y Sofi entra en la serie de los TGD, con el riesgo de que sus producciones pedagógicas sean planificadas y evaluadas a partir de ahora, con el modelo de los proyectos y propuestas acotadas e interferidas por “lo esperable” para su diagnóstico.

En muchas ocasiones, el “modo de ser”, el modo de habitar determinados espacios, la singularidad del niño es leída a partir de su diagnóstico, lo que varios autores denominan su nombre impropio, Esteban Levin, M. Terzagui, G. Untoiglich, entre otros. Entendemos que esta lectura ubica al diagnóstico como causa de todas las conductas no esperadas.

El rótulo, la nomenclatura clasificatoria transmiten algo del orden de un sentido fijo, detenido en el tiempo, un aplanamiento. Se ubica la mirada y las lecturas desde ese nombre fijado en el déficit, en las diferencias con el conjunto universal. Las particularidades individuales se leen desde ahí y no desde la lógica propia del padecimiento y de los conflictos subjetivos, desresponsabilizando a adultos y al niño mismo respecto de sus propias manifestaciones. En contraposición a una mirada deficitaria, una perspectiva subjetivante implica ubicar, localizar con qué recursos cuenta ese niño o niña.

El sostenimiento de la pregunta acerca de ciertos comportamientos es un modo de propiciar subjetividad

El uso del diagnóstico, muchas veces funciona obturando no sólo la angustia que puede provocar el registro de algo inesperado o no deseado, sino también las preguntas que pudieran surgir acerca de las causas y del modo en que podemos acompañar el desarrollo de ese niño en particular.

Los tratamientos ofrecen soluciones iguales para todos aquellos que se encuentren bajo este rótulo, impidiendo la invención de maneras singulares de hacer con el padecimiento de este (este y no todos) niño particular, único. Este niño con su historia, su contexto, sus recursos, su escuela, sus padres. Sostener la pregunta acerca de qué le pasa a este niño, los arreglos que pudo elaborar para enfrentar sus dificultades, permite la construcción de respuestas o hipótesis elaboradas entre varios, incluyendo al niño.

De modo que hay algo de lo impredecible, a la inversa de lo que sucede a partir del uso abusivo del diagnóstico.

Una intervención posible

Santino concurre a la segunda sección del nivel inicial. Se trata de un niño inquieto, que en ocasiones intenta llamar la atención haciendo chistes, hablando constantemente sobre

sus docentes y compañeros. Se enoja con facilidad y desafía a sus padres, quienes han probado distintas estrategias que sienten que no funcionan.

Muchas veces, la mamá se muestra frustrada y se angustia, sintiendo que “no puede”.

Desde el jardín se han realizado sugerencias respecto a cómo situar límites. También se ha intentado no dar consistencia a estas manifestaciones, poniendo el acento en otras características de Santino que también forman parte de su personalidad, como su gusto por el canto, su entusiasmo por aprender a leer, la empatía con los pares y su especial sensibilidad en relación a los niños más pequeños.

En una oportunidad, los padres envían al jardín una planilla, firmada por una conocida neuróloga, con gran cantidad de ítems, que debía llenarse al modo de “multiple choice”. Este instrumento debían completarlo los padres y el jardín. Su resultado arrojaría un diagnóstico en relación a la hiperactividad.

Cuando la directora recibe esta planilla, propone a la psicóloga de la institución conversar acerca de cómo responder a este pedido. Deciden no completar la planilla y citar a los padres explicando los motivos.

Se les dice que el jardín pensaba a Santino desde la etapa que transitaba. Desde el jardín se les ofrece al padre y la madre otro sentido posible. En lugar de tomar los ítems estandarizados en función de un diagnóstico, se los invitó a pensar en Santino desde los datos vertidos en la planilla y el registro de cada uno de ellos, observar si las diferentes miradas coincidían o no, si las características de Santino habían ido cambiando en el tiempo.

También explicaron la plasticidad de las infancias y la importancia de dejar que esta plasticidad se despliegue, tolerando las preguntas y la angustia que muchas veces generan ciertas conductas.

El efecto que tuvo esta intervención fue que no regresaron a la neuróloga.

Más tarde, realizaron una consulta con una psicoanalista, que pensó a este niño a partir de su singularidad y los orientó respecto a sus funciones.

En una época que, como mencionamos, se caracteriza por la inmediatez, la felicidad como imperativo, el logro de la satisfacción a corto plazo, donde nada es imposible, la búsqueda de un saber que nomine se hace necesaria, en tanto tranquiliza. El no saber, sostenido en la interrogación respecto a la singularidad se vuelve insoportable. Y la ciencia, ese lugar de todo saber o conocimiento, ofrece una pronta respuesta en los diagnósticos, que alivia y permite volver a hacer girar la rueda, sin demasiado detenimiento, y así continuar respondiendo a esos imperativos de los tiempos que corren.

En algunas oportunidades, para un padre y una madre un tratamiento o una intervención psicológica supone una división. Iniciar un abordaje en ese sentido, implica tener que *poner-se* en cuestión, encontrarse con la responsabilidad de *responder-se* respecto a una función en relación a un hijo. En otras ocasiones, ese movimiento implica encontrarse con la herida narcisista respecto a este hijo, conmoviendo ideales, asumir elecciones. Ese movimiento puede ser

utilizado en el mal sentido, ubicándolos desde un lugar deficitario, y no desde la potencialidad que implica poder interrogarse para trabajar, para hacer uso de esa interrogación respecto a su hijo. Por el sentido que imprime, el diagnóstico logra inmovilizar esa angustia, es decir, esa división que se genera, frenarla, taparla o compensarla, al tiempo que obtura la pregunta sobre lo singular del padecimiento de su hijo/a.

Sin embargo, a veces, es necesario un diagnóstico. No desconocemos que en el ámbito clínico el diagnóstico estructural es imprescindible, ya que de él se desprende una dirección al tratamiento, así como las indicaciones que orientarán las intervenciones en la escuela.

Otro aspecto que vincula la aceleración de los tiempos actuales y el abuso en el uso de los diagnósticos lo constituye su asociación con el marco de la garantía de derechos vinculado a la educación inclusiva. Los profesionales en educación quedamos a veces confrontados ante la necesidad de decidir entre el derecho que se habilita o no, al poner en espera el CUD (Certificado Único de Discapacidad). Se nos generan interrogantes respecto a los tiempos que priorizar en relación con la preservación de un derecho. Es claro que los tiempos subjetivos no corren a la par de los cronológicos en relación al desarrollo, ni de los tiempos institucionales, ya que los programas, diseños curriculares y, propuestas son pensados desde un perfil de alumno ideal, normalizado.

Aparece asociado a esto, la necesidad de la escuela de un diagnóstico para la cobertura del tratamiento o del Acompañante Externo, considerado como recurso para la inclusión del niño (¿o recurso para la institución educativa?). Se corre el riesgo de perder de vista al sujeto y paulatinamente va moldeando con otros sentidos la mirada sobre el niño. Al respecto, algunos autores señalan que con el sello de un diagnóstico temprano bajo la lógica del CUD, que garantiza derechos sociales, se produce lo que nombran como doble exclusión de aquellos que, siendo excluidos económica y socialmente, padecen la medicalización o la patologización transformando su horizonte futuro, haciéndolos entrar así, en una nueva exclusión protegida y disfrazada por discursos de inclusión. Se origina una doble estigmatización, doble proceso de violencia cuando a raíz de ese uso se debe vivir con el estigma de la enfermedad.

El trabajo entre varios como apuesta al rescate subjetivo

La propuesta es no hacer de la excepción un acto de exclusión,
sino poder encontrar los modos en que el niño pueda valerse
de ese rasgo que lo singulariza de otro modo

Blanca Sánchez, *Los que no renuncian, impactan*

La escuela puede propiciar una lectura más subjetivante desde una posición que incluya el alojar, el no-saber respecto al niño o niña para dar lugar a que cada uno se incluya desde la propia invención, sostenida y acompañada por los adultos a cargo.

Nico está en 2do año de EP, corre por el patio, la mayoría de las veces juega solo, entra y sale del aula, a veces se detiene observando a algún compañero, le cuesta acercarse, lo hace despacio, por momentos los acompaña corriendo hacia un lado y a otro, sigue a algunos, los deja...su docente que lo observa desde hace unos días, decide acercarse una tarde. ¿Sabes cómo es el juego?, le pregunta. No, le responde. ¿Querés que te cuenten? Sí. Junto a los compañeros le explica que están jugando a la mancha estatua. La docente toma de la mano a Nico y lo invita a jugar junto a ella con el grupo, va contándole a Nico de qué se trata el juego, cómo hay que hacer, cuándo hay que correr, cuándo hay que detenerse. De a poco Nico logra incorporarse solo al juego, en unos días sus compañeros lo invitan a jugar en los recreos. Se incluye en el juego de la mancha como uno más...

Esta viñeta, en sintonía con lo que nos enseña el Psicoanálisis, propone el abordaje del caso por caso. La invención a la medida subjetiva como respuesta.

Más allá de la multiplicación de los diagnósticos, nos encontramos en presencia de nuevas subjetividades que no pueden ser incluidas en las categorías conocidas hasta ahora. No se trata de responder desde lo reeducativo, o desde lógicas generalizadoras, causalistas y aplastantes, sino de promover en los espacios institucionales y desde los diferentes roles profesionales una reflexión profunda sobre las infancias actuales.

Referencias

- Barrena, L. et al (2018). *Las manifestaciones del cuerpo de los niños y la época. Estudio exploratorio en el ámbito educativo*. La Plata: Colegio de Psicólogos de la Pcia. de Bs. As.
- Kaplan, C. (2020) *Despatologizando diferencias: en la clínica y en las aulas*. En Curso de Posgrado FLACSO.
- Manzotti, M. (2008) *Modos de encierro. Cuaderno/6*. Centro Interdisciplinario de Estudios sobre el Niño. Buenos Aires: ICBA.
- Piaggi, M. y Tanevitch, G. (2021) *¿Qué lugar para la educación en el autismo?* En Tendlarz, E. y Alvarez, B. (responsables) *Departamento de Autismo y Psicosis en la Infancia*. Centro de Investigaciones del ICdeBA.
- G, Dueñas, E Kahansky, R Silver (Comp). (2013). *La Patologización de la Infancia III: problemas e intervenciones en las aulas*. Buenos Aires: Noveduc.
- Polizzi, P; Manzotti, M.; Serrano, E. (2018). *Desafíos en las escuelas III: escuelas all inclusive ¿todo incluido?* Buenos Aires: Grama.
- Sanchez, B. (2016). Los que no renuncian, impactan. En Stiglitz, G. Manzotti, M; Polizzi, P. (comp), *Desafíos en las escuelas II: la excepción en las prácticas institucionales con niños y adolescentes (9-14)*. Buenos Aires: Grama.
- Skliar, C. (2016). *Repeticiones*. Recuperado de :
<https://elordenolvidadodelaspalabras.blogspot.com/2016/03/repeticiones.html>
- Stiglitz, G., Manzotti, M; Polizzi, P. (Comps) (2016). *Desafíos en las escuelas II: la excepción en las prácticas institucionales con niños y adolescentes*. Buenos Aires: Grama.
- Untoiglich, G. (2013). *En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz: la patologización de las diferencias en la clínica y en la educación*. Buenos Aires: Noveduc.

CAPÍTULO 9

Hakuna matata³³

Elke Aymonino

Emancipación: la salida de un estado de minoridad

Ranciere,
El espectador emancipado

Hay que explorar lo inexplorado

El “Taller de teatro”, como tantos otros, es parte de la propuesta a contraturno que ofrece la escuela para lxs alumnxs de 4°, 5° y 6° grado. Si bien lxs chicxs, cada año lectivo, eligen ellxs mismxs la disciplina en la que quieren incursionar, estos talleres son obligatorios para aprobar el año.

Gran parte del proceso del taller está basado en componer textos teatrales, partiendo de otros textos: literarios, plásticos, fotográficos, musicales, etc. La otra parte del mismo proceso está dedicada a juegos convencionales, tales como la mancha -que se reversiona en la mancha congelada o en la mancha inodoro-, como así también a aquellos juegos inventados por ellxs mismxs, a través de los cuales juegan a ser otrxs. Así es como comienzan a vislumbrar y componer sus propios personajes.

El Teatro es un acto de mucha generosidad. Le presto mi cuerpo a un otrx, me pongo en el lugar de otrx, dejo mis propios intereses de lado para ser parte de una maquinaria. Esta misma maquinaria, se pone en marcha mediante un mecanismo perfecto a través del cual se logra un objetivo común, una ficción, una convivencia momentánea. Este mecanismo exige de cada una de sus piezas, movimientos precisos donde la escucha, la mirada, y la percepción de lo singular del otrx son esenciales para alcanzarlo. Esa unión momentánea, basada en acuerdos momentáneos, en reglas momentáneas, son fundantes de mundos donde cada unx de nosotrxs, cada una de sus piezas, somos necesarixs e imprescindibles.

³³ *Hakuna matata* es una expresión suajili que significa "no hay problema". La frase se ha popularizado por su uso en la película *El Rey León*, por lo que se ha difundido desde entonces. Todos los títulos y subtítulos de este artículo forman parte de la canción "De ellos aprendí" de David Rees a la que remite en su relato la docente. Esta canción está compuesta por frases de películas infantiles y disponible en https://www.youtube.com/watch?v=Y8fvYCkjsqc&ab_channel=SoZ

Hasta el infinito y más allá

"Hoy voy a hablarte de mis héroes que me vieron crecer"...dice el comienzo de la canción que bailamos con Nicolás como parte de la muestra de finalización de los encuentros del Taller de Teatro, del cual soy la docente a cargo.

Y, ¿quién es Nicolás?

Nicolás fue uno de los tantos alumxns de la escuela, que en el 2019, tenía 10 años. Me habían anunciado que era un niñx que tenía problemas de aprendizaje. Y no quise escuchar más. Me pareció conveniente establecer con él una relación individual, personal, basada en el encuentro mutuo, en ese aquí y ahora, despojada de diagnósticos y etiquetas, aunque él ya venía vestido con un traje muy pesado.

Antes de comenzar con el ciclo, tuve la oportunidad de participar en una capacitación sobre Educación Sexual Integral (ESI) brindada por la misma institución, que me permitió pensar en situarme con este "otro", en ese "territorio" de la escuela, construyendo un espacio propio, único y común. Pude repensar, en esa misma jornada de trabajo sobre diversidad, entre otros conceptos, posibilidades para liberarme de prejuicios, disfrazados de ideas previas, de cierta sabiduría, certezas que no eran tales y que sin duda me hubieran impedido realmente conocerlo, tanto a él como a sus compañerxs. A Nicolás como así también a algunxs de los chicxs le costaba decir lo que pensaba y seguir algunas consignas. Como a otrxs, en los trabajos que le gustaba, se mostraba atento y participativo, y en aquellos en los que no lograba interesarse, en vez de distraerse hablando con un compañerx, hablaba solo, en volumen alto repitiendo frases o palabras que se habían dicho anteriormente como parte de la consigna. Comprendía perfectamente los límites de lo que debía o no debía hacer. A pesar de esto, en reiteradas ocasiones cometió la misma acción de romperle la cadena colgante que llevaba en el cuello, a una misma compañera del grupo ¿Habría sido por su manera no convencional de expresarse? Nicolás tenía una manera singular de expresarse con su cuerpo. Solía tener como un temblor muy particular en sus brazos y manos. También su compañera tenía un lenguaje particular: en cada encuentro llevaba insistentemente una cadena nueva, distinta, más llamativa, más pesada. Entre ellxs hubo un diálogo peculiar. Es un objetivo del taller, que puedan leer y escribir con sus propios cuerpos. Hacer cuerpo la palabra.

Nicolás logró componer el personaje de un perro al cual sus compañerxs incluyeron en diferentes historias o aventuras. En los juegos convencionales que se le proponía al grupo, si bien no jugaba como los demás pudo participar

y encontrar su lugar desde el rol de "Director", lugar en el cual se lo veía contento, a gusto y seguro.

Sigue nadando, sigue nadando

Volviendo a la canción, del comienzo del relato, con la cual armamos una coreografía, y cerramos grupalmente el ciclo, me queda resonando el "Hakuna matata". Lo que pensé que iba a ser un problema resultó ser un grato aprendizaje. Creo yo, porque fuimos parte de un mismo viaje que nos transformó no sólo a ambxs sino a todo el grupo. Porque el Teatro, según Jacques Ranciere (2010), en su texto de El espectador emancipado, nos dice que: "...sigue siendo el único lugar de confrontación del público consigo mismo en tanto colectivo" (...) "El teatro ha estado, más que cualquier otro arte, asociado a la idea romántica de una revolución estética, cambiando no ya la mecánica del Estado y de las leyes, sino las formas sensibles de la experiencia humana." (Ranciere, 2010, p. 13).

La disciplina teatral, tiene como objetivo primero, ficcionalizar la realidad y sintetizarla. Construye síntesis. En el taller construimos una nueva realidad. Aquella en la que todxs, a través de un clima lúdico, están en donde quieren y como pueden estar. Entre todxs, fundamos un lugar para todxs, haciéndole lugar al amor, al respeto, a la pasión, al llanto, al dolor, al odio, a lo feo que todxs traíamos, para construir una comunidad viviente de continuo aprendizaje... de "errancia"... "Buhhh, sigue nadando, sigue nadando".

Que me vieron crecer

Hoy voy a hablarles de mis héroes que me vieron crecer, comienza la docente. Y habla sobre su alumno. Es en el encuentro con el niño con discapacidad³⁴ que la docente crece. Más allá de su formación, lo que posibilita ese crecimiento y un consecuente cambio en su posicionamiento docente (Vassiliades, 2016) respecto de la inclusión, es el encuentro con el niño (Kiel, 2018), la posibilidad de entablar una relación, una conversación con él (Skliar, 2019). En el mismo sentido, en esa decisión de no escuchar diagnósticos y de establecer, nuevamente, un encuentro auténtico, también se posibilita el desplazamiento del posicionamiento docente hacia la educación inclusiva. La capacitación anterior había alertado y advertido sobre la diversidad, ahora, el niño le daba la oportunidad de encontrar esa diversidad a diario, en el aula.

Además, desde esa mirada libre de prejuicios, puede encontrar al niño en el aula y descubrir consignas y modos de trabajo que incluyen a todxs lxs alumnx, incluso da lugar a consignas

³⁴ Si bien en este libro se abordan situaciones de inclusión considerando un grupo más amplio que el de les alumnes con discapacidad, es necesario aclarar nuestras prácticas implican un enfoque desde el Modelo Social de discapacidad que define que es la sociedad, a través de una serie de barreras y situaciones de inaccesibilidad, quien genera la discapacidad, impidiendo la participación plena y efectiva de las personas que no cumplen con el requisito de la capacidad corporal obligatoria. Este término fue acuñado por Robert Mcurer en *Teoría Crip. Signos culturales de lo queer y de la discapacidad*, cuya primera edición data del 2006.

de juego que son propuestas por ellxs mismxs. La docente observa características de Nicolás en sus compañerxs y características de lxs otrxs niñxs en Nicolás. Pero observa algo más, esas *frases repetitivas, insistentes y en volumen alto* tan propias de Nicolás, nunca son porque sí. Esas frases en el contexto del taller expresaban la consigna desde el punto de vista del niño. Eran la explicación de la consigna a la cual todxs podían acudir -y acudían- cuando lo necesitaran.

Luego, poniendo la mirada sobre la elección del epígrafe que realiza la docente, podemos destacar que, dado que el concepto de *minoridad* implica un estado de institucionalización, de despersonalización y de distancia del concepto de infancia (Carli, 2017), y que son las personas con discapacidad un grupo históricamente segregado e institucionalizado y, por lo tanto, “minorizado”, correrse de ese estado de minoridad implica emancipación. Justamente esto es posibilitado por la educación inclusiva (Ainscow, 2012) en permanente construcción.

¡Hakuna matata! Nos encontramos quizá ante una especie de temor de la docente al encontrarse en el aula con un niño con discapacidad. Gratamente, esto resulta un aprendizaje y un crecimiento de ella, de él, del grupo entero, y no un problema, porque no hay problema. Si no hay barreras (Cobeñas y Grimaldi, 2017), *¡Hakuna matata!*

Referencias

- Ainscow, M. (2012). *Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional*. Revista Educación Inclusiva Vol. 5, N° 1. Universidad de Cádiz.
- Carli, S. (2017). La infancia en perspectiva histórica: política, pedagogía y desigualdades sociales. Los desafíos de la investigación en América Latina. En Lucía Mantilla, Alicia Stolkiner, Mercedes Minnicelli, (Comps) *Biopolítica e infancia: niños, niñas e instituciones en el contexto latinoamericano*. Universidad de Guadalajara.
- Cobeñas, P.; Grimaldi, V. (2017) *Construyendo una educación inclusiva II. Aportes para repensar la enseñanza en escuelas para todos*. La Plata: Asociación Azul.
- Kiel, L. (2018). *Fragmento del seminario "La Inclusión escolar de niños, niñas y adolescentes en situación de discapacidad en la escuela común en la CABA"*. Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Buenos Aires. Recuperado de https://www.youtube.com/supported_browsers?next_url=https%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3DjmQzxe5IB1k&ab_channel=UnidaddeEvaluaciónIntegraldeCalidadyEquidadEducativa
- Ranciére, J. (2010). *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial.
- Skliar, C. (2019). *Pedagogía de las diferencias*. Buenos Aires: Noveduc.
- Vassiliades, A. (2016). *Trabajo docente e inclusión educativa en tiempos de la AUH: posiciones, experiencias y sentidos en disputa*. Revista de la escuela de Ciencias de la Educación, Año 13, Vol. 1 N° 1. CONICET.

CUARTA PARTE





A: - Creo que pasa en todas las escuelas, pero particularmente en la nuestra, hay este trabajo con otros cada vez y todo el tiempo, ¿no? pasa mucho esto de trabajar en grupo.

Y: -En el contexto nuestro, en el jardín, es todo un tema relacionarse con el otro, y llegar a distintos acuerdos. También depende de la personalidad de cada una, y hasta cuándo cede una, y hasta cuándo cede otra. (...).

G: -El tema es cómo se construye el vínculo, porque como que lo armás distinto con distintas personas, ¿no?

L: -Claro, porque los temperamentos son distintos entre las distintas personas.

G: -Algo que me cambió a mí y que me permitió compartir el aula de otra manera trabajando en pareja dando la clase, es compartir la planificación. Si compartiste la planificación y pensaste la planificación con esa persona, más allá de que en las coordinaciones hacemos la planificación, pero si además compartiste una charla previa de pensar cómo vamos a empezar la clase y cómo vamos a agrupar, tener ese algo en común sí te permite que fluya algo en la clase, y no tener que pensar todo milimétricamente.

(...)

A: -Vos dijiste que la planificación allanaba un poco más el camino como para trabajar con otro, y aparecía esto de lo común. Parece que si aparece algo de lo común se deja de lado un poco esto de la personalidad de cada uno, ¿no? Obviamente que esto también va a estar ahí dando vueltas, pero si lo que orienta es eso común, no es el capricho de cada uno.

G: -Te da otra base.

F: -En mi caso, que yo soy MAP hace tres años, los alumnos son de la maestra. En algunos casos, y se da a veces con algunas maestras y tal vez con otras, cuesta más, se da un trabajo casi de pareja pedagógica. Pero que también se construye con ciertos perfiles docentes y tiene que ver con lo vincular. Pero hay que tener en claro que son alumnos míos, pero fundamentalmente son alumnos de la maestra.

L: -Yo siempre utilizó estas dos palabras que a mí me han ayudado mucho, que son colaboración y corresponsabilidad. Es de a dos o de a todos los que te toque llevar adelante la propuesta del aula, con el objetivo de que el alumno aprenda.

(...)

F: -Me quedé pensando en el lugar del saber, y siempre me quedo con esta idea de lo particular y de lo común. Entonces, desde la escuela sabemos cuáles son los nenes con los que tenemos que trabajar, cuáles son sus barreras. Por lo general, con los nenes que acompaño, las barreras tienen que ver más que nada con lo pedagógico. Y entonces es ahí cuando uno piensa, desde la propuesta de la escuela, y sin bajar el nivel de los contenidos, darles una buena propuesta pedagógica en función de la apropiación que ellos puedan hacer. Entonces, ahí vendría como todo bien, porque además son adaptaciones curriculares que tienen que ver con las propuestas que se generan en la escuela. El tema es qué pasa después ahí con lo común. Eso a mí, por lo menos en estos años, me ha hecho como ruido porque nosotros trabajamos con determinados nenes, pensamos propuestas para determinados nenes, trabajamos con esos nenes adentro del aula o por fuera del aula, pero las instancias que son en común, es para lo que hacen todos. O sea, los preparamos afuera para que hagan lo que hacen todos, pero el resto no se adapta, no

se modifica, es decir, el aula no se modifica en función de estos nenes con los que estamos trabajando. Entonces cuando uno habla de lo diverso y de lo común, ¿lo común sería que ellos se puedan adaptar a lo que hace el resto?, ¡pero el resto no cambia!

(...)

A: -Claro tu pregunta es: incluimos a los niños en el aula, pero ¿del aula no se modifica nada?

G: -Yo vuelvo a la planificación, a mí me pasó algo que era como planificar algo para todos y después ver cómo lo adaptamos para ver que pueden hacer. Pero en algunas oportunidades, tener la chance de ir antes, que la propuesta ya de entrada esté pensada para todos los alumnos (...) Yo, al principio, por ejemplo, con mis primeros alumnos que tuve con MAP, ya de entrada pensaba una tarea aparte, no me preguntaba qué podían hacer. O sea, decía, “bueno tengo esto para todos y también tengo que llevar otra cosa para estos alumnos” y me costó mucho romper con eso. (...). Me suena a que, si lo pensamos de entrada, algo a lo que todos puedan participar, sería un poco más común.



CAPÍTULO 10

Agrupamientos y reagrupamientos en situación de copia colaborativa del nombre propio

Georgina Ferella, Flavia Vidal y Natalia González

Agrupamientos: des-andando caminos

Para que la práctica del maestro pueda ser tematizada, es imprescindible documentarla. Llamamos a este trabajo tematización de la práctica porque se trata de considerar la práctica en el aula como un objeto sobre el cual se puede pensar.

Telma Weisz, *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*

La experiencia que presentamos se desarrolla cotidianamente en el Nivel Inicial, pero particularmente este año fue objeto de análisis y reflexión de la mano de la coordinadora del área de Prácticas del Lenguaje Mg. María Claudia Molinari, ensayando nuevas formas de agrupar a los niños, tomando como punto de partida el derecho a la educación y a la democratización del acceso al saber.³⁵

En cuanto a la situación de reagrupamientos de los niños, en el Nivel Inicial se llevan a cabo diversos tipos, una que se desarrolla desde hace más de 10 años llamada “Sesiones Simultáneas de Lectura”. En ellas participan niños de 3, 4 y 5 años en interacción conformando “grupos multiedad” para la lectura y el intercambio sobre obras literarias. Otras situaciones tienen que ver con espacios donde los niños comunican lo aprendido, allí se desarrollan intercambios entre el Nivel Inicial y la Escuela Primaria. Este año comenzaron a ensayarse algunos reagrupamientos de alumnos en función de sus trayectorias pensando en brindar nuevas oportunidades atendiendo al criterio de progresión, especialmente en lo referido a la escritura del nombre propio.

³⁵ El trabajo fue realizado en sala fucsia (con niños de 5 años) por Zavala Noelia y Ferella Georgina y en sala azul (con niños de 4 años) por Vidal Flavia y González Natalia.

Dicha situación fue pensada para trabajar con niños que necesitaban un acompañamiento particular para fortalecer la autoestima y estimular las prácticas de escritura haciendo hincapié en el nombre propio.

Cada docente luego de conocer los niveles de escritura de sus alumnos en torno al nombre propio³⁶, diseñó la estrategia de agrupamiento más favorable, y fue así como en sala fucsia (5 años) y sala azul (4 años) del turno mañana (T.M.) se sucedieron diversos tipos de agrupamientos y reagrupamientos, en algunos casos de diferentes edades, otros compartiendo la misma edad pero perteneciendo a distintas salas.

Repensando juntas...

En las reuniones de coordinación nos encontramos todas las docentes para contarnos los desafíos que tenemos por delante, entre otros, los niveles en los que se encuentran nuestros alumnos y las estrategias a poner en juego dentro del aula para lograr que todos puedan avanzar. En esas situaciones reafirmamos que nuestro enfoque de enseñanza nos permite romper: la gradualidad, y pensar agrupamientos y reagrupamientos de acuerdo al nivel de conocimiento de los niños, para que se fortalezcan las particularidades de todos.

A lo largo de la historia:

(...) la escuela ha requerido cierta homogeneidad de partida de los alumnos y alumnas, y que la ha procurado fundamentalmente a través del agrupamiento por edades. La organización escolar ha tendido a considerar como problema que en un mismo grupo escolar se encontraran niños con distintos niveles de conocimiento, en especial sobre contenidos sustantivos como la escritura o la numeración. Ello se comprende si se tiene en cuenta que las situaciones de enseñanza instituidas en el modelo escolar tienden a seguir un patrón organizativo que genera la paradoja de que se reúnen muchas personas para aprender lo mismo en situaciones que promueven actividades y resultados individuales. (...) Lo que interesa señalar aquí es que un punto de apoyo para pensar la enseñanza en la UP es que, a diferencia de cómo se la ha considerado tradicionalmente, la escolarización conjunta de niños con distintas aproximaciones a la escritura y la lectura ofrece una oportunidad para interacciones productivas, siempre atendiendo a las condiciones que se requieren en el proyecto didáctico y la gestión de la clase. (Terigi, 2015, p. 20-21)

Un punto a considerar es el tipo de agrupamiento para el trabajo, ya que creemos que hay instancias en las que es necesario que los niños estén reunidos por niveles próximos y otras por niveles disímiles que les permitan a los que tienen menos recursos tomar aportes de sus

³⁶ Cabe señalar que a lo largo del año se realizan tres instancias de evaluación de la escritura del nombre propio, utilizando dichas escrituras con finalidades áulicas y con sentido para los niños. Dichos insumos son fundamentales para tomar decisiones didácticas.

compañeros y así animarse a posicionarse en otro rol dentro del grupo, donde todos se enriquezcan mutuamente más allá del nivel en el que se encuentren.

Luego de dicho análisis colectivo fue llevada a cabo una situación en sala fucsia (5 años) del turno mañana, donde comenzamos a plantearnos esta necesidad de agrupar a niños que dentro de la misma sala requerían una intervención más ajustada, ya sea para trabajar un contenido específico de prácticas del lenguaje (en este caso la escritura del nombre propio), como así también para fortalecer su autoestima, ya que se mostraban inseguros, tímidos, callados. Y otra, fue la de reagrupar a los niños con los de sala azul (4 años) para que los alumnos “más grandes” pudieran “ayudar a los más pequeños” a escribir su nombre.

Al aprender a escribir el propio nombre, los niños del jardín cuentan con una fuente importante de información sobre el sistema de escritura: cuántas y cuáles letras presenta el nombre y qué es lo que estas letras representan, cómo dichas letras se organizan espacialmente al escribirse, cuáles son sus formas, en qué se diferencian y en qué se parecen a las de los nombres de sus compañeros... Al aprender a copiar el nombre, el sistema de escritura, en su complejidad, se instala como objeto de discusión en todas las salas. (...)

Enseñar a copiar el nombre en la sala es enseñar una práctica con sentido. Lejos de constituirse en ejercicios de reproducción repetitivos, de "copiar por copiar", es una situación de escritura que resulta pertinente desde el punto de vista de la práctica social y personal.

¿En qué consiste "copiar"? "Cuando copiamos seleccionamos cierto fragmento del texto-modelo y lo escribimos; luego el fragmento siguiente, y así hasta finalizar –lo cual implica no escribir dos veces el mismo fragmento ni saltar ninguno–. Pero en las etapas iniciales de la alfabetización el niño no tiene por qué conocer esa estrategia. (Ministerio de la Nación, Propuestas para el aula, p. 13)

Además de esto, acordamos con el siguiente planteo de Nemirovsky, M. (1995) en su texto *Más allá de la alfabetización*: “¿qué significa utilizar el nombre propio para ayudar a los niños a avanzar en el aprendizaje del lenguaje escrito? ¿El objetivo es que cada niño aprenda a escribir y a leer convencionalmente su propio nombre? No sólo, es mucho más que eso” (p. 28).

Las docentes a partir de sus intervenciones andamian la situación dando información, evocando lo realizado o dicho por otros, mostrando algo que se escribió en el pizarrón, destacando algo que se dijo, invitando a "mirar el modelo", comunicando qué quiere decir cuando les dice: "*Copien el nombre*"; explicitando algunas de sus acciones, por ejemplo "*Me voy a fijar en este cartel para ver cómo se escribe 'Catarina' y voy a tratar de escribirlo igual en esta hoja, para saber de quién es este dibujo*". "*¿Qué letra tengo que escribir primero?*" "*¿Cuál tengo que escribir primero para que diga 'Catarina'?*" promoviendo la consulta o la escritura conjunta entre niños... por ejemplo: que un niño ayude a escribir la primera letra, explicando cómo la hace, que otros escriban juntos sus nombres trabajando de manera colaborativa para que salgan mejor los carteles.

Lo interesante de este intercambio no fue solo el lugar “del saber” que tomaban los niños de la tercera sección, sino el asombro que les causó al ver que los niños de 4 años “escribían mal”,

porque no hacían las letras convencionales, escribían palito y círculos. También fue muy productiva la charla que tuvieron estos 5 nenes de sala fucsia con su grupo de compañeros cuando les contaron la experiencia que habían tenido con los nenes de sala de 4 y cómo habían tenido que ayudarlos porque ellos no sabían escribir su nombre convencionalmente. Nuestros alumnos pudieron tomar el lugar del saber y esto los ayudó a avanzar en sus propias prácticas. Y a partir de éstos encuentros empezaron a ser ellos los que ayudaban a otros.

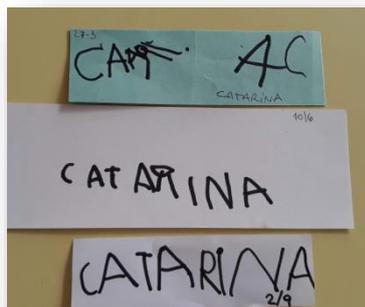
De la reflexión a la acción...

A continuación, contaremos experiencias que surgieron luego de encontrarnos en una reunión con nuestra coordinadora del área de Prácticas del Lenguaje en la cual pudimos expresar lo que estaba sucediendo con algunos alumnos.

Pudimos dar cuenta como ciertos niños observaban que algunos compañeros necesitaban algún acompañamiento que ellos podían ofrecer en forma espontánea. Cabe señalar que en una sala de 5 una niña llamada Jazmín advirtió que Catarina necesitaba ayuda y nosotras vimos que ella al intervenir tomaba estrategias que habían sido puestas en juego por las docentes en otras oportunidades; tal como señala Paulo Freire (2004), “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción” (p. 32).

Lo interesante de esta situación fue que Catarina pudo dejarse ayudar por Jazmín y tomar algunas de las estrategias que su compañera le daba para poder escribir su nombre. Gracias a todas las intervenciones y la ayuda que recibió, Catarina pudo correrse del lugar de “no poder” escribir su nombre y cambiar hacia una nueva posición en la que ella “sí iba a poder hacerlo”, tomando un rol más activo. En este interjuego subjetivo fue necesaria la observación, la mirada, la escucha atenta y la percepción de lo singular del otro, desde los distintos actores que formamos parte de la situación áulica. Para ejemplificar compartimos algunas situaciones de clase que registramos a partir de lo observado:

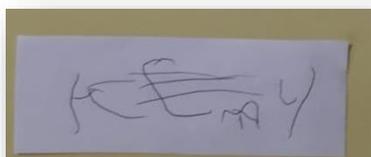
Jazmín ayudaba a Catarina indicándole letra por letra cómo tiene que hacerla. Cuando Jazmín nota que Catarina lo está escribiendo para arriba en diagonal y le dice en voz baja “*no pasa nada*”. También nota que se olvidó de hacer la “i” entonces le marca en qué lugar la tiene que poner. Ella puso “CATARNA” entonces Jazmín le dice que lo haga otra vez porque ahí no dice, y le pone el cartel apoyado sobre la parte superior de su papel para que no se le vaya la escritura para arriba.



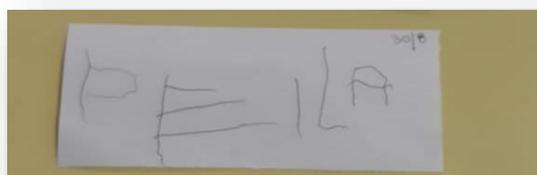
[Descripción de la imagen: Es una foto donde se ven 3 carteles con escrituras del nombre propio. En el cartel de arriba "CA, tres pseudoletas curvadas hacia arriba, un espacio, AC", debajo. En el margen superior izquierdo, 27 - 3. En el margen inferior derecho, con letra muy pequeña "CATARINA". En el segundo cartel: margen superior derecho 10/8. CATARINA. La escritura se va hacia abajo, la R aparece en espejo. En el tercer cartel: CATARINA. 2/9.]

A partir de lo aprendido, Catarina (5 años) pudo ayudar a Keila (4 años). Primero le muestra cómo se escribe su nombre en un papel y luego la invita a escribirlo ella en su hoja mientras le va indicando letra por letra cual escribir y la forma de graficar las mismas.

1er situación colaborativa



2da situación colaborativa



[Descripción de las imágenes: Son dos fotos de carteles de la escritura de Keila. En el primer cartel usa pseudoletas de diferentes tamaños. En el segundo cartel aparecen las cinco letras correctas, de tamaños similares, sólo la K parece una P.]

Palabras finales

El título de este capítulo resume y refiere nuestras prácticas, así como la continua revisión y reflexión de las mismas en favor de las trayectorias escolares de los niños de las salas.

Consideramos que situarnos como docentes en este lugar, implica propiciar distintas formas de escolarización que permitan superar prácticas que esperan lo mismo, de la misma manera y al mismo tiempo de todos los alumnos; esto es para nosotras *des-andar* lo conocido.

Lo valioso de estos espacios tiene que ver con el respeto por los tiempos y formas de apropiación de los alumnos en el marco de más situaciones de enseñanza.

El desafío consiste en manejar y sostener la simultaneidad de la enseñanza atendiendo a las distintas aproximaciones de los niños, respetando un recorrido particular y, a la vez, compartido por el grupo total.

Para concluir, compartimos la idea de que es necesario y a la vez complejo, prever la enseñanza articulando las diversidades de objetos, sujetos y propósitos, considerar la simultaneidad de situaciones e intervenciones, tanto durante el ciclo escolar, como en el momento de clase, y pensar la progresión de acuerdo a las reorganizaciones que hacen los niños cuando interactúan con los contenidos.

Nosotras estamos muy satisfechas con todo el trabajo realizado y con todo lo que han podido avanzar todos nuestros alumnos, además de cómo pudieron cambiar su actitud frente a su trabajo cuando se sintieron tenidos en cuenta para AYUDAR a otros.

Referencias

- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Sao Paulo: Paz e terra.
- Biblioteca Nacional de Maestros (2001). *Propuestas para el aula. Nivel Inicial. Lengua*. Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001129.pdf
- Nemirovsky, M. (1995). *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires: Santillana.
- Terigi, F. (2015). *Fundamentos políticos - pedagógicos: la alfabetización inicial en la Unidad Pedagógica*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Weisz, T. (2000). *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. San Pablo: Ática. Citado en Lerner, D., Stella, P., Torres, M. (2009). *Formación docente en lectura y escritura. Recorridos didácticos*. Buenos Aires: Paidós.

CAPÍTULO 11

La singularidad en lo común

Marianela Adad, Mariana Anastasio y Magalí Pérez Fernández

Por qué compartimos esta experiencia en este libro

En este capítulo presentamos una experiencia de trabajo colaborativo a partir de la cual tres docentes de la Escuela Graduada Joaquín V. González, que trabajamos con niñxs de quinto grado, entramos nuestras funciones -maestra de grado, maestra de apoyo y maestra de acompañamiento pedagógico (MAP)³⁷- para construir una propuesta de enseñanza que nos permitió interpelar algunas representaciones asignadas a nuestro trabajo y resignificar las asumidas.

Consideramos valioso compartir esta experiencia porque a medida que la transitábamos, y especialmente cuando finalizó, advertimos transformaciones en nuestra mirada sobre lxs estudiantes y sobre nosotras mismas. Analizar y reflexionar acerca de lo sucedido nos llevó a dejar registro de los pequeños movimientos que realizamos para intentar transformar una práctica habitual en una propuesta de enseñanza que incluya y enriquezca a todxs lxs estudiantes.

Contexto de esta experiencia

En los últimos años, en la Escuela Graduada Joaquín V. González, durante el mes de noviembre se implementa un dispositivo que tiene el propósito de fortalecer las trayectorias de algunxs

³⁷ El/la **maestrx de acompañamiento pedagógico** (MAP) forma parte del equipo de trabajo del grado o la sala que le corresponde y ejerce también la tarea de enseñanza en sus fases preactiva, interactiva y postactiva. Por lo general, el/la MAP acompaña a los grupos donde hay alumnx con particularidades psicoemocionales y trayectorias escolares complejas. Sus maneras de intervenir varían en función de los grupos de alumnos, los contenidos a enseñar, los proyectos de clase, entre otras variables.

El/la **maestrx de apoyo** forma parte del equipo docente del grado y acompaña a aquellxs niñxs que atraviesan dificultades en la apropiación de determinados contenidos. Trabaja tanto en el aula estándar como en reagrupamientos a contraturno. En el caso del contraturno, su tarea se centra básicamente en visitar, con un grupo reducido de niñxs, contenidos ya abordados en el aula estándar y en anticipar otros que se van a trabajar en próximas clases.

estudiantes: el Período Extendido de Enseñanza y Evaluación (PEEyE)³⁸. La escuela se pone en marcha para que lxs maestrxs de grado junto con lxs maestrxs de apoyo dispongan de clases para ofrecer más situaciones de enseñanza y/u observen a sus estudiantes en un espacio-tiempo más cercano. Lxs docentes seleccionan a un grupo de niñxs para que participen, mientras que el resto del grupo queda a cargo de otrxs docentes.

Durante el 2019, en el área de Prácticas del Lenguaje (PdL), la maestra de 5° grado y la MAP trabajaron juntas acompañando las trayectorias escolares de niñxs con discapacidad que contaban con Planes Académicos Particulares (PAP). Para el PEEyE, la propuesta institucional era que la MAP quedara a cargo de la mayoría de lxs niñxs en el salón, mientras las maestras de grado y de apoyo trabajarían con un pequeño grupo de estudiantes en otro espacio. A partir de esta decisión, las tres docentes decidimos planificar colaborativamente una secuencia de revisión de textos en torno a una producción escrita por lxs niñxs meses atrás, sobre un nuevo viaje de *Simbad, el marino*.

Acerca de nuestra propuesta de enseñanza

Durante la primera parte del año en quinto grado lxs niñxs leyeron “Las mil y una noches” y escribieron diversos textos en torno a dichos relatos. La maestra de Prácticas del Lenguaje compartió el propósito de que, al finalizar el año, se iban a reunir sus producciones para publicarlas en una antología. La propuesta para esta instancia de PEEyE de noviembre fue que cada niñx realizara la revisión de su texto producido en el mes de mayo bajo la consigna de “Un nuevo viaje de Simbad, el Marino”.

Dos condiciones didácticas permitieron otorgar sentido a la tarea de revisión³⁹. Por un lado, volver sobre las propias producciones permitiría a lxs estudiantes visualizar su proceso y devolverles cierta responsabilidad sobre su propio aprendizaje (Lerner, 2002). Por otro, revisar un texto lejano en el tiempo posibilitaría que tomen cierta distancia para poder reconsiderarlo y, al no tener tan presente eso que quisieron escribir, se encuentren con lo que verdaderamente escribieron (Castedo, 1997). Nuestrxs estudiantes se sorprendieron al leerse, inclusive muchxs no se reconocían como escritorxs de sus propios textos. En todos los casos lograron agregar, suprimir o reemplazar, poniendo en juego lo que aprendieron a lo largo del año.

Otras decisiones que fueron necesarias para llevar adelante la secuencia de trabajo se relacionaron con la organización de los grupos de estudiantes y las condiciones didácticas de las clases. Ambos aspectos encontraron modificaciones a partir de ideas que nos fueron surgiendo

³⁸ También se lleva adelante en diciembre y febrero. Estos períodos se desarrollan hacia la finalización del ciclo lectivo como instancias planificadas colaborativamente con el propósito de que aquellos alumnos y alumnas que no se han apropiado aún de algunos contenidos abordados en el aula estándar puedan visitarlos, de modo que sea posible brindarles otras oportunidades de enseñanza y evaluación. Se trata de instancias que suponen nuevos reagrupamientos de los niños y niñas y un trabajo colectivo del que participan otros docentes, coordinadores de área y el equipo de gestión. Así, estos períodos permiten a los maestros y maestras mirar y evaluar detenidamente a algunos de sus alumnos y pensar otras intervenciones puntuales para ayudarlos a avanzar en sus aprendizajes.

³⁹ Se entiende como revisión de textos a la reconsideración de la versión inicial de una escritura a partir de la cual se reflexiona incluyendo comentarios, opiniones y críticas que autores/as y no autores/as hacen de esa primera textualización. Comprende también las alteraciones o reescrituras que se efectúan a partir de estas revisiones colectivas.

en el transcurso del trabajo. Con respecto a la manera de organizar a lxs estudiantes, en una primera instancia, confeccionamos una lista incluyendo los nombres de aquellxs niñxs cuyas prácticas de escritura nos preocupaban. Pero luego nos propusimos incluir también a otrxs niñxs teniendo en cuenta los *modos de estar* en las clases que considerábamos que influyen en las prácticas de escritura como: las maneras de participar en los intercambios orales, la interacción con sus pares, las posibilidades de volver sobre la propia escritura, entre otros aspectos. El propósito de incorporar a otrxs niñxs buscaba atender a la singularidad con que cada unx construye y se posiciona como estudiante de Prácticas del Lenguaje. Otro aspecto que incidió en nuestra decisión se relacionaba con restarle connotación negativa al PEEyE ampliando la participación y variando los criterios de quienes participan de los pequeños grupos. Bajo estas premisas construimos la propuesta de revisión colectiva de textos en el que todxs - estudiantes del aula estándar⁴⁰ y del grupo del PEEyE- tenían algo para aportar, y donde los intercambios se centraban entre lxs mismxs alumnxnxs puestxs en situación de ayudar a sus pares a escribir y revisar (Castedo, 2003).

Como condiciones didácticas de las clases, las maestras leímos los cuentos de cada niñx, los seleccionamos y los organizamos a partir de los problemas relacionados con la escritura que queríamos abordar o visitar. Cada encuentro comenzaba con un momento de discusión en parejas sobre una de las producciones del grupo, previamente seleccionada. Cada pareja recibía una sola copia del texto a revisar a fin de promover una interacción más genuina.

Durante la primera clase, que decidimos se desarrollara con el grupo en su totalidad y con las tres maestras juntas, hicimos memoria de la situación de escritura inicial y les propusimos buscar en la carpeta notas que ellxs habían tomado pensando en *qué revisamos cuando revisamos un texto*. Como en situaciones anteriores notábamos que lo primero que suelen decir lxs chicxs acerca de un texto es “todo lo que está mal”, en esta ocasión propusimos que observaran aquello *logrado* por lxs autorxs. Esta condición permitió, por un lado, conocer las hipótesis de lxs niñxs en torno a la escritura y, por otro, “correrlxs” de la idea de que “revisar es corregir” e instalar que, por el contrario, esta tarea es parte del proceso de escritura:

Tanto en la sociedad como en la escuela la representación de la práctica de revisión de textos se asimila rápidamente a una corrección que genera jerarquías: hay alguien que hace mal y hay alguien que corrige. De allí devienen roles asimétricos, distribuidos en la escuela entre un maestro activo que corrige los errores de un alumno pasivo que es corregido. (Castedo, 2003, p. 2)

Además de entregarles una sola copia del texto para revisar, proponíamos que fueran anotando todo lo que iban pensando. *Pensar por escrito* qué iban a decir antes de una puesta en común permitió que más niñxs tomaran la palabra. Al mismo tiempo que se fue ampliando la cantidad de estudiantes que participaban -todxs tenían algo para decir, ya que habían contado con el tiempo necesario para anotarlo-, se ampliaron las variables que miraban acerca del texto. En

⁴⁰ Reservamos la expresión “aula estándar” para referir al aula en la cual un maestro o maestra tiene que desarrollar un programa unificado de aprendizajes con un grupo de niños y niñas que va a ser el mismo de principio a fin del ciclo lectivo (Terigi, 2015).

este sentido, se potenciaba la puesta en común y quedaban disponibles para todo el grupo los aspectos compartidos.

Luego de ese momento, propusimos la revisión colectiva a partir de un problema que se reiteraba en la mayoría de las escrituras que habíamos definido en nuestra planificación y sabíamos que iba a ser mencionado por lxs alumnxs en la puesta en común. Después de haber revisado juntxs y conceptualizado ese problema de escritura, lxs estudiantes volvían a sus cuentos tomando los aspectos trabajados.

Otra condición necesaria que requirió de una gran coordinación entre las docentes fue que, en cada clase, les entregábamos la nueva versión de sus textos, incorporando los aportes o modificaciones que habían realizado el día anterior. Día a día lxs estudiantes iban viendo los progresos de sus textos, a la vez que se apropiaban del proceso de revisión.

Qué aprendimos en esta experiencia (o cómo salimos transformadas)

Cuando nos sentamos a escribir este capítulo, ya había pasado un tiempo desde que desarrollamos las clases. Volver a encontrarnos nos invitó, no sólo a narrar sino a pensar en las fortalezas de la propuesta y por qué creemos que es una experiencia para ser contada en un libro sobre prácticas inclusivas. En nuestros intercambios logramos desentrañar que durante aquellas clases se produjeron algunos movimientos: por un lado, en nuestra mirada sobre lxs niñxs y por otro, en nuestro posicionamiento como docentes. En efecto, las transformaciones que aquí compartimos son sutiles, pero al mismo tiempo, profundas y significativas.

En relación con nuestra mirada hacia lxs niñxs, una preocupación que compartimos es la posible estigmatización de aquellxs que necesitan situaciones de enseñanza focalizadas, tales como las del PEEyE. En ocasiones continuamos atrapadas en lugares de los que *no* resulta fácil salir. Decir lo contrario sería engañoso. A la vez, muchxs estudiantes también construyen miradas devaluadas de cómo se perciben así mismxs y cómo son percibidxs por el grupo en general. En efecto, nos encontramos con lxs niñxs *“con problemas”*, *“lxs de apoyo”*, *“lxs que necesitan más”*, *“lxs que tienen acompañamiento”* y *“lxs estudiantes con discapacidad”*. Mientras tanto, la escuela y las maestras intentamos construir -más o menos acertadamente- posibilidades de trascender esos lugares comunes. Creemos que pensar y planificar esta situación de forma conjunta nos permitió sentarnos a mirar a todxs y no sólo a quienes tenían *“más dificultades”*.

Conversamos clase a clase acerca de lo sucedido. Fuimos tomando nota de forma conjunta sobre las modificaciones que cada estudiante iba haciendo sobre su texto. Contar con ese registro, con esa información precisa, nos permitió tener insumos para entablar diálogos con cada niñx y con el grupo total. Así fue como esta experiencia compartida permitió poner en tensión las intervenciones que pensábamos y hacíamos en *el uno a uno*, sobre *un pequeño grupo* o sobre *todxs*. La información sobre los textos favorecía que la circulación de la palabra no fuera radial, es decir, no eran lxs estudiantes dialogando sólo con las maestras sino situaciones de

intercambio colectivo en torno a los propios textos. Tanto niñxs como maestras nos involucramos en las escrituras y en la revisión de las mismas con los aportes de todxs: todxs tenían algo para decir. En cada clase tomábamos una producción individual para ponerla *en común* y, cada quien se animaba a compartir su texto para debatir, recibir y proponer aportes y modificaciones. Encontramos la necesidad de construir *lo común, cada vez*.

Entonces, la propuesta consiste en preguntarnos qué pasa actualmente con las escenas colectivas, y en particular con la escena pedagógica compartida, para reconocer bajo qué modalidades se instala el campo del «para todos». Entender lo colectivo en términos de su lógica, permite ubicarlo no como un fenómeno cuantitativo (un conjunto de personas y sus vínculos), sino como la matriz a partir de la cual se construyen los vínculos sociales. [...] ese espacio común, que no está garantizado, hay que construirlo. (Kiel, 2017: 537)

En estos intercambios confirmamos algo que ya sabíamos, pero sobre lo que vuelve cierta sospecha y es que, tanto en el aula como en el pequeño reagrupamiento, las participaciones de lxs estudiantes resultaban igualmente profundas. En ambos espacios tuvieron lugar discusiones similares, no se destacaba a un grupo como más avanzado que otro. Incluso observamos que la mayoría de lxs niñxs que participaron del reagrupamiento, al regresar al aula, pudieron realizar aportes sustanciosos y más fundamentados que antes.

Respecto de nuestro posicionamiento como docentes diremos que, a diferencia de otras instancias de trabajo en las que solemos trazar acuerdos generales y planificamos una propuesta para lxs estudiantes del reagrupamiento y otra diferente para los del aula estándar, en este caso las decisiones clase a clase y las condiciones didácticas fueron tomadas minuciosamente por las tres. Juntas armamos la secuencia y la repasamos cada día. Nos repartimos los textos para transcribirlos incorporando las modificaciones que cada niñx iba haciendo. Esas acciones posibilitaron cruzar y enriquecer nuestras miradas y el trabajo adquirió un carácter colaborativo que no habíamos previsto. En este sentido, también logramos entramar nuestras singularidades en busca de lo común.

A modo de cierre

La escritura de este trabajo nos permitió ensayar respuestas a preguntas que venimos habitando en las aulas y al mismo tiempo se nos abrieron nuevos interrogantes ¿Cómo propiciar situaciones para que lxs niñxs participen cada vez más en experiencias inclusivas? ¿Cómo llevar adelante propuestas de enseñanza que no sólo permitan incluir a lxs niñxs con discapacidad desde lo social? ¿Cómo problematizar que siempre creemos estar en el lugar de quien incluye al otrx? ¿Cómo abrirnos a la posibilidad de ser nosotrxs quienes nos incluimos en una mirada más amplia?

Compartimos la inquietud de construir *aulas inclusivas* con la convicción de que *al incluir a otrxs no sólo se benefician esxs otrxs sino todxs*. Aulas inclusivas, en el sentido de que cada

estudiante, cada sujetx singular, encuentre su lugar en un *espacio común y compartido*, y a su vez, un colectivo que propicie la participación y los aprendizajes de todxs.

En pocas palabras podemos decir que el aula inclusiva es la que plantea una dinámica en la que una docente sola no puede y un estudiante solx no puede. En el aula inclusiva *enseñar y aprender siempre es con otrxs*.

Referencias

- Castedo, M. (2003). *Procesos de revisión de textos en situación didáctica de intercambio entre pares*. Tesis de posgrado. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Departamento de Investigaciones Educativas. En Memoria Académica. Recuperado en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1612/te.1612.pdf>
- Castedo, M. (1997). *Revisión de textos en la escuela: situaciones didácticas y estrategias de los alumnos*. II Seminario Internacional. Tema: Didáctica de Lengua Escrita. Brasil.
- Kiel, L. (2017). Educación-Salud: una relación que no hay. En *Los desafíos de la educación inclusiva*. Recuperado en <https://equidaddiversidad.files.wordpress.com/2018/12/Libro-cuarto-coloquio.pdf>
- Lerner (2002) La autonomía del lector. En *Revista Projeto*. Revista de Educação, N° 4, N° 6. Porto Alegre: Editora Projeto.
- Terigi, F. (2015). *Fundamentos políticos-pedagógicos: la alfabetización inicial en la unidad pedagógica*. Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
- Escuela Graduada Joaquín V. González. Proyecto académico y de gestión 2018 - 2022. Recuperado en: <https://www.graduada.unlp.edu.ar/institucional/proyectos-de-academico-y-de-gestion-10280>

CAPÍTULO 12

Preguntas para seguir pensando prácticas inclusivas: una experiencia en Ciencias Naturales

Mariana Anastasio, Guadalupe Goldar y Nadia Morúa

La bijaca que creció en el río
Nunca vio volar al querequeté
No conoce lo que esconde el monte
Y piensa que el mundo un río es.
La majagua que creció en el monte
Nunca vio nadar al aguají
No conoce lo que hay en el río
Y piensa que el mundo es flor y raíz.
Hay más horizonte que el que ves
Que no se vea no es que no pueda ser
Deja que corra el hilo del carretel
Deja que te asombre alguna vez
(...)

Dúo Karma, *De bijacas y majaguas*

Invitación a la lectura

Las docentes que transitamos esta experiencia coincidimos en que fue una oportunidad para aprender mucho, para dejarnos asombrar y ensanchar nuestro mundo y es por eso que queremos compartirla.

Este trabajo no se centra en un relato en torno a algún estudiante en particular, sino que aborda algunas reflexiones acerca de la diversidad y la heterogeneidad propia de cada aula para colaborar con la responsabilidad y el deseo que tenemos como docentes: que todes les estudiantes puedan aprender juntas. En este sentido, este trabajo, permite reflexionar acerca de cómo construir y llevar a nuestras prácticas estas ideas: qué condiciones didácticas deben generarse, desde qué lugar son mirades les estudiantes y cuál es la importancia de los espacios institucionales de trabajo colectivo entre docentes para dar lugar a prácticas inclusivas.

Voces desde el aula

Queremos comenzar por compartir nuestros relatos, imaginando que estamos en la sala de docentes o en el patio hablando de lo que nos pasa en el aula, como tantas veces. Pensamos que en esas charlas, en los intercambios que establecemos, las maestras construimos saberes sobre nuestra práctica. Tener la posibilidad además de escribir sobre nuestras experiencias pone en primer plano la función epistémica de la escritura (Mirás, 2000) que nos permite ordenar, sistematizar, en pocas palabras, saber lo que estamos pensando. En esta misma línea, Legarralde (2019) comenta la función de reflexión presente en las narrativas, que nos permite

(...) reconstruir los distintos momentos de una situación, y a su vez, tener en cuenta el tiempo transcurrido desde que esa situación aconteció hasta el momento en que es narrada. La narración permite a quien narra 'volver a pensar' en aquello que ha vivido o que ha experimentado (p. 6)

Estos relatos fueron escritos en torno a la experiencia de planificar y llevar adelante en las aulas de 4° grado una secuencia didáctica en torno al contenido de seres vivos del área de Ciencias Naturales.⁴¹

Narrativa 1

En 2018 estuve a cargo de las áreas de Ciencias Naturales y Prácticas del Lenguaje en un aula particularmente diversa. Trabajé en equipo con la MAP⁴² (maestra de acompañamiento pedagógico) de cuarto grado. Durante los primeros meses fuimos acordando y adaptando las actividades para les niñas acompañades que trabajaban por fuera del aula. Sin embargo, en un momento del año, como equipo docente decidimos cambiar esta modalidad. Fuimos descubriendo, redescubriendo la importancia de partir de las ideas y estructuras propias, no solo en la alfabetización sino en todas las áreas y contenidos.

Si bien no recuerdo un momento puntual en el que nos planteamos este cambio, sin lugar a dudas la coordinación de Ciencias Naturales⁴³ fue fundamental para poder visibilizar y ser conscientes de que "estos chiques también tenían derecho a aprender ciencias". Decidimos tener un mismo punto de partida para todes les integrantes del aula: hacer una lista de seres vivos y explicar por qué eran seres vivos. Era una actividad de observación y registro. Las docentes íbamos a acompañar, pero no queríamos interferir con las ideas originales de les niñas. Por eso,

⁴¹ Ver el apartado "Momentos de la secuencia didáctica sobre las características de los seres vivos" <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/78450>

⁴² El/la maestrx de acompañamiento pedagógico (MAP) forma parte del equipo de trabajo del grado o la sala que le corresponde y ejerce también la tarea de enseñanza en sus fases preactiva, interactiva y postactiva. Por lo general, el/la MAP acompaña a los grupos donde hay alumnx con particularidades psicoemocionales y trayectorias escolares complejas. Sus maneras de intervenir varían en función de los grupos de alumnos, los contenidos a enseñar, los proyectos de clase, entre otras variables.

⁴³ Las reuniones de coordinación son espacios institucionales en los que nos reunimos el Coordinador del Área y las docentes para planificar las secuencias didácticas que se trabajan en el año.

acordamos que el trabajo sería en parejas. Esto permitiría que todes pudieran expresar y discutir sus explicaciones antes de registrarlas y poder recuperar las listas de les alumnes que aún no tenían una escritura alfabética. Aquí realizamos el primer gran descubrimiento, todes -alumnes con y sin discapacidad- partían de la misma hipótesis: los seres vivos son aquellos que crecen, respiran, se alimentan y, en algunos casos, se mueven.

Otro aspecto que está presente en todas las secuencias didácticas pero que fue muy discutido y significativo durante esta experiencia, fue la evaluación. Decidimos que el instrumento que usaríamos debía ser coherente con su desarrollo. Parece algo obvio o evidente pero muchas veces implementamos estrategias como el trabajo colaborativo, pero al momento de la evaluación solo “medimos” los logros/aprendizajes individuales. Por eso, en este caso, la evaluación contaba con dos partes, una en parejas y otra individual. La primera parte nos permitió observar cómo algunos roles que se creían fijos en el aula pudieron modificarse. Así, una de las niñas con discapacidad, completó el listado de su compañera sin discapacidad, incluyendo a los microorganismos. Esto se vuelve aún más significativo si tenemos en cuenta que, espontáneamente, pocos los agregaron.

Por último, considero importante señalar que si bien muchas de las situaciones que creemos relevantes suceden en el aula, lo que nuestros alumnes aprenden en ella suele trascenderla. En este sentido, aún recuerdo una entrevista que tuvimos con la mamá de la niña mencionada en el párrafo anterior. Cuando comentamos los contenidos trabajados en la segunda parte del año y los avances de la niña, la mamá mencionó: “con razón ahora se lava tanto las manos e insiste con eso...”. La estudiante hablaba poco, era muy tímida, pero esta modificación en sus hábitos demuestra que porta un saber acerca de que existen microorganismos que no puede ver y que, algunos de ellos, pueden causar enfermedades. Es decir, sus hábitos de higiene son un reflejo de lo que se ha apropiado, de lo que ha podido aprender.

Narrativa 2

Si miro mi recorrido como maestra poniendo el foco en cómo pensar propuestas para todes les estudiantes puedo reconocer que el trabajo en particular con esta secuencia didáctica de Ciencias Naturales significó una transformación. No quiero decir con esto que antes no lo hiciéramos, siempre estuvo presente en cada mesa de trabajo, en cada reunión cómo construir cada vez mejor ese “para todes”. Pero hubo algo en esta experiencia que me permitió ordenar o apropiarme de algunas ideas, de algunos puntos firmes para pisar. No está de más decir que era la última secuencia didáctica (pienso en que construimos equipo a lo largo del año, nos conocimos, nos dimos la oportunidad de pensar juntas a partir de una confianza necesaria). Durante las reuniones de coordinación del área se dio particularmente un espacio de construcción colectiva y colaborativa, en el que pudimos poner sobre la mesa algunas de nuestras preguntas en torno a la inclusión: ¿qué lugar tienen les niñas con PAP (Plan Académico Particular) en las clases de Ciencias Naturales? ¿Qué ideas e hipótesis tienen sobre el mundo natural, en este caso? ¿Les estamos desafiando intelectualmente para que sigan aprendiendo?

¿Cómo lo hacemos? Estas preguntas dieron lugar a intercambios muy enriquecedores que nos colocaron frente al desafío de planificar una propuesta que incluya a todes desde el principio y no una “general” a la que haya que hacerle agregados o cambios para que sea inclusiva. Esa fue una de las cosas que pude/pudimos aprender: pensamos juntas en todes les estudiantes desde el momento cero de la planificación. Me había pasado en otras ocasiones que yo sentía que para tener en cuenta a mis alumnes con PAP tenía que armarles tareas específicas para asegurarme que puedan “subirse” a la propuesta general. Entonces, para pensar en todes tenía/teníamos que hacer cada vez menos “tareas extras”.

Con todo esto, el equipo de docentes y coordinador diseñamos una propuesta en la que el propósito era retomar todo lo que les niñes sabían y habían aprendido sobre los seres vivos en los años anteriores, más que nada sobre los animales, para ofrecerles el desafío intelectual de problematizar la idea de que “ser vivo es igual a animal”. Nos propusimos que empezaran a reconocer a otros seres vivos que aparentemente se distinguen bastante de nosotres, los animales, pero que tienen al fin y al cabo características en común. Fue entonces que nos preguntamos, cómo hacemos para que la propuesta sea accesible a todes si, por ejemplo, no todes leen y escriben convencionalmente. Una posible forma hubiera sido que la MAP o la maestra del área les leyera en voz alta los textos y escribiera al dictado algunas cosas. Pero si bien, en algunas situaciones podía ser esa la estrategia, no queríamos perder el trabajo colectivo entre niñes que creemos fundamental para aprender. Si el propósito de la secuencia era que les niñes piensen, se pregunten, aprendan algo nuevo sobre los seres vivos, teníamos que aprovechar todos esos intercambios entre pares sin que, no leer y escribir aún de manera convencional, se convierta en una barrera. Pensamos mucho en eso, en los agrupamientos, en las parejas, en los grupos y en los momentos de trabajo individual para poder trabajar poniendo el foco en los contenidos de Ciencias Naturales.

Recuerdo con mucho cariño escenas que vivimos durante la implementación de la secuencia. Los ojos asombrados de alguna niña, que había entrado algo desesperanzada al trabajo en parejas, al reconocer que su compañera estaba aportando una información importantísima. Las listas de seres vivos fueron escritas con esfuerzo, a las que aún les faltaban algunas letras, pero no les faltaban los microorganismos. Los mapas conceptuales que todes hicieron. Los textos que todes leyeron. Una experiencia más aprendiendo juntas, les niñes y por supuesto, las maestras.

Narrativa 3

Por aquel 2018, trabajaba como MAP en tres cuartos años y venía del año anterior acompañando a cinco estudiantes. Participaba de algunos espacios de coordinación. No asistía a todas las reuniones porque a veces coincidían con los momentos de las clases. En una coordinación de Ciencias Naturales, se conversó explícitamente sobre lxs estudiantes con acompañamiento pedagógico y lo que ellxs sabían de los seres vivos. Ahí tomé/tomamos conciencia de algo que en teoría sabía/sabíamos: todxs saben algo del mundo que los rodea. En este caso en particular, pude ver cómo los estudiantes con discapacidad que acompañaba, tenían las mismas ideas

acerca de los seres vivos que el resto de sus compañerxs. La “consigna” del coordinador “tenemos que hacer que estos estudiantes avancen” fue un click en mi cabeza y en mi práctica. Tal vez porque en sus palabras se daba por hecho que “lxs estudiantes sin discapacidad” iban a aprender y que debíamos asegurarnos -explícitamente- que también lo hicieran lxs estudiantes con discapacidad. Su intervención hizo que agudicemos la mirada en las propuestas y así fue como, a partir de planificar colaborativamente, se enriquecieron las situaciones de enseñanza. No importa si mis compañeras maestras tuvieran o no, en sus aulas, estudiantes con discapacidad, entre las tres junto al coordinador los teníamos en cuenta al planificar e íbamos analizando lo que sucedía.

Resonancias: Algunas reflexiones que nos permitieron dar cuerpo a esta experiencia y aprender sobre nuestra tarea

Algunas ideas en diálogo para pensar la enseñanza

Cuando comenzamos a pensar en este recorrido didáctico y en cómo hacer para que realmente sea para todes, es decir, que ese todes incluya a estudiantes con discapacidad, nos tocó asumir nuestros prejuicios y desconocimientos. Nos hicimos muchas preguntas: ¿podremos enseñarles del mismo modo que a todes les estudiantes?, ¿tendremos que *adaptar* contenidos o actividades?, ¿podrán trabajar junto a otros compañeres?, ¿podrán realizar abstracciones?, ¿es importante que les niños que aún no leen y escriben convencionalmente, aprendan Ciencias Naturales? Creemos que es importante explicitar estos interrogantes, que lejos de constituirse en un obstáculo, fueron el principal motor de este trabajo. Con el correr del tiempo, en las reuniones, con lecturas, el análisis colectivo, los intercambios, las discusiones y sobre todo confiando en nuestros estudiantes, fuimos desarticulando esos prejuicios y cambiando esas preguntas iniciales por otras nuevas, que nos mantuvieron y mantienen en el camino de construir una escuela inclusiva.

Si sostenemos que existen prácticas educativas inclusivas cuando todas las personas de una misma comunidad aprenden juntas (Cobeñas, 2016) entonces podemos pensar que nuestro posicionamiento con respecto a la enseñanza y el enfoque por indagación en la enseñanza de las Ciencias Naturales en particular, busca y promueve prácticas educativas inclusivas. Consideramos que los estudiantes con y sin discapacidad tienen ideas sobre el mundo, que son más o menos cercanas a los contenidos de ciencia escolar que buscamos que construyan. Sostenemos que esas ideas son conocimiento, no “errores” entendidos a la manera clásica, y queremos que se pongan en juego en la clase, que aparezcan, que se intercambien, se debatan y se transformen.

Creemos que un aporte fundamental fue el cruce de dos marcos teóricos: Educación Inclusiva y enseñanza de las Ciencias Naturales desde el enfoque por indagación en la escuela primaria. Pudimos confirmar, que la enseñanza tradicional de las Ciencias Naturales es un serio obstáculo

para una educación inclusiva. Este enfoque centrado en la recepción y reproducción de información científica considerada como valor en sí misma, contribuye a la necesidad de planificar actividades especiales para los chicos con discapacidad y, al fracaso, además de muchos otros niños. El enfoque por indagación emerge como una alternativa a esta forma de enseñar en la que todos se benefician. Aquí afirmamos que los estudiantes con discapacidad no necesitan actividades diferentes para aprender Ciencias Naturales, sino que las intervenciones docentes en el marco de una indagación escolar que los pone como protagonistas, son la clave para que construyan aprendizajes significativos como cualquier estudiante de la escuela.

Trabajo docente: espacios y tiempos para pensar juntas

Esta experiencia que proyectamos y vivenciamos como equipo docente nos permitió conocer nuevas dimensiones de la inclusión. Nuestro recorrido en esta escuela nos enseñó que el trabajo colaborativo es muy potente, que nos permite pensar y pensarnos y que promueve que nuestras clases sean de mejor calidad, es decir, donde más niños, niñas y niños puedan aprender más y mejor.

Podemos decir que, en este caso en particular, sumamos un nuevo matiz: el trabajo en equipo entre docentes favorece las prácticas de educación inclusiva. La secuencia sobre “seres vivos” marcó un antes y un después en nuestra forma de pensarla. El espacio de la coordinación compartido por maestras de grado, MAP y coordinador del área generó un intercambio que fue disparador para planificar colaborativamente situaciones de enseñanza desafiantes para todo el grupo. Nicastro (2018) dice que institucionalmente “la intervención [es] como un ‘venir entre’, un espacio, una forma de presencia que colabora para interrogar lo cotidiano” (Nicastro, 2018, p. 155). Se torna difícil hablar de inclusión si no se cuenta con tiempo para pensar juntas la escuela, las propuestas pedagógicas, cómo van aprendiendo nuestros estudiantes, las posiciones docentes, los recursos con los que contamos.

Los encuentros institucionales para pensar la enseñanza resignificaron este proceso -nunca lineal ni acabado- al incomodar y desafiar nuestras prácticas. Esos espacios operaron como oportunidades para construir el problema. A lo largo de nuestras trayectorias e interacciones con otros -docentes y estudiantes- es que las maestras fuimos aproximándonos sucesivamente a prácticas más inclusivas. Fuimos complejizando la mirada a lo largo del recorrido y es por eso que reconocemos en esta experiencia haber dado un “salto cualitativo”. “El reconocimiento de las condiciones institucionales como el tiempo y el espacio materiales y simbólicos, los roles y las responsabilidades, la expertiz y los rasgos personales, los recursos, los propósitos formativos entre otras” (Nicastro, 2018, p. 152), configuran un entramado complejo que interpela escenarios y contextos en una red que sostiene el funcionamiento de la escuela a partir de establecer relaciones de diferente tipo. La idea de sostén implica andamiar y en simultáneo contar con la versatilidad suficiente para revisar y ajustar esas relaciones. En este sentido, los momentos de las coordinaciones permitieron plantear preguntas a los discursos y apreciaciones en relación al derecho a la educación inclusiva que hasta el momento no alcanzaban a interpelar claramente las prácticas docentes.

Como hemos destacado hasta el momento, el trabajo en equipo puede ser muy enriquecedor, pero no siempre suele ser sencillo. El trabajo en pareja pedagógica es un gran desafío, se deben lograr acuerdos en los diferentes momentos que implican una clase. En este sentido, nos referimos a las fases proactiva o de planificación, la activa o de implementación y la posactiva o de reflexión. En nuestra escuela estamos acostumbrados al primer y último momento, pero la constitución y el funcionamiento de una pareja pedagógica depende de las personas que la conforman y sus propias trayectorias. A lo largo del tiempo fuimos probando diferentes maneras de trabajar con otros y pudimos aprender que, para conformar una verdadera pareja pedagógica dentro del aula, ambas deben considerarse como maestras del grupo total, tanto por los estudiantes como por las docentes que la integran. No es una maestra particular sino una maestra más en un grupo particular. Este entramado viene a “romper” con la gramática escolar y a pensar nuevas maneras de ser maestras. Invita a pensar “ser maestras con otras”, tomar decisiones en equipos, delegar, ceder en el sentido de construir con otros... en una palabra, confiar. Confiar es *fiar con*... Es no controlar todo. La apuesta consiste en no controlar el tiempo ni al otro. Es una perspectiva política, ética y democrática (Cornú, 1999).

Niños, niñas, niños: aprender con otros

Al sostener que se aprende con otros, en la secuencia didáctica propusimos distintos tipos de agrupamientos -parejas, grupos pequeños, intercambios colectivos-consideramos y aprendimos que en la escuela debemos favorecer la institucionalización de las prácticas de ayuda mutua como llama Baudrit (2012) a las interacciones colaborativas entre pares. Armar parejas de trabajo con el criterio de posibilitar la interacción entre pares, a partir de la inclusión específicamente de los estudiantes con discapacidad, es una manera de institucionalizar la ayuda mutua y que el trabajo colaborativo no quede librado al azar. Somos los docentes quienes debemos proponer las interacciones y generar las condiciones para que sucedan, permitiendo diferentes agrupamientos para desarticular lugares estigmatizantes -como el de los siempre “ayudados”- para algunos estudiantes.

Fue así como vivenciamos situaciones muy interesantes de ayuda mutua, especialmente en las parejas que trabajaron juntas niñas con y sin discapacidad. En dos de ellas se dieron escenas de asimetría contrarrestada (Baudrit, 2012). En una, el niño potencialmente ayudado fue quien dictó a su compañero una lista extensa y completa de seres vivos. En la otra, se encontraban dos niñas con niveles distantes de conocimiento, sin embargo, la niña menos avanzada fue quien trajo a la conversación un elemento fundamental: propuso agregar a la lista de seres vivos los microorganismos. Su compañera se mostró sorprendida, ya que no esperaba salir beneficiada de ese trabajo en conjunto.

Ambas escenas evidenciaron que nuestros estudiantes con discapacidad aprendieron los contenidos de Ciencias Naturales que esperábamos, participando junto a sus compañeros en las mismas actividades y tareas, no sólo sirvieron para desarticular posiciones de desigualdad sino para resquebrajar nuestras miradas acerca de la inclusión.

***“Deja que corra el hilo del carretel”*: Palabras finales**

Durante todo este recorrido, sentimos que todes pudimos ensanchar horizontes. Les niñes pudieron expandir lo que ya sabían sobre los seres vivos. También pudieron abrirse a una experiencia más en el camino de aprender con otros, trabajando en parejas y en grupos hasta en el momento de la evaluación final. Les docentes, por nuestra parte, continuamos aprendiendo y expandiendo nuestra experiencia de enseñar pensando en todes y en cada une.

Quisiéramos que este escrito sea el comienzo de una conversación, que sirviera para seguir pensando y así, *dejar que corra el hilo del carretel*, abrir nuevas preguntas y propuestas que nos sostengan en el camino de continuar construyendo una escuela inclusiva.

Referencias

- Baudrit, A. (2012). *Interacción entre alumnos. Cuando la ayuda mutua enriquece el conocimiento*. Madrid: Narcea.
- Cornu, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En Graciela Frigerio (comp), *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires: Noveduc.
- Dúo Karma. (2018). Canción *De biajacas y majaguas*.
- Legarralde, M. (2019). *Narrativas docentes*. Seminario Docencia, Experiencia y Narración. Los Problemas de la Transmisión. Especialización en Pedagogía de la Formación. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. Argentina.
- Mirás, M. (2000). *La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe*. Universidad de Barcelona.
- Nicastro, S. (2018). Escuela e inclusión: una relación que interpela escenarios y contextos. En Norma Filidoro (comp.), *Miradas hacia la educación inclusiva: II Jornadas de Educación y Psicopedagogía (149-162)*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

CAPÍTULO 13

La escuela llama del otro lado de mi puerta/pantalla⁴⁴

Adriana Cabral y Mariana Anastasio

¿Quién vendrá a llamar a la puerta?
Puerta abierta, se entra
Puerta cerrada, un antro.
El mundo llama del otro lado de
mi puerta.

Pierre Albert Birot, *Les amusements naturels Deux cent dix gouttes de poésie*

En este trabajo presentamos la narración de una experiencia profesional de una breve situación de enseñanza en el marco del Aislamiento Social Preventivo Obligatorio (ASPO)⁴⁵. La misma permite reflexionar sobre cómo es posible construir una escena pedagógica donde la interacción entre docentes se torna clave para la enseñanza, y la interacción entre pares, para el aprendizaje. Asimismo, permite observar las posiciones docentes frente a la inclusión, a la enseñanza y a la selección de contenidos, como así también, habilita reflexionar sobre las transformaciones que son necesarias dar para alojar a todxs en escenas pedagógicas en función de encaminarnos hacia la consolidación de una educación pública, más inclusiva y participativa.

La escena

“La escuela llama al otro lado de mi puerta/pantalla”

Cuando el ASPO empezó y dejamos de ir a la escuela, enseguida pensamos ofrecernos para seguir en contacto. Un ofrecimiento de nosotras, las maestras, pero a través de algo propio de la escuela: la enseñanza. Soy maestra y hace 4 años que mi función es de maestra de

⁴⁴ El título parafrasea el poema escrito por Pierre Albert Birot en su libro *Les amusements naturels Deux cent dix gouttes de poésie*, p. 217. Editorial Rougerie, (1983).

⁴⁵ El Aislamiento Social Preventivo Obligatorio (ASPO) fue una medida sanitaria para cuidar a la población argentina durante la pandemia iniciada en el 2020 por el brote del virus SARS-CoV-2.

acompañamiento pedagógico (MAP⁴⁶). Por eso mencioné en plural ese ofrecimiento. Era la maestra de Matemáticas y yo, la maestra de Ciencias o la de Prácticas y yo y, hasta la maestra de la biblioteca y yo. Mencionaba que era “ofrecernos” porque en esas primeras semanas fue a través de preguntas como: “¿querés que el martes con la seño Male charlemos algo del agua, que hagamos naturales?” De esa manera fuimos “armando citas” para encontrarnos y seguir siendo o haciendo escuela.

Cuando pasó el tiempo se fueron construyendo dispositivos más formales para seguir ofreciendo la enseñanza a distancia y sostener el vínculo. Intuíamos que no íbamos a volver, pero sabíamos que no íbamos a parar de intentar enseñar. Sin desconocer la complejidad de la situación, nos interrogamos sobre el modo de generar condiciones para que la enseñanza se acerque al aprendizaje. Empezamos a coordinar otras variables. Ya no sólo se trataba de definir los contenidos y pensar cómo enseñarlos a la distancia, sino, además, posibilitar encuentros de lxs estudiantes entre sí. Fue así que pensamos en organizar clases virtuales entre grupos de niñxs para que pudieran escuchar las voces de sus pares y pensarán con otrxs, inclusive con compañerxs de otra sección del mismo año escolar.

Pensar en estos agrupamientos -en la virtualidad- fue un gran desafío pedagógico para nosotras. Sin embargo, “nos aprovechamos” de la situación de aislamiento que paradójicamente hacía desaparecer las paredes del aula, para sostener a la distancia el vínculo de lxs chicxs con la escuela. A través de distintas experiencias, habíamos aprendido que la interacción entre pares era una condición para favorecer el desarrollo de prácticas inclusivas. Por ello, en este contexto decidimos seguir ofreciendo oportunidades de aprendizaje. Así, junto con Malena, la maestra de Sociales y Adriana, la psicóloga del curso, conversamos sobre las trayectorias de algunxs chicxs y planificamos clases en pequeños grupos. Entonces pensamos en Zoe de 6º C y en Emilia de 6º A.

Para poder avanzar, decidimos consultarlo por mensajitos de WhatsApp⁴⁷:

MAP: _ Hola Emi, quiero hacerte una propuesta.

Emilia: _ ¿Qué propuesta?

MAP: _ La propuesta es que queríamos, con la maestra de “las ciencias”, ver si querés participar en una video llamada o Zoom con una compañera de 6º C, Zoe. Tal vez la conozcas. Nosotras pensamos en vos porque sos una niña muy amorosa, que tenés en cuenta a los demás, aportás muy buenas ideas y entendés muy bien los textos. Seguramente podrías ayudarnos en esa clase.

Emilia: _ Soy mala explicando, pero podría intentar.

MAP: _ Estos encuentros también te van a beneficiar a vos Emi porque vas a hacer la tarea con nosotras y con Zoe.

Emilia: _ ¡Mejor, porque yo soy mala en Ciencias Sociales!

⁴⁶ El/la maestrx de acompañamiento pedagógico (MAP) forma parte del equipo de trabajo del grado o la sala que le corresponde y ejerce también la tarea de enseñanza en sus fases preactiva, interactiva y postactiva. Por lo general, el/la MAP acompaña a los grupos donde hay alumnx con particularidades psicoemocionales y trayectorias escolares complejas. Sus maneras de intervenir varían en función de los grupos de alumnos, los contenidos a enseñar, los proyectos de clase, entre otras variables.

⁴⁷ Esta conversación es una transcripción exacta del intercambio sucedido entre la maestra y la estudiante.

MAP: _ Probamos y luego vemos cómo te sentís. Yo creo que va a estar bueno.

Emilia: _ Me parece buena idea. Gracias a ustedes por dejarme participar.

Ya teníamos el consentimiento al encuentro. Pero esto no significaba que el encuentro fuera a funcionar. Zoe pocas veces muestra interés por las propuestas escolares y no es por este contexto. Ella suele bostezar(nos), mirar para los costados, parecer que no nos escucha. Teníamos la certeza de que puede más de lo que nos muestra.

Entonces ni la pandemia nos detuvo para seguir pensando modos en que la enseñanza la conmoviera y, en ese sentido, modos de acercar la enseñanza al aprendizaje.

Decidimos organizar una clase virtual por Zoom con ambas niñas con el propósito de releer algunos fragmentos del texto “¿Qué es esto de la democracia?” de Graciela Montes, una lectura propuesta para todo el grado que abordaba uno de los contenidos de estudio. Seguidamente planificamos intervenciones que pudieran interpelar a Zoe y promover su participación. Para ello, acordamos que una de nosotras “simularía” una interpretación del texto con aportes desopilantes y disparatados.

En este contexto, se produjo el siguiente diálogo:

Malena: _ Les voy a releer esta parte del texto que se repite varias veces (lee):

“En democracia no hay nadie que quede afuera. ‘Todos podemos participar’. Y cuando llega el momento de elegir, todos elegimos, porque en una democracia todos somos iguales. ¡Eso quiere decir que en una democracia nadie tiene coronita!”

¿Qué quiere decir “que en una democracia nadie tiene coronita”?

Adriana (interviene inesperadamente) _ Para mí quiere decir que nadie tiene coronavirus.

Maestras y niñas: (se ríen)

Zoe: _ No!!!! ¡Los que usan coronas son los reyes!

Adriana: (con curiosidad) _ Ah... entonces ¿Alberto Fernández⁴⁸ es un rey ?

Zoe: _ No, no... ¡Nosotros no tenemos rey, tenemos presidente!

(...)

Lo que sucedió fue maravilloso. Zoe advirtió las respuestas disparatadas y eso pareció movilizarla, “despertarla”, hacerla reír y promover más su participación. También notamos que la presencia de Emi generó mucho interés en Zoe, de tal modo que cuando se cortaba la comunicación, Zoe se inquietaba y proponía otras formas para recuperar la conexión; iniciativa

⁴⁸ Presidente de la República Argentina electo en 2019.

poco habitual en ella. Estas actitudes y su mayor participación en clase tuvieron efectos positivos, tanto desde lo vincular como desde sus aprendizajes escolares. Zoe se mostró interesada y con participaciones elocuentes y metafóricas.

Para Emilia también fueron encuentros muy favorables. Resultaron espacios de construcción conjunta que resonaron en su interior. Se mostró expectante ante las respuestas de Zoe, ofreciendo confianza y permitiendo a su compañera tomar la palabra. Aunque le pareció que Zoe era un “poco vaga”, observó que era muy inteligente y podía intercambiar con ella sin dificultades. También nos confió que le resultaba más ameno y agradable este modo más íntimo de interactuar, en lugar de los Zoom colectivos con todxs sus compañerxs en los que solía no participar.

Por otro lado, la situación nos permitió echar luz sobre los recursos cognitivos de los que dispone Zoe al definir algunos conceptos del texto, recursos a los que ahora confiamos que puede acudir en futuras situaciones de aprendizaje. Así, por ejemplo, Zoe supo decir que la democracia es el gobierno de las personas, mientras que Emi dijo que era el gobierno del pueblo. Las respuestas de ambas niñas fueron adecuadas, motivo por el cual, no fue necesario insistir que Zoe dijera “gobierno del pueblo” tal como lo expresaba el texto-fuente de información. Reflexionamos mucho sobre el valor formativo de estos encuentros entre Zoe y Emilia y concluimos que, no solo lxs niñxs con acompañamiento pedagógico -a quienes se les suelen ofrecer más situaciones- se han visto beneficiados a través del ofrecimiento de una enseñanza que resguarda condiciones más parecidas a las que generamos en la presencialidad: un encuentro “cara a cara” aunque virtual, con una propuesta de enseñanza que se desarrolla en un clima de cooperación entre docentes y estudiantes y, entre estudiantes entre sí.

Seguir haciendo escuela en contexto de pandemia

El relato comienza contextualizando el momento particular de la escena que se narra: el ASPO. A partir de la segunda quincena del mes de marzo del 2020 en Argentina se suspendieron las clases presenciales a causa de la pandemia provocada por el Covid-19. Al principio, tal como lo dice la docente narradora -a la que llamaremos Ana- no se sabía por cuántos días sería la suspensión, pero a medida que fue pasando el tiempo, los plazos del ASPO se fueron extendiendo y las escuelas empezaron a formalizar diferentes maneras de acercar la enseñanza a lxs estudiantes.

En este marco extraordinario e inédito la docente plantea el propósito de toda escuela y pone en juego su posicionamiento: *“Intuíamos que no íbamos a volver, pero sabíamos que no íbamos a parar de intentar enseñar”*. En su posición se escucha su deseo por seguir enseñando, un deseo que podemos calificar de porfiado, que insiste y no para de intentar. *“Ni la pandemia nos para”*, enuncia Ana, quien no se acobarda ante el borramiento de la espacialidad de la escuela, sino que le arremete a la coyuntura tomándola como una oportunidad y redobla la apuesta. Utiliza un modo particular de invitar -*“fuimos ‘armando citas’ para encontrarnos y seguir siendo o haciendo escuela”*- que posibilita el consentimiento al encuentro y al trabajo.

La escuela como *la* institución responsable de promover el acercamiento de lxs niñxs a diversos aspectos socialmente valorados del conocimiento garantiza el “acceso a los saberes fundamentales, a prácticas y experiencias culturales relevantes” (Torres, 2020, p. 1). La maestra contagia a otrxs con su deseo porfiado y transmite la certidumbre de lo que la escuela puede hacer por el aprendizaje si se logra reconceptualizar la enseñanza de acuerdo con las coordenadas de una situación que se ha modificado. Plantea su posicionamiento a través de un pensamiento ético, pedagógico y didáctico atento a las condiciones del contexto, sin miradas melancólicas ni condescendientes acerca de las pérdidas que la pandemia ocasiona. Pero sí, esperanzado en las potencialidades de una práctica que reconfigura el escenario, poniendo la centralidad en la enseñanza, llamando la atención sobre lo que se necesita y sobre los modos en que se puede lograr.

Enlazarnos desde lejos

La virtualidad interpela el modo de sostener el vínculo educativo. Pero esto se sostiene cuando “estamos allí para enseñarles y porque confiamos en que la cultura es un espacio enriquecedor y fortalecedor de los sujetos (...) Es con amor que las transmisiones ocurren y que los encuentros pedagógicos se consuman” (Abramowski, 2010, p. 14). La maestra lo dice cuando plantea que la excusa para sostener el vínculo era “*hablar en torno a algún contenido*” y cuando les pregunta a las estudiantes que acompaña “*¿quierés que el martes con la seño Male charlemos algo del agua, que hagamos Naturales?*” Hace de la excusa una invitación que posibilita el consentimiento de ellas. Hay alguien ahí que, en nombre propio, llama al otro lado de la puerta/pantalla y crea las condiciones para que se instale el vínculo educativo. Recordando a Violeta Núñez, sabemos que el vínculo educativo no es algo que se establezca de una vez y para siempre entre el agente y el sujeto de la educación, más bien se trata de un instante fugaz, tal vez sólo una mirada, [*o un sí como respuesta a la invitación*], pero que deja su marca (Núñez, 2003).

Ana dice “*fuimos ‘armando citas’ para encontrarnos y seguir siendo o haciendo escuela*”. En ese sentido, hacer escuela implica encontrar respuestas sensibles e inteligentes que no renuncien a reclamarle al estudiante el esfuerzo por el saber pero que puedan inscribir ese pedido en la complejidad que se representa cuando esas vidas están atravesadas por diversas cuestiones que requieren de intervenciones singulares. “Unas vidas que encontrarán mejores destinos si la escuela puede imaginar un lugar potente de confianza donde desafiar lo pre-escrito” (Cabeda, 2015, p. 38).

Inventar algo distinto entre lo mismo

Para que todxs accedan a aprendizajes y puedan aprender juntos, las oportunidades deben ser diferentes. “No alcanza con surtir a las escuelas con más material, más libros, docentes...más

de lo mismo. Hay que hacer otras cosas, ensayar otras estrategias. Hay que hacer cosas distintas para que todos aprendan lo mismo” (Terigi, 2008, p. 221). Por eso la maestra del relato plantea la pregunta para “algunxs” y por eso también, piensan en un agrupamiento para dos niñas puntuales, no para todo el grado. Es menester producir respuestas pedagógicas variadas que sean capaces de operar desde lo educativo para transformar lo naturalizado. Lo natural o habitual hubiera sido la clase a través del encuentro colectivo: una maestra, un grupo de niñxs, más o menos de las mismas edades, aprendiendo el mismo contenido de la misma manera. Pero ellas plantean algo distinto entre lo mismo.

No es posible hacer escuela si no se cuida a los alumnos, si no se protegen los procesos que los llevan al encuentro con el conocimiento; porque la escuela cuida y quiere a los alumnos cuando enseña, cuando reconoce la centralidad de la transmisión, el valor del desafío, de la interrogación de la incertidumbre, del acompañamiento. (Cabeda, 2015, p. 37)

Se necesitan -y necesitaron como en este caso- habilitar otros recorridos para enfrentar los desafíos. No solo el desafío a causa de la pandemia -la inexistencia de aulas/clases presenciales- sino el que plantean las niñas del relato con sus modos singulares de aprender y de vincularse con lo escolar. Por lo tanto, si no se hubiera pensado, en ellos, la escuela y los conocimientos, habrían dejado de estar disponibles para algunxs niñxs. Al menos para Zoe y Emilia. En este sentido se desafía el supuesto que ciertos conocimientos complejos no están al alcance en el caso de las personas con discapacidad. Supuestos deterministas que se desestabilizan cuando Zoe empieza a hablar. Entonces, la escuela se transforma. No se trata de negar las diferencias sino de reconocerlas políticamente y para reconocerlas habrá que traspasar fronteras: la de la escuela común, la de la normalidad, la de la homogeneización, la del formato escolar, pero también las del conocimiento, la de lxs niñxs y de la hegemonía de la lengua.

¿Qué tiene de particular en el caso de Zoe y Emilia? Lo que se introduce como distinto es el disparate al que debemos otorgarle un estatuto muy serio, valga la paradoja. Si buscamos su significado nos encontramos que se trata de un dicho o hecho absurdo, equivocado o carente de sentido; también, que excede o sobrepasa los límites de lo común o de lo ordinario. Vemos como su utilización, que por supuesto se sale de lo común y carece de sentido, permite un alojamiento diferente de las estudiantes. A Zoe le posibilita advertirse del absurdo y producir una respuesta singular acerca de lo que para ella es la democracia, así como a Emilia, ubicar que su compañera es un poco vaga y sin embargo inteligente.

Nada se logra de a uno

Si seguimos leyendo al detalle el relato, podemos observar cómo en un momento Ana deja de narrar en primera persona del singular para continuar haciéndolo en plural. Podríamos decir que es correcto que ella escriba en singular. Es su propia experiencia la que narra. Pero no es erróneo

que de repente pase al plural. En algún momento el relato dejó de ser solo de ella y pasó a pertenecer al grupo. Pareciera que no es que ella narra lo vivido con otras compañeras, sino que lo que narra, es producto de decisiones conversadas, discutidas y asumidas entre el equipo: maestra de Ciencias, psicóloga y MAP. Podría pasar desapercibido este detalle del pasaje de número -del singular a plural- pero en realidad lo que se puede leer entre líneas es parte del posicionamiento político y pedagógico de las tres profesionales para transformar los determinantes duros del dispositivo escolar. Las aulas de la escuela primaria -incluso los encuentros en plataformas Zoom- tienen una configuración fácilmente reconocible: una maestra con un grupo de alumnos de la misma edad, alineados mirando hacia el frente, todos aprendiendo el mismo saber que es transmitido por el docente. Ana dice “nos ofrecimos”, “conversamos sobre las trayectorias de algunxs chicxs” y “planificamos clases”, “decidimos organizar una clase virtual”, “reflexionamos sobre el valor formativo de los encuentros”, todos ejemplos de maneras de materializar la inclusión. Es a través de decisiones de agrupamientos y en una planificación colaborativa, como cada unx -docentes y estudiantes- quedan implicados en una escena inclusiva. En esta escena inclusiva se puede reconocer el carácter colaborativo propio de la enseñanza donde sus resultados no son logros de una actividad individual, sino que implica un trabajo del equipo docente compartido. Patricia Redondo (2015) plantea en la entrevista “La escuela en colores” ideas que explican de alguna manera este posicionamiento:

Creemos en lo colectivo, por eso enseñamos desde lo grupal. Heredamos de un modelo neoliberal: el individualismo y la exclusión. Es por eso que queremos que nos vean a los docentes organizando colectivamente estas escenas, para enseñar que nada se logra de a uno, que nunca estamos solos y que lo importante son los procesos. (Redondo, 2015)

Pero, asimismo dejan ver que lxs estudiantes -como ellas- también necesitan a otros. “*A través de distintas experiencias, habíamos aprendido que la interacción entre pares era una condición para favorecer el desarrollo de prácticas inclusivas*”. No era suficiente con nuevas oportunidades de que las niñas se acerquen al contenido, era necesario promover interacciones entre pares. Entonces, por diferentes motivos consideran que Zoe y Emilia pueden pensar y aprender juntas. Desde el constructivismo se concibe necesario que lxs estudiantes pongan en juego sus ideas para que puedan intercambiar, debatir y transformarlas. Por eso es fundamental el intercambio con otrxs para construir conocimientos. La escuela tradicionalmente no ha propiciado el trabajo con otrxs. Si le sumamos el contexto de pandemia y de clases no presenciales, la interacción se hacía más compleja aún.

Ser maestras es más que un saber hacer

Otro punto interesante en el relato es lo que Ana menciona en el último párrafo “*reflexionamos mucho sobre el valor formativo de estos encuentros entre Zoe y Emilia*”. El final de la narrativa

apunta a contar cómo reflexionaron sobre la propia práctica. “El trabajo intelectual sobre la experiencia educativa en el marco de dispositivos colectivos puede ser una estrategia que ofrezca un espacio de fortalecimiento de la autoridad de los docentes como productores de saberes profesionales” (Birgin, 2006, p. 291). Para poder avanzar en ese proceso de transformación que implica la educación inclusiva se necesita producir conocimiento. La práctica docente responde con un hacer que no puede descansar enteramente en los saberes profesionales disponibles, y debe componer otros elementos. Terigi (2020) propone una distinción entre invención del hacer y producción de saber.

En numerosas experiencias en desarrollo hay un saber en acto, o generándose, para sostener la experiencia. Pero producir saber pedagógico implica grados de reflexividad y de elaboración de ese hacer que permitan que eso que se está produciendo pueda sistematizarse, pueda incorporarse al debate público y pueda conmover el saber profesional de la monocronía, la homogeneización y la repetencia (p. 241)

O la derivación en escuelas especiales, podríamos agregar.

Podríamos decir que en este relato se conjugan términos como política, justicia, inclusión, enseñanza, afecto y saberes, que no pueden vincularse de una manera deductiva. Cada uno de estos factores se relacionan con la práctica educadora. Muchas veces decimos que nuestro saber -el de las maestras- no es aún suficientemente poderoso como para permitirnos dar respuestas a nuevos problemas y nuevas cuestiones. Muchas veces se dice de lxs maestrxs lo que “no son”, “no tienen” y “no pueden”, y se suelen brindar algunas recetas para colmar ese supuesto vacío que esas propias miradas construyen (Vassiliades, 2016). En este caso y con este texto creemos que ese saber se está construyendo y es una manera de descolonizar el trabajo docente, porque se habilitaron sus voces como educadoras y se visibilizaron sus experiencias. Tornar visibles los modos en que cotidianamente lxs maestrxs nos apropiamos, redefinimos y disputamos los sentidos del trabajo y sus regulaciones “construyen posiciones que quizás puedan resultar un aporte para desarrollar comprensiones acerca de los vínculos entre el trabajo docente y las desigualdades, en tanto tarea ineludible para habilitar y configurar otros horizontes, irrenunciablemente más justos y más igualitarios” (Vassiliades, 2012, p. 356).

No creemos que haya una didáctica especial para la discapacidad, es que queremos darnos el mejor vínculo educativo posible. Ese que ofrece y enseña nuevos mundos, no por mejores, sino por otros posibles (Redondo, 2015).

Es la necesidad contextual de tomar opciones que reconozcan cada situación, que la tamice a la luz de nuestra posición política, de nuestro modo de construir escuela que aloja, de modo que entendemos que la escuela debe cuidar ofreciendo múltiples opciones de encuentro con el conocimiento. (Cabeda, 2015, p. 36)

Referencias

- Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Paidós.
- Ainscow, M. (2012). *Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional*. Revista Educación Inclusiva Vol. 5, N° 1. Universidad de Cádiz.
- Baudrit, A. (2012). *Interacción entre alumnos. Cuando la ayuda mutua enriquece el conocimiento*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Buenos Aires: Editorial Troquel. Serie Flacso Acción.
- Birgin, A. (2006). Pensar la formación de los docentes en nuestro tiempo. En Flavia Terigi (comp), *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Fundación OSDE. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Cabeda, L. (2015). Febrero en los años noventa. Tiempo de excepciones. ¿Tienen vacante para mí? Capítulo 1. En Pablo Martins y Patricia Redondo (comp), *Inventar lo (im)posible Experiencias pedagógicas entre dos orillas*. Colección Periferia. Buenos Aires: La crujía ediciones.
- Biro, P. (1983). *Les amusements naturels Deux cent dix gouttes de poésie, (217)*. Francia: Rougerie.
- Cobeñas, P.; Grimaldi, V. (2015). *Construyendo una educación inclusiva: algunas ideas y reflexiones para la transformación de las escuelas y de las prácticas docentes*. La Plata: Asociación Azul.
- Diker, G. (2005). Los sentidos del cambio en educación. En Graciela Frigerio y Gabriela Diker (comps) *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del estante.
- Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. En *Cadernos de Pesquisa*, Vol. 34, N° 122, pp. 305-335.
- Espinoza, A. et al. (2013). *Sobre el trabajo colectivo, colaborativo, cooperativo*. Buenos Aires: SUTEBA.
- Ley 26.026 (2006). Ley de Educación Nacional.
- Ley 26.378 (2014). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Organización de Naciones Unidas.
- Núñez, V. (2003). El vínculo educativo. En Hebe Tizio (Comp) *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del Psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa.
- Peláez, A. y flores, v. (2017). *F(r)icciones pedagógicas. Escrituras, sexualidades y educación*. La Plata: EdULP.
- Redondo, P. (2015). Hacia una escuela llena de colores. En Pablo Martins y Patricia Redondo (comp.) *Inventar lo (im)posible Experiencias pedagógicas entre dos orillas*. Colección Periferia. Buenos Aires: La crujía ediciones.

- Smerling, T. (2019). *La escuela en colores*. Entrevista a Patricia Redondo y a Sebastián Urquiza en Diario de la Educación. Recuperado de: <https://eldiariodelaeducacion.com/2019/01/14/la-escuela-de-los-colores/>
- Southwell, M. (2009). Docencia, tradiciones y nuevos desafíos en el escenario contemporáneo. En José Yuni (comp), *La formación docente. Complejidad y ausencias*. Córdoba: Encuentro Grupo Editor.
- Southwell, M. y Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. En *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*. Volumen XI, N° 11 (163-187). Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad. General Pico, La Pampa.
- Terigi, F. (2008). Lo mismo no es lo común. La escuela común, el currículum único, el aula estándar y otros esfuerzos análogos por instituir lo común. En *Educación: posiciones acerca de lo común*. Recuperado de <https://ifdmoreno-cba.infed.edu.ar/sitio/upload/terigi-lo-mismo-no-es-lo-comun.pdf>
- Terigi, F. (2015). *Fundamentos políticos-pedagógicos: la alfabetización inicial en la unidad pedagógica*. Postítulo de Alfabetización en la Unidad Pedagógica Especialización Docente de Nivel Superior. Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
- Terigi, F. (2020). La pedagogía del “para todos” desafiada por el “uno por uno”. En *Resistidas y desafiadas: las prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos*. Coordinación general de Perla Zelmanovich, Mercedes Minnicelli. Buenos Aires: FLACSO.
- Torres, M. (2020). *Enseñar en la escuela. El enfoque de enseñanza y las decisiones didácticas Documento 1/20 Dirección de Primaria de la Provincia de Bs As*.
- Vassiliades, A. (2012). *Regulaciones del trabajo de enseñar en la provincia de Buenos Aires: posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa*. Tesis de Doctorado. Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires: UBA.
- Vassiliades, A. (2016). *Trabajo docente e inclusión educativa en tiempos de la AUH: posiciones, experiencias y sentidos en disputa*. Revista de la escuela de Ciencias de la Educación, Año 13, Vol. 1 N° 1. CONICET.

Palabras finales

Después de meses de trabajo escribiendo, revisando, planificando, leyendo, conversando con compañeras y reuniéndonos, llegamos al final de este, para nosotras, grato desafío.

En el camino confirmamos algo que ya sabíamos: que poner en palabras e intentar teorizar sobre nuestras prácticas docentes implica reflexionar sobre las mismas y, por lo tanto, constituye también un aprendizaje. Nos animamos a decir, entonces, que aún después de algunos años, les estudiantes que nos conmovieron nos siguen enseñando. Esta es una de las partes maravillosas de haber transitado este trabajo.

Por otro lado, también nos da gusto encontrar el estilo de cada una de nuestras compañeras y el nuestro en las diferentes escrituras que conforman este libro. Una variedad de registros, de observaciones y de modos de escribir que se entrelazan y que son indispensables para pensar y seguir pensando nuestras prácticas, nuestro día a día, para construir aulas inclusivas.

Agradecemos a quienes escribieron, a quienes conversaron -antes y ahora y en diferentes espacios- y a quienes nos leyeron. Porque eso es lo que permite seguir avanzando.

Las autoras

Coordinadoras

Anastasio, Mariana

Soy maestra hace más de 30 años con un Postítulo en Alfabetización Inicial. Recientemente me recibí de Especialista en Nuevas Infancias y Juventudes. Trabajo en la Escuela Graduada “Joaquín V. González” y en el Instituto de Formación Docente y Técnica N° 210 como profesora del Campo de la Práctica. Trabajé como coordinadora de tutoras en el Postítulo de Alfabetización Inicial para la Universidad de Tucumán y como tutora para la Universidad del Sur. Tuve la oportunidad de ser co-autora de publicaciones en libros de cátedra de la Escuela Graduada “JVG”, en ponencias en el marco de la UNLP disponibles en Memoria Académica y en propuestas pedagógicas para la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la provincia de Buenos Aires, publicadas en el Portal ABC.

Cabral, Adriana

Soy Lic. en Psicología (UNLP). Trabajé como maestra integradora en la modalidad de trastornos emocionales severos y en el Hospital de Día Artificio, co-coordinando el taller de títeres. En el año 2010 inicié una hermosa experiencia, la Carrera de Especialización en Clínica con Niños y Adolescentes con Orientación lacaniana, Marita Manzotti (directora); finalizó con una publicación grupal: “Las manifestaciones del cuerpo de los niños y la época. Estudio exploratorio en el ámbito educativo”. Integro el Departamento de Orientación Educativa de la escuela “Joaquín V. González” y, el Equipo de Orientación Escolar de la escuela Vientos del Sur y el jardín Viento en Popa. Me dedico a la clínica con niños, adolescentes y adultos. Soy supervisora del Colegio de Psicólogos y psicólogas (Bs. As.) Participé de publicaciones: “Sexualidades en la escuela”, “Las maneras en que Lucio se incluye”, y en ponencias (UNLP).

Trezza, Analía

Soy maestra y mamá disca. Trabajo en la Escuela Anexa desde el año 2009. Hace muchos años, a partir de la presencia de algunos alumnos que me interpelaron, comencé a formarme en Educación Inclusiva. En 2017, a partir del nacimiento de mi hijo menor, hice foco en discapacidad y en la educación de personas con discapacidad. Actualmente, entregué mi Trabajo Final en la Especialización en Nuevas Infancias y Juventudes, en el que analizo las relación entre dicapacidad-familias-escuelas. Doy cursos y talleres sobre Discapacidad y Educación en diversos ámbitos. De mi vida anterior a la discapacidad, atesoro una Licenciatura en Letras que me ha permitido incursionar en espacios de formación docente y realizar numerosas publicaciones.

Autoras

Adad, Marianela

Soy maestra de Educación Primaria y Bibliotecaria de Instituciones Educativas. Trabajo en escuelas desde hace 13 años, los últimos 3 en la Escuela Graduada Joaquín V. González de la UNLP. Me desempeñé como maestra comunitaria en el programa CAI de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas. Actualmente soy alumna de la especialización en Escritura y Alfabetización, UNLP.

Aymonino, Elke

Soy docente, actriz y cantante. Profesora en Teatro; Maestra en Educación Teatral, egresada de la Escuela de Teatro de La Plata y Maestra Especializada en Educación Primaria (I.S.F.D. N° 17). Tengo un Postítulo en Escuela y Cultura Digital (InFoD). Fui parte del área Teatro del “Seminario Federal Para La Identificación De Núcleos De Aprendizajes Prioritarios De Formación Ética Y Ciudadana, Educación Física, Educación Tecnológica Y Educación Artística” (Bs.As.). Capacitadora durante el 2006/07 del Programa Jornada Extendida. Función: Arealista, Teatro y jurado del área Teatro desde el 2002 al 2006 de los Torneos Juveniles y de Abuelos Bonaerenses. Curso la Especialización en Nuevas Infancias y Juventudes (UNLP) y me desempeño como Profesora de Teatro en los Talleres de la Anexa y en la Escuela de Educación Estética N°1 y como vicedirectora en la E.P. N°10 de la ciudad de La Plata.

Barrena, Laura

Lic y Prof. en Psicología. Integrante del Departamento de Orientación Educativa de la Escuela Graduada Joaquín V. González. UNLP. Orientadora Educativa en Equipo Interdisciplinario para la Primera Infancia II de La Plata. Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social- DIEGEPBA. He trabajado en diferentes niveles del sistema educativo y me dedico a la atención clínica de niños, adolescentes y adultos.

Carli, Celeste

Maestra especializada en Educación Primaria (ISFD N° 9, La Plata), Abogada (Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP) y Profesora en Ciencias de la Educación (FaHCE, UNLP). Estudiante de la Especialización de Escritura y Alfabetización (UNLP). Ha trabajado como maestra, maestra de apoyo y Secretaria Académica del Nivel Primario en la Escuela Graduada Joaquín V. González de la UNLP de la que actualmente es Directora. Ha desempeñado diversos cargos en escuelas primarias de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires como preceptora, maestra, orientadora educacional y orientadora de los aprendizajes. También ha trabajado como tutora en diversos proyectos y postítulos vinculados con la Alfabetización Inicial.

Ferella, Georgina

Profesora en Educación Inicial (Instituto Terrero). Se desempeña como docente en la Escuela Graduada Joaquín Víctor González de la UNLP desde el año 1996. Ha concluido dos específicas preparaciones dictadas por la UNLP. Asistió a diversos cursos, jornadas, seminarios, congresos y simposios sobre temáticas del nivel.

Goldar, Guadalupe

Soy maestra de primaria desde hace 10 años, en ese recorrido trabajé en diferentes cargos y escuelas. Mi trabajo con mayor continuidad ha sido en la Escuela Graduada "Joaquín V. González". Desde hace un año soy Profesora en Ciencias de la Educación y empiezo a habitar el mundo de la formación docente.

González, Natalia

Profesora en Educación Inicial, especializada en Jardín Maternal y tecnicatura en Psicopedagogía (Instituto terrero, La Plata). Se desempeña como maestra de sala en la Escuela Graduada Joaquín V. González de la UNLP desde el año 2009. Se ha desempeñado como docente en otras instituciones del nivel inicial en el ámbito de la gestión privada dependientes de DIPREGEP, durante 15 años. Ha concluido cuatro específicas preparaciones dictadas por la UNLP. Asistió a diversos cursos, jornadas, congresos y simposios sobre temáticas del nivel.

Morúa, Nadia

Profesora en Educación Primaria (ISFD N°17). Estudiante avanzada de la Especialización en Nuevas Infancias y Juventudes (UNLP). Maestra de grado en primer y segundo ciclo en la Escuela Graduada J.V. González (UNLP). Expositora en el Encuentro Provincial del Programa: Pedagogía de la Memoria y Proyecto Histórico – Derechos Humanos en la Argentina: pasado-presente-futuro, rupturas y continuidades en los discursos y las prácticas, DGCyE (2008) y en las V Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales – FaHCE UNLP (2019). Coautora de *F(r)icciones Pedagógicas. Escrituras, sexualidades y educación* (2017); del libro de cátedra *Enseñanza del pasado reciente: Experiencias pedagógicas en la escuela Graduada Joaquín V. González y Tejiendo sentidos: escrituras pedagógicas desde una perspectiva intercultural*, ambos coordinados por Garriga, Pappier y Morras.

Peret, Leticia

Especialista en Escritura y Alfabetización Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata (FaHCE, UNLP). Profesora en Ciencias de la Educación (FaHCE, UNLP). Maestra especializada en Educación Primaria (ISFD N° 27, Bolívar). Ha trabajado como maestra, maestra de apoyo, profesora en el área de Informática y Jornada Extendida y Regente en la Escuela Graduada Joaquín V. González de la UNLP de la que actualmente es Vicedirectora. Se ha desempeñado como profesora suplente de la materia Didáctica y Curriculum (ISFD N° 17, La Plata). Ha participado del Programa Provincial de Lectura y del equipo de Prácticas del Lenguaje de Nivel Primario de la Dirección General de Cultura y Educación. También ha trabajado como tutora en diversos proyectos y postítulos vinculados con la Alfabetización Inicial.

Pérez Fernández, Magalí

Maestra de nivel Primario. Lic. en Ciencias de la Educación. Trabaja en la Escuela Anexa Joaquín V. González acompañando a niñxs en Prácticas del Lenguaje. Se desempeña como formadora de futurxs docentes del nivel Primario.

Rodríguez Iozzia, Brenda

Soy maestra y estudiante avanzada de la Lic. en Psicología, es por esto que me interesan, en particular, las condiciones subjetivas que tienen que estar dadas en los estudiantes para que sea posible el aprendizaje.

Sparti, Tamara

Soy Lic y Prof en Psicología. Integrante del Departamento de Orientación Educativa de la Escuela Graduada Joaquín V. González. UNLP. Estudié música e integré grupos de teatro. Escribo cuentos y poesía. Hace muchos años trabajo en diferentes niveles del sistema educativo, desde Nivel Inicial hasta Educación Superior. Con los años comprendo que es el modo que encontré de entrelazar las facetas de mi vocación: ser psicóloga, trabajar en escuelas y pensar con otros.

Vidal, Flavia

Profesora en Educación Inicial (ISFD N° 17, La Plata). Se desempeña como docente en la Escuela Graduada Joaquín V. González de la UNLP desde el año 2012. Se ha desempeñado como docente en otras instituciones del nivel inicial. Ha concluido cinco Específicas Preparaciones en la UNLP. Asistió a cursos, jornadas y congresos sobre distintas temáticas del nivel.

Ilustradora

Reboredo, María

Nació en 1993, es diseñadora en Comunicación Visual egresada de la UNLP, donde a su vez se desempeña como docente. Trabaja en la Editorial de la UNLP (EduLP) desde 2016, teniendo a cargo la colección juvenil *Abrepreguntas*, y en la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, produciendo materiales educativos.

Algunos de sus trabajos destacados de diseño e ilustración fueron para la editorial Penguin Random House (Barcelona), Editorial Planeta, Revista L'Oficial (Buenos Aires), entre otros.

Actualmente, diseña para SenRed y LaRevuelta. Es creadora de *mar.dcv* en Instagram, un espacio de arte y militancia.

Anastasio, Mariana

Prácticas inclusivas en la escuela : narrativas docentes sobre trayectorias escolares singulares / Mariana Anastasio ; Adriana Cabral ; Analía Trezza ; ilustrado por María Reboredo ; prólogo de Facundo Bidan Neffa ; Laura Kiel ; Aldana López. - 1a ed- - La Plata : Universidad Nacional de La Plata ; EDULP, 2023.

Libro digital, PDF - (Libros de cátedra)

Archivo Digital: descarga

ISBN 978-950-34-2322-6

1. Inclusión. 2. Psicoanálisis. 3. Constructivismo. I. Cabral, Adriana. II. Trezza , Analía. III. Reboredo, María, ilus. IV. Bidan Neffa, Facundo, prolog. IV. Kiel, Laura, prolog. V. López, Aldana, prolog. VI. Título.

CDD 371.9046

Diseño de tapa: Dirección de Comunicación Visual de la UNLP

Universidad Nacional de La Plata – Editorial de la Universidad de La Plata

48 N.º 551-599 / La Plata B1900AMX / Buenos Aires, Argentina

+54 221 644 7050

edulp.editorial@gmail.com

www.editorial.unlp.edu.ar

EduLP integra la Red de Editoriales Universitarias Nacionales (REUN)

Primera edición, 2021

ISBN 978-950-34-2322-6

© 2023 - EduLP

C
colegios

**EduLP**
EDITORIAL DE LA UNLP



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA